CIRPed
Centro Italiano di Ricerca Pedagogica

2000-2025: Con-fini educativi tra generazioni
Un giubileo per l'educazione

Atti del Convegno Nazionale CIRPED
14 novembre 2025

a cura di
Fernando Ivano Ambra, Alessandro Ciasullo, Giuseppe De Simone
Tiziana Iaquinta, Maria Luisa Iavarone, Antonello Mura
Sara Nosari, Antonella Nuzzaci, Riccardo Pagano
Marco Piccinno, Andrea Porcarelli

Pensa MULTIMEDIA

CIR
Centro Italiano
di Ricerca
Pedagogica
Ped

2000-25: Con-fini educativi tra generazioni
Un giubileo per l'educazione

Atti del Convegno Nazionale CIRPED
14 novembre 2025

a cura di
Fernando Ivano Ambra, Alessandro Ciasullo, Giuseppe De Simone
Tiziana Iaquinta, Maria Luisa Iavarone, Antonello Mura
Sara Nosari, Antonella Nuzzaci, Riccardo Pagano
Marco Piccinno, Andrea Porcarelli

Pensa MultiMedia

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione-digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).
L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sitohttps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

ISBN volume 979-12-5568-387-2

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

XIII Introduzione
a cura di Maria Luisa Iavarone, Sara Nosari e Antonella Nuzzaci

Sezione I
Relazioni umane, sociali e digitali: dalla Media Education all'AI
a cura di *Alessandro Ciasullo*

2 Introduzione. Educazione pluridimensionale per abitare insieme reale e digitale
di Alessandro Ciasullo

5 I.1 La macchina (in)-cosciente, la rivoluzione di un processo strutturato di saperi condivisi e automatizzati
di Angelo Cappello

18 I.2 L'intelligenza artificiale nella corporate governance: la nuova sfida educativa aziendale
di Maria Carbone, Alessia Sozio, Enza Paola Catalano e Tonia De Giuseppe

28 I.3 L'insostenibile leggerezza della memoria. Mediazione digitale e interiorizzazione dei ricordi
di Francesco Castelli

34 I.4 Media Education & AI: una mappatura bibliometrica internazionale
di Antonella Coppi e Sabrina Lucilla Barone

54 I.5 Educazione e IA: nuove frontiere delle relazioni umane e sociali
di Stefano Di Tore, Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Umberto Bilotti, Naomi La Manna e Maurizio Sibilio

62 I.6 Embodied-AI and the Reconfiguration of Educational Boundaries: Towards a New Educational *Téchne*
di Francesco V. Ferraro

72 I.7 Educare a una gestione responsabile dell'IA. Dalle "domande generatrici" al curricolo critico-etico nella scuola primaria
di Emanuela Guarcello e Francesca Pileggi

81 I.8 Alleanza educativa scuola-famiglia: fattore protettivo e sfida contemporanea. Un'indagine preliminare
di Luna Lembo, Stefania Morsanuto, Margot Zanetti e Francesco Peluso Cassese

93 I.9 LLM e RAG nella profilazione degli studenti: verso una progettazione didattica data-informed
di Francesco Milito, Peppino Sapia, Giacomo Bozzo, Antonella Nuzzaci e Antonella Valenti

108 I.10 Didattica orientativa e competenza decisionale: educare al discernimento nell'ecosistema digitale
di Enza Manila Raimondo e Marinella Muscarà

117 I.11 Sessualità sintetica e Intelligenza Artificiale: ripensare il desiderio come sfida pedagogica
di Rosa Grazia Romano

127 I.12 AI Generativa, Teacher Agency e sviluppo professionale continuo in educazione. Una riflessione teorica
di Roberta Rosa

135 I.13 Intelligenza Artificiale e inclusione scolastica: impatti su autostima, ansia e collaborazione tra pari
di Giovanna Scala, Maria Giovanna Tafuri e Davide Di Palma

144 I.14 L'intelligenza della scrittura. Pratiche, percezione e tensioni educative nell'epoca dell'IA
di Angela Spinelli

152 I.15 Docenti e Intelligenza Artificiale: prospettive educative e bisogni formativi dei futuri insegnanti
di Rosanna Tammaro e Maria Tiso

159 I.16 Relazioni *onlife*: quale futuro? Prospettive per una *pedagogia della fatica*
di Giorgia Turnone

166 I.17 Educazione, IA e relazioni intergenerazionali: verso una nuova mediazione educativa
di Giuseppe Valentino

Sezione II
Educazioni e transizioni: ambienti, comunità e patrimoni
a cura di *Ferdinando Ivano Ambra e Riccardo Pagano*

175 Introduzione. Educazioni e transizioni: ambienti, comunità e patrimoni
di Riccardo Pagano, Fernando I. Ambra

177 II.1 Educazione a tempo pieno ed equità educativa: riflessioni su una *scoping review* della letteratura internazionale
di Sara Baroni, Simone Seitz e Giulia Consalvo

186 II.2 Thinkering e ambienti educativi flessibili: verso una nuova ecologia dell'apprendimento
di Vincenza Barra

194 II.3 Decostruire lo stereotipo della partecipazione: una prospettiva transgenerazionale sulla partecipazione politica giovanile
di Daniela Bianchi e Chiara Carla Montà

201 II.4 Lo spazio intergenerazionale per abitare la longevità. Ri-conettere identità, esperienze e traiettorie
di Davide Bonaiuti

208 II. 5 Migliorare la qualità della didattica universitaria in un tempo di "transazioni didattiche": l'analisi dei focus group nell'ambito del progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano
di Rosaria Capobianco, Francesca Buccini e Maria Rosaria Strollo

219 II.6 Il museo scolastico virtuale nella scuola primaria: una ricerca-azione per la valorizzazione del patrimonio educativo
di Viviana Carnazzo, Alessandro Romano e Marinella Muscarà

226 II.7 Educazione fra scuola e città: costruire ambienti diffusi di apprendimento intergenerazionale
di Gina Chianaese

233 II.8 Educazione e territorio: il ruolo formativo dell'arte contemporanea in Sicilia
di Laura Ieni

240 II.9 La professionalità docente come dispositivo situato. Un'indagine empirica tra agency, formazione e territori
di Riccardo Mancini

254 II.10 La pratica del *circle singing*: un approccio innovativo per l'apprendimento della musica e dell'inglese in spazi educativi realmente inclusivi
di Giuseppe Pantano e Amalia Lavinia Rizzo

263 II.11 Identità in transito: educare nel "Terzo Spazio"
di Beatrice Pellegrinelli

272 II.12 Narrare gli spazi urbani come luogo di incontro fra generazioni. Una video-ricerca partecipativa con studenti universitari
di Maria Grazia Proli

281 II.13 Il contributo della pedagogia del limite per un giubileo dell'educazione
di Pierluca Turnone

288 II.14 Il *peer tutoring*: un dispositivo interculturale, intragenerazionale e intergenerazionale
di Matteo Umbro

Sezione III
Consapevolezza, responsabilità e partecipazione: educare all'inclusione
a cura di *Antonello Mura e Tiziana Iaquinta*

296 Introduzione. Consapevolezza, responsabilità e partecipazione: educare all'inclusione
di Antonello Mura, Tiziana Iaquinta

298 III.1 Creare Comunità attraverso il Digital Storytelling Educativo: un approccio per far acquisire *character skills* e comportamenti prosociali nel rispetto di tutti e ciascuno
di Alessandro Barca

306 III.2 Efficacia di un intervento educativo sui pregiudizi e sull'alfabetizzazione emotiva per promuovere l'inclusione nelle scuole secondarie
di Vincenza Borghese, Giovanni Scala e Generoso Romano

317 III.3 Verso un modello di cura integrato: transdisciplinarità e interprofessionalità in contesti pediatrici
di Marco Ceccarelli

325 III.4 Ambivalenze delle logiche compensative in un sistema scolastico inclusivo: analisi delle culture scolastiche nella scuola primaria
di Giulia Consalvo, Simone Seitz e Sara Baroni

333 III.5 La musica come dispositivo per il benessere e l'inclusione: esiti di un'indagine esplorativa
di Alessio Di Paolo, Flavia Capodanno, Naomi La Manna e Domenico Michele Todino

345 III.6 La pratica sportiva come esperienza di inclusione sociale
di Maura Ferrara e Gilda Noviello

352 III.7 Formare insegnanti inclusivi. Educare alla compassione e alla cura
di Francesco Luigi Gallo

362 III.8 Mediazioni digitali. Un'esperienza di podcasting per la didattica dell'italiano A1/A2
di Sara Gemma e Francesco Girardi

371 III.9 Sportification e inclusione: rigenerare la partecipazione sociale
di Amedeo Giani

381 III.10 Valutazione delle attitudini multidimensionali verso l'educazione inclusiva in una scuola secondaria di primo grado: uno studio sperimentale basato sulla MATIES
di Gianluca Gravino, Maria Giovanna Tafuri e Davide Di Palma

392 III.11 Agentività e Capacit-azioni: analisi delle pratiche didattiche inclusive nella formazione del docente
di Daniela Gulisano

402 III.12 Corresponsabilità educativa e culture inclusive: il GLO come dispositivo di transizione generativa
di Corrado Muscarà

410 III.13 Disability Management e progettazione inclusiva: verso ambienti educativi equi e accessibili
di Fabio Orecchio

421 III.14 Un approccio interdisciplinare per valorizzare la Diversità Culturale alla Scuola Primaria
di Fabiola Palmiero, Davide Di Palma, Maria Giovanna Tafuri

432 III.15 Prospettive inclusive per promuovere l'autorealizzazione del disabile intellettivo
di Valentina Perciavalle

441 III.16 Da spazi marginali a spazi di solidarietà. Epistemologie per una cultura dell'incontro
di Isabella Pescarmona

449 III.17 Promuovere il benessere a scuola: indagine esplorativa su insegnanti delle scuola primaria
di Mariacristina Rappazzo e Martina Tatarelli

465 III.18 Formare all'inclusione: un confronto tra i concorsi abilitanti di Italia e Spagna per il sostegno didattico
di Debora Recupido e Fabio Togni

472 III.19 Verso nuovi paradigmi educativi: promuovere l'inclusione attraverso il gioco e l'IA – Il sussidio didattico "Collaborate and Think"
di Francesco Paolo Salemme, Arturo Puoti e Santolo Ciccarelli

482 III.20 Universal Design for Learning e Life Designing per una scuola inclusiva e orientata al futuro
di Rosa Sgambelluri e Francesca Placanica

491 III.21 Multiculturalism and motor activity as tools for social inclusion
di Maria Giovanna Tafuri, Francesco Tafuri e Francesca Latino

500 III.22 Costruire ecologie del sapere: il Digital & Intercultural Service Learning per un'educazione inclusiva e responsabile
di Anna Tataranni

Sezione IV
Professionalità Educative, Insegnamento e Didattiche tra mutamenti, sfide ed emergenze
a cura di *Marco Piccinno e Andrea Porcarelli*

510 Introduzione. Professionalità Educative, Insegnamento e Didattiche tra mutamenti, sfide ed emergenze
di Marco Piccinno e Andrea Porcarelli

512 IV.1 La relazione educativa e orientativa: tra guida e intrusione
di Giombattista Amenta

524 IV.2 Dall'autoanalisi all'innovazione: pratiche didattiche e modelli di valutazione dei docenti tra tradizione e cambiamento
di Maria Luisa Boninelli e Susanna Piacenza

536 IV.3 Con-fini educativi tra generazioni e tecnologie: Generazione Beta e docenti del futuro prossimo
di Alessandra Brafa e Marinella Muscarà

546 IV.4 Prendersi cura della transizione alla malattia: uno sguardo pedagogico a partire da Richard Zaner
di Francesco Casotti e Fabio Togni

553 IV.5 “Sbloccare” il futuro per interrompere la continuità intergenerazionale delle disuguaglianze educative. Riflessioni sull’orientamento integrato a partire dall’analisi di un caso di studio
di Fabrizio Chello e Melania Talotti

561 IV.6 Identità sociale e valorizzazione del sé nella terza età. Decostruire stereotipi attraverso l’iniziativa *senior*
di Debora Daddi

569 IV.7 Educazione scientifica ed educazione alla sopravvivenza: quali sinergie?
di Domenico Francesco Antonio Elia

577 IV.8 Efficacia delle tecnologie digitali nella scuola primaria: una ricerca-azione collaborativa
di Deborah Gragnaniello e Roberta Scarano

584 IV.9 Costruire ponti educativi: il ruolo dell’educatore nella continuità fra 0-6 anni
di Iolanda Sara Iannotta e Concetta Ferrantino

591 IV.10 Apprendimento diffuso e attivazione comunitaria per il contrasto alla povertà educativa nelle aree periferiche
di Ada Manfreda, Eleonora Greco, Riccarda Boriglione, Caterina De Marzo e Maria Ratta

600 IV.11 Middle Management scolastico e consapevolezza dell’ambiente organizzativo
di Alba Mussini

607 IV.12 Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale e le prime analisi statistiche
di Alessandra Natalini e Mara Marini

620 IV.13 Con-fini educativi tra generazioni: coalizione cross-generational all’interno della famiglia
di Barbara Palleschi e Tonia De Giuseppe

629 IV.14 Superare i confini della trasmissione per innovare e trasformare. Soft Skills e Tèchne educativa: Higher Education e nuove responsabilità
di Maria Antonia Pertosa

637 IV.15 Attraversare i con-fini del disagio nel contrasto alla povertà educativa e digitale. Il progetto P.R.I.A.M.O. per un Giubileo della speranza e dell’in-no(v)azione sociale
di Adriana Schiedi

646 IV.16 PNRR antidispersione: un'occasione (sprecata) per rafforzare gli ecosistemi formativi?
di Cristian Tracà

653 IV.17 Integrazione teorica e osservazione diretta: verso un intervento educativo tra conoscenza e prassi. Dalle implicazioni pedagogiche nella Sindrome di Goldenhar
di Francesco Trimboli

664 IV.18 L'esperienza degli educatori all'interno di un servizio socio-educativo semiresidenziale rivolto ad adolescenti vulnerabili
di Debora Tringali

Introduzione

Maria Luisa Iavarone, Sara Nosari e Antonella Nuzzaci

Il Convegno annuale del Centro Italiano per la Ricerca Pedagogica (CIRPED), giunto nel 2025 a una tappa particolarmente significativa, ha assunto la forma e la funzione di un vero e proprio *giubileo dell'educazione*. Tale carattere fondativo non si è limitato a riflettere i percorsi di ricerca e innovazione sviluppati dall'IP-Lab e dagli altri momenti di confronto promossi negli anni dalla Società scientifica, ma ha rappresentato soprattutto l'occasione per una rielaborazione critica e corale delle diverse prospettive pedagogiche, nel segno di un ripensamento delle finalità, delle pratiche e delle traiettorie future.

Il titolo scelto per questa edizione – *2000-2025: Con-fini educativi tra generazioni* – non si configura, dunque, come un mero richiamo celebrativo, bensì come un invito a interrogare in profondità i mutamenti che hanno segnato gli ultimi venticinque anni di storia educativa e a immaginare percorsi di ricerca inediti. L'arco temporale 2000-2025 è stato infatti attraversato da trasformazioni globali che hanno inciso in maniera profonda, e talvolta traumatica, sull'educazione, ripensandone linguaggi, contesti e significati.

La diffusione pervasiva delle tecnologie digitali, ormai divenute ambienti quotidiani di socializzazione e apprendimento (Buckingham, 2007; Jenkins et al., 2009), ha trasformato radicalmente azioni, pratiche e relazioni, ridefinendo i contesti formali, informali e non formali e modificando le dinamiche di comunicazione. In questo quadro si sono riconfigurati i rapporti tra insegnanti e studenti, ma anche quelli tra le generazioni. Parallelamente, la globalizzazione ha intensificato incontri e confronti culturali, mettendo in discussione i modelli educativi tradizionali e rafforzando l'esigenza di nuove forme di cittadinanza interculturale (Appadurai, 1996; Banks, 2008).

Le emergenze globali – dalla crisi climatica alla pandemia da Covid-19, fino ai conflitti armati – hanno imposto sfide inedite, costringendo scuole e università a reinventare in tempi brevissimi modalità di insegnamento, forme di cura educativa (Nussbaum, 2011) e strategie di coesione sociale (Reimers, 2022). La questione dell'inclusione, sotto il profilo sociale, culturale e politico, ha assunto una centralità crescente, imponendo di riconsiderare l'educazione come diritto, fondamento democratico e strumento di giustizia sociale (Freire, 1970/2022; Nussbaum, 2011).

In questo scenario, le professionalità educative hanno subito una profonda ri-

definizione. A insegnanti, educatori e formatori si richiedono oggi nuove competenze, nuove responsabilità e capacità di resilienza, che travalicano la dimensione tecnica per assumere un forte carattere etico-politico. Come osserva Meirieu (2013), insegnare significa sempre scommettere sulla libertà dell'altro, una libertà che chiede spazi educativi in grado di mediare tra memoria e innovazione, radicamento e apertura, costituendo così il nucleo di una professionalità educativa autentica.

In questa prospettiva, l'immagine del *confine* si rivela categoria interpretativa potente: non solo come limite, ma anche e soprattutto come possibilità di attraversamento, transizione e mediazione. Il confine educativo diventa il luogo in cui le generazioni si incontrano, si riconoscono e costruiscono saperi, valori e memorie; ma è anche lo spazio in cui emergono conflitti, tensioni e necessità di ridefinizione, stimolando la ricerca di nuove forme di convivenza e di giustizia. Qui il sapere autentico non riduce la complessità, ma la affronta; i confini educativi, lungi dall'essere barriere, si configurano come crocevia di possibilità in cui tensioni e opportunità si intrecciano.

Il richiamo al giubileo ha rafforzato questa impostazione. *Giubileo*, in ambito educativo, significa sospensione, rinnovamento, restituzione di senso. Non si tratta soltanto di celebrare un quarto di secolo di studi, pratiche e politiche educative, ma di collocarli in una prospettiva di bilancio critico che consenta al tempo stesso di ricordare ciò che è stato, interrogare le trasformazioni in corso e aprire nuovi orizzonti futuri.

Il Convegno di Napoli ha rappresentato, in questa direzione, un momento privilegiato per ripensare tali questioni, incarnando pienamente un'impostazione capace di coniugare l'ampiezza del dibattito, la profondità delle analisi e la pluralità delle prospettive, come dimostrano la sua struttura e le diverse sezioni tematiche coinvolte.

Fin dall'apertura dei lavori, con i saluti istituzionali e gli interventi dei rappresentanti delle principali società scientifiche pedagogiche italiane, è emerso il valore della sinergia tra comunità accademiche e istituzioni, insieme alla necessità di un approccio partenariale nella risoluzione dei problemi educativi. L'introduzione ai lavori ha offerto una prima contestualizzazione scientifica, richiamando l'urgenza di un approccio critico ai confini educativi contemporanei. Il successivo confronto ha permesso di ampliare ulteriormente lo sguardo, mostrando come le dinamiche educative siano inscindibilmente legate a questioni giuridiche, sociali e politiche, e richiedano dunque un approccio interdisciplinare per essere affrontate.

I problemi affrontati hanno toccato i nodi cruciali del presente: le relazioni sociali e digitali, le trasformazioni degli ambienti di apprendimento, le sfide dell'inclusione, il ripensamento delle professionalità educative e le nuove frontiere della ricerca educativa. Ogni sessione ha restituito la complessità del campo, mettendo in dialogo prospettive diverse, integrando evidenze empiriche e riflessioni teoriche, e stimolando l'incontro tra approcci scientifici e pratiche formative.

Nello specifico, la prima sezione, *Relazioni umane, sociali e digitali: dalla Media Education all'AI*, ha indagato le trasformazioni dei legami interpersonali e delle

pratiche comunicative nell'era digitale. Partendo dall'evoluzione della *media education*, ha esplorato la transizione verso ambienti influenzati dall'intelligenza artificiale, evidenziando come i processi didattici debbano costantemente confrontarsi con mutamenti accelerati e complessi (Postman, 1992). L'analisi ha sottolineato l'interazione tra tecnologie, linguaggi e relazioni sociali, rimarcando la necessità di ripensare spazi e pratiche educative.

La seconda area, *Educazioni e transizioni: ambienti, comunità e patrimoni*, ha posto al centro le transizioni educative come processi che coinvolgono ambienti, comunità e patrimoni culturali, con particolare attenzione alle dimensioni ecologiche e interculturali. L'educazione è stata considerata come mediazione tra passato e futuro, tra radicamento locale e apertura globale, sottolineando la responsabilità di istituzioni ed educatori nel sostenere percorsi di continuità e innovazione.

La terza area, *Consapevolezza, responsabilità e partecipazione: educare all'inclusione*, ha tematizzato l'educare all'inclusione come pratica critica centrata su cittadinanza e democrazia. È stato ribadito come la valorizzazione delle differenze e la promozione della partecipazione attiva siano condizioni essenziali per costruire società più eque e inclusive, mostrando che educare alla responsabilità non è mai neutro, ma sempre un atto politico e culturale.

La quarta area, *Professionalità Educative, Insegnamento e Didattiche tra mutamenti, sfide ed*

emergenze, ha approfondito il tema della ridefinizione dei ruoli e delle competenze in un contesto di rapidi cambiamenti sociali e culturali. Le sessioni hanno evidenziato la necessità di ripensare formazione e sviluppo professionale di insegnanti ed educatori, sottolineando come la professionalità autentica richieda non solo abilità tecniche, ma anche capacità di adattamento, resilienza e responsabilità etico-pedagogica.

L'insieme delle sessioni ha evidenziato come l'educazione contemporanea non possa essere intesa semplicemente come insieme di pratiche o istituzioni, ma come un campo dinamico di ricerca, in cui teoria, evidenze empiriche e pratiche formative si intrecciano costantemente. In questa ottica, l'educazione si configura come punto di incontro tra saperi e forze in continua evoluzione, in cui le relazioni tra contesti, attori e strumenti di apprendimento costituiscono oggetti privilegiati di indagine scientifica.

In tale quadro interpretativo, parlare di confini significa affrontare le intersezioni tra saperi, pratiche e contesti, ma anche analizzare le tensioni tra continuità e cambiamento, tradizione e innovazione, radici e aperture, esplorando le mediazioni culturali e educative necessarie per comprendere la complessità dei processi formativi e le emergenze del nostro tempo. Queste ultime hanno reso evidente la vulnerabilità dei sistemi educativi, ma anche la loro straordinaria capacità di innovazione.

Il confine educativo si presenta, quindi, come laboratorio di ricerca privilegiato, capace di interrogare i modi in cui istituzioni e comunità rispondono a sfide inedite, generando nuove forme di conoscenza, responsabilità sociale e cittadinanza globale.

La ricerca educativa "sui confini e dei confini" permette di osservare e documentare sistematicamente le tensioni tra continuità e cambiamento, fornendo strumenti concettuali e metodologici per generare nuova conoscenza, orientare pratiche consapevoli e sostenere politiche educative più efficaci, inclusive e sostenibili. La nozione di confine educativo, in questa prospettiva, assume valenza epistemica, consentendo di analizzare le intersezioni tra conoscenze, pratiche e contesti, e di esplorare le mediazioni necessarie per comprendere la complessità dei processi educativi.

Il volume che raccoglie gli Atti del Convegno intende dare testimonianza di un lavoro intenso e corale, in cui ogni contributo rappresenta un tassello di una riflessione più ampia. Si tratta di una riflessione che riguarda la responsabilità delle generazioni adulte verso i giovani, ma anche la capacità di costruire alleanze educative tra generazioni diverse, in un tempo segnato da incertezze ma anche da nuove possibilità.

Se è vero che l'educazione è sempre un atto politico e mai neutro, allora il compito che oggi si pone alla pedagogia è quello di orientare le società verso modelli più giusti, inclusivi e sostenibili. In questa direzione, il CIRPED, insieme alle altre società scientifiche, conferma la propria missione di presidio culturale, laboratorio di innovazione e comunità di pratiche di ricerca. Gli Atti qui raccolti restituiscono non soltanto la ricchezza di una giornata di lavori, ma soprattutto la vitalità di un pensiero pedagogico che non teme di confrontarsi con le sfide del tempo, che assume i confini non come ostacoli, ma come possibilità, e che si proietta verso il futuro con la consapevolezza che l'educazione resta, oggi come ieri, il bene comune più prezioso per la costruzione di una società democratica e solidale, perché, l'educazione non è un travaso, ma un atto di libertà che genera libertà.

Come ha ricordato Hannah Arendt (1961/2017), l'educazione è il luogo in cui si decide se amiamo abbastanza il mondo da assumerci la responsabilità di conservarlo e trasformarlo. È proprio questo, oggi, il compito della pedagogia: assumere i confini non come barriere, ma come possibilità di rinnovamento, nella convinzione che l'educazione resti, oggi come ieri, il bene comune più prezioso per il futuro delle nostre società.

Riferimenti bibliografici

Appadurai A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Arendt H. (2017). *Tra passato e futuro.* Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1961).

Banks J. A. (2008). *Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. Educational Researcher, 37*(3), 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Buckingham D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.

Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970).

Jenkins H., Purushotma R., Clinton K., Weigel M., Robison A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge-London: MIT Press.

Meirieu P. (2013). *Pedagogia: Il dovere di resistere*. Foggia: Edizioni del Rosone F. Marasca. (Opera originale pubblicata nel 2007).

Nussbaum M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Postman N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books.

Reimers F. M. (2022). *Education and Covid-19: Recovering from the shock created by the pandemic*. Cham: Springer.

Sezione I
Relazioni umane, sociali e digitali: dalla Media Education all'AI

a cura di
Alessandro Ciasullo

Introduzione
Educazione pluridimensionale per abitare insieme reale e digitale

Alessandro Ciasullo

L'uomo di oggi sembra costretto a collocarsi in schieramenti contrapposti, alimentando la logica del conflitto tipica dei social. Anche in educazione, le transizioni tecnologiche vengono spesso lette in termini di contrapposizione: da un lato il fideismo tecnico, dall'altro la difesa di una cultura minacciata dal digitale e dalle IA.

Occorre recuperare il principio aristotelico del "giusto mezzo": equilibrio tra ciò che siamo, gli orizzonti di trasformazione che desideriamo e gli strumenti che scegliamo. Significa evitare estremi e coltivare una posizione critica, consapevole, capace di scegliere e valutare. Superare le polarizzazioni estreme – anche in ambito scientifico –, significa aderire a quel principio di volontà e di scelta che evidenzia la vera differenza tra il cosiddetto "pappagallo stocastico" (Bender et al., 2021) e la posizione critica del soggetto che pensa, riflette, dubita e può agire per modificare le cose. Una possibilità che si concretizza nello "scegliere" le domande, i prompt da digitare, in attesa di analizzare criticamente i risultati proposti dagli LLMs, *agenti generalisti*, e le sue attuali evoluzioni legate agli *agenti specializzati* (Santoianni, Ciasullo, Silva, 2023; Ciasullo, 2023, 2024).

Dentro lo scambio uomo-macchina non dobbiamo smarrire la dimensione esperienziale dell'educazione. Serve riportare i corpi nella realtà fisica, superando le antinomie reale/digitale e presenza/distanza, per ritrovare la ricchezza della relazione e della comunità. Si tratta di un compito educativo che richiede nuove forme di cura e mediazione per riportare – o non perdere – i corpi nella realtà fisica oltre il dato delle rispettive presenze digitali, superando i limiti di antinomie quali reale/digitale, materiale/immateriale, presenza/distanza (Santoianni, Giannini, Ciasullo, 2024).

L'educazione deve considerare l'uomo come essere a più dimensioni: reale e digitale, corporeo, cognitivo e sonoro. In questa prospettiva, la relazione docente-discente diventa di *co-agency*: responsabilità condivisa e situata, anche quando i corpi fluttuano nel digitale.

Riscoprire i corpi vuol dire restituire loro la dignità del biologico con le sue peculiarità, i suoi limiti, le sue potenzialità e le sue esigenze. Corpi che pur integrando la dimensione digitale siano capaci di superare il solipsismo algoritmico e le chiusure narcisistiche entro cui sembrano essere compressi i desideri del soggetto

contemporaneo. Anzi, una corporeità che grazie alle tecnologie diviene essa stessa interfaccia diretta di prompt di dialogo per l'attivazione delle IA (Ciasullo, 2021).

Risulterebbe attuale, dunque, una pedagogia del lavoro educativo in grado di superare gli approcci addestrativi, in favore di possibilità formative fatte di desideri aperti, orientati al futuro, non riducibili a prestazione. In questo quadro, il desiderio diventa vera leva di trasformazione, capace di superare i meccanismi di standardizzazione in favore di ulteriori possibilità di interconnessione ma anche di situazionalità e cura dei legami.

In questo lavoro di ricalibrazione dell'universo educativo e delle sue funzioni, diventa cruciale elaborare strategie didattiche finalizzate a generare "sensibilità critiche" e non soltanto distaccate "analisi critiche". Ciò significa coinvolgere (già) nella formazione dei bambini i loro timori, la loro immaginazione, le loro intuizioni. Emozioni interroganti che diventano parte di un'educazione critica e attiva.

In questa prospettiva anche la supportività inclusiva offerta delle tecnologie finalizzate alla personalizzazione non può realizzarsi come una gabbia implicita che spinge verso ulteriori forme d'isolamento. Ciò significa superare quelle derive compensative ipertecniche che potrebbero 'disunire' l'umano dalla sua rete di relazioni.

Non basta lo "human-in-the-loop" come unica possibilità per entrare indirettamente o direttamente nei meccanismi di ricalibrazione e affinamento delle entità algoritmiche. C'è bisogno cioè di riaffermare il potere della profondità storica e biografica dell'apprendere in grado di incidere nella costruzione, la correzione e l'implementazione delle Intelligenze Artificiali.

In un contesto complesso e mutevole, la formazione non può ridursi a prestazione e performance. Deve diventare matrice di nuove competenze, processi e percorsi. L'educazione in questo quadro diventa l'arte di abitare insieme la complessità, per coltivare desideri condivisi, per la valorizzazione delle risorse, per esperire tecnologicamente nuove forme aumentate di conoscenza profonda. Ciò restituisce senso allo spazio e al tempo, per riscoprire l'uomo che coscientemente e criticamente 'decide, senza delegare' come trasformarsi.

Riferimenti

Aristotele (1986). *Etica Nicomachea* (M. Zanatta, Trad., introd. e commento; Vols. 1–2). Milano: Rizzoli. (Collana I Classici della BUR, nn. L578–L579).

Bender E. M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S. (2021, March). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (pp. 610-623).

Ciasullo A. (2021). Sound as a Mediator between the Body and the Virtual Technological Educational Approaches. In *Teaching and Mobile Learning* (pp. 117-139). CRC Press.

Ciasullo A. (2023). ChatGPT: Le implicazioni pedagogiche e le possibilità dell'Intelligenza artificiale. *Research Trends In Humanities Education & Philosophy,* 10, 68-76.

Ciasullo A. (2024). *Il futuro dell'apprendimento. Progettazione bioeducativa e intelligenze artificiali.* Milano: Mondadori Università.

Santoianni F., Ciasullo A., Silva L. (2023). Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie| Cognitive flexibility, adaptability and new technologies. In *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 244-257). Pensa MultiMedia.

Santoianni F., Giannini G., Ciasullo A. (Eds.). (2024). *Mind, Body, and Digital Brains*. Springer Nature Switzerland.

I.1
La macchina (in)-cosciente, la rivoluzione di un processo strutturato di saperi condivisi e automatizzati

Angelo Cappello
PhD, Università di Messina – angelo.cappello@unime.it

Abstract
La storia dell'educazione ci ha insegnato come, l'incedere del processo innovativo, sia stato da sempre il cuore pulsante di ogni aspetto evolutivo. La grande chance offerta dai dispositivi tecnologici ha proiettato la società della conoscenza verso scenari non preventivabili precedentemente, grazie alla possibilità di gestire il proprio percorso di apprendimento in totale autonomia. Ed è da questo aspetto che il lavoro vuole trarre il suo fondamento, laddove, la gestione dei saperi si è dovuta confrontare, sin dagli albori dello sviluppo tecnologico, con le difficoltà insite ad una somministrazione dei saperi senza limiti né vincoli. Fin da quando, la necessità di trasmettere conoscenze è stata pertinentemente collegata alla relazione unidirezionale docente-discente, il controllo delle informazioni da erogare era gestito esclusivamente da coloro che ne erano i possessori, ossia i docenti. Oggi, grazie alla nascita e sviluppo di dispositivi automatizzati di erogazione e condivisione delle conoscenze, si è passati a un processo di attivazione partecipata di significati, verso un adattamento strutturale e sistemico-funzionale dei fenomeni cognitivi. Questa prospettiva muove l'organizzazione e la struttura del lavoro in oggetto, formulando e analizzando questioni che strutturano l'esistenza di un ambiente multidimensionale e automatizzato, in grado di vestire e modellare le conoscenze in funzione del cambiamento in atto.

Parole chiave: Tecnologie educative, apprendimento permanente, Intelligenza Artificiale, apprendimento personalizzato, tecnologie adattive.

The history of education has taught us that the pace of innovation has always been the beating heart of every aspect of evolution. The tremendous opportunity offered by technological devices has propelled the knowledge society toward previously unforeseeable scenarios, thanks to the ability to manage one's own learning path completely independently. This work seeks to draw its foundation from this aspect, where knowledge management has had to contend, since the dawn of technological development, with the inherent difficulties of imparting knowledge without limits or constraints. Ever since the need to transmit knowledge was pertinently linked to the one-way teacher-student relationship, control over the information to be provided was managed exclusively by those who possessed it: teachers.

Today, thanks to the emergence and development of automated devices for the provision and sharing of knowledge, we have moved towards a process of participatory activation of meanings, towards a structural and systemic-functional adaptation of cognitive phenomena. This perspective drives the organization and structure of the work in question, formulating and analyzing questions that structure the existence of a multidimensional and automated environment, capable of shaping and modeling knowledge based on ongoing change.

Parole chiave: Educational Technology, life long learning, Artificial Intelligence, personalized learning, adaptive technologies.

1. Introduzione: La relazione uomo-macchina e lo sviluppo di saperi autonomi e controllati

La ragione per la quale oggi, l'universo sociale, si sostanzia di veicoli a guida autonoma e strutturalmente definita, e per la quale lo studio umano si concentra e si modella verso una ridefinizione degli ambiti di pertinenza, è lo sviluppo della ricerca robotica e automatizzata riferita all'intelligenza artificiale e alle sue influenze nel contesto ambientale. Il loro incedere imponente, dettato da un processo automatizzato, origina dalla decodifica delle decisioni e dei ragionamenti umani, consentite dall'originarsi di formule algoritmiche informatizzate, sino al compimento di tutte quelle azioni che la stessa struttura fisica proietta verso il mondo. Tutte le azioni che questi dispositivi compiono, dalle più semplici alle più complesse, senza che vi sia simultaneamente l'intervento dell'uomo, costituiscono quei processi necessari e favorevoli al benessere umano. Diverse sono le caratteristiche che rendono, questi, sistemi di rappresentazione conscia e autonoma, molto vicina alle inferenze umane, e ad esse, confluiscono tutte quelle forme e funzioni necessarie ad un accesso ai saperi non condizionato solo da fattori meccanici, ma ricomprendente caratteri di pertinenza esclusivamente umana (Cuomo et al., 2024).

Se pensiamo allo strumento ipermediale come ad un mero accessorio a carattere automatizzato per la risoluzione di qualsiasi problematica, secondo criteri meccanici, con molta probabilità, il nostro modo di agire si adatterà a funzioni di elaborazione conoscitiva e alle procedure sottese ad abilità, già comunque espresse nelle relazioni originate dal problema stesso. L'implementazione dell'Intelligenza Artificiale, in ambito educativo, se adeguatamente supportata da ambienti e risorse, sia umane che tecniche, originano modalità di apprendimento potenzialmente rivoluzionarie, stravolgendo la normale routine didattica e le relazioni ad esse associate (Lorenzoni, 2024). Ciò che muove la rivoluzione tecnologica nel suo percorso innovativo, è la possibilità di contribuire ad analizzare, in maniera consequenziale, le differenze fra punti di forza, da sfruttare, e punti deboli nell'alunno in un contesto educativo. Ed è proprio questo permearsi di funzioni concertate e condivise, di apparati fisici e risorse umane che permettono alla scuola di sviluppare una progettualità e una pianificazione che sia davvero capace di pro-

muovere la personalizzazione degli apprendimenti per un'autonomia esistenziale (Oteri, 2023).

L'innovazione a tutti i costi, con quel bagaglio di conoscenza generato da un frenetico uso e allo stesso tempo incondizionato dei dispositivi di automatizzazione, valutando pro e contro, rese l'attività di analisi e decodifica degli input ambientali, un processo meccanico e ritualizzato che non esaminava il peso specifico dettato dal "fattore" umano (Di Bello, 2023). Da diverso tempo molte istituzioni regolative e organizzative nazionali hanno improntato una discussione su quali caratteristiche influenzassero, dal punto di vista dell'acquisizione delle conoscenze, quei fattori generativi di condizioni migliori per una fruttuosa relazione uomo-macchina per mezzo dell'utilizzo dei dispositivi di AI. L'attenzione è stata, così, rivolta al ventaglio di metodologie educative che garantissero un utilizzo più proficuo, efficace e soddisfacente dal punto di vista strutturale ed etico di tali strumenti, altri, sull'analisi delle inferenze nel contesto sociale che si adattassero ad un approccio consapevole dell'uso corretto della tecnologia multidimensionale. Le forme con le quali si è alimentato il processo di identificazione e analisi dei saperi significativi, gestite digitalmente, rappresentano il fulcro del progresso tecnologico, modellati sui sistemi di AI costruiti per ambienti educativi che ne trasformassero la natura da prettamente contenutistica a un processo esperienzialmente generato (Panciroli, Rivoltella, 2024).

Il percorso di sensibilizzazione, da e verso il processo tecnologico, generato da un'esplosione incondizionata di tutti i sistemi di elaborazione informazionale prodotte dalle macchine, ha messo in luce tutti quei fattori di influenza socio-relazionale precedentemente poco evidenti e quasi mai considerati. Comprendere gli effetti di questi dispositivi sulla reale routine quotidiana, ha acceso gli animi di molti ricercatori (Yang, et al, 2024), i quali sin dalla sua nascita, hanno evidenziato e portato avanti l'idea che l'utilizzo di tali tecnologie, (AI), potessero portare concreti benefici nell'ambiente sociale. Ricercare quali possano essere i fattori e le influenze positive dell'AI, in ambito didattico, comporta un reale ripensamento dei canoni tradizionali imposti dalla società, incentrati sulla funzione docente-centrico prospettati a lezione. Adesso, il percorso conoscitivo ha subito uno stravolgimento, rimarcato da una visione bilanciata delle potenzialità di personalizzazione dell'apprendimento, ottimizzate da un percorso di apprendimento facilitato da strumenti, multidimensionali che sfruttino le potenzialità insite nei singoli. In tutto questo, l'aspetto che autoregola i meccanismi di elaborazione dei saperi che concretano un *repository* ricco di significati, si origina dall'introduzione di nuovi stili cognitivi incentrati su una lettura di contenuti diretta e auto-referenziata e di un processo di adattamento e decodifica dei concetti secondo un'interpretazione diretta dei fenomeni sottoposti ad analisi contestualizzata. (Marchesani, 2024).

Contestualmente a questi cambiamenti sociali, l'obiettivo prefissato, per essere veramente efficace per l'AI, deve essere quello di ricalibrare la struttura educativa soppesandola e variando la propria azione secondo linee guida che tengano necessariamente conto dei bisogni di tutti. Queste devono concatenarsi e reagire alle possibili implicazioni contestuali che influenzano la costruzione efficace delle conoscenze. Il fenomeno dell'AI ha avuto riscontro in molti ambiti educativi, come

messo in evidenza dall'INVALSI, l'Istituto nazionale per la valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, tale da concretizzare in tutte le modalità di erogazione per la gestione dei saperi e delle sue interpretazioni. Il processo automatizzato di funzioni cognitive, che ricomprendono anche tutti quelle articolazioni emozionali, mostra come la relazione fra individui e lo stesso dispositivo tecnologico possa muoversi su ampi scenari per la creazione di rappresentazioni della realtà stessa. Una realtà volumetricamente aumentata a dismisura che raccoglie tutte le sfumature esistenziali alla base di infinite relazioni socioculturali.

Ma c'è da chiedersi quali siano i fattori preponderanti e ad influenza positiva di una formazione che consti di strumentazioni auto-attive e della figura fondamentale dell'insegnante nella costruzione personale delle conoscenze in ambito educativo? C'è da soffermarsi su come, attualmente, la maggior parte di coloro che fanno un uso illimitato di questi supporti digitali, sia realmente conscio di ciò e di come lo sta utilizzando. L'aspetto educativo ricomprende settori che vanno oltre l'aspetto già conosciuto e che ci accingiamo a conoscere, sappiamo che, se stimolati, motivati e in un contesto emotivamente propositivo, gli studenti possono abbattere le barriere che un contesto nuovo impone loro di interporre prima di accedere alla conoscenza. Quale quindi, l'impatto di questo nuovo modo di accedere alle conoscenze, di gestire le dinamiche relazionali in funzione del contesto ambientale che è in continua evoluzione, ai continui processi di attrazione conoscitiva che personificano e danno vita ad un'interpretazione soggettiva e autonoma? A queste domande cercheremo di dare ampio spazio, analizzando sia i punti di forza ma anche quei punti sfumati che rendono il lavoro interpretativo dele macchine non ancora alla stessa stregua di quella dell'uomo.

Cambiare il nostro modo di avvicinarci al mondo tecnologico, significa adattare il nostro modo di pensare e di formulare concretamente conoscenze significative di pari passo con il repentino mutamento sociale. Il "fenomeno" dell'AI nel processo educativo sta impattando prepotentemente sulle regole di comportamento, in una società ancorata spesso a sistemi stereotipati di relazione sociale, e sulle norme giuridiche che guidano la Nazione verso l'innovatività e il cambiamento. Se si discute del periodo pandemico, quel Co-Vid 19 che ha azzerato le relazioni a contatto fisico vis a vis, dove l'AI, introdotta massivamente per sostenere le relazioni in un periodo di grossa difficoltà, ha integrato e talvolta sostituito i legami indissolubili fra individui, sopperendo, in parte, alla necessità di contatto fra esseri umani. La volontà di erogare informazioni in maniera *soft* alleggerendo e senza pesare sul processo di decodifica contestuale, permette un'integrazione delle funzionalità interattive, quali l'automatizzazione, la regolamentazione meccanica adattiva e il processo di decodifica dei segnali ambientali.

Le macchine, in effetti offrono esperienze di apprendimento personalizzate in grado di garantire agli studenti feedback adattati alle esigenze che scaturiscono dalle relazioni sociali. Queste creano soluzioni innovative e alternative che rendono l'insegnamento un processo flessibile, dinamico, plastico, che si adatti alle esigenze individuali specifiche. Gli aspetti funzionali di questi mezzi constano di alcuni vantaggi che confluiscono nei processi di personalizzazione dei significati, quali (Florindi, 2022):

- *L'originarsi di percorsi di apprendimento autodeterminati e flessibili*, dettata dalle caratteristiche di univocità di ogni singolo studente, tale da consentire all'AI di modellare i materiali e le conseguenti modalità didattiche adattandole agli stili cognitivi individuali originando percorsi personali di crescita;
- *Analisi dei feeback immediata per lo sviluppo di performance in tempo reale*, grazie all'utilizzo di strumenti ad impatto diretto e contestuale è possibile ricevere informazioni che permettano di affrontare e identificare le aree in difficoltà per una risoluzione proattiva;
- *Accrescimento del processo motivazionale promuovendo la curiosità e l'interesse individuale*, dettato da un percorso di acquisizione delle conoscenze attraverso mezzi innovativi e interattivi, che permettono ai discenti, e non solo, di interessarsi a tematiche di una certa complessità con rinnovato entusiasmo e con una spinta rigenerata dalla facilità e accessibilità degli stessi dispositivi.

Nella costruzione personale delle conoscenze, in un'epoca caratterizzata da un'immersione totalizzante allo strumento, grazie allo sviluppo esponenzialmente influente degli stessi, il fattore "automatizzato" diventa linfa per personificare la didattica e renderla unica nelle modalità e anche nella pianificazione. In un ecosistema a sollecitazioni continue, dove gli individui sono i primi artefici del processo di significazione positiva, l'AI non solo eleva la qualità delle forme di insegnamento, ma è il primo elemento che permette di creare un ambiente ricco di stimoli e maggiormente inclusivo (Tammaro, 2024). Gli stessi studenti hanno, così, la sensazione di un continuo supporto che origini, in loro, una visione culturale dell'apprendimento che tenda a valorizzare la diversità ed elevare le potenzialità insite in sé stessi. La scelta di un utilizzo funzionale dell'AI, così argomentata, rappresenterebbe non solo il primo passo per migliorare le procedure e le performance scolastiche e accademiche, ma anche quell'aspetto necessario per una fondamentale visione e progettazione di percorsi innovativi per le sfide educative future.

Dall'analisi dei caratteri valoriali che danno peso specifico all'attività strutturata dell'AI, in grado di costruire percorsi adattati alle necessità dei discenti, ci si muove verso un contributo più mirato ed efficace volto a permeare elementi fisici agli artefatti digitali. Le prerogative caratteriali che assecondano l'AI verso una trasformazione delle dinamiche dell'apprendimento vanno di pari passo verso una progettazione di esperienze a misura d'uomo, adattando contenuti e metodologie accordandosi con lo stile cognitivo-esperienziale del soggetto. A questo si va ad aggiungere la possibilità, grazie ai sistemi AI, di monitorare e analizzare i continui progressi ottenuti nel corso del tempo attraverso modalità di interazione auto-costruite. I benefici ad esso associate sfociano, così, in un'analisi predittiva che anticipa le richieste e le esigenze individuali, prevedendo anche le possibili aree di difficoltà osservate nel corso dell'analisi anticipatoria. Questo aspetto spinge l'ambiente tecnologico a nutrire e supportare la personalizzazione dei fenomeni educativi per mezzo di un accesso facilitato ai contenuti e ai materiali didattici, velocizzando e migliorando l'efficacia delle sedute di studio e le interazioni con

gli stimoli provenienti dall'ambiente circostante. E l'integrazione di procedure interdipendenti e collaborative, intra ed extra contestuali, permettono, successivamente, l'originarsi di un processo di retroazione che coinvolga anche soggetti con *Know How* diversi ma complementari, che interdipendentemente si nutrano di azioni e relazioni condivise. Agire su piani paralleli ma differenziati, tenderà a dissolvere quelle nubi che si potranno addensare e concretarsi in un sistema non chiaro di decodifica reale e significativa.

2. Apprendimento automatico e mente artificiale, codifica e diagnosi di uno sviluppo

L'universo tecnologico, ed in particolare modo l'impatto dell'AI nel contesto sociale in ambito educativo, ha da sempre affascinato i molti amanti di artefatti innovativi e creato tante perplessità in tanti altri, ma l'alone di diffidenza mista a una sana paura dei possibili risvolti negativi ha, per così dire, caldeggiato tanta prudenza e una visione ragionata delle funzioni automatiche, prerogative essenziali dei sistemi tecnologici. La storia dello sviluppo delle funzioni meccaniche risulta essere uniformemente stratificata, a partire dai dispositivi di intelligenza artificiale come le macchine vettoriali di supporto tecnico. Questi strumenti hanno portato ad uno sviluppo e un'interdipendenza di processi molto più sofisticati come le reti neurali e le reti convoluzionali. Difatti, le capacità offerte dalla LLM (Large Language Model), modello che rappresenta l'attuale motore dell'AI generativa all'avanguardia (Kneusel, 2023), permette la concreta possibilità di comprendere il modo in cui la tecnologia noise-to-image può raffigurare e rappresentare immagini già esistenti e creare delle immagini nuove senza essere condizionata da influenze casuali, portandoci a comprendere la forza che muovono oggi i generatori di immagini.

Kneusel (2023), osserva come il suo LLM e il modello OpenAI di ChatGpt rappresentino il processo iniziale della reale Intelligenza artificiale. Il suo modo di vedere il nuovo linguaggio automatizzato rappresenta il fulcro per una costruzione identitaria, che metta al centro la capacità di comprendere intuitivamente la teoria della "mente". Queste abilità diventano maggiormente marcate e influenti a seconda del modello LLM che si utilizzi, tali da tracciare quei parametri che evidenzino quali modelli di LLM siano più efficienti e di soddisfacenti per i bisogni della società. Pensare ad un dispositivo in grado di leggere e decodificare le sfumature cerebrali, ci permette di soffermarci sulle reali coesistenze che si instaurano tra la macchina e l'uomo come animale sociale. Già dal 1965, quando Irving John Good (p. 42) si soffermò sul concetto di esplosione dell'intelligenza, basato su un processo di inferenze che si muove verso e insieme alle tecnologie in un universo nel quale i due mondi, quello umano e quello tecnologico, sono aree ben distinte ma necessarie per lo sviluppo delle funzioni centrali di entrambi. Famosa la sua frase:

> Lascia che una macchina ultraintelligente sia definita come una macchina che può superare di gran lunga tutte le attività intellettuali di qualsiasi uomo, per quanto intelligente. Poiché la progettazione di macchine è una di queste attività intellettuali, una macchina ultraintelligente potrebbe progettare macchine ancora migliori: ci sarebbe quindi indiscutibilmente "un'esplosione di intelligenza" e l'intelligenza dell'uomo sarebbe lasciata indietro. Quindi la prima macchina ultraintelligente è l'ultima che l'uomo abbia mai bisogno di fare.

Lo studioso, certamente, già all'epoca, sostenne e portò avanti una visione futuribile e sostanzialmente reale dello sviluppo delle macchine tecnologiche, auspicando per il futuro l'idea di un mondo dove i dispositivi tecnologici e l'originarsi di intelligenze modellate sulla replicazione delle funzioni umane potesse, per così dire, decretare la fine dell'esistenza umana stessa. Proprio la natura univoca e non facilmente replicabile dell'essenza umana, porta a comprendere e analizzare il compito arduo che attende la comunità scientifica nel comparto tecnologico. La rivoluzione partita già da diversi anni, su strutture sociali che originano costrutti tecnologici, impone, alla società, di mantenere alta l'attenzione sulle azioni integrate di supporto alla routine quotidiana, che sia essa coinvolta in attività di acquisizione di conoscenze che di gestione delle relazioni sociali. Siamo alle prese con una sfida altamente affascinante e ricca di punti interrogativi che la stessa ricerca proverà a colmare. Questa visione prospettica ha aperto numerose discussioni, e come descritto da Tegmark (2018) viene posta sotto la lente di ingrandimento quell'esplosione di intelligenze, già sorrette da Good nel 1965, fra risorse umane e tecnologiche e la possibile coesistenza fra natura umana e l'AI. L'idea di un futuro controllato da ecosistemi AI ha generato, nella società moderna, una serie di domande alle quali l'autore vuole dare evidenze di un certo peso specifico. Domande quali, che cos'è l'intelligenza, che cos'è la memoria, l'apprendimento, prendono consistenza con lo sviluppo di strumenti a codifica automatizzata, e con la modifica, come afferma l'autore, non solo di comportamenti e stili cognitivi di apprendimento, ma anche di azioni che modellano l'hardware genetico adattandolo ad un sé robotico come evidenziato nel Life 3.0. Si devono, altresì, comprendere quali siano i vantaggi e le possibili insidie che attendono gli scenari plasmati da un'Intelligenza Artificiale che non solo rispecchi tutti gli obiettivi cardine prefissati, per quel percorso di potenziamento cognitivo-tecnologico, non conformandosi ad essi, ma guardi alle sfumature esistenziali che caratterizzano l'esistenza stessa dell'uomo.

Può quindi, l'AI, essere compatibile con l'essere umano, uniformandosi alle esigenze dello stesso, fornendo supporto concreto e dinamico alle inferenze dettate dalla relazione uomo-dispositivo tecnologico? Ciò che deve muovere l'azione dei progettisti è quell'intuizione fondamentale di non mettere, nel software della macchina, uno scopo definito e programmatico (Russell, 2019), perché una macchina che si renda algoritmicamente certa dei suoi obiettivi, già prefissati e statici in partenza, potrebbe avere degli effetti non del tutto adeguati alla gestione di inferenze da e per l'uomo con l'ambiente circostante. In sintesi, se l'AI venisse conformata

su basi preconfezionate a priori, il rischio che si andrebbe a creare porterebbe il dispositivo a non garantire quei caratteri di efficacia ed efficienza nella gestione di inferenze non standardizzate, risultando così poco credibile agli occhi dell'uomo. Ma non è necessario solo guardare agli sviluppi esistenziali dell'uomo, si devono analizzare la capacità di adeguamento, che sia esso di natura strumentale o relazionale, della macchina, verificando le forme ambientali di percezione del mondo in un sistema costruito inferenzialmente per il mondo. La sopravvivenza, quindi, dell'uomo, (Good, 1965), passa dalla prima costruzione di una macchina con un'espansione infinitesimale dell'intelligenza, per mezzo di una AI più avanzata possibile. Questi dispositivi si migliorano e si modellano ad ogni nuova interazione, ad ogni nuova relazione creata con l'ambiente, ad ogni sfumatura comportamentale in grado di ri-progettarsi secondo nuovi modelli inferenziali sociali inizialmente non paventati. Questa visione prospettica, già osservata nel secolo scorso, diventa necessaria se si vuole dare peso ad una nuova impostazione conoscitiva che caratterizza l'apprendimento automatizzato. Lo stesso Russel (2019) afferma che non bisogna fermarsi solo alla ricerca sul tema dell'intelligenza Artificiale, e, allo stesso tempo, non può essere un'opzione accettata e validata dalla comunità scientifica, proiettandola verso il futuro di una società e delle relazioni significative che sono alla base della crescita socioculturale.

Il nostro cervello si muove in funzione dei feedback ambientali, che ne modellano le inferenze per una rappresentazione del mondo più esaustiva e vicina alla credenza del mondo che ogni individuo crea. L'idea di comprendere la mente umana, (Kurzweil, 2013) e di come decodificarla, affrontando i problemi della crescita esponenziale per la creazione di macchine pensanti perfette, sembra essere complessa nella sua esplicazione, ma allo stesso tempo ricca di fondamentale importanza per adeguare l'anima delle macchine a più naturali atteggiamenti. Per l'autore di importanza fondamentale è il riconoscimento di schemi nel cervello dell'uomo e la costruzione di relazione fra domini esperienziali partendo dall'analisi del pensiero gerarchico, che evidenzino gli aspetti preminenti di una funzione globale socio elettiva a legami condizionati. Il pensiero esponenziale, trattato dall'autore, mostra come l'accrescimento e lo sviluppo di modalità e connessioni cerebrali, grazie alle tecnologie, stiano accelerando il processo di auto-modificazione, autoalimentandosi e aumentando la capacità di comprendere il cervello umano. Questo approccio, secondo lo stesso, è utile alla realizzazione di dispositivi auto referenziati di sistemi di Intelligenza Artificiale Generativa, oggi tanto in voga quanto nutrita di regole di comportamento e di assegnazione di significati.

Gli studi sulle consistenze funzionali e le attivazioni relazionali della mente, offerte dagli studi di neuroscienze, ci porta a constatare l'importanza e l'impatto decisivo sulle nostre attività di elaborazione conoscitiva. Il processo che porta alla restituzione nell'ambiente di inferenze significative, dalla ricezione degli stimoli esterni, all'accomodamento conoscitivo sino alla ricodifica di artefatti carichi di conoscenza, non solo ha cambiato il modo di pensare su come apprendiamo, ma ha anche, in ambito tecnologico, dato vita ad un processo di acquisizione e ricalibratura dei saperi strutturati e sviluppati non originato dalla conformazione biogenetica dell'uomo. La natura meccanica, oggi, impone di soffermarci sulle reali

potenzialità delle macchine, costruite per dare una grossa mano in attività, preposte dall'uomo, nell'arco dell'intera giornata e della vita sociale. E in ambito socioeducativo che la sfida della comunità scientifica si concentra per dare peso e contezza delle innumerevoli sfaccettature positive di cui si nutre la sete di innovazione umana.

3. Conclusioni. La trasformazione dell'educazione e il ruolo dell'Intelligenza Artificiale

I mutamenti originati dall'utilizzo di sistemi di AI in ambito educativo, nel panorama mondiale, legate a tutte quelle opportunità di auto referenziazione dei sistemi di acquisizione dei saperi, alla capacità di analisi inferenziale che influiscano nelle relazioni sociali, stanno lentamente causando uno tsunami di proporzioni imparagonabili. Gli anni che abbiamo vissuto, dalla creazione dei primi apparati di elaborazione algoritmica all'attuale tecnologia generativa, ci confermano, come la volontà di colmare le lacune ancora evidenti fra funzioni meccaniche e coscienza contestuale, accrescendo l'efficienza promossa dall'innovazione, ridefinendo la struttura identitaria dell'educazione, ci sta portando verso una taratura strutturale del percorso didattico. Riconsiderare la tecnologia non solo come mezzo che aiuti l'insegnante a compiti che lo stesso potrebbe evitare, risulterebbe riduttivo, proprio per le aree che coinvolgerebbero le diverse aree di pertinenza educativa. Non è, quindi, soltanto un sostegno, ma si è creato nel corso del tempo un ruolo di rilievo a sostegno delle necessità degli insegnanti sia degli studenti (Di Bello, 2023).

Pensare a tutte le forme di espressione dei bisogni, sotto forma di input tecnologici, se attualizzati in contesti educativi, possono assicurare delle soluzioni positive che aumentano il grado di affinità uomo-macchina, riflettendosi sui possibili risvolti, sia sul piano conoscitivo fra strumento e scienza che su quello esistenziale. L'esistenza stessa della macchina porta a una riconsiderazione dei canoni relazionali standard, dettati da un processo sequenziali stimolo-risposta e da una relazione fra fattori interni e fattori fisico-ambientali. Il mondo dell'AI riqualifica i canoni della conoscenza, proiettandoli verso un ambiente dinamico, poliedrico e calibrato sulla sete di conoscenza, producendo effetti stimolanti e autoregolatori per chi è in una fase di apprendimento. Il mondo educativo rivolto alla società, per la società e con la società sta puntando su un approccio che faccia convergere i propri obiettivi sfruttando le potenzialità della tecnologia, promuovendo un coinvolgente feedback propedeutico, grazie alla sua natura dinamica e adattabile ai riscontri esistenziali, generando una sensazione di adeguatezza ed efficienza negli strumenti utilizzati (Baidoo-Anu, 2024).

La spina dorsale dell'apprendimento è così costruita per la costituzione di una società sempre più consapevole e meno imprigionate da un sapere dissolto nei meandri ideologici sociali. Il sapere deve essere fonte di conoscenza, e per poterla nutrire si devono gettare le basi di una divulgazione che metta al centro l'attività di decodifica e il relativo feedback o retroazione. Il mondo virtuale suggestiona già

chi lo ha vissuto e chi lo vive in tutte le fasi della giornata, rappresentando letteralmente situazioni passate proiettandole nel presente per una trasposizione che si tramuta e si muove verso il futuro (Pallone, 2024). La fortuna dell'AI risiede nella grande possibilità di assecondare e soddisfare una moltitudine di necessità, molte emerse da una continua richiesta proveniente dall'ambiente, le altre meno evidenti ma comunque fondamentali per la gestione dei caratteri fenomenici di impatto sulla realtà. L'utilizzo di dispositivi tecnologici come la realtà virtuale aumentata, dove l'esperienza personale si costruisce e si tramuta in realtà oggettivamente identificabile, viene facilitata dall'utilizzo di laboratori che simulano artificialmente mondi in epoca passata proiettando l'esperienza personale verso il presente.

Parlare oggi di realtà virtuale aumentata, non deve trarre in inganno ed essere identificata con l'acronimo di realtà virtuale, in quanto la realtà aumentata utilizza caratteri già presenti e permeati nell'ambiente per acquisire una conoscenza maggiormente specifica e dettagliata. Al contrario, la realtà virtuale sfrutta le tecnologie per la rappresentazione di ambienti totalmente artificiali. Tale costruzione della realtà consente all'uomo di arricchire le proprie percezioni del mondo esterno grazie a delle elaborazioni digitali, che inducono e ci indirizzano verso determinati significati informazionali che altrimenti non sarebbero potute venire a galla (Yang, et al., 2024). La tecnologia approntata consente di migliore la conoscenza per mezzo di una visualizzazione accurata dei fenomeni ambientali, trasferiti e condivisi attraverso strumenti controllati a distanza come smartphone tablet o altro.

Tra i diversi dispositivi di realtà virtuale aumentata si può non far riferimento a *Google Glass,* dispositivo maggiormente pubblicizzato dai gestori di realtà artificiosamente create, che offre la possibilità di usufruire di esperienze di realtà aumentata ad una quantità infinita di soggetti. Anche se il progetto della realtà virtuale aumentata ha avuto diversi prototipi, la sperimentazione di questi ambienti tecnologici innovativi hanno sofferto di alcune difficoltà, che nel corso del tempo si è potuto limare, rimuovendo quelle piccole difficoltà organizzative nella gestione degli stessi dispositivi. Si deve, comunque sottolineare che parlare di realtà virtuale aumentata deve dare seguito a due possibili tipologie di accesso alle conoscenze, da un lato si convoglia la comunicazione e il marketing condivisi sui dispositivi mobili, come smartphone e altri, dall'altro l'afflusso di elementi conoscitivi elaborati grazie a software in grado di riconoscere tutte quelle forme complesse di comunicazione sociale per mezzo di marcatori specifici differenziati per ambito di rappresentazione dei saperi. Grandi prospettive hanno davanti a sé i discenti, dove l'ambiente educativo diventa l'universo dal quale ridefinire l'esperienza significativa, immedesimandosi in situazioni virtualmente reali e raffigurative di relazioni umane.

Se la trasformazione educativa passa da una elaborazione dei concetti in armonia con gli strumenti digitali, e in queste dei dispositivi di AI, la sfida con la quale le macchine devono convivere e integrare, agganciando gli stimoli contestuali e tutte le inferenze necessitate nelle interazioni con l'uomo, diventa così davvero stimolante e ricca di opportunità. Una guida efficace e soddisfacente, che sappia gestire al meglio situazioni di difficoltà aprendosi a soluzioni efficaci e duttili, aprirà

la strada verso un'unica direzione che guiderà gli individui alla "finestra" diretta al mondo alla quale ci si può avvicinare e interagire da qualsiasi posizione ci si trovi in relazione con gli altri. Certamente si ricorderanno quei momenti, a scuola, quando ci si scontrava con tutti quegli argomenti di non facile acquisizione, alle quali il tempo aggiuntivo permetteva uno sviluppo cognitivo personale in un raggio d'azione concertato e consono ai propri stili cognitivi. Ed in questo scenario il processo di automatizzazione diviene il cuore di una struttura esaustiva dove il lavoro degli insegnanti va a semplificarsi lasciando, loro, la possibilità di concentrarsi sulla qualità della metodologia d'insegnamento. Qualità intesa come efficacia delle metodologie e soddisfazioni nel raggiungimento di obiettivi sia individuali che collettivi.

L'immaginario futuribile ci permette di proiettarci verso un "domani" didattico nel quale la costruzione delle lezioni in presenza si muove in funzione delle interazioni con la classe e dei contenuti erogati considerando l'ambiente dal quale si promanano tali saperi. Il supporto continuo e mai banale di questi dispositivi ci indirizza verso un'attenzione più pertinente e precisa dei risvolti fisiologici umani, come i caratteri emozionali, le sfumature delle relazioni contestuali e il retroterra di conoscenza originato dall'esperienza pregressa (Floridi, 2022). Allo stato attuale la volontà dei gruppi di ricerca, in ambito AI, si sta soffermando sulla transizione tecnologica basata sul benessere della persona e sul valore delle organizzazioni settoriali, per un processo etico, sostenibile ed efficace.

Per dare maggiore contezza di ciò, è bene prendere ad esempio il lavoro sotteso ma importantissimo della comunità virtuale della "Generative Pangea", una piattaforma in continua evoluzione, vestita e modellata in simbiosi con l'evoluzione tecnologica ed in particolar modo della struttura operativa dell'AI. La grande forza del Generative Pangea è la capacità di poter guidare le istituzioni scolastiche e universitarie verso il cambiamento, divenendo maggiormente inclusive e attraverso un percorso maggiormente accessibile a tutti. Grazie a queste prospettive di implementazione adattiva dei processi e dei contenuti, la tendenza delle nuove forme digitali pone l'accento non solo sulle soluzioni adeguate ad un'educazione rivolta alle modalità di erogazione dei contenuti nel presente, ma pone le basi per eventuali mezzi, sia fisici che virtuali, per la risoluzione di possibili questioni future. Il percorso ideologizzato dalla natura innovativa dei dispositivi AI, con il proprio fare connotato da base automatizzate e autonome, adatta le esigenze di ogni studente, aumentando la loro attenzione e conseguentemente i loro risultati.

La potenzialità insita nel progetto Generative Pangea, possono fungere da traino per gli insegnanti che hanno la volontà di creare ambienti esperienziali per un apprendimento coinvolgente e immersivo. Questi dispositivi, nati proprio per mettere meno pressione agli individui nei loro compiti quotidiani, rappresentano quella panacea rivoluzionaria nel rapporto discente-docente, diminuendo, e di molto, il carico di lavoro manuale e operativo. Le pratiche rivoluzionarie, introdotte dai sistemi di AI, divengono dispositivi fruibili e accessibili, portando a colmare quel divario generazionale fra didattica tradizionale e le necessità e aspettative future. Essere pienamente coinvolti in questo cambiamento, che ha, già, portato grandi benefici in termini socioeducativi, non trascurando le linee di demarcazione

con tutti quegli aspetti difficoltosi, non può che aprirci a nuovi scenari, prepararci a soluzioni mai viste precedentemente. Il mondo che evolve, sotto dinamiche del tutto nuove, dimostra come la natura umana si origini da un'incessante voglia di scoperta e voglia di innovarsi in tendenza coi tempi Cosa c'è da aspettarsi dal nuovo che avanza? Sicuramente tanta voglia di emergere e di strutturarsi in un contesto ricco di complessità e bisogni.

Bibliografia

Baidoo-Anu D., Ansah L.O. Education in the era of generative artificial intelliugence (AI): Understandingthe potential benefits of Chat GPT in promoting teachingand learning. *Journal of AI*, VII (1).

Cuomo S., Ranieri M., Biagini G. (2024). *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.

Calvani A. (2020). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.

Calvani A. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.

Di Bello B. (2023). *Intelligenza Artificiale per la scuola. Un approccio umanistico all'uso didattico dell'IA generativa*. Milano: Hoepli.

Facer K., Selwyn N., *Digital Technology and the futures of education – towards "no-stupid" optimism*, http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071.

Good I. (1966). *Speculations Concerning the First UltraIntelligent Machine. Advances in Computer.* Accademic Press Inc. Published by Elsevier Ltd.

Hwang G.J., Chen X., Xie H., A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journal, software, tolls, institution and researchers. *Computer and Education: Artificial Intelligence* (1).

Hinojo-Lucena F. J., Aznar-Diaz I., Caceres-Reche M. P., Romeo-Rodriguez J.M. (2019). Artificial Intelligence in higher education. A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, IX (1).

Ibna Seraj P. M., Oteir I., Playing with AI to Investigate Human-Computer Interaction Technology and Improving Critical Thinking Skills to Pursue 21 st Century Age. *Education Research International*.

Lorenzoni G. (2024). *Intelligenza Artificiale a scuola. Guida per una pratica didattica consapevole*. Torino: Lattes.

Marchesani F. (2024). *Intelligenza Artificiale a scuola. Guida semplice per docenti*. Milano: Loescher.

Molinari R., Conradi S. (2023). *Intelligenza Artificiale. Cogito ergo Sum? Per le scuole superiori*. Bologna: Zanichelli.

Oteri M. (2023). *L'intelligenza Artificiale a scuola: Innovazione e sfide nell'Educazione del futuro*. Pubblicazione indipendente.

Pallone M. (2024). *L'intelligenza Artificiale in classe. Una guida per docenti innovativi: Strumenti e risorse per la didattica del XXI secolo*. Pubblicazione indipendente.

Panciroli C., Rivoltella P. C. (2024). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholè.

Panciroli C., Rivoltella P. C. (2024). *Intelligenza Artificiale e Educazione: Artificial Intelligence in Education*, sezione monografica. Brescia: Scholè.

Rivoltella P. C. (2023). *Gli EAS, tra didattica e Pedagogia di scuola*. Brescia: Scholè.

Russell T. (2019). *Human Compatible: Artificial Intelligence and the Problem of Control.* London: Penguin Books.
Tammaro G. (2024). *A scuola con l'Intelligenza Artificiale: un assistente "intelligente" al servizio degli insegnanti*. Pubblicazione indipendente.
Tegmark T. (2018). *Vita 3.0: Essere umani nell'era dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.
Yang Y., Zhuang Y., Pan Y., Multiple knowledge representation for big data artificial intelligence: framework, application, and case studies. *Frontiers of Information Technology & Engineering*, XXII (12).
Kneusel T. (2023). *How I Works: From Sorcery to Science*. San Francisco, CA: No Starch Press.
Kurzweil R. (2013). *How to create the Mind: The Secret of Human ThoughtRevealed*. London: Penginu Bokks

I.2
L'intelligenza artificiale nella corporate governance: la nuova sfida educativa aziendale[1]

Maria Carbone
Università Telematica Pegaso – maria.carbone@unipegaso.it

Alessia Sozio
PhD Student - Università Telematica Pegaso - alessia.sozio@unipegaso.it

Enzapaola Catalano
PhD Student - Università Telematica Pegaso - enzapaola.catalano@unipegaso.it

Tonia De Giuseppe
Università Telematica Giustino Fortunato – t.degiuseppe@unifortunato.eu

Abstract
Viviamo in un'epoca in cui l'educazione ha confermato il suo ruolo fondamentale a fronte di molte problematiche, quali la perdita dei valori, il disorientamento degli adulti, le fragilità e le condotte dei giovani (Iavarone, 2022). In questo scenario negli ultimi anni si è inserita l'intelligenza artificiale con ripercussioni in tutti i settori.
In particolare, nell'ambito aziendale l'IA sta modificando anche la corporate governance (Rossi, 2012). Sulla base di questo presupposto si sviluppa il progetto di ricerca "*Le diversità in un'economia concepita sulla persona tra efficienza organizzativa aziendale ed efficacia sociale*".
L'obiettivo del progetto è educare ad una cultura inclusiva attraverso il modello didattico di apprendimento di sistema della Flipped Inclusion (Corona, De Giuseppe, 2017). Il progetto prevede l'applicazione delle 4 fasi della Flipped Inclusion: esplorare (Kuhn et al., 2000), ideare (Bruner, 1960), progettare (Bloom, 1994) e sperimentare (Kolb, 2014) nelle quali saranno svolte analisi qualitative come la somministrazione di questionari pre-test e post-test ed analisi quantitative mediante l'applicazione dell'Inclusion Complex Index Plus. Al momento si sta procedendo all'individuazione del campione a cui somministrarlo.

Parole chiave: Educazione inclusiva; Intelligenza artificiale; Flipped Inclusion

1 Maria Carbone è autrice del paragrafo 4 e 5; Alessia Sozio del paragrafo 2; Enzapaola Catalano del paragrafo 3; Tonia De Giuseppe del paragrafo 1.

We live in an era in which education has confirmed its fundamental role in the face of numerous challenges, such as the loss of values, the disorientation of adults, and the fragilities and behaviors of young people (Iavarone, 2022). In this context, in recent years artificial intelligence has entered with repercussions in all sectors. In particular, in the corporate field, AI is also transforming corporate governance (Rossi, 2012). Based on this premise, the research project *"Diversity in a person-centered economy between corporate organizational efficiency and social effectiveness"* has been developed. The aim of the project is to foster an inclusive culture through the systemic learning model of Flipped Inclusion (Corona, De Giuseppe, 2017). The project applies the four phases of Flipped Inclusion: exploring (Kuhn et al., 2000), ideating (Bruner, 1960), designing (Bloom, 1994), and experimenting (Kolb, 2014). Within these phases, qualitative analyses will be conducted, such as pre-test and post-test questionnaires, as well as quantitative analyses through the application of the Inclusion Complex Index Plus. Currently, the process of identifying the sample to which it will be administered is underway.

Keywords: Inclusive education; Artificial intelligence; Flipped Inclusion

1. Introduzione: Il "nuovo" benessere sociale

Le società contemporanee sono attraversate da una pluralità di transizioni sistemiche che coinvolgono dimensioni interconnesse: energetiche, climatiche, ecologiche, economiche, demografiche, democratiche, tecnologiche e antropologiche. Tali mutamenti non rappresentano semplici adattamenti funzionali, ma configurano un vero e proprio cambiamento di paradigma che investe i fondamenti stessi della convivenza e della cittadinanza. Le transizioni epocali in atto stanno ridefinendo in profondità le relazioni tra le generazioni e il modo in cui le società si proiettano verso il futuro imponendo una riflessione critica sui modelli educativi contemporanei e ponendo l'educazione al centro di una strategia per la sostenibilità e la giustizia intergenerazionale in cui si sviluppa una visione dell'educazione come processo trasformativo capace di costruire ponti tra saperi, generazioni e futuri possibili.

Nel XXI secolo, le società globali stanno attraversando una fase di profonda metamorfosi. Le crisi ambientali, le accelerazioni tecnologiche, le instabilità democratiche e le mutazioni demografiche mettono in discussione gli assetti tradizionali della modernità. Tali transizioni, pur nella loro eterogeneità, condividono una caratteristica comune: la capacità di alterare profondamente il rapporto tra presente e futuro, tra generazioni viventi e generazioni a venire. In questo contesto, emerge con forza la necessità di riformulare il ruolo dell'educazione come leva fondamentale per costruire società resilienti, eque e sostenibili.

Secondo Edgar Morin (2001), il pensiero contemporaneo deve affrontare la sfida della complessità, superando approcci lineari e riduzionisti. Le transizioni che stiamo vivendo non possono essere comprese singolarmente: la crisi climatica,

ad esempio, non è separabile dalle dinamiche economiche, dai processi tecnologici o dai mutamenti culturali. L'interconnessione tra questi ambiti richiede una nuova alfabetizzazione sistemica e critica. In tale cornice, l'educazione emerge come strumento chiave per costruire un nuovo patto intergenerazionale.

Nel documento *Education for Sustainable Development: A Roadmap* (UNESCO, 2020), si promuove un approccio educativo orientato al futuro, capace di sviluppare competenze trasversali quali il pensiero critico, la consapevolezza sistemica, l'empatia e il senso di responsabilità planetaria. Questo modello mira a formare cittadini attivi, capaci di contribuire alla transizione verso società più giuste e sostenibili.

L'educazione non deve limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma favorire la creazione di spazi di dialogo tra generazioni, promuovendo il confronto tra memoria e innovazione. In tal senso, le istituzioni educative possono diventare laboratori di futuro, dove si apprendono non solo competenze tecniche, ma anche valori democratici, visione ecologica e capacità di co-progettazione.

Ciò implica un ripensamento profondo del ruolo delle istituzioni educative, chiamate a favorire il dialogo intergenerazionale, la cittadinanza planetaria e l'integrazione di saperi scientifici, umanistici ed ecologici. Solo un'educazione orientata alla complessità, alla sostenibilità e alla responsabilità può contribuire a colmare le fratture tra generazioni, a rafforzare il tessuto democratico e a guidare la società verso una trasformazione giusta e condivisa.

L'educazione deve diventare un laboratorio permanente di futuro, capace di porre domande radicali, di sollecitare visioni alternative di sviluppo e di rendere le persone protagoniste consapevoli delle transizioni in atto. L'educazione assume un ruolo strategico e trasversale. Essa è chiamata a promuovere una cultura della responsabilità intergenerazionale, ad allenare lo sguardo prospettico e a costruire cittadinanza planetaria. Solo un'educazione trasformativa, critica e inclusiva può contribuire a guidare le società verso futuri desiderabili, giusti e sostenibili.

Il significato di benessere in Occidente sta sempre più abbandonando una connotazione esclusivamente economica abbracciando sempre più una prospettiva di significato soggettivo ed interiore spesso ostacolato dalla incapacità da parte dei soggetti a contemperare aspetti emotivi e cognitivi nell'interpretazione del mondo circostante in termini di aspettative, volizioni, idee e valori. Saper leggere l'ambiente, interpretare correttamente i propri bisogni, dare forma e nome ai propri desideri e saperli perseguire con una sana progettualità pedagogica, rappresentano alcune delle condizioni per realizzare un progetto di benessere realistico e contestualizzato. Occorre riflettere sui diversi aspetti e significati del benessere nella società occidentale spaziando dall'ambito economico a quello sociale, dal neurobiologico allo psicologico restituendo forte centralità al lavoro educativo e formativo per la promozione di un progetto di benessere individuale e sociale educativamente sostenibile e contestualizzato ai diversi luoghi e tempi della vita (Iavarone, 2008).

2. L'avvento degli strumenti di intelligenza artificiale

Nell'ultimo decennio, la *digital revolution* ha trasformato profondamente molti aspetti della vita quotidiana delle persone e l'utilizzo degli strumenti di intelligenza artificiale (IA), fenomeno anch'esso in atto da tempo ma divenuto impetuoso negli ultimi anni, si sta diffondendo sempre di più. Tale rivoluzione tecnologica ha travolto non solo la vita delle persone fisiche, ma ha avuto (e sta avendo) un impatto rilevante anche sull'organizzazione e sul funzionamento delle imprese aprendo e prefigurando nuove opportunità, ma al contempo ponendo inediti problemi interpretativi e parimenti innovative istanze di regolamentazione. Secondo molti, l'intelligenza artificiale è destinata ad essere il motore centrale della quarta rivoluzione industriale modificando incontrovertibilmente le modalità di vita quotidiana di tutti (Abriani, 2020). Si pensi, a titolo esemplificativo, all'automazione industriale, all'utilizzo dei sistemi di *e-commerce*, all'introduzione di *software* gestionali sempre più avanzati nonché all'impiego di robot.

Il progresso tecnologico e, in particolare, il diffondersi dell'IA costituiscono nell'ambito delle attività imprenditoriali un elemento di innovazione non più solo per la produzione e la distribuzione ma anche per altre attività, quali la gestione, il controllo, per migliorare la performance sul mercato e per migliorare i processi e i meccanismi decisionali al proprio interno. L'organizzazione e la gestione della moderna impresa stanno subendo una metamorfosi (Rossi, 2012) da cui risulta modificata anche la corporate governance nella quale l'innovazione dirompente guidata dall'IA apporta benefici in vari modi (Falce et al., 2018), ma è soprattutto la possibilità di elaborare quantità di dati e di informazioni sempre più rilevanti (Hilb, 2020) allo scopo di coadiuvare l'organo amministrativo, a rendere plausibile uno sviluppo diffuso dei sistemi di intelligenza artificiale.

La corporate governance, intesa come cornice istituzionale che regolamenta il processo di formulazione ed implementazione delle decisioni nell'impresa, è in continuo divenire e uno degli interrogativi più frequenti in quest'ultimo periodo riguarda proprio l'impatto che le nuove tecnologie dell'intelligenza artificiale hanno e avranno sugli assetti societari ed in particolare sulla corporate governance stessa.

Per favorire lo sviluppo dell'*algo-governance* rispettando la visione umano-centrica, è essenziale investire nella cultura dell'IA, nella creazione di fiducia negli utilizzatori e nei beneficiari ma soprattutto nella responsabilità e nella verificabilità degli algoritmi impiegati (Montagnani, 2020). Dal punto di vista legale, il riconoscimento dell'IA nei ruoli di amministratore (Petrin, 2019), si collega a dibattiti più ampi sulla concessione di soggettività giuridica agli strumenti di intelligenza artificiale (Teubner, 2019). Essendo multiforme l'impatto delle nuove tecnologie algoritmiche sulla corporate governance, è necessario valutare quali regole possono essere compromesse e quali possono essere rafforzate dall'IA. Il ruolo dell'IA nella governance aziendale richiede, quindi, una reinterpretazione affinchè possa diventare una risorsa concreta per gli amministratori nelle funzioni di amministrazione e controllo, considerando le potenzialità e i rischi che essa comporta (Mosco, 2019).

La possibile trasformazione tecnologica dei consigli di amministrazione è destinata a riverberarsi anche sulla *expertise* richiesta ai componenti del consiglio di amministrazione (cda), all'interno del quale assumeranno un rilievo crescente le conoscenze informatiche e di *data science* per gestire ed interpretare gli strumenti di intelligenza artificiale impiegati. E se già oggi alcune ricerche suggeriscono che le società con un *digital savvy board* registrano migliori performance rispetto a quelle che ne restano sprovviste (Weill, et al., 2019), è necessario sottolineare quanto ciò renda impellente il ringiovanimento dei cda.

Ci troviamo, quindi, dinanzi ad uno scenario in profondo e rapido cambiamento, dalla cui tecnologizzazione sta emergendo un nuovo equilibrio valoriale. A ciò si aggiunge il problema etico dei limiti di utilizzo dell'intelligenza artificiale e della conservazione della primazia umana.

Mentre gli esseri umani possono essere affetti da malattie, limitazioni cognitive e comportamentali, pregiudizi ed emozioni, gli strumenti di intelligenza artificiale sono in grado di resistere a tali variabili, soprattutto in scenari di shock sistemici. I principali attori del mercato, consapevoli dell'importanza dell'innovazione e del cambiamento, stanno rivedendo i modelli di business e l'organizzazione interna, ridefinendo gli obiettivi strategici, rafforzando la cultura ed il coinvolgimento e bilanciando le assunzioni con la riqualificazione, soprattutto dotandosi di assetti in grado di valorizzare le competenze informatiche e digitali interne.

In conclusione, un modo equilibrato di pensare alla partecipazione dell'IA alla corporate governance di un'azienda è quello di concettualizzarla non come sostituto, ma come supporto per gli amministratori umani, in modo che il cda possa diventare un luogo per la proficua interazione di macchine intelligenti insieme a persone intelligenti. Il raggiungimento di tali risultati avrebbe un notevole risvolto anche in termini di responsabilità sociale d'impresa che crea valori tangibili e intangibili, che risultano vincenti per l'azienda, per le persone, per il territorio e per l'ambiente in cui essa opera (Schneider, 2022). Per questo risulta necessario che la corporate governance di ciascuna azienda intraprenda azioni che incidano sulla propria cultura organizzativa (Buemi et al., 2015).

3. Il metodo della Flipped inclusion ed il metodo dell'Istruzione complessa di Cohen

La Flipped inclusion (De Giuseppe, 2018) ripercorre le prospettive della metodologia didattica Flipped learning che consiste nel ribaltamento della lezione tradizionale (De Giuseppe, 2017). È una metodologia didattica in cui cambia il senso dell'educare, le strategie didattiche utilizzate e il ruolo e le funzioni di chi le insegna.

La Flipped inclusion intesa come modello progettuale, incentrato sul ribaltamento di vision e mission, ripercorre la logica del Computational thinking per favorire un approccio all'inclusività sistemica, in un'ottica di permanente life long learning.

Lo sviluppo sistemico di processi semplessi d'inclusività si realizza attraverso quattro fasi propedeutiche:

– Esplorare, per identificare la sfida/problema, attraverso un apprendimento per investigazione (Inquiry learning) (Kuhn et al., 2000)
– Ideare, per scoprire (discovery learning) (Bruner, 1960) aspetti rilevanti su cui andare ad ipotizzare nella fase successiva elementi strutturalmente condivisibili.
– Progettare, per padroneggiare strumenti e risorse in maniera strutturalmente organizzata., nel rispetto degli scopi da raggiungere (mastery learning) (Bloom, 1994).
– Sperimentare azioni progettate su cui raccogliere feedback per far emergere elementi nodali per l'implementazione di modello d'inclusività risolutiva delle problematiche individuate (Experential learning) (Kolb, 2014).

Con l'intelligenza artificiale si cerca di fare proprio questo, ossia creare degli algoritmi che, attraverso loop e iterazioni possano ripetere un'azione più volte, apprendere dagli errori, e quindi imparare sempre di più a fare quell'azione. Se ad esempio, ad un robot gli si chiede di giocare in continuazione a scacchi e di imparare dagli errori, inizierà ad analizzare statisticamente tutte le giocate possibili e a capire, da tutte le giocate e da tutte le vittorie e le sconfitte, un po' di più il gioco degli scacchi. Arriverà un momento in cui la macchina supererà l'essere umano nel gioco degli scacchi, avendo appreso per tantissimo tempo tutte le mosse possibili e per questo l'intelligenza artificiale può essere considerata come l'"automazione di comportamenti intelligenti".

In questo momento storico si vogliono creare gruppi di lavoro anche all'interno delle corporate governance aziendali basati sulla cooperazione e sulla interazione tra uomini e macchine capaci di interagire tra loro mettendo ciascuno a disposizione dell'altro le proprie capacità e le proprie potenzialità con l'obiettivo di realizzare quell'apprendimento di sistema secondo cui tutti lavorano per raggiungere un unico obiettivo, ciascuno, però, svolgendo il proprio compito.

Il metodo dell'Istruzione complessa di Elisabeth Cohen (1994) è un programma, iniziato vent'anni fa presso l'università di Stanford, che si prefigge di realizzare l'equità nel gruppo, basandosi soprattutto sulla cooperazione attraverso l'insegnamento di abilità specifiche e organizzando compiti complessi. Tale metodo utilizza i Centri di apprendimento, in cui i soggetti lavorano in modo diverso su materiali differenti e anche i soggetti meno dotati possono ricoprire un ruolo e mettere in evidenza alcune abilità. E' una metodologia che si basa sul riconoscimento della pluralità delle intelligenze, da attivare attraverso un lavoro di ristrutturazione dei rapporti nel gruppo, in cui l'eterogeneità non costituisce uno svantaggio ma diventa occasione di crescita sia a livello cognitivo sia a livello sociale.

4. Inclusione aziendale tra efficienza organizzativa, efficacia sociale e ricerca educativa

Alla luce di tale stato dell'arte si sviluppa il progetto di ricerca esplorativo-descrittivo, multimetodo avviato presso l'Università Telematica "Giustino Fortunato" in Benevento.

Il progetto intende porsi come possibile declinazione del modello Flipped inclusion ed è ancorato all'ipotesi di una sperimentazione di modelli propri dell'ambito formale, quale quello pedagogico-didattico, in un ambito informale quale quello aziendale. Il progetto si propone come studio pilota per indagare se nella corporate governance delle piccole e medie imprese, è possibile agire pedagogicamente per formare una cultura organizzativa vocata all'inclusione.

L'obiettivo è promuovere contesti e personalità prosociali e inclusive attraverso l'apprendimento di sistema caratteristico della Flipped inclusion e l'educazione alla gestione delle complessità (Cohen, 1994), per supportare processi di formazione a modelli di governance inclusiva in cui mediante la creazione di team work eterogenei e l'interdipendenza dei ruoli si possono valorizzare le risorse di tutti i componenti del gruppo per il raggiungimento dell'obiettivo comune.

Le domande di ricerca si articolano nei seguenti punti:

1. È possibile educare ad una corporate governance aziendale per favorire un contesto partecipativo?
2. È possibile integrare due modelli d'apprendimento cooperativi (l'uno orizzontale come l'Istruzione complessa di Cohen e l'altro verticale ecosistemico come il modello Flipped inclusion) per sviluppare una cultura organizzativa aziendale, capace di creare una corporate governance inclusiva?

L'ipotesi di ricerca è che l'attivazione integrata di questi metodi possa promuovere un clima organizzativo inclusivo, agendo sull'educazione di personalità inclusive.

L'approccio metodologico del progetto di ricerca è caratterizzato dal punto di vista qualitativo e quantitativo e si baserà sull'integrazione tra la ricerca empirico-sperimentale, la ricerca-azione, l'analisi dei dati raccolti e l'esposizione dei risultati raggiunti.

Nello specifico, l'indagine si svilupperà secondo le seguenti fasi consecutive:

1) in cui si è proceduto ad una revisione della letteratura scientifica nazionale e internazionale per un inquadramento socio-educativo ed economico-aziendale del problema;
2) in cui sono state definite le caratteristiche del campione e il pre-test che si sta procedendo a somministrare; il campione sarà costituito dalle piccole e medie aziende della regione Campania operanti in qualunque settore produttivo, preferendo quelle che hanno nella propria corporate governance tecnologie di intelligenza artificiale;

3) in cui si procederà all'applicazione esperenziale dei metodi inclusivi della Flipped inclusion e dell'istruzione complessa di Cohen;
4) in cui si procederà alla raccolta, all'analisi e all'interpretazione dei dati.

Le implicazioni teoriche si riferiscono alla nascita di una teoria relativa al particolare ambito di studio che perfezionerà le teorie esistenti adeguandole ai cambiamenti in atto.

5. Conclusioni

Gli impatti che ci si aspetta di ottenere come risultato dalla promozione di una governance che investa sull'inclusione del capitale umano e degli strumenti di IA sono la creazione di gruppi di lavoro basati sulla cooperazione e sulla interazione tra uomini e macchine e la realizzazione di un apprendimento di sistema in cui tutti lavorano per raggiungere un unico obiettivo.

Affinchè la corporate governance aziendale sia in grado di sviluppare un clima organizzativo inclusivo con lo scopo di raggiungere il benessere sociale è necessaria l'applicazione di una leadership trasformazionale partecipata e distribuita che può essere realizzata attraverso l'applicazione dello stile di attribuzione e lo stile di apprendimento caratteristici del modello Flipped inclusion e la creazione di team work eterogenei caratteristici del metodo dell'Istruzione complessa di Cohen.

In conclusione, affinchè la corporate governance sviluppi una cultura organizzativa vocata all'inclusione è necessario agire pedagogicamente sulla formazione delle persone (Sibilio, Aiello, 2015) (e delle macchine) perché solo la creazione di personalità inclusive e prosociali può garantire il conseguimento del benessere organizzativo.

Bibliografia

Abriani N. (2020). La corporate governance nell'era dell'algoritmo. Prolegomeni a uno studio sull'impatto dell'intelligenza artificiale sulla corporate governance. *Il Nuovo Diritto delle Società*. Giappichelli.

Bloom B.S. (1994). *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective*. Chicago.

Bruner J. (1960). *The Process of Education*.

Buemi M., Conte M., Guazzo G. (2015). *Il diversity Management per una crescita inclusiva: strategie e strumenti*. Franco Angeli.

CEPEJ (2018). *Carta etica europea sull'utilizzo dell'intelligenza artificiale nei sistemi giudiziari e negli ambiti connessi*.

Cohen E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of educational research*.

Corona F., De Giuseppe T. (2017). *Metodologia Flipped tra sistemica inclusione e prospettive didattico-assertive*.

De Giuseppe T. (2016). *Bisogni educativi speciali: empowerment e didattiche divergenti per decostruirne la complessità*. Avellino: Il Papavero.

De Giuseppe T. (2016). Il benessere tra vicarianza prosociale, percezioni soggettive e valorialità situate. In Corona F., De Giuseppe T., *Prosocialità, tecnologie inclusive e progettazione universale nei disturbi specifici dell'apprendimento*. Avellino: Il Papavero.

De Giuseppe T. (2016). Mutismo selettivo e flipped inclusion tra prospettive ecologico sistemiche e modellizzanti capovolgimenti inclusivi. In Corona F., De Giuseppe T., *Il Mutismo selettivo e la didattica flipped in ottica sistemica. Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1, 108-119.

De Giuseppe T. (2016). Gestione emozionale e potenziale inclusivo-trasformativo della didattica capovolta. In Corona F., De Giuseppe T., *Autismo: tra prospettive teoriche emozionali ed investimenti educativi trasformativo-inclusivi. Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2.

De Giuseppe T., Corona F. (2017). La didattica flipped for inclusion. In Limone P. P., Parmigiani D., *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.* Bari: Progedit.

Enriques L., Zetzsche D. (2019). Corporate Technologies and the Tech Nirvana Fallacy. European Corporate Governance Institute. *Law Working Paper* N. 457/2019.

Falce V., Ghidini G., Olivieri G. (2018). Informazione e Big Data tra innovazione e concorrenza. *Quaderni Romani di Diritto Commerciale*. Milano: Giuffrè.

Falce V., Sertoli C. (2022). *L'IA in consiglio di amministrazione: ecco "l'algo-governance"*. https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/verso-lalgogovernance-il-ruolo-dellia-in-consiglio-di-amministrazione/

Fenwick M., McCahery J.A., Vermeulen P.M. (2018). *The End of Corporate Governance (Hello "Platform Governance"*). European Business Organization Law Review.

Fenwick M., Vermeulen P.M. (2018). *Technology and Corporate Governance: Blockchain, Crypto and Artificial Intelligence*. ECGI Law Working Paper.

Henri J. (2018). *The Future of Corporate Governance and the Role of Directors*.

Hilb M. (2020). Toward artificial governance? The role of artificial intelligence in shaping the future of corporate governance. *Journal of Management and Governance.*

Iavarone M.L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Bruno Mondadori.

Kolb D.A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* New Jersey.

Kuhn D., Cheney R., Weinstock M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development.*

Mancuso Hobey E. (2020). *Interview: Finch Capital Co-Founder / Partner Radboud Vlaar Discusses Disruptive and Enabling Financial Technology Post-COVID-19. EKMH Innovators Interview Series.*

Montagnani M.L. (2020). Intelligenza artificiale e governance della "nuova" grande impresa azionaria: potenzialità e questioni endoconsiliari. *Rivista delle società.*

Montagnani M.L. (2021). *Ruolo dell'intelligenza artificiale nel funzionamento del consiglio di amministrazione delle società per azioni*. Egea.

Montagnani M.L., Passador M.L. (2021). Il consiglio di amministrazione nell'era dell'intelligenza artificiale: tra corporate reporting, composizione e responsabilità. *Rivista delle società.*

Morin E. (2001). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Mosco G.D. (2019). Roboboard. L'intelligenza artificiale nei consigli di amministrazione. *Analisi Giuridica dell'Economia*.

Moslein P. (2017). *Robots in the Boardroom*: *Artificial Intelligence and Corporate Law.*
Nicotra M. (2023). *Intelligenza artificiale: cos'è, come funziona e le applicazioni in Italia e in Europa*. https://www.agendadigitale.eu/sicurezza/privacy/intelligenza-artificiale-la-via-delleuropa-su-regole-e-investimenti/
Nuzzo A., Olivieri G. (2019). Algoritmi. Se li conosci, li regoli…. *Analisi Giuridica dell'Economia*.
Pellegrini M. (2019). Innovazione tecnologica e diritto dell'economia. *Rivista Trimestrale di Diritto dell'Economia*.
Petrin M. (2019). *Corporate Management in the Age of AI*. UCL Working Paper Series Corporate Management in the Age of AI (No. 3/2019).
Rao A. (2016). AI Everywhere/Nowhere. *Insurance thought leadership.*
Rossi G. (2012). La metamorfosi della società per azioni. *Rivista delle società*.
Sacco Ginevri A. (2022). Intelligenza artificiale e corporate governance. *Rivista di diritto dell'impresa*.
Scarchillo G. (2019). Corporate Governance e intelligenza artificiale. *La nuova Giurisprudenza civile commentata*.
Schneider, G. (2022). *"Intelligenza artificiale, governance societaria e responsabilità sociale d'impresa: rischi e opportunità".* La nuova Giurisprudenza civile commentata.
Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: Franco Angeli.
Solenne, V. (28 aprile 2020). *L'impatto dell'IA sugli aspetti societari della corporate governance*. https://www.pandslegal.it/business/intelligenza-artificiale-e-corporate-governance/
Teubner G. (2019). *Soggetti giuridici digitali? Sullo status privatistico degli agenti software autonomi*. Napoli: ESI.
UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802
Weill P., Woerner T., Stephanie L., Banner J. (2019). Assessing the Impact of Digital Savvy Board on Company Performance. *MIT Sloan CISR Working Paper* 433, Cambridge, MIT Sloan.
Zoppini A. (2021). L'impresa come organizzazione e il sistema dei controlli. *Metamorfosi del diritto delle società*. Napoli.

I.3
L'insostenibile leggerezza della memoria. Mediazione digitale e interiorizzazione dei ricordi

Francesco Castelli
PhD Student, Università degli Studi di Bari – fra.cast2020@gmail.com

Abstract
In ragione delle nuove possibilità di conservazione dei dati e delle fonti storiche, la digitalizzazione della memoria può costituire una soluzione efficace dinanzi alla scomparsa dei testimoni della Shoah? Nel problematizzare questo aspetto, il contributo vuole mostrare le potenzialità e i limiti delle nuove risorse tecnologiche, anche alla luce del processo di democratizzazione della memoria avvenuto in età contemporanea. Recuperare la memoria come valore sul piano educativo significa, a ben vedere, individuare nella categoria dell'*appropriazione* un principio pedagogico valido sia rispetto al passaggio testimoniale che ai rischiosi fenomeni di atomizzazione e evanescenza dei ricordi algoritmici. Ciò consentirà di non delegare alla tecnologia il valore educativo della memoria ma di coltivare processi mnemonici interiorizzanti che possano meglio utilizzare le informazioni conservate dai supporti elettronici e recuperarle ogni volta con consapevolezza e senso critico.

Parole chiave: Memoria digitale, educazione, interiorizzazione, apprendimento, democratizzazione

Can the digitization of memory be an effective solution to the disappearance of Holocaust witnesses? This article highlights the potential and limitations of these new resources and, retracing the process of democratizing memory in the contemporary era, identifies the concept of appropriation as a valid pedagogical principle both with respect to the passing down of testimonies and the risks of atomization and evanescence of memories. Drawing on biblical tradition, it recognizes the need not to delegate the pedagogical value of memory to technology, but to grow humanizing mnemonic processes that can better utilize the information preserved by electronic media to open up horizons of life and hope

Keywords: Digital memory, education, internalization learning, democratization

1. Introduzione: la memoria al tempo della società digitale

Già nel 1998, ne *L'era del testimone*, Annette Wierviokova rilevava il rischio di una imminente scomparsa dei sopravvissuti all'Olocausto che avrebbe comportato la perdita di esperienze e voci cariche di significato sul piano civile e politico. In questo modo, la studiosa poneva la questione del passaggio testimoniale (sul valore della testimonianza: M. Bloch, 1915/1921/2004) e di come la tecnologia avrebbe reagito rispetto allo spegnersi di tali luci nelle nebbie di un presente ancora non del tutto affrancato dai drammi del Novecento (sul bisogno di continuare un cammino di emancipazione è interessante la ricerca storiografica: Valbousquet, 2024; Vaccarelli, 2023).

Al rischio di una perdita della memoria e del suo valore pedagogico il digitale ha risposto in modo resiliente dimostrando di essere in grado di proporre nuove forme e modalità per preservare il ricordo, introducendo persino aspetti innovativi. Nell'intento di conservare la memoria del passato, infatti, sono stati istituiti archivi tematici, ovvero istituti di conservazione delle fonti della prima metà del Novecento, e tra questi, quasi come una mera variante, gli archivi digitali. La digitalizzazione della documentazione e delle testimonianze ha rappresentato ben più che una soluzione aggiuntiva agli archivi 'analogici' (De Luna, 1993): ad esempio, la conservazione di fonti audiovisive ha stabilito uno specifico rapporto tra ricercatore e documento, sinora improntato su una distanza ontologica tra i due termini della relazione. Sono nati nuovi ambienti relazionali nei quali il concetto di passato sembra allentare le sue maglie: l'ascolto della voce registrata di un testimone o la sua visualizzazione su un supporto digitale fa rivivere, attraverso un processo di presentificazione il tempo trascorso, assottigliando le distanze temporali e introducendo gli avvenimenti in un lungo presente (De Maria, 2024). In questo modo, il soggetto non ricostruisce una storia alla quale è estraneo ma è co-costruttore di una realtà che lo coinvolge in prima persona. Questo coinvolgimento spiegherebbe, in effetti, la valenza educativa sottesa al processo di digitalizzazione della memoria, che ha comunque i suoi limiti nel garantire una conservazione delle fonti e dei ricordi con il loro potenziale umanizzante.

La speranza di disporre di una memoria che resista al tempo e all'oblio, e che conservi la sua carica educativa, solo a fatica trova il suo approdo (salvifico) nell'esternalizzazione degli *hardware*. La questione è spinosa e riguarda la possibilità di capire quale memoria (solo meccanica? Con quali assemblaggi?) potrà darsi nell'età dell'informazione. Tale interrogativo contiene al suo interno diversi sottogruppi di domande che vanno dalla difficoltà di un accertamento delle fonti attendibili (in quello che è ritenuto un alluvione informativo) al rischio di una atomizzazione dei ricordi, che rende complesso ricostruire una trama condivisa e inclusiva.

A rendere ancora più opaca la questione della memoria da un punto di vista pedagogico è la natura stessa del digitale.

A segnalarsi non è solo la difficoltà, appena richiamata, di costruire la memoria nel contesto dei *big data*, ma la particolare 'essenza' del supporto elettronico. Oltre

alla fragilità della sua conservazione (Hoskins, 2017; Vitali, 2004, pp. 101-127), si segnala la scarsa disponibilità del digitale rispetto alla possibilità di produrre memorie culturali che, come osservano gli studi di antropologia e di etnografia, è un dato carico di ricadute relazionali (De Maria, 2024). L' 'insostenibile leggerezza' di un *emoticon* riflette ben poco di culture materiali, di linguaggi stratificati e oggettivizzati, di elaborazioni dei vissuti cosificati in simboli, di composizioni in metalli preziosi (Dei, 2024). La terminologia adoperata nel mondo elettronico conferma, dal versante linguistico, la problematicità qui richiamata: *cancel* e *save*, cancellare o salvare, termini/funzioni presenti in numerosi programmi di videoscrittura, misurano la vertigine a cui i ricordi sono esposti al tempo del digitale e la possibilità della loro completa dissoluzione. Dunque: siamo destinati a un tempo senza memoria, come il *presentismo* sembra suggerire (Ragazzini, 2006; Prosperi, 2021)?

2. Il processo di appropriazione della memoria

Per comprendere le sfide che la memoria pone sul piano pedagogico (sulla lunga stagione di studi sulla memoria nel Novecento: Levis Sullman, 2023) è necessario sottoporre ad un'attenta analisi critica il rapporto memoria- individuo-società nel nostro tempo.

Nel mondo occidentale, ormai nutrito della cultura dei diritti dell'uomo e del cittadino, e in particolare dalla fine del secolo XVIII, si è evidenziata una sorta di *parricidio* delle istituzioni preposte alla sua costruzione e trasmissione. Tale processo ha riguardato soprattutto lo Stato e la Chiesa, quali principali amministratori della memoria sia per ragioni politiche che religiose.

Nell'età contemporanea, il progressivo processo di emersione sociale e politica delle masse ha una memoria democratica, pur assistendo a ricorrenti tentativi dei regimi di un uso retorico del passato (sulle sfide attuali della didattica storica ormai emancipata da prospettive teleologiche: Banfi, Mariuzzo, 2022). L'atto del ricordo, come dimostra l'istituzione degli archivi di Stato – organi di garanzia democratica prima ancora che istituti culturali – è divenuto uno strumento di affrancamento dall'arbitrio del potere, dal disciplinamento imposto dall'esterno, e uno strumento di contenimento delle retoriche dinastiche. Tra XVIII e XIX secolo, quindi, non è avvenuto alcun attentato alla memoria come tale ma un affrancamento dai suoi tutori: la memoria si è, quindi, liberata rispetto a impostazioni predittive e, dopo la sua decostruzione rispetto a schemi imposti, si è ricomposta secondo una prospettiva più autentica e aderente al soggetto e alla società. Parcellizzando quadri culturali monolitici e omologati, uniformanti e condizionanti l'agire libero e creativo, sono state riscoperte identità locali rispetto a quelle regionali o nazionali e il valore della soggettività secondo una prospettiva inclusiva e generativa. Scomparso o ridimensionato il *mediatore-tutore della memoria*, il rapporto tra 'il soggetto che ricorda' e la memoria si è sviluppato con un atteggiamento più attivo e costruttivo. Da quanto detto finora è evidente che l'appropriazione della memoria – mai del

tutto assicurata, come insegnano gli studiosi della scuola di Francoforte (Adorno, Horkheimer, 1966) – è un tratto caratterizzante l'evoluzione del rapporto memoria-individuo-società. È questa una evoluzione rispetto alla quale la digitalizzazione della memoria rappresenta, in effetti, l'ultima tappa, in ordine di tempo, di un processo di appropriazione dei ricordi che tenta di forzare i limiti umani di memorizzazione e quelli dei ristretti spazi degli edifici istituzionali prepositi alla conservazione delle tracce del passato. Appare più sostenuta l'aspirazione a una memoria democratica più larga e quindi più inclusiva.

Tirando le fila di quanto sin qui rilevato ci si trova dinanzi a una situazione paradossale: se, da un lato, i governi della memoria sembrano ormai sconfitti o quantomeno indeboliti nel loro esclusivo monopolio, dall'altro i ricordi rischiano una marginalizzazione culturale e pedagogica. Dunque: quale possibilità esiste per un discorso pedagogico sulla memoria che ne salvi l'autonomia e il significato pur a fronte ai processi di atomizzazione che si sono innescati? Si tratta di una questione non marginale nel tempo presente nel quale «la provvisorietà si sostituisce alla durata, la propensione all'oblio al culto della memoria» (Laneve, 2022, p. 39).

3. Un nuovo "supporto scrittorio": l'animo umano

Stando a quanto è emerso sinora, il processo di appropriazione della memoria si è gradatamente emancipato da forme di *governance* mediate dall'esterno. Ciò nell'avvertita consapevolezza che non esistono mediatori istituzionalizzati, esterni all'individuo e detentori/prescrittori di una memoria ufficiale. A tale processo di appropriazione, almeno in certa misura, non sembra doversi sottrarre anche la memoria stessa, a sua volta mediatore di ricordi.

A supporto di questa prospettiva c'è un testo della tradizione biblica, tratto dal *Libro del profeta Geremia*, cap. 31, vv. 33-34, che recita: "Questo è il patto che farò con la casa d'Israele, dopo quei giorni - dice il Signore. Io metterò la mia legge nell'intimo loro, la scriverò sul loro cuore, e io sarò loro Dio ed essi saranno mio popolo. Nessuno istruirà più il suo compagno o il proprio fratello, dicendo: 'Conoscete il Signore!', poiché tutti mi conosceranno, dal più piccolo al più grande".

Nella sua autocoscienza, Israele osserva che la memoria oggettivata del *Decalogo* nelle tavole di pietra della Legge si è, alla fine, rivelata insufficiente: il suo valore di *testimonianza* (questo il termine adoperato in *Esodo*, cap. 40, v. 3) non appare pedagogicamente rilevante. Sebbene scritta dal *digitus Dei* e sottoposta alla gestione e mediazione di un'autorità religiosa e politica, essa ha dimostrato il bisogno di essere continuamente appresa e conservata per contrastare il rischio di obsolescenza. L'autore biblico, a tal punto, ritiene che bisogna fare ricorso a un nuovo 'supporto scrittorio', alternativo alle tavole di pietra. Il testo, con fine immagine, fa riferimento all'animo umano e al cuore dell'uomo quale nuova soluzione di 'conservazione della memoria'. È appena il caso di osservare che il gioco narrativo stabilito tra i due supporti scrittori, tavole di pietra/animo-cuore dell'uomo, è, in effetti, una metafora per introdurre una questione di fondo. Il profeta, o chiunque

abbia presieduto alla scrittura del testo, pone infatti la questione di una memorizzazione *altra*, ovvero di una *appropriazione* del significato della Legge che possa sapientemente apprendere il significato proveniente dalla memoria oggettivata. Un concetto, quello di appropriazione, che l'autore restituisce con il ricorso a un'immagine, ovvero con la diversa spazializzazione della memoria, prima esterna e poi interna all'uomo. Lo scopo di tale processo è chiaro: assicurarsi che il ricordo oggettivato nelle cose approdi a un livello superiore. Ciò può voler dire considerare non solo una conoscenza storica del passato (primo livello) o del significato del passato (secondo livello), ma una memoria viva assunta dalla coscienza del singolo e della società come risorsa per il presente (su tale tripartizione: Alvén, F. 2021). Non si tratta, quindi, di un 'superamento della memoria scritta' nel senso di cancellazione, ma della sua assunzione a un livello diverso, che implica a un tempo un assorbimento del potenziale di vita che essa restituisce e l'opportunità di una sua definitiva conservazione. L'apprendimento, come insiste ancora il testo, sarà allora efficace e permanente, introiettato e socializzato: "tutti" conosceranno, dal più piccolo al più grande, senza bisogno di mediazioni, personali o materiali.

4. Conclusioni: per una pedagogia della memoria digitale

Il ragionamento sotteso al testo biblico appena richiamato accende i riflettori su una questione posta recentemente al centro del dibattito, che riguarda il valore etico e civile delle *Giornate della memoria,* istituite in Italia nel 2000 (Gallerano, 1995; Pugiotto, 2009; Moro, 2015; Pupo, 2021; Bravi, Oliviero 2024).

In ragione di quanto osservato nel paragrafo precedente, è l'appropriazione della memoria e del suo significato, ovvero l'interiorizzazione dei valori, a costituire la base di una efficace profilassi del ricordo. La ritualizzazione della memoria si rivela generativa in virtù di un processo più complesso del semplice ricordo storico calendarizzato: essa nutre e rafforza i valori nella misura in cui sono divenuti parte integrante dell'orizzonte mentale del soggetto e della società.

Una pedagogia della memoria, secondo la prospettiva appena richiamata, non sostiene la convinzione che il digitale, come strumento di conservazione dei dati, costituisca la risposta alle attese formative di una memoria capace di formare le coscienze. La questione, piuttosto, appare destinata ad essere affrontata a parti invertite, ovvero auspicando una più forte pedagogia della memoria (intense, in proposito, le pagine di Demetrio, 1998) per un migliore uso della memoria digitale.

Avviandoci verso le conclusioni, possiamo osservare che la scomparsa del testimone al tempo del digitale più che un nuovo mediatore esige il consolidamento di cammini di appropriazione/interiorizzazione della memoria e dei suoi significati, di un pensiero nuovo e di stili emancipativi rispetto al passato. Ciò suppone una riflessione sul piano epistemologico e metodologico a supporto di una pedagogia della memoria, capace di confrontarsi con i contesti dell'educazione con l'obiettivo di formare "altre(i)menti" (riprendo parte del titolo di: Annacontini, Gallelli, 2014).

Bibliografia

Adorno T. W., Horkheimer M. (1966). *Dialettica dell'illuminismo.* Torino: Einaudi.

Alvén F. (2021). Opening the Pandora's Box? Third-order Concepts in History Education for Powerful Knowledge. *El futuro del pasado. Revista electrónica de historia*, 12, 245-263.

Annacontini G., Gallelli R. (2014). *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.

Banfi A., Mariuzzo A. (2022). L'insegnamento scolastico della storia tra nuove mode e vecchi problemi. *Nuova Secondaria*, 2, XL, 38-43.

Bloch M. (1915/1921/2004). *La guerra e le false notizie. Ricordi (1914-1915) e riflessioni (1921)*. Roma: Donzelli.

Bravi L., Oliviero S. (2024). Percorsi educativi di memoria. Luoghi e oggetti come testimoni tra passato e presente. *Pedagogia oggi*, 22 (2), 151-160.

Demetrio D. (1998), *Pedagogia della Memoria*. Meltemi: Milano.

De Maria C. (2024). Pratiche testimoniali nell'era digitale. *Studi culturali*, 3/2024, 388-392.

De Luna G. (1993). *L'occhio e l'orecchio dello storico. Le fonti audiovisive nella ricerca e nella didattica della storia*. Firenze: La Nuova Italia.

Dei F. (2024). L'immaterialità e il destino della memoria culturale. *Studi culturali*, 3, 383-387.

Gallerano N. (1995). Storia e uso pubblico della storia. In N. Gallerano (Ed.), *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.

Hoskins A. (Ed.). (2017). *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. New York: Routledge.

Laneve C. (2022). *Dall'esistere al vivere. La sfida dell'educazione*. Barletta: Cafagna.

Legge 20 luglio 2000, n. 211. *Gazzetta Ufficiale*, n. 177 del 31 luglio 2000.

Levis Sullman S. (2023). Memoria. In A. Banti (Ed.), *Lessico della storia culturale* (pp. 194-212). Roma-Bari: Laterza.

Moro R. (2015). Dal tribunale della storia alla storia in tribunale: difesa dei diritti o reincarnazione delle ideologie? *Mondo contemporaneo: rivista di storia*, 1, 5-73.

Prosperi A. (2021). *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*. Torino: Einaudi.

Pugiotto A. (2009). Quando (e perché) la memoria si fa legge. *Quaderni costituzionali*, 1, 7-35.

Pupo R. (2021). Ricorrenza unificante o pretesto divisivo? *Contemporanea*, 24 (2), aprile-giugno.

Ragazzini D. (2006). Diacronico / sincronico e i paradossi educativi della storiografia. In G. Di Bello (Ed.), *Formazione e società della conoscenza* (pp. 173-179). Firenze: Firenze University Press.

Vaccarelli A. (2023). *Ai limiti dell'umano: la Shoah e l'educazione.* Milano: Franco Angeli.

Valbousquet N. (2024). *Les âmes tièdes. Le Vatican face à la Shoah*. Paris: Seuil.

Vitali S. (2004). Una memoria fragile: il web e la sua conservazione. In D. Ragazzini (Ed.), *La storiografia digitale* (pp. 101-127). Torino: Utet.

Wierviorka A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris: Plon.

I.4
Media education & AI: una mappatura bibliometrica internazionale*

Antonella Coppi
Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale
Università Telematica degli Studi IUL, Firenze - a.coppi@iuline.it

Sabrina Lucilla Barone
Professoressa a tempo indeterminato nei licei e Ph.D Student
Università Telematica degli Studi IUL, Firenze - s.barone@iuline.it
Università Telematica Pegaso, Napoli - sabrinalucilla.barone@unipegaso.it

Abstract

Nell'era post-digitale, l'intelligenza artificiale sta trasformando i contesti educativi, ridefinendo linguaggi, ruoli e relazioni, con impatti su cittadinanza digitale, etica dell'innovazione e agency educativa (Selwyn, 2019; Buckingham, 2007). La media education emerge come spazio critico per decostruire i presupposti ideologici della trasformazione tecnologica, affrontando bias, disuguaglianze e implicazioni etiche. Ispirato alla pedagogia critica (Freire, 1970; Giroux, 2011), il contributo presenta una mappatura bibliometrica della letteratura scientifica indicizzata in Scopus (2000–2024), visualizzata tramite VOSviewer (van Eck, Waltman, 2010), e esplora come l'interesse e la produzione scientifica si orientano verso le intersezioni tra media education e intelligenza artificiale. I risultati evidenziano un panorama in espansione, centrato su pensiero critico, giustizia sociale e mediazione algoritmica. Il contributo sostiene che una media education critica può fungere da téchne formativa, guidando le sfide educative contemporanee.

Parole chiave: educazione digitale; bibliometria; pedagogia critica; educazione etica; trasformazione tecnologica

In the post-digital era, artificial intelligence is transforming educational contexts, redefining languages, roles, and relationships, impacting digital

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Tuttavia, è possibile attribuire i paragrafi "Introduzione", "Pedagogia e IA: cinque snodi critici" e "Conclusioni e prospettive" ad Antonella Coppi, in quanto ha fornito le indicazioni fondamentali della ricerca e sviluppato le riflessioni finali. Sabrina Lucilla Barone ha invece delineato la metodologia e condotto la ricerca bibliometrica e bibliografica. Gli altri paragrafi sono quindi da attribuire a lei.

citizenship, ethics of innovation, and educational agency (Selwyn, 2019; Buckingham, 2007). Media education emerges as a critical space to deconstruct the ideological assumptions of technological transformation, addressing biases, inequalities, and ethical implications. Inspired by critical pedagogy (Freire, 1970; Giroux, 2011), this contribution presents a bibliometric mapping of the scientific literature indexed in Scopus (2000-2024), visualised through VOSviewer (van Eck, Waltman, 2010), and explores how interest and scientific production are oriented towards the intersections between media education and artificial intelligence. The results highlight an expanding landscape, focused on critical thinking, social justice, and algorithmic mediation. The contribution argues that a critical media education can serve as formative téchne, guiding contemporary educational challenges.

Keywords: digital education; bibliometrics; critical pedagogy; ethical education; technological transformation

1. Introduzione

«Questo dono, o re, renderà gli uomini smemorati…
affideranno alla scrittura i loro ricordi e non alla loro memoria.»
(Platone, *Fedro,* 274c)

Ogni rivoluzione cognitiva comporta una ridefinizione dell'umano. Come nel *Fedro* di Platone l'invenzione della scrittura solleva il problema della delega della memoria, così oggi l'irruzione dell'intelligenza artificiale (IA) interroga l'educazione nelle sue strutture fondamentali: mutano i luoghi del sapere, il ruolo dell'educatore, le forme stesse del conoscere (Selwyn, 2019; Knox, 2020).

La media education, intesa come pratica critica di produzione di senso nei contesti digitali (Rivoltella, 2012), si afferma come presidio epistemologico in grado di orientare la formazione nella stagione della datafication, della personalizzazione algoritmica, della sorveglianza computazionale e dell'automazione valutativa (Williamson, 2017; Dempere, 2023a, b). L'IA non è più uno strumento, ma un soggetto epistemico: genera rappresentazioni, guida decisioni, inscrive nelle pratiche educative le logiche proprie dei sistemi generativi (Pavlik, 2023; Ifenthaler, 2014).

Nonostante l'urgenza delle sfide, il dibattito è frammentato e spesso egemonizzato da approcci tecnicistici che riducono l'educazione a mero terreno operativo (Zhao et al., 2023).

Questo lavoro intende colmare tale lacuna con un'analisi bibliometrica e qualitativa di 667 pubblicazioni scientifiche (2000-2024), indicizzate in Scopus e visualizzate tramite VOSviewer, per rispondere a tre domande chiave: chi produce sapere e con quali logiche? Quali fonti e parole chiave emergono? Quali paradigmi educativi si consolidano?

L'obiettivo è duplice: offrire una mappa dei nodi concettuali e stimolare una riflessione critica capace di restituire alla media education la sua funzione genera-

tiva. Come sottolineato da Iavarone (2022), abitare i mutamenti del presente implica sviluppare una sostenibilità didattica capace di coniugare fragilità e opportunità, promuovendo una Media Education fondata su senso civico e interpretazione critica dell'esperienza. Come téchne formativa, essa può abitare la transizione digitale senza subirla, trasformando l'IA in occasione pedagogica.

2. Metodologia della ricerca

L'indagine adotta un approccio bibliometrico e qualitativo integrato per esplorare l'intersezione tra media education e IA nella letteratura scientifica internazionale.

I dati, raccolti ad aprile 2025 da Scopus (Burnham, 2006), sono stati filtrati per l'area "Social Sciences" con la stringa "media education" AND "artificial intelligence", ottenendo un corpus di 667 pubblicazioni.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, è stata condotta un'analisi delle co-authorship e delle reti scientifiche tramite VOSviewer (van Eck, Waltman, 2010), basata sul Total Link Strength (TLS) (Donthu et al., 2021; Aria, Cuccurullo, 2017). La seconda domanda è stata affrontata mediante l'analisi dei metadati e delle co-occorrenze semantiche, con visualizzazioni estratte da Scopus. Per la terza domanda, è stata effettuata un'analisi qualitativa di 30 contributi altamente citati, selezionati per rilevanza teorica e coerenza pedagogica, da cui sono emerse cinque macro-aree concettuali, discusse nella sezione 4.

L'integrazione di data visualization e lettura critica ha fornito una rappresentazione multilivello utile alla ricerca e alla progettazione educativa (Zupic, Čater, 2015).

Tra i limiti, si segnala l'esclusività della fonte Scopus, la dipendenza da tassonomie autoriali, l'ambiguità delle citazioni e l'orientamento pedagogico nell'interpretazione tematica. Nonostante questi vincoli, il disegno metodologico ha ricostruito l'architettura concettuale del campo, offrendo chiavi di lettura per una governance formativa dell'innovazione digitale.

3. Risultati

3.1 L'analisi su Scopus

L'analisi dei metadati estratti da Scopus fornisce una prima lettura delle dinamiche produttive che caratterizzano il campo di studio. I grafici descrittivi relativi alla distribuzione temporale (Fig. 1), geografica, disciplinare e tipologica dei contributi consentono di delineare una cornice quantitativa utile a contestualizzare la successiva mappatura bibliometrica.

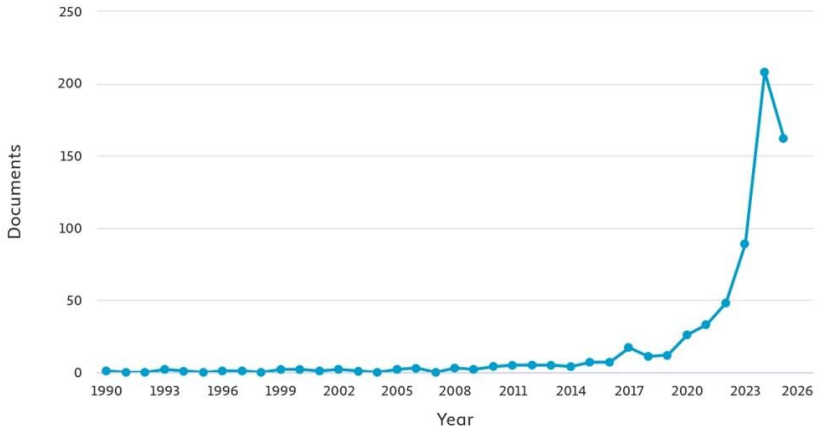


Figura 1: Documenti per anno
Fonte: Scopus

L'incremento dei contributi tra il 2020 e il 2024 segnala l'emergere del tema nell'agenda scientifica globale, ma rivela al contempo l'assenza di continuità teorica e di modelli concettuali condivisi, segnalando una fase ancora prototeorica.

Sul piano geografico, la produzione risulta concentrata in contesti anglofoni e asiatici, con una marginalità evidente del Sud globale, il che pone interrogativi sulla trasferibilità dei modelli formativi dominanti, spesso decontestualizzati (Fig. 2).

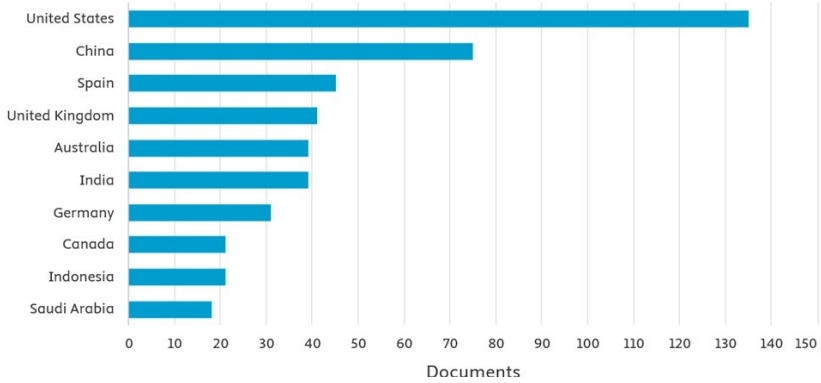


Figura 2: Documenti per paese o territorio
Fonte: Scopus

La presenza dell'area Social Sciences è significativa, ma non bilanciata da una partecipazione ampia di saperi umanistici e filosofico-pedagogici, mentre l'orientamento tecnico-operativo prevalente tende a diluire la profondità epistemica del campo (Fig. 3).

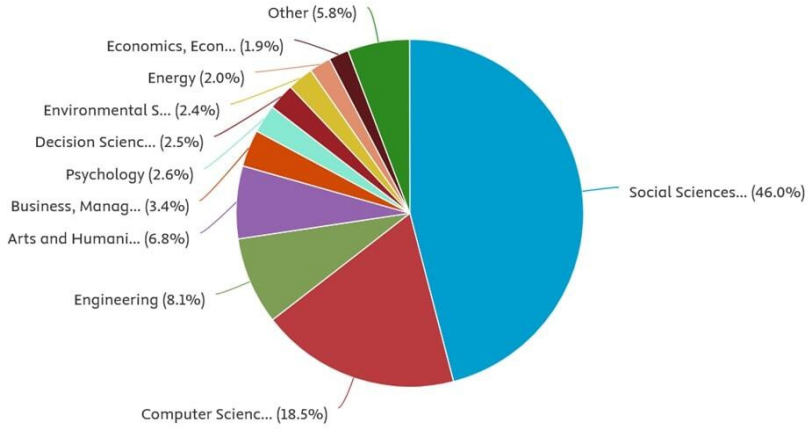


Figura 3: Documenti per area tematica
Fonte: Scopus

Sebbene la maggior parte dei contributi consista in articoli peer-reviewed – a conferma di una progressiva validazione scientifica – si rileva una carenza di studi teorici e metanalitici, indice di un'impostazione prevalentemente applicativa (Fig. 4).

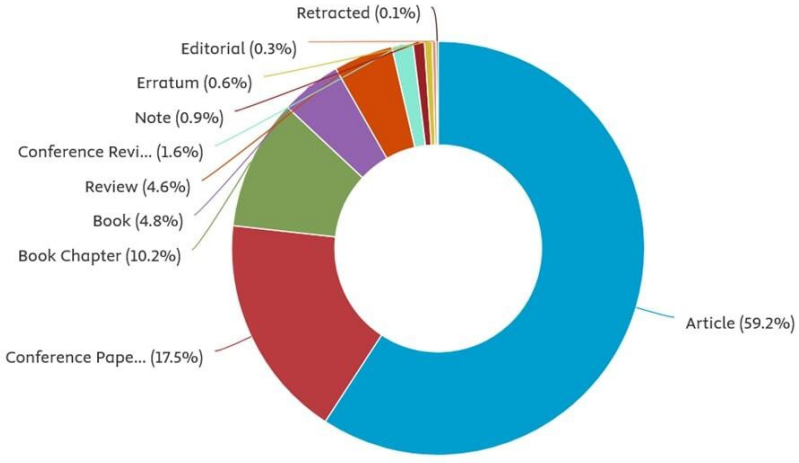


Figura 4: Documenti per tipologia
Fonte: Scopus

È evidente l'espansione del campo più sul piano quantitativo che su quello epistemico. La debole presenza di approcci critici e la frammentazione disciplinare confermano l'urgenza di una lettura pedagogica che orienti la ricerca in chiave trasformativa.

3.2 Le mappature bibliometriche con VOSviewer

3.2.1 I documenti

L'analisi incrociata tra i documenti più citati (Tab. 1) e quelli con maggiore centralità relazionale (Tab. 2) consente di distinguere chiaramente tra visibilità accademica e rilevanza epistemica.

Tabella 1: Documenti in ordine di citazioni (almeno 100)

Documenti	Citazioni	Links
Tlili (2023a)	985	0
Pavlik (2023)	602	1
Sullivan (2023)	432	3
Androutsopoulou (2019)	403	0
Tlili (2022)	396	0
Bower (2015)	353	1
Wardat (2023)	230	0
Liu (2017)	223	0
Dempere (2023)	213	0
Knox (2020)	202	3
Xu (2022)	201	0
Burr (2020)	192	0
Ifenthaler (2014)	166	0
Deng (2023)	131	0
Grewal (2018)	127	0
Reiss (2021)	100	0
Fonte: Nostra elaborazione		

Tabella 2: Documenti in ordine di Link (almeno 2)

Documenti	Citazioni	Links
Luttrell (2020)	44	5
Sullivan (2023)	432	3
Knox (2020)	202	3
Dai (2024b)	26	3
Bannister (2023a)	23	3
Bannister (2024b)	6	3
Heugh (2022)	24	2
Bannister (2023b)	12	2
Bannister (2024a)	8	2
Royal (2025)	0	2
Matsiola (2024)	0	2
Fonte: Nostra Elaborazione		

I contributi più citati si concentrano su temi ad alta visibilità – etica dell'IA, applicazioni generative e formazione docente – ma risultano debolmente connessi sul piano bibliometrico, indicando che la centralità citazionale non coincide sempre con una funzione generativa nel campo. Al contrario, articoli meno noti per numero di citazioni svolgono un ruolo di mediazione epistemica: connettendo cluster tematici eterogenei, intercettano dimensioni trasversali come le emozioni nell'interazione uomo-macchina o l'agency relazionale nei sistemi adattivi. In essi affiorano forme embrionali di téchne formativa, capaci di integrare le dimensioni progettuali, critiche e valoriali dell'educazione oltre la logica strumentale. Questa lettura conferma il valore di una pedagogia in grado di riconoscere i testi "di sistema": contributi non mainstream che, pur marginali nei ranking citazionali, costruiscono ponti concettuali e generano profondità ermeneutica.

La mappa bibliometrica (Fig. 5) rivela un panorama privo di coesione teorica: l'assenza di un lessico condiviso e di una regia concettuale rende il campo un arcipelago di esperienze isolate, incapaci di orientare una visione pedagogica trasformativa.

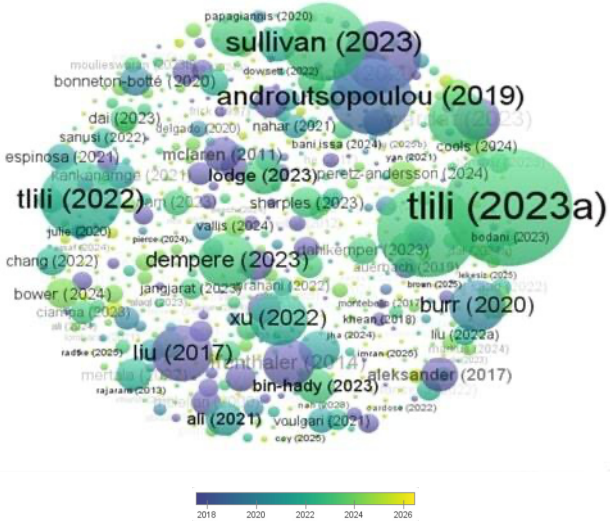


Figura 5: Tutti i 667 documenti
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

La Figura 6 mostra una rete cognitiva discontinua, con pochi contributi interconnessi e un dialogo strutturale debole tra le pubblicazioni, a conferma della fragilità concettuale del campo.

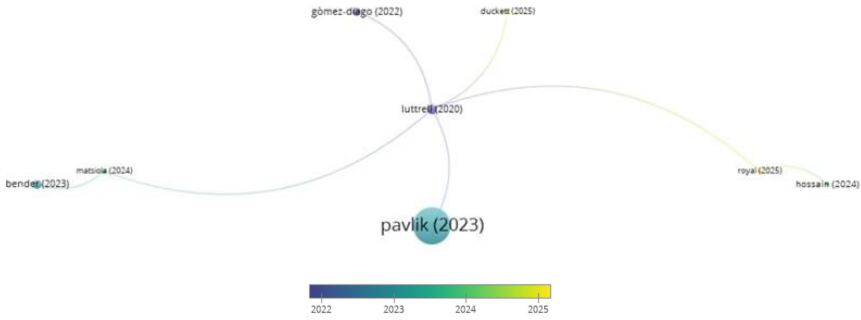


Figura 6: Gli 8 documenti correlati
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

La pedagogia dell'IA si configura come un campo ancora prototeorico, ricco di spunti ma privo di un impianto epistemico condiviso; la frammentazione teorica e la debolezza concettuale impediscono la costruzione di un linguaggio comune e ostacolano l'elaborazione di approcci sistemici a orientamento critico.

3.2.2 Gli autori

L'analisi degli autori risponde alla prima domanda di ricerca, individuando chi produce sapere e con quali logiche di continuità: su 1.903 autori, solo 55 hanno firmato almeno due pubblicazioni (Fig. 7) e appena 26 risultano integrati in reti relazionali rilevanti (Fig. 8).

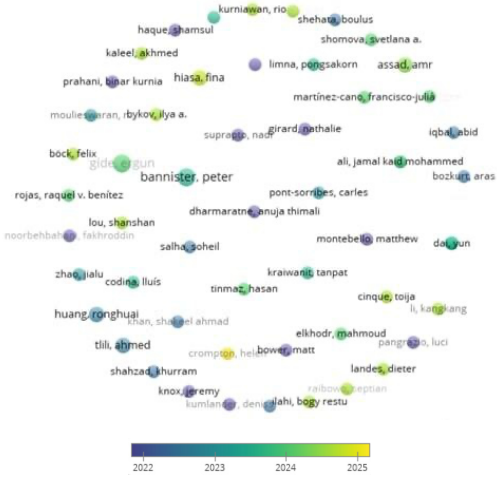


Figura 7: I 55 autori di almeno 2 documenti
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

La presenza di autori ricorrenti può far pensare a una massa critica in via di consolidamento, ma l'assenza di cluster stabili e interconnessi rivela un campo ancora frammentato, dove i gruppi di ricerca operano in modo isolato, senza dialogo tra scuole teoriche o visioni epistemiche differenti. La Figura 8 mostra che solo 26 autori presentano correlazioni rilevanti.

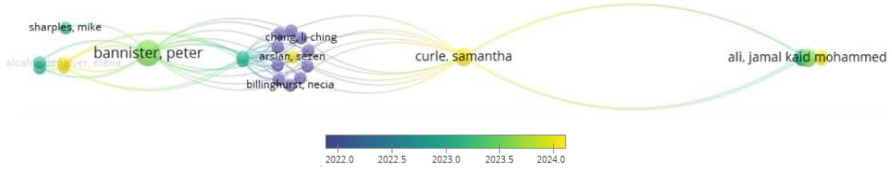


Figura 8: I 26 autori correlati dei 1903
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

Il dato conferma la fragilità delle dinamiche di co-costruzione del sapere e la difficoltà nel consolidare un linguaggio condiviso; la carenza di relazioni bibliometriche robuste ostacola l'emergere di convergenze teoriche e di leadership scientifiche riconosciute.

La Tabella 3 riporta gli autori con almeno tre pubblicazioni: tra questi, solo

Peter Bannister risulta inserito in una rete bibliometrica significativa, mentre altri, come Huang, Tlili e Assad, si collocano ai margini del dibattito educativo.

Tabella 3: Autori di almeno 3 documenti			
Autori	Documenti	Citazioni	TLS
Bannister, Peter	4	49	23
Gide, Ergun	4	23	0
Assad, Amr	3	5	0
Hiasa, Fina	3	0	0
Huang, Ronghuai	3	1384	0
Tlili, Ahmed	3	1384	0
Fonte: Nostra elaborazione			

La forte presenza di autori provenienti da ambiti tecnico-scientifici limita l'apporto teorico-pedagogico e ostacola lo sviluppo di una riflessione educativa autonoma.

Anche tra i più citati prevalgono figure esterne al campo pedagogico (Tab. 4).

Tabella 4: Autori con almeno 400 citazioni			
Autori	Documenti	Citazioni	TLS
Huang, Ronghuai	3	1384	0
Tlili, Ahmed	3	1384	0
Bozkurt, Aras	2	1381	0
Shehata, Boulus	2	1381	0
Adarkwah, Michael Agyemang	1	985	0
Agyemang, Brighter	1	985	0
Hickey, Daniel T.	1	985	0
Pavlik, John V.	1	602	4
Kelly, Andrew	1	432	8
Mclaughlan, Paul	1	432	8
Sullivan, Miriam	1	432	8
Bower, Matt	2	419	5
Androutsopoulou, Aggeliki	1	403	0
Charalabidis, Yannis	1	403	0
Karacapilidis, Nikos	1	403	0
Loukis, Euripidis	1	403	0
Fonte: Nostra elaborazione			

In diversi casi, l'elevato numero di citazioni non corrisponde a un'elaborazione educativa sostanziale: la visibilità accademica appare trainata da metriche quantitative, prive di progettualità critica. I valori di TLS sono generalmente bassi, a conferma della debolezza strutturale delle connessioni. Gli autori che agiscono da hub epistemici sono rari e spesso marginali rispetto alla riflessione pedagogica, rallentando l'emergere di approcci sistemici e di riferimenti teorici condivisi (Tab. 5).

Tabella 5: Autori con almeno 9 di TLS			
Autori	Documenti	Citazioni	TLS
Bannister, Peter	4	49	23
Dai, Yun	2	73	15
Lin, Ziyan	2	73	15
Liu, Ang	2	73	15
Curle, Samantha	2	1	14
Peñalver, Elena Alcalde	1	23	14
Urbieta, Alexandra Santamaría	1	23	14
Wang, Wenlan	1	26	13
Arslan, Sezen	1	0	10
Knox, Jeremy	2	212	9
Fonte: Nostra elaborazione			

L'analisi evidenzia una comunità scientifica frammentata, senza figure aggregative né strutture reticolari stabili, rappresentando un limite per un campo che mira a ripensare criticamente l'educazione nell'era dell'IA.

Questi risultati rispondono direttamente alla prima domanda di ricerca, rivelando sia gli attori che contribuiscono alla produzione di sapere nell'intersezione tra media education e IA, sia le logiche reticolari – o la loro assenza – che definiscono queste dinamiche scientifiche.

3.2.3 Le collaborazione tra gli autori

L'analisi delle co-authorship (Tab. 6) evidenzia la debolezza delle dinamiche collaborative: su 1.903 autori, solo 27 risultano bibliometricamente connessi, con co-produzioni ricorrenti circoscritte a micro-nicchie.

Tabella 6: Co-authorship di almeno 3 documenti			
Autori	Documenti	Citazioni	TLS
Bannister, Peter	4	49	6
Gide, Ergun	4	23	10
Assad, Amr	3	5	6
Hiasa, Fina	3	0	17
Huang, Ronghuai	3	1384	29
Tlili, Ahmed	3	1384	29
Fonte: Nostra elaborazione			

Le collaborazioni stabili si limitano a piccoli team scarsamente permeabili all'interdisciplinarità, un modello autoreferenziale che contrasta con le logiche cooperative che la pedagogia dovrebbe sostenere nell'elaborazione di tecnologie complesse come l'IA.

Anche tra gli autori più citati, le reti collaborative emergono principalmente in ambiti tecnico-ingegneristici (Tab. 7), dove l'IA è trattata come oggetto progettuale, senza una riflessione critica sulle sue implicazioni antropologiche, rela-

zionali o educative. Si configura così una pedagogia silenziata, destinata a legittimare l'innovazione anziché interrogarla.

Tabella 7: Co-authorship con almeno 400 citazioni			
Autori	Documenti	Citazioni	TLS
Huang, Ronghuai	3	1384	29
Tlili, Ahmed	3	1384	29
Bozkurt, Aras	2	1381	26
Shehata, Boulus	2	1381	26
Adarkwah, Michael Agyemang	1	985	6
Agyemang, Brighter	1	985	6
Hickey, Daniel T.	1	985	6
Pavlik, John V.	1	602	0
Kelly, Andrew	1	432	2
Mclaughlan, Paul	1	432	2
Sullivan, Miriam	1	432	2
Bower, Matt	2	419	8
Androutsopoulou, Aggeliki	1	403	3
Charalabidis, Yannis	1	403	3
Karacapilidis, Nikos	1	403	3
Loukis, Euripidis	1	403	3
Fonte: Nostra elaborazione			

I nodi bibliometrici con TLS pari o superiore a 20 (Tab. 8) rivelano un'elevata produttività, ma non generano leadership capaci di orientare il campo: l'impatto è prevalentemente quantitativo e l'assenza di riferimenti pedagogici riflette l'influenza di logiche performative.

Tabella 8: Co-authorship con almeno 20 di TLS			
Autori	Documenti	Citazioni	TLS
Huang, Ronghuai	3	1384	29
Tlili, Ahmed	3	1384	29
Bozkurt, Aras	2	1381	26
Shehata, Boulus	2	1381	26
Salha, Soheil	2	399	23
Wang, Huanhuan	2	399	23
Zhao, Jialu	2	397	23
Abed, Mourad	1	396	20
Ahmad, Faizan	1	396	20
Altinay, Fahriye	1	396	20
Altinay, Zehra	1	396	20
Beyoglu, Dogus	1	396	20
Burgos, Daniel	1	396	20
Denden, Mouna	1	396	20
Hu, Ying	1	396	20
Lee, Lik-Hang	1	396	20
Li, Zhisheng	1	396	20
Liu, Dejian	1	396	20
Liu, Jiahao	1	396	20
Metwally, Ahmed Hosny Saleh	1	396	20
Sharma, Ramesh C.	1	396	20
Fonte: Nostra elaborazione			

Le co-authorship reiterate si concentrano in pochi gruppi chiusi, senza interazioni sistematiche (Fig. 9), ostacolando così la creazione di un terreno epistemico condiviso e limitando l'integrazione di prospettive critiche.

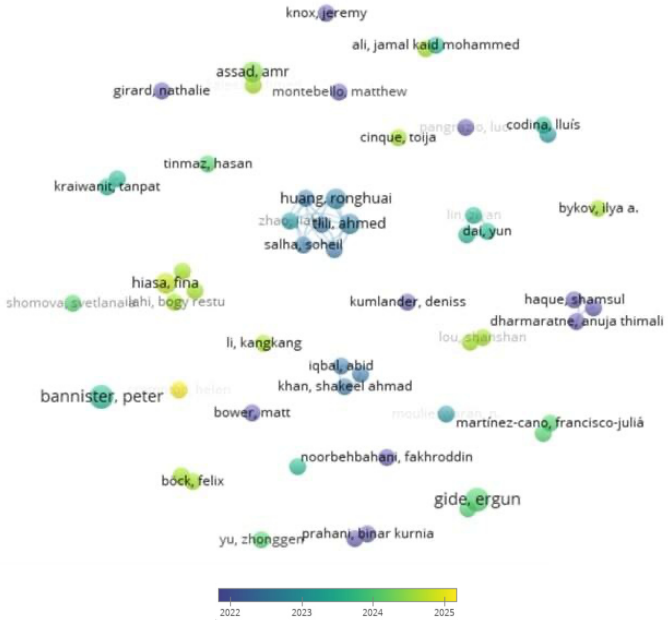


Figura 9: I 55 autori con almeno 2 authorship
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

La rete di collaborazioni è scarsa e frammentata (Fig. 10), ostacolando lo sviluppo di approcci olistici e transdisciplinari e limitando il potenziale trasformativo dell'educazione con IA.

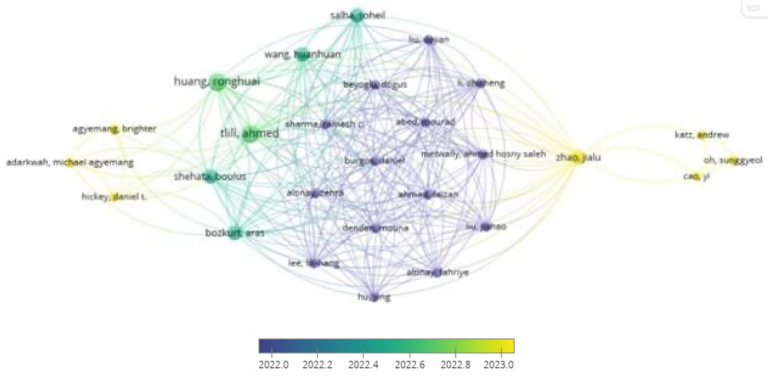


Figura 10: Le 27 collaborazioni tra gli autori correlati
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

3.2.4 Le parole chiave

L'analisi delle parole chiave mostra un'eterogeneità linguistica: su oltre 3.600 keyword registrate, solo 651 compaiono almeno due volte e presentano correlazioni (Tab. 9). Questo pluralismo riflette aperture disciplinari, ma anche l'assenza di un lessico pedagogico condiviso sia aperture disciplinari che la mancanza di un lessico pedagogico condiviso (Tab. 9).

Tabella 9: Parole chiave con almeno 20 ricorrenze

Parole chiave	Ricorrenza	TLS
Artificial Intelligence	338	3882
Education	93	1250
Students	88	1476
Social Media	66	858
Teaching	64	1030
Engineering Education	62	1035
Chatgpt	56	566
Higher Education	48	395
Generative Artificial Intelligence	34	369
Ai	33	345
E-Learning	33	558
Learning Systems	30	534
Curricula	29	499
Machine Learning	28	433
Education Computing	26	437
Computer Aided Instruction	25	428
Generative Ai	24	212
Human	22	579
Medical Education	22	444

Fonte: Nostra elaborazione

Le keyword più ricorrenti riguardano aspetti tecnico-funzionali – *AI, Machine Learning e Engineering Education*, ecc. – con assenza di riferimenti a dimensioni relazionali e valoriali, evidenziando un vuoto teorico che subordina la formazione all'efficienza, ignorando cura educativa ed equità epistemica.

Le parole chiave con maggiore intensità relazionale (Tab. 10) – *Learning Systems*, *Curricula*, *Education Computing* – rafforzano un paradigma computazionale privo di riferimenti ai processi di soggettivazione e al contesto socioculturale. La pedagogia è chiamata a riequilibrare l'architettura semantica del campo, reintroducendo categorie che intercettino le implicazioni etiche, relazionali e politiche dell'IA nei processi educativi.

Tabella 10: Parole chiave con almeno 400 di TLS		
Parole chiave	Ricorrenza	TLS
Artificial Intelligence	338	3882
Students	88	1476
Education	93	1250
Engineering Education	62	1035
Teaching	64	1030
Social Media	66	858
Human	22	579
Chatgpt	56	566
E-Learning	33	558
Learning Systems	30	534
Curricula	29	499
Humans	18	494
Medical Education	22	444
Education Computing	26	437
Machine Learning	28	433
Computer Aided Instruction	25	428
Fonte: Nostra elaborazione		

La mappa delle keyword (Fig. 11) restituisce infatti un panorama semantico coeso ma monotematico.

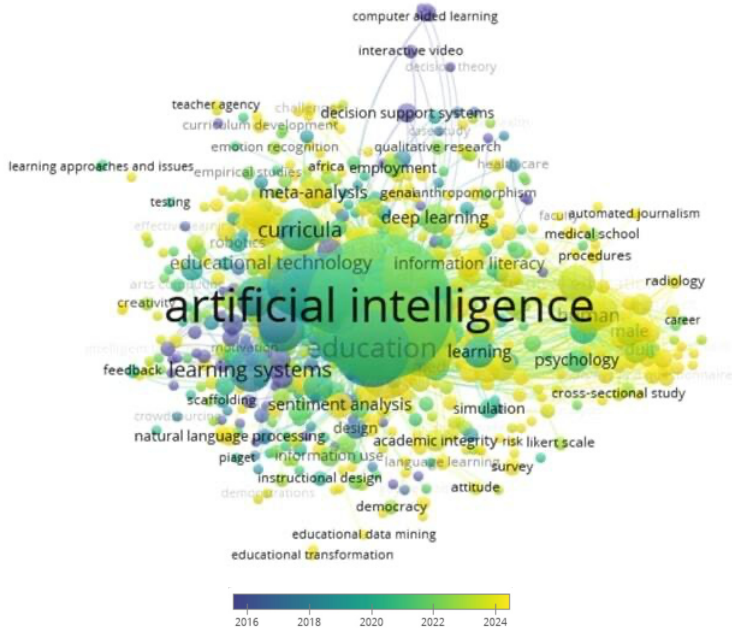


Figura 11: Keyword ≥2: frequenze e correlazioni
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

3.2.5. Le fonti

L'analisi delle 464 fonti mostra una struttura editoriale dispersa, con solo 7 riviste con connessioni significative, principalmente in ingegneria educativa e scienze cognitive, e scarsa presenza pedagogica (Tab. 11), rischiando una deriva tecnodidattica focalizzata sull'efficienza.

Tabella 11: Le fonti con almeno 5 documenti

Fonte	Documenti	Citazioni	TLS
Sustainability (Switzerland)	14	241	0
Bmc Medical Education	10	81	1
Education and Information Technologies	10	135	2
Proceedings - Frontiers in Education Conference, Fie	8	29	0
Ieee Global Engineering Education Conference, Educon	7	62	0
Computers and Education: Artificial Intelligence	6	179	0
Jmir Medical Education	6	113	0
Library Hi Tech News	6	84	0
British Journal of Educational Technology	5	63	3
Education Sciences	5	50	2
Ieee Transactions on Learning Technologies	5	59	0
Journalism and Mass Communication Educator	5	657	4
Learning, Media and Technology	5	207	2
Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning	5	11	0
Proceedings of the International Conference on Education and Research in Computer Aided Architectural Design in Europe	5	17	0
Techtrends	5	90	0

Fonte: Nostra elaborazione

Le testate più citate (Tab. 12) godono di visibilità accademica, ma spesso veicolano narrazioni deterministe sull'innovazione, senza un controcampo critico.

Tabella 12: Fonti con almeno 100 citazioni

Fonte	Documenti	Citazioni	TLS
Smart Learning Environments	3	1429	0
Journalism and Mass Communication Educator	5	657	4
Computers and Education	4	502	1
Journal of Applied Learning and Teaching	2	432	2
Government Information Quarterly	1	403	0
International Journal of Stem Education	4	270	0
Sustainability (Switzerland)	14	241	0
Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education	1	230	0
Computers, Environment and Urban Systems	1	223	0
Frontiers in Education	4	223	0
Learning, Media and Technology	5	207	2
Science and Engineering Ethics	2	192	0
Computers and Education: Artificial Intelligence	6	179	0
Technology, Knowledge and Learning	1	166	0
Education and Information Technologies	10	135	2
Journal of Marketing Education	3	131	0
Jmir Medical Education	6	113	0
Australasian Journal of Educational Technology	2	100	0
London Review of Education	1	100	0

Fonte: Nostra elaborazione

Tra le riviste con maggior TLS poche sono pedagogiche (Tab. 13).

Tabella 13: Fonti con almeno 2 di TLS			
Fonte	Documenti	Citazioni	TLS
Journalism and Mass Communication Educator	5	657	4
Aula Abierta	1	23	3
British Journal of Educational Technology	5	63	3
Journal of Research in Applied Linguistics	1	6	3
Aila Review	1	24	2
Education and Information Technologies	10	135	2
Education Sciences	5	50	2
Educational Technology Research and Development	2	6	2
Iranian Journal of Language Teaching Research	1	12	2
Journal for Multicultural Education	1	8	2
Journal of Applied Learning and Teaching	2	432	2
Learning, Media and Technology	5	207	2
Societies	3	36	2
Fonte: Nostra elaborazione			

La mappa globale (Fig. 12) conferma la predominanza di testate tecnologiche e l'assenza di una regia pedagogica nel governo editoriale.

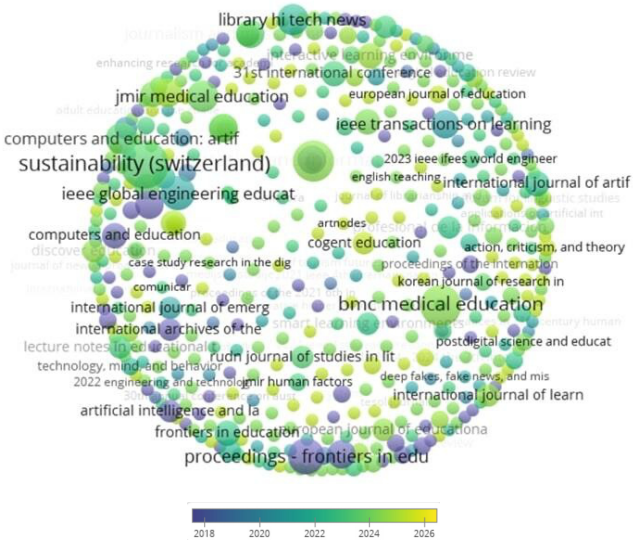


Figura 12: Tutte le 464 fonti
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

Il ridotto numero di riviste interconnesse (Fig. 13) mostra un ecosistema fragile, con una produzione disorientata che amplifica la frammentazione concettuale.

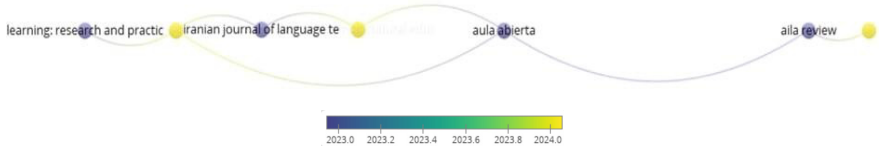


Figura 13: Le 7 fonti correlate
Fonte: Nostra elaborazione con VOSviewer

L'analisi delle parole chiave e delle fonti editoriali consente di rispondere in modo puntuale alla seconda domanda di ricerca, facendo emergere le aree semantiche dominanti e le debolezze sistemiche nella costruzione di un vocabolario condiviso e di una governance editoriale pedagogicamente fondata.

4. Pedagogia e IA: cinque snodi critici

L'analisi dei contributi più citati ha identificato cinque paradigmi educativi emergenti, rispondendo alla terza domanda di ricerca e ridefinendo il ruolo della pedagogia nell'epoca dell'IA.

Il primo nucleo riguarda la tutela della soggettività nei contesti governati da logiche algoritmiche: l'inserimento dell'IA in ruoli educativi modifica la relazione pedagogica, sostituendo l'ascolto con l'efficienza automatizzata (Reiss, 2021), riducendo la trasparenza e perpetuando bias sistemici (Ifenthaler, 2014; Grewal, 2018). La media education si configura come spazio critico orientato all'alfabetizzazione etica e relazionale, in cui l'algoritmo agisce da soggetto attivo del processo formativo.

Il secondo cluster riguarda la personalizzazione adattiva dell'apprendimento, che comprime agency e autonomia entro traiettorie predittive (Bozkurt, Shehata, 2023; Deng, 2023). Hickey (2023) sottolinea l'importanza di preservare riflessività e libertà educativa: la media education assume un ruolo ermeneutico, capace di leggere, trasformare e orientare i dati. Il terzo ambito analizza la ridefinizione della professionalità docente: l'insegnante diventa figura liminale tra sapere e tecnologia, chiamata a interpretare ambienti adattivi, gestire dati e promuovere senso (Kelly, McLaughlan, Sullivan, 2023). La formazione docente richiede riflessività e progettualità, oltre l'addestramento tecnico (Xu, 2022; Wardat, 2023), come già auspicava Bower (2015) con l'idea di un'epistemologia dell'uso. Il quarto cluster ruota attorno agli ambienti generativi, in cui la media education decostruisce i discorsi algoritmici, trattando l'automazione non come vincolo ma come oggetto di analisi. Il giornalismo computazionale, ad esempio, evidenzia come la finzione generata dall'IA possa svelare le logiche della costruzione narrativa del reale (Pavlik, 2023). In siffatta prospettiva, il data storytelling diventa dispositivo formativo (Luttrell, 2020), mentre la trasparenza algoritmica (Androutsopoulou et al., 2019) restituisce agli apprendenti strumenti di lettura critica. Infine, il quinto cluster in-

daga l'impatto dell'IA sulla governance educativa: le policy globali privilegiano efficienza e scalabilità (Tlili et al., 2023; Huang et al., 2023), trascurando contesto e partecipazione. Al contrario, approcci aperti e negoziali (Charalabidis et al., 2019) propongono una tecnologia al servizio della democrazia educativa. L'IA si configura così come architettura normativa, capace di orientare contenuti, processi valutativi e immaginari educativi.

5. Conclusioni e prospettive

L'analisi ha evidenziato una crescita della produzione scientifica, ancora frammentata, con scarsa integrazione tra pedagogia e tecnologia. La letteratura è dominata da metriche di efficienza e linguaggio tecnico, mentre concetti cruciali come agency, giustizia ed etica dell'apprendimento restano marginali. L'assenza di riferimenti condivisi e riviste pedagogiche consolidate conferma la debolezza epistemica del campo.

L'indagine ha identificato cinque traiettorie concettuali: soggettività nell'ecosistema algoritmico, apprendimento adattivo, professionalità docente, ambienti generativi e governance educativa, offrendo una mappa per orientare un pensiero pedagogico critico e trasformativo verso l'IA. Il lavoro ha risposto alle domande iniziali, chiarendo chi produce sapere, le logiche collaborative emergenti, le fonti e le parole chiave che strutturano il campo e i paradigmi educativi in via di consolidamento.

I risultati offrono un contributo descrittivo e orientativo per la ricerca educativa e la progettazione di ambienti formativi in grado di affrontare l'innovazione in chiave etica e critica.

Freire (1970) e Giroux (2011) hanno mostrato come l'educazione sia pratica di liberazione, responsabilità e progettualità sociale. Nell'epoca dell'IA, ciò implica non adattarsi passivamente alla tecnologia, ma interrogarla nel suo potenziale generativo. Così come nel *Fedro* di Platone la scrittura suscitava interrogativi sulla perdita della sapienza viva, l'IA oggi sollecita la pedagogia a riflettere sul valore dell'esperienza, della coscienza critica e della parola (Gallese et al., 2025). In questo dialogo, la scrittura, pur vantaggiosa, rischiava di allontanare l'individuo dalla comprensione autentica. Allo stesso modo, nell'era digitale, l'educazione non deve perdere il legame con la dimensione profonda e trasformativa della conoscenza, che richiede consapevolezza critica e impegno attivo.

Ispirandosi a *Apocalittici e integrati* (Eco, 1964), l'educazione è chiamata a interrogare la tecnologia come leva trasformativa. Come la scrittura ha ampliato i confini del pensiero, l'IA offre un'opportunità simile, se affrontata con visione critica. La ricerca deve promuovere linguaggi comuni, visioni transdisciplinari e pratiche educative in grado di affrontare la complessità.

Come sottolineato da Liliana Dozza (2012), l'apprendimento e la comunicazione formativa sono beni pubblici essenziali, fondamentali per garantire una partecipazione consapevole, il rispetto dei diritti umani e la valorizzazione delle

dimensioni esistenziali individuali. Nell'incontro con l'IA, l'educazione deve coltivare una cittadinanza attiva, pronta a plasmare il futuro con saggezza e visione.

Bibliografia

Androutsopoulou A., Charalabidis Y., Karacapilidis N., Loukis E. (2019). Transforming the communication between citizens and government through AI-based e-services. *Government Information Quarterly*, 36(2), 358–367.

Aria M., Cuccurullo C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975.

Assad A. (2024). Exploring the use of ChatGPT among media students in Egypt: Opportunities and challenges. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(2), art. no. e202424.

Bannister P. (2023a). AI and teacher identity: Towards a pedagogical redefinition. *Journal of Educational Change*. [In corso di stampa].

Bannister P. (2024b). Rethinking curriculum in the age of automation. *Digital Education Review*, 45(1), 33–52.

Bannister P. (2024c). Datafied education and resistance: A critical perspective. *Learning, Media and Technology*, 49(1), 77–91.

Bower M. (2015). Deriving a typology of Web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 763–777.

Bozkurt A., Shehata B. (2023). Artificial intelligence and the personalisation paradox in education. *AI and Society*, 38, 1125–1139.

Buckingham D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*.

Burnham J. F. (2006). Scopus database: A review. *Biomedical Digital Libraries*, 3(1), 1–8.

Charalabidis Y., Androutsopoulou A., Loukis E. (2019). Empowering policy-making through AI: An integrative framework. *Information Polity*, 24(4), 405–420.

Dempere J. (2023a). Bias, fairness, and inclusiveness in AI education systems: A critical review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100108.

Dempere J. (2023b). Inclusiveness and access in AI-enabled classrooms: Towards a just educational future. *AI and Society*, 38(2), 415–428.

Deng L. (2023). Surveillance and control in AI-based learning systems. *Educational Philosophy and Theory*. Advance online publication.

Donthu N., Kumar S., Mukherjee D., Pandey N., Lim W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285–296.

Dozza L. (Ed.). (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.

Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Herder and Herder.

Gallese V., Moriggi S., Rivoltella P.C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Giroux H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. NY: Bloomsbury Academic.

Grewal K. (2018). Artificial intelligence and the reproduction of educational inequalities. *Educational Theory*, 68(3), 269–284.

Hickey D. T. (2023). Ethical personalisation in algorithmically driven learning environments. *Journal of Learning Analytics*, 10(2), 44–61.
Huang R., Tlili A., Yang J., Chang T.-W., Burgos D., Zhang X. (2023). AI and education: Guidance for policy-makers. *UNESCO Publishing*.
Iavarone M.L. (Ed.). (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*. Milano: Franco Angeli.
Ifenthaler D. (2014). Ethical considerations for personalised learning: Data analytics and adaptive learning systems. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 44–56.
Kelly A., McLaughlan P., Sullivan M. (2023). Pedagogy in the age of algorithms: Teacher roles and responsibilities. *Teaching and Teacher Education*, 126, 103723.
Knox J. (2020). Artificial intelligence and education in a posthuman world: A critical inquiry. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 301–315.
Luttrell W. (2020). Data storytelling in the classroom: Teaching critical digital literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(6), 593–603.
Pavlik J. V. (2023). Education in the age of AI and generative media. *TechTrends*, 67, 45–56.
Reiss M. J. (2021). Should robots replace teachers? AI and the future of schooling. *Journal of Philosophy of Education*, 55(2), 225–242.
Rivoltella P. C. (2012). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. Brescia: La Scuola.
Selwyn N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge (UK): Polity Press.
Tlili A., Huang R. (2023). Frameworks and global strategies for AI-enabled education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1–17.
van Eck N. J., Waltman L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.
Wardat Y. (2023). Preparing teachers for artificial intelligence in education: Challenges and pathways. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100180.
Williamson B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. London: SAGE.
Xu Y. (2022). Teacher training in AI-supported classrooms: Models and outcomes. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 3, 100087.
Zhao Y., Bozkurt A., Tlili A., Burgos D., Huang R. (2023). Three pathways for educational AI: Toward an educational value-sensitive design. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1–19.
Zupic I., Čater T. (2015). Bibliometric methods in management and organisation. *Organisational Research Methods*, 18(3), 429–472

I.5
Educazione e IA: nuove frontiere delle relazioni umane e sociali

Stefano Di Tore
Professore Ordinario - Università degli Studi di Salerno - sditore@unisa.it

Michele Domenico Todino
Ricercatore - Università degli Studi di Salerno - mtodino@unisa.it

Lucia Campitiello
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Salerno - lcampitiello@unisa.it

Umberto Bilotti
PhD student - Università degli Studi di Salerno - ubilotti@unisa.it

Naomi La Manna
Phd student - Università di Macerata e Università degli Studi di Salerno n.lamanna@unimc.it

Maurizio Sibilio
Professore Ordinario - Università degli Studi di Salerno - msibilio@unisa.it

Abstract

Per le giovani generazioni risulta naturale immaginare ambienti ludici e interattivi, caratterizzati dall'impiego di intelligenza artificiale e progettati in 3D, come spazi didattici o di edutainment. Tuttavia, l'accesso immediato alle informazioni attraverso il digitale ha reso l'apprendimento più veloce e diffuso, ma ha anche ridotto il ruolo tradizionale di mediazione svolto dagli educatori. Al contempo, strumenti generativi sollevano interrogativi circa l'autenticità dell'esperienza educativa, qualora non vengano progettati con obiettivi pedagogici. Sul piano sociale, il divario digitale aumenta le disuguaglianze: le economie dei dati trasformano il lavoro ed emergono nuove forme di esclusione per chi non possiede le competenze adeguate. L'educazione deve quindi rinnovarsi per garantire l'inclusione digitale e offrire percorsi di upskilling, reskilling e cross-skilling.

Parole chiavi: Intelligenza artificiale, didattica inclusiva, upskilling, reskilling, cross-skilling.

For younger generations, envisioning playful and interactive environments, often enhanced by artificial intelligence and designed in three dimensions, as educational or edutainment spaces has become almost intuitive. At the same time, the immediacy of access to information afforded by digital technologies has accelerated and broadened learning processes, while simultaneously diminishing the traditional mediating role of educators. Moreover, the advent of generative tools raises critical concerns regarding the authenticity of the learning experience, particularly when such tools are not grounded in explicit pedagogical objectives. On a societal level, the persistence of the digital divide exacerbates inequalities: data-driven economies are reshaping labor markets, while new forms of exclusion emerge among individuals who lack adequate digital competencies. Consequently, education must be reimagined to foster digital inclusion and to provide effective pathways for upskilling, reskilling, and cross-skilling.

Keywords: Artificial Intelligence, Inclusive Education, Upskilling, Reskilling, Cross-Skilling

1. Introduzione: Tra potenzialità, limiti e necessità di una mediazione critica nell'uso degli LLM nei processi educativi

Negli ultimi anni, lo sviluppo di Internet, delle tecnologie di *cloud computing* e delle metodologie di analisi dei *big data* ha permesso alla ricerca sull'Intelligenza Artificiale di superare la lunga fase di stasi nota come *AI winter* (Floridi, 2020). La portata di tale trasformazione risulta evidente osservando l'evoluzione di testi di riferimento come *Artificial Intelligence: A Modern Approach di Russell e Norvig*, dalle prime edizioni fino a quella del 2022, e trova un punto di svolta nel 30 novembre 2022, con il rilascio pubblico di ChatGPT, che ha segnato l'ingresso dei *Large Language Models* (LLM) come strumenti di ampia diffusione, capaci di incidere sia sulla ricerca specialistica sia sulle pratiche quotidiane. Gli LLM possiedono un notevole potenziale nel supporto a una vasta gamma di attività cognitive e operative e possono essere impiegati nel processo di insegnamento-apprendimento, richiamando la modalità del *question time*. Tuttavia, le loro prestazioni risultano fortemente dipendenti dal contesto, dalla complessità dei compiti e dal formato dei dati (Soluri, 2025). Ne deriva il rischio che utenti inesperti percepiscano erroneamente questi modelli come strumenti onnipotenti, ignorandone i limiti strutturali e la mancanza di una comprensione del contesto comparabile a quella umana (Ibidem). Pertanto, gli LLM devono essere concepiti come strumenti di supporto al lavoro umano, e non come sostituti, richiedendo due prerequisiti fondamentali: adeguate competenze di *prompt engineering* da parte dell'utente, per interrogarli in modo efficace, e una supervisione esperta, capace di valutare criticamente i risultati e di garantire l'allineamento con i principi democratici e con l'approccio AI for Social Good (Floridi, 2022). Questa riflessione si collega al lavoro di Daniel Kahneman (2012) che mostra come l'affidarsi alla familiarità

e alla fluidità nell'elaborazione cognitiva possa condurre a errori sistematici e *bias*, generando illusioni di verità dovute alla ripetizione o al riconoscimento superficiale. Ciò risulta particolarmente critico in ambito educativo, dove la rapidità dell'accesso e della produzione delle informazioni in ambienti digitali immersivi riduce il ruolo tradizionale di mediazione critica. Riconoscere tali distorsioni, tanto umane quanto algoritmiche, rappresenta il primo passo per progettare ambienti educativi inclusivi e consapevoli (Di Tore et al., 2025). L'inclusività, in questo quadro, è favorita dal fatto che la tecnologia utilizza ormai un linguaggio condiviso, si adatta all'eterogeneità linguistica e culturale degli studenti e permette di personalizzare i contenuti e i percorsi didattici.

2. Il divario digitale tra disuguaglianze sociali e interfacce uomo-macchina

Un ulteriore elemento da considerare, in continuità con la riflessione sull'evoluzione dell'IA e sul ruolo dei LLM, riguarda il divario digitale come fattore di disuguaglianza sociale. Laddove l'accesso alle tecnologie digitali risulta limitato o assente, si accentuano disuguaglianze legate non solo alle competenze, ma anche a fattori economici e territoriali, con effetti negativi sulla coesione sociale e sulle opportunità di sviluppo sostenibile e inclusivo. In questa prospettiva, il concetto di *AI for Social Good* (AI4SG), nella declinazione proposta da Floridi (2022), assume un valore strategico: lo studio e l'implementazione di strumenti capaci di rendere più accessibili le interfacce uomo-macchina rappresentano una via concreta per ridurre il divario digitale. L'evoluzione storica delle interfacce mostra, infatti, un progressivo processo di semplificazione: dai terminali monocromatici degli anni Settanta, che richiedevano la conoscenza del linguaggio macchina o di rigide linee di comando, si è passati ai sistemi visuali basati su comandi "punta e clicca", fino ad arrivare alle attuali interazioni in linguaggio naturale, che consentono di dialogare con i sistemi informatici con la stessa naturalezza riservata a interlocutori umani (Vemuri, 2024). Come dimostrato da Alan Turing attraverso il Teorema della fermata, esistono infatti funzioni non computabili, ossia problemi che non possono essere espressi come un insieme finito di istruzioni eseguibili da una macchina, indipendentemente dalla sua potenza di calcolo. Questa scoperta, che definisce i limiti teorici della computazione, non implica tuttavia che l'intelligenza umana debba essere interpretata come una forma di super-computazione, ma piuttosto come un'elaborazione dell'informazione qualitativamente distinta, il che giustifica la considerazione dell'intelligenza umana come superiore a quella artificiale (Gigerenzer, 2023). Riprendendo Floridi (2022), l'IA non deve essere interpretata come una nuova forma di intelligenza autonoma, ma come uno strumento operativo al servizio dell'essere umano. Compiti che in passato richiedevano interventi manuali, come l'organizzazione di un elenco di libri, possono oggi essere eseguiti rapidamente tramite un *prompt*, che funge da interfaccia tra utente e macchina. Tuttavia, la qualità dell'*output* dipende dalla chiarezza e dalla struttura del prompt, poiché i modelli linguistici generano testi sulla base di correlazioni stati-

stiche (Principe, Sideri, 2023). Di conseguenza, l'innovazione tecnologica, se non guidata da una prospettiva etica e orientata al bene comune, rischia di ampliare anziché ridurre le disuguaglianze sociali. In tale contesto, il divario digitale assume un ruolo centrale e può essere analizzato lungo tre assi principali: la prospettiva della *semplessità*, la fenomenologia dei *bias* e la trasformazione del mercato del lavoro. Il concetto di semplessità, elaborato da Berthoz (2011), fornisce un paradigma utile per comprendere come sistemi complessi, come le interazioni uomo-macchina, possano essere resi fruibili attraverso regole e schemi semplificati, favorendo l'adattamento ai contesti educativi, lavorativi e inclusivi (Sibilio, 2014, 2020, 2023). Applicata alle tecnologie digitali, la semplessità orienta la progettazione di interfacce capaci di mascherare la complessità algoritmica, offrendo modalità di interazione intuitive e accessibili. Tuttavia, anche laddove l'accesso tecnologico sia garantito, permane il problema dei *bias*. L'interazione tra *bias* e accesso diseguale non solo riduce l'efficacia delle tecnologie come strumenti di inclusione, ma può generare nuove forme di esclusione, penalizzando doppiamente i soggetti più vulnerabili, privi sia delle risorse per accedere alle tecnologie sia della capacità critica per comprenderne i meccanismi (Pérez-Escolar et al., 2022).

3. Prospettive per l'educazione e strategie di *upskilling*, *reskilling* e *cross-skilling* per diverse fasce generazionali

Il divario digitale si intreccia con la trasformazione del mercato del lavoro, accelerata dall'automazione e dall'adozione di sistemi di IA nei processi produttivi e organizzativi. Il progresso tecnologico sta ridefinendo le competenze richieste, includendo non solo abilità tecnico-digitali, ma anche capacità trasversali come pensiero critico, creatività, collaborazione e flessibilità cognitiva (World Economic Forum, 2023). La mancata acquisizione di tali competenze rischia di ampliare le disuguaglianze, compromettendo la coesione sociale e lo sviluppo equo delle comunità (van Laar et al., 2020). Di conseguenza, il superamento del divario digitale richiede un ripensamento complessivo dei percorsi formativi, affinché l'uso dell'IA miri a promuovere competenze come il pensiero critico e discernimento etico (European Commission, 2023). In questo quadro, l'alfabetizzazione digitale diventa parte integrante dell'educazione alla cittadinanza, orientando le pratiche sociali al bene comune e ponendo l'inclusione digitale come obiettivo strategico per ridurre le disuguaglianze strutturali. Le tecnologie basate sull'IA, se opportunamente progettate secondo i principi della semplessità (Sibilio, 2014) e dell'accessibilità, possono infatti costituire un potente strumento per ampliare la partecipazione e per garantire pari opportunità di apprendimento e partecipazione sociale. Nondimeno, la trasformazione del mercato del lavoro, accelerata dall'automazione e dalla diffusione dei sistemi intelligenti, rende imprescindibili strategie mirate di *upskilling*, *reskilling* e *cross-skilling*. Il termine *upskilling* si riferisce alla capacità di sviluppare le competenze del lavoratore, consentendo un aggiornamento qualitativo delle sue abilità professionali, con particolare riferimento, in questo caso alle nuove tecno-

logie di IA (Mäkelä, Stephany, 2024). È opportuno distinguere l'*upskilling* dal *reskilling*, che invece riguarda un processo di acquisizione di nuove competenze professionali finalizzate a ricoprire ruoli o svolgere mansioni differenti rispetto a quelle precedentemente assegnate all'interno della stessa organizzazione (Morandini et al., 2023). A ciò si aggiunge il *cross-skilling* che è il processo di sviluppo di nuove competenze trasferibili, al di fuori del ruolo principale del lavoratore, finalizzato a consentirgli di svolgere compiti in altre aree o funzioni all'interno dell'organizzazione. L'IA, in questa prospettiva, può fungere da risorsa abilitante, non solo per aggiornare le competenze professionali, ma anche per valorizzare il capitale umano in un contesto produttivo e sociale in continua evoluzione (World Economic Forum, 2023).

4. Ambienti ludici e tridimensionali come spazi didattici per favorire strategie di upskilling, reskilling e cross-skilling per diverse fasce generazionali

Come evidenziato da uno studio del Massachusetts Institute of Technology (MIT), nell'ambito della didattica dell'informatica e dell'IA è fondamentale adottare un approccio formativo che integri metodologie *plugged e unplugged*. Queste ultime includono attività cinestetiche o basate sulla discussione, progettate per introdurre concetti fondamentali dell'IA e il suo impatto sociale senza l'uso diretto del computer. Tali strategie si rivelano particolarmente efficaci per studenti con minore familiarità tecnologica e in contesti con risorse digitali limitate (MIT Media Lab, 2020). In questo quadro, gli ambienti videoludici tridimensionali, comprendenti *serious games, edugames* e simulazioni immersive, rappresentano strumenti strategici per lo sviluppo di competenze professionali e digitali (Anikina et al., 2015). L'integrazione dei *Large Language Models* (LLM) all'interno di sistemi gamificati, come mostrato da Costa (2025), permette di personalizzare l'esperienza didattica e aumentare l'engagement. Questo approccio risulta particolarmente efficace quando l'IA viene implementata attraverso Non-Player Characters (NPC), concepiti non più come semplici entità del contesto videoludico, ma come agenti virtuali capaci di assumere ruoli funzionali in contesti educativi formali, non formali e informali (Mehta et al., 2022). L'NPC può garantire una comunicazione multilingue, accessibile e interattiva, rivolta a un pubblico eterogeneo e culturalmente diversificato. La personalizzazione e l'affidabilità delle interazioni sono rese possibili dall'adozione di sistemi di *Retrieval-Augmented Generation* (RAG), che integrano la capacità generativa dei modelli linguistici con basi di conoscenza curate, validate e costantemente aggiornate, gestite dallo sviluppatore. In questo modo, le informazioni non provengono da fonti eterogenee e non filtrate, ma da archivi documentali strutturati e contenuti disciplinari certificati. L'impiego del RAG consente agli LLM di generare risposte non solo linguisticamente coerenti, ma anche accurate e contestualizzate, superando i limiti dei modelli comunemente usati online, spesso affetti da imprecisioni dovute alla scarsa qualità dei dati. Ne deriva un NPC che, basandosi su contenuti validati, si configura come strumento avanzato di me-

diazione culturale e didattica, capace di coniugare il potenziale creativo dell'IA generativa con l'affidabilità epistemica delle conoscenze certificate. Tale approccio risulta particolarmente rilevante nei contesti in cui l'introduzione dell'IA nel mondo del lavoro impone rapide strategie di *upskilling e reskilling*: il primo mira al potenziamento delle competenze esistenti attraverso ambienti immersivi con esercitazioni progressive, mentre il secondo, orientato a nuovi ruoli professionali, si avvale di simulazioni realistiche che riproducono scenari complessi. Il cross-skilling, invece, promuove lo sviluppo di competenze trasversali quali pensiero critico e problem solving multidisciplinare. L'integrazione degli LLM in ambienti educativi accessibili favorisce percorsi di apprendimento personalizzati (Lopez-Gazpio, 2025) e una partecipazione più ampia in contesti eterogenei (Sharma, 2025). L'impiego degli LLM come tutor virtuali consente di fornire feedback personalizzati e apprendimento adattivo, trasformando gli ambienti ludici tridimensionali in strumenti strategici per il potenziamento delle competenze e la riduzione delle disuguaglianze nei contesti di transizione tecnologica.

5. Conclusioni

L'adozione dell'IA in ambito educativo e professionale apre opportunità significative (Esposito, 2022) ma comporta rischi rilevanti, legati a *bias*, fruizione passiva e disuguaglianze (Elliot, 2021). L'integrazione di LLM con tecnologia RAG, ancorando i contenuti a basi dati validate, consente di garantire affidabilità e personalizzazione, evitando il *garbage in, garbage out* e favorendo lo sviluppo di pensiero critico. La progettazione etica e pedagogicamente fondata degli strumenti di IA diventa imprescindibile per un'educazione digitale inclusiva e sostenibile (Floridi, 2022). Ambienti immersivi e adattivi permettono la partecipazione di utenti con diversi livelli di competenza, promuovendo l'accessibilità e l'innovazione didattica (Sibilio, 2020). Le reti neurali artificiali, teorizzate decenni fa (McCulloch & Pitts, 1943; Rosenblatt, 1958), hanno trovato piena applicazione solo con Internet, il cloud e i big data, trasformando le interazioni tra individuo, comunità e conoscenza. L'IA, infatti, non sostituisce l'intelligenza umana ma ne espande le potenzialità creative e interpretative, aprendo nuove possibilità espressive, come dimostra il dibattito sulle opere artistiche generate dall'IA. La sfida futura consiste nel progettare strumenti che, oltre a potenziare competenze e produttività, valorizzino la dimensione umana e sociale dell'innovazione tecnologica, promuovendo creatività, inclusione e responsabilità etica.

Bibliografia

Anikina O. V., Yakimenko E. V. (2015). Edutainment as a modern technology of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 475-479.

Berthoz A. (2011). *La semplessità*. Torino: Codice.

Costa C. J. (2025). Integrating LLMs in Gamified Systems. *arXiv* preprint arXiv:-2503.11458.

Elliot A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale: Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Torino: Codice.

Esposito E. (2022). *Comunicazione artificiale. Come gli algoritmi producono intelligenza sociale.* Bocconi University Press.

European Commission. (2023). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Brussels: European Union. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan

Di Tore S., Todino M. D., Campitiello L., Di Paolo A., Bilotti U., Villari R., Sibilio M. (2025). Enhancing Scientific Communication and Institutional Identity through a Retrieval-Augmented Generation Digital Personal Tutor. *Preprints*. https://doi.org/-10.20944/preprints202509.0180.v1

Floridi L. (2020). AI and its new winter: From myths to realities. *Philosophy & Technology*, 33(1), 1-3.

Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Raffaello-Cortina.

Gigerenzer G. (2023). *Perché l'intelligenza umana batte ancora gli algoritmi*. Raffaello Cortina

Kahneman D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.

Lopez-Gazpio I. (2025). Integrating Large Language Models into Accessible and Inclusive Education: Access Democratization and Individualized Learning Enhancement Supported by Generative Artificial Intelligence. *Information*, 16(6), 473.

Mäkelä E., Stephany F. (2024). Complement or substitute? How AI increases the demand for human skills. *arXiv* preprint arXiv:2412.19754.

Mehta A., Kunjadiya Y., Kulkarni, A., & Nagar, M. (2022, February). Exploring the viability of Conversational AI for Non-Playable Characters: A comprehensive survey. In 2021 4th International Conference on Recent Trends in Computer Science and Technology (ICRTCST) (pp. 96-102). IEEE.

MIT Media Lab. (2020, 15 aprile). *Learning about artificial intelligence: A hub of MIT resources for K–12 students*. https://phys.org/news/2020-04-artificial-intelligence-hub-mit-resources.html

Morandini S., Fraboni F., De Angelis M., Puzzo G., Giusino D., Pietrantoni L. (2023). The impact of artificial intelligence on workers' skills: Upskilling and reskilling in organisations. *Informing Science*, 26, 39-68.

Pérez-Escolar M., Canet F. (2023). Research on vulnerable people and digital inclusion: toward a consolidated taxonomical framework. *Universal access in the information society,* 22(3), 1059-1072.

Principe A., Sideri M. (2023). *Il visconte cibernetico. Italo Calvino e il sogno dell'intelligenza artificiale.* Luiss Press.

Russell S., Norving P. (2022). *Intelligenza artificiale: un approccio moderno*. Volume 2 (Quarta edizione, a cura di F. Amigoni). Pearson.

Sharma,S., Mittal,P., Kumar M., Bhardwaj V. (2025). The role of large language models in personalized learning: a systematic review of educational impact. *Discover Sustainability*, 6(1), 1-24.

Sibilio M. (2014). *La simplexité en didactique*. In *Les conférences du Collège de France. Complexité–Simplexité* (pp. 217–225). Paris: Collège de France.

Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana.

Sibilio M. (2023). *La semplessità: Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Scholé.

Soluri G. (2025, 18 agosto). *LLM inaffidabili: perché la verifica umana è indispensabile*. *Agenda Digitale*.https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/llm-inaffidabili-perche-la-verifica-umana-e-indispensabile/

Van Laar E., van Deursen A. J., van Dijk J. A., De Haan J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in human behavior*, 100, 93-104.

Vemuri V. (2024). The evolution of human-computer interaction: From command lines to conversational interfaces powered by large language models. *J Artif Intell Mach Learn & Data Sci*, 2(1), 2257-2266.

World Economic Forum. (2023). The Future of Jobs Report 2023. Geneva: WEF https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/

I.6
Embodied-AI and the Reconfiguration of Educational Boundaries: Towards a New Educational *Téchne*

Francesco V. Ferraro
Dr, Clinical Exercise and Rehabilitation Research Centre, University of Derby, Derby, United Kingdom - f.ferraro@derby.ac.uk

Abstract
Between 2000 and 2025, Artificial Intelligence (AI) has profoundly transformed educational systems. From adaptive tutoring to generative models, AI has redefined how knowledge is produced, mediated, and internalised. However, this digital acceleration raises critical questions about the disembodiment of learning, especially among post-millennials immersed in hypermediated environments. In this scenario, the role of embodied cognition becomes central, not in opposition to AI, but as a necessary complement. This contribution explores the integration of AI in educational settings through the lens of embodied cognition, drawing on pedagogical and neuroscientific frameworks that emphasise the body as the first site of learning (Iavarone, 2025; Varela, 1998). The author argues that effective human-AI interaction must move beyond functional automation and embrace sensorimotor, emotional, and intersubjective dimensions of learning (Damasio, 1994; Shapiro, Spaulding, 2014). Research conducted in Italian and UK schools highlights that AI systems, when designed without attention to embodied engagement, can contribute to emotional disengagement, loss of motivation, and reduced social interaction. Rather than rejecting AI, the paper proposes a renewed educational *téchne*: one that aligns technological affordances with the rhythms of bodily experience, allowing learners to inhabit learning spaces (physical and virtual) in ways that foster autonomy, critical thinking, and civic agency. In this view, embodied-AI does not replace the educator but reconfigures their role toward guidance, meaning-making, and ethical stewardship.

Keywords: Artificial Intelligence, ChatGPT, Machine Learning, Computer Education, Pedagogy.

Tra il 2000 e il 2025, l'Intelligenza Artificiale (IA) ha trasformato profondamente i sistemi educativi. Dai tutor adattivi ai modelli generativi, l'IA ha ridefinito il modo in cui la conoscenza viene prodotta, mediata e interiorizzata. Tuttavia, questa accelerazione digitale solleva questioni critiche riguardo alla disincarnazione dell'apprendimento, in particolare tra i post-millennial immersi in ambienti ipermediati. In questo scenario, il ruolo

della embodied cognition diventa centrale, non in opposizione all'IA, ma come complemento necessario. Questo contributo esplora l'integrazione dell'IA nei contesti educativi attraverso la lente della embodied cognition, facendo riferimento a quadri pedagogici e neuroscientifici che enfatizzano il corpo come primo luogo dell'apprendimento (Iavarone, 2025; Varela, 1998). L'autore sostiene che un'interazione efficace tra esseri umani e IA debba andare oltre l'automazione funzionale, abbracciando le dimensioni senso-motorie, emotive e intersoggettive dell'apprendimento (Damasio, 1994; Shapiro e Spaulding, 2014). Ricerche condotte in scuole italiane e britanniche evidenziano che i sistemi di IA, se progettati senza attenzione al coinvolgimento embodied, possono contribuire a disimpegno emotivo, perdita di motivazione e ridotta interazione sociale. L'articolo propone una rinnovata *téchne* educativa: un approccio che allinei le affordance tecnologiche con i ritmi dell'esperienza corporea, permettendo agli studenti di abitare gli spazi di apprendimento (fisici e virtuali) in modi che favoriscano autonomia, pensiero critico e agenzia civica. In questa prospettiva, la embodied-AI non sostituisce l'educatore, ma ne riconfigura il ruolo verso la guida, la costruzione di significato e una responsabilità etica.

Parole Chiave: Intelligenza Artificiale, ChatGPT, Apprendimento Automatico, Educazione Informatica, Pedagogia.

1. Introduction

The increasing usage of artificial intelligence (AI) has prompted a profound reconsideration of pedagogical methodologies within higher education (HE) (Yan et al., 2024). Central to this transformation is the deployment of generative models and large language models (LLMs) that serve as cognitive amplifiers and mediators of the educational experience (Webber, Zheng, 2024; Zawacki-Richter et al., 2019). AI's growing influence in education has been underpinned by empirical findings supporting its capacity to personalise learning experiences, automate assessment, and facilitate real-time feedback loops (Suresh Babu & Dhakshina Moorthy, 2024). However, these affordances are often accompanied by ethical concerns related to student dependency, academic integrity, and the diminishing of educator authority (Ashish, 2017).

In this scenario, Fra_BOT was created. It operates at the intersection of AI-driven knowledge generation and embodied educational practice. It is grounded in the Transformer architecture refined through autoregressive training and reinforcement learning with human feedback (Christiano et al., 2017). These architectural choices allow the model to parse complex student queries and provide contextually relevant, pedagogically aligned responses, particularly in domain-specific contexts like sports therapy and biomechanics. By embedding language generation within a structured pedagogical framework. Fra_BOT supports informational retrieval and dialogical scaffolding, enabling learners to clarify theoretical constructs, reflect on their understanding and iteratively improve their aca-

demic outputs. This positions the model as a co-educational actor within a dynamic and embodied learning system.

The methodological rationale for integrating Fra_BOT into a university-level course of Injury Biomechanics at the University of Derby is threefold. First, it enhances student autonomy by providing immediate, contextualised academic feedback (Chen et al., 2025; Zawacki-Richter et al., 2019). Second, it serves as a metacognitive scaffold, enabling students to regulate their own learning trajectories (Lampropoulos et al., 2022). Third, it facilitates a learning environment in which cognitive, emotional, and sensorimotor dimensions of knowledge acquisition are meaningfully integrated. For example, when students use Fra_BOT to explore biomechanical topics such as proprioceptive feedback or neuromuscular control, they are encouraged to make connections between abstract concepts and bodily experience a principle central to embodied cognition (Barsalou, 2008; Wilson et al., 2022). These AI-mediated interactions promote academic concepts in sensorimotor and affective contexts, thus enhancing comprehension and retention (Gallese, Lakoff, 2005). In addition, Fra_BOT's ability to provide real-time, low-stakes dialogue supports emotional regulation is helping students overcome academic stress and maintain motivation (Lodge et al., 2018) . By combining cognitive support with affective and experiential engagement, the platform supports a learning ecology that is more inclusive and aligned with contemporary theories of enactive education (Iavarone, Aruta, 2023; Thompson, 2010)

From a systems theory perspective, Fra_BOT exemplifies the convergence of LLM with higher education reform, working as a pedagogical agent capable of modulating student engagement. The broader implications of such integration point to an emergent educational *téchne*, an ensemble of tools and values that merges computational logic with humanistic inquiry. In this framework, the use of AI is not limited to efficiency or automation but is reimagined as a catalyst for cultivating critical thinking, ethical responsibility, and holistic educational practices. The following study will discuss how the student interacted with Fra_BOT and whether or not it could be considered as a didactic tool for Higher Education (HE) moving forward.

2. Methods

For the purpose of this study, the second-year (Lv 5) students involved in the Programme of Sports Therapy and Rehabilitation at the University of Derby were equipped with Fra_BOT, figure 1.

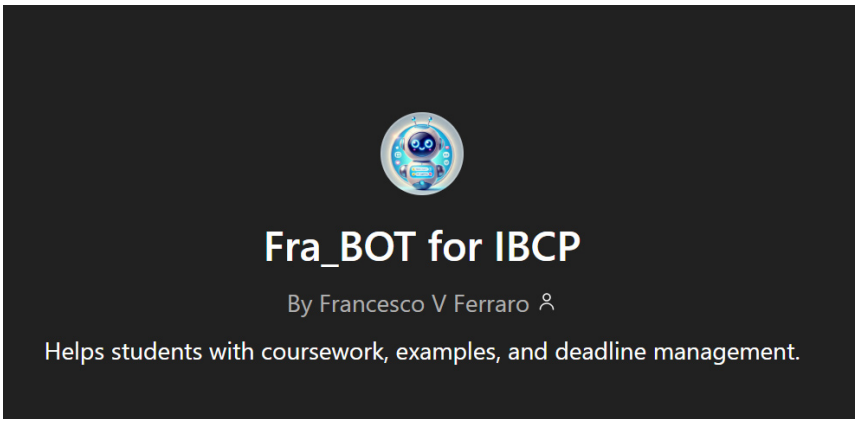


Fig. 1 - Fra_BOT homepage from https://chatgpt.com/g/g-673b493df6988191a2bef02d62603013-fra-bot-for-ibcp

Fra_BOT is a specialised instantiation of the GPT-4 LLM, developed by OpenAI and customised to serve pedagogical purposes in a higher education setting. Built upon the Transformer architecture (Rothman, 2024), Fra_BOT leverages extensive pretraining, followed by reinforcement learning with human feedback (Christiano et al., 2017), to perform nuanced natural language understanding and generation tasks. The model is deployed with customised instructional conditioning to facilitate academic engagement, particularly in biomechanics and health science education, as it is developed solely for the module of Injury Biomechanics and Corrective Principle (L5 Module, taught by Dr Francesco V Ferraro at the University of Derby as part of the Sports Therapy Program).

In particular, Fra_BOT is powered by the GPT-4 architecture, a decoder-only variant of the Transformer model. Each transformer block within GPT-4 consists of multi-head self-attention layers, figure 2, residual connections, layer normalisation and position-wise feedforward neural networks (Ba et al., 2016).

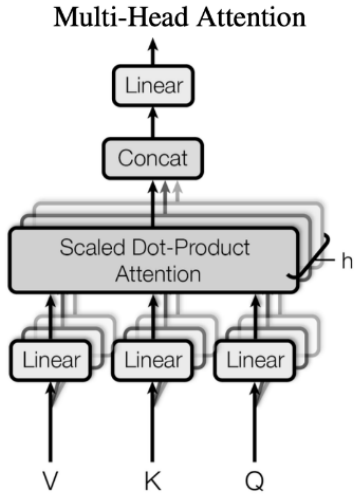


Fig. 2 - Canonical diagram of multi-head attention, central mechanism in Transformer-based architectures like GPT-4 (the backbone of Fra_BOT). Q (Query), K (Key), and V (Value) are vectors derived from the input sequence. For each head (there are h heads), separate sets of linear transformations are applied to the queries, keys, and values. The outputs from all h heads are concatenated into a single matrix. This diversity improves the model's ability to understand context, relationships, and dependencies across tokens.
Modified from https://www.jeremyjordan.me/transformer-architecture/?utm_source=-chatgpt.com

The model processes sequences of token embeddings, enriched with positional encodings, through a deep stack of transformer blocks, thereby enabling the modelling of long-range dependencies and semantic comprehension. Mathematically, for each token embedding x in a sequence X, the self-attention mechanism will be

$$Attention(Q,K,V) = softmax\left(\frac{QK^T}{\sqrt{d_k}}\right)V$$

where Q, K, and V represent query, key, and value matrices derived from the input embeddings, and is the dimensionality of the key vectors. This is an extremely powerful operation, as unlike RNNs, Transformers process tokens simultaneously, enabling faster training on modern hardware. Additionally, the attention mechanism allows the model to learn relationships between distant tokens effectively, supporting hundreds of billions of parameters. Fra_BOT GPT-4 is trained using an autoregressive objective over a massive textual corpus sourced from the lecturer. The training objective minimises the negative log-likelihood of predicting the next token in a sequence, i.e.,

$$L = -\sum \quad logP(x_t|x_{<t})$$

where represents the current token and denotes all preceding tokens. Training is performed using distributed stochastic gradient descent with the Adam optimiser (Kingma & Ba, 2014). After pretraining, the model undergoes fine-tuning via Reinforcement Learning from Human Feedback (RLHF), which refines response alignment with human preferences (Lambert, 2025).

Hence, Fra_BOT is conditioned through prompt engineering and behavioural tuning to operate as an academic assistant. Instructional prompts define their scope of action, tone, and ethical boundaries. This form of low-shot or zero-shot task generalisation is enabled by the language model's capacity to interpret role-specific instructions embedded in its input context. Fra_BOT operates within a multi-modal environment that integrates file search utilities, real-time web querying, and symbolic computation (e.g., Python). These integrations extend the model's capabilities beyond static text generation, enabling it to interface with user-uploaded documents and provide targeted academic support. The runtime deployment employs GPU-accelerated backends using inference-optimised transformer layers and dynamic context management. Fra_BOT exemplifies the frontier of applied machine learning in educational settings. It combines deep learning advancements, instructional conditioning, and contextual retrieval to provide a dynamic and ethical academic support system. The following pseudocode illustrates how Fra_BOT (based on GPT-4) processes input and generates a response through autoregressive decoding, including tokenisation, inference, and sampling.

```
def generate_response(prompt, model, tokenizer, max_tokens=100, temperature=0.7):
    # Step 1: Convert the input text prompt into tokens
    input_tokens = tokenizer.encode(prompt)

    # Step 2: Generate tokens one-by-one
    for _ in range(max_tokens):
        # Pass the current tokens to the model to get output logits
        logits = model(input_tokens)

        # Get the last token's logits and sample the next token
        next_token = sample_from_logits(logits[-1], temperature)

        # Append the sampled token to the input for the next iteration
        input_tokens.append(next_token)

        # Stop if the end-of-sequence token is generated
        if next_token == tokenizer.eos_token_id:
            break

    # Step 3: Convert the token sequence back into text
    return tokenizer.decode(input_tokens)
```

3. Results

The students (n = 78) interacted for 13 weeks with Fra_BOT for the course of the semester (13 weeks). The most common questions are reported below and in figure 3.

"Can you help me understand this biomechanics concept? I'm finding it confusing."
"How should I structure my academic essay for this module?"
"Can you check my writing and suggest improvements in grammar and academic style?"
"Can you summarise this journal article or chapter for me?"
"I need help brainstorming ideas for my coursework. Where should I start?"
"How do I cite sources using APA style?"
"Where can I find reliable references for my topic, and how should I search for them?"
"How do I prepare for my oral presentation?"
"What are some time management tips to help me meet my deadlines?"
"Can you recommend readings or explain this advanced topic further?"
"Do you have an example of excellent coursework for this type of assignment?"
"Am I using this technical term, like 'length-tension relationship,' correctly?"
"Can you help me format my tables, diagrams, or figures correctly?"
"I'm really stressed about my coursework. Do you have any motivational tips or advice?"

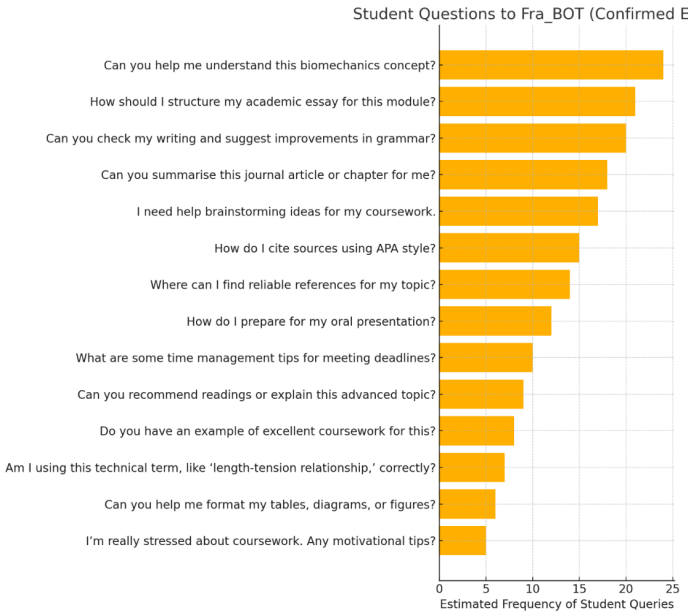
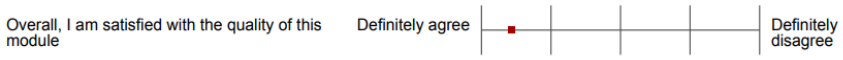


Fig. 3 - The picture shows the Estimated Frequency of student questions asked over the course of 13 weeks to Fra_BOT

Additionally, end-of-module feedback collected from about 50% of the total cohort reported a high level of engagement with an overall satisfaction of 4.5 out of 5 (reported below), with a common theme

> *"FraBot - helped to get answers straight away and helped your admin... I like biomechanics... !"*



4. Discussion and Conclusion

The integration of Fra_BOT into the biomechanics module at the University of Derby offers an example of AI-supported pedagogy in higher education. Over a 13-week period, students engaged regularly with the system to clarify complex concepts (such as the length-tension relationship of muscles), refine academic writing (e.g., proofreading), structure their assignments (e.g., referencing style), and seek motivational support (e.g., time management advice). The types of interactions recorded demonstrate that Fra_BOT was predominantly used to support learning rather than bypass it, indicating its function as an enabler of academic agency rather than an instrument of academic misconduct. From a pedagogical standpoint, this positions Fra_BOT as a facilitator of dialogic learning and cognitive scaffolding. The frequency of queries regarding biomechanical principles, writing structure, citation styles, and presentation preparation indicates a desire among students to improve both conceptual understanding and academic literacy. Furthermore, several interactions highlighted the need for affective support, underscoring the value of AI in addressing the emotional dimensions of academic life, particularly stress, time management, and confidence-building. These patterns suggest that embodied-AI, when deployed within a structured curriculum and with appropriate boundaries, can meaningfully enhance learner engagement and metacognition. Particularly, students appeared to use Fra_BOT to enrich their coursework and pedagogical experience with the goals of a learner-centred approach. Nevertheless, ethical concerns must be addressed. The potential for dependency, uncritical acceptance of AI-generated content and misuse in assessment contexts requires vigilance. While the current study found no evidence of systematic abuse, it reinforces the need for clear guidance on the ethical use of AI, robust academic integrity policies, and training in digital literacy. These steps are crucial to preserving the authenticity of student work and ensuring equitable access to AI resources. Moreover, the educator's role is reconfigured by the presence of AI. Far from rendering human instruction obsolete, Fra_BOT shifts the educator's focus toward mentorship, interpretive guidance, and ethical stewardship. This reallocation of cognitive labour is in line with emerging models of teaching where technology supports, rather than supplants, the relational and critical dimensions

of pedagogy. In conclusion, Fra_BOT represents a successful example of embodied AI integration in higher education. Its deployment illustrates the potential for AI to foster academic engagement, support emotional well-being, and expand the educational space toward greater inclusivity and learner autonomy. Future research should investigate longitudinal outcomes, explore cross-disciplinary applications, and examine the implications of AI integration on institutional practices and teacher identity.

References

Ashish V. (2017). Attention is all you need. *Advances in neural information processing systems*, *30*, I.

Ba J. L., Kiros J. R., Hinton G. E. (2016). Layer normalization. *arXiv preprint arXiv:1607.06450*.

Barsalou L. W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, *59*(1), 617-645.

Chen X., Xie H., Qin S. J., Wang F. L., Hou Y. (2025). Artificial Intelligence Supported Student Engagement Research: Text Mining and Systematic Analysis. *European journal of education*, *60*(1), e70008.

Christiano P. F., Leike J., Brown T., Martic M., Legg S., Amodei D. (2017). Deep reinforcement learning from human preferences. *Advances in neural information processing systems*, *30*.

Damasio A. R. (1994). Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. *Grosset/Putnam*.

Gallese V., Lakoff G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive neuropsychology*, *22*(3-4), 455-479.

Iavarone M. (2025). Il corpo dell'educazione nell'Era Digitale: riflessioni, sfide e prospettive. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *5*(2).

Iavarone M. L., Aruta L. (2023). Nella "rete del rischio". Il ruolo dell'Educatore Mediale per il Benessere Digitale. In *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 750-753). Pensa MultiMedia.

Kingma D. P., Ba J. (2014). Adam: A method for stochastic optimization. *arXiv preprint arXiv:1412.6980*.

Lambert N. (2025). Reinforcement learning from human feedback. *arXiv preprint arXiv:2504.12501*.

Lampropoulos G., Keramopoulos E., Diamantaras K., Evangelidis G. (2022). Augmented reality and gamification in education: A systematic literature review of research, applications, and empirical studies. *Applied Sciences*, *12*(13), 6809.

Lodge J. M., Kennedy G., Lockyer L., Arguel A., Pachman M. (2018). Understanding difficulties and resulting confusion in learning: An integrative review. *Frontiers in Education*.

Rothman D. (2024). *Transformers for Natural Language Processing and Computer Vision: Explore Generative AI and Large Language Models with Hugging Face, ChatGPT, GPT-4V, and DALL-E 3*. Packt Publishing Ltd.

Shapiro L. A., Spaulding S. (2014). *The Routledge handbook of embodied cognition.*

Suresh Babu S., Dhakshina Moorthy A. (2024). Application of artificial intelligence in

adaptation of gamification in education: A literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, *32*(1), e22683.

Thompson E. (2010). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Harvard University Press.

Varela F. J. (1998). Experience Mattered. *Toward a science of consciousness II: The second Tucson discussions and debates*, *2*, 31.

Webber K. L., Zheng H. Y. (2024). Artificial intelligence and advanced data analytics: Implications for higher education. *New Directions for Higher Education*, (207), 5-13.

Wilson O. W., Whatman C., Walters S., Keung S., Enari D., Rogers A., Millar S.-K., Ferkins L., Hinckson E., Hapeta J. (2022). The value of sport: Wellbeing benefits of sport participation during adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(14), 8579.

Yan L., Sha L., Zhao L., Li Y., Martinez Maldonado R., Chen G., Li X., Jin Y., Gašević, D. (2024). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology*, *55*(1), 90-112.

Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 1-27.

I.7
Educare a una gestione responsabile dell'IA. Dalle "domande generatrici" al curricolo critico-etico nella scuola primaria[1]

Emanuela Guarcello
Professore Associato, Università di Torino - emanuela.guarcello@unito.it

Francesca Pileggi
PhD Student, Università di Torino - francesca.pileggi@unito.it

Abstract
Tra le transizioni in atto, l'innovazione tecnologica è quella che più di altre può generare benefici significativi, ma anche accentuare disagi per l'intero pianeta. Si rende quindi necessaria una formazione precoce e universale delle nuove generazioni, affinché siano in grado di riflettere e deliberare responsabilmente sull'ideazione e gestione delle tecnologie, in particolare quelle basate sull'IA. Entro tale cornice si inserisce il progetto internazionale CAIR , svolto con il Laboratorio LIFE del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, che ha indagato il processo di problematizzazione dell'IA da parte dei bambini di IV e V primaria. Il contributo ha esaminato 416 domande attraverso la *thematic analysis*. I risultati hanno delineato la struttura portante per un primo *child-generated* curricolo sul "*critical thinking for AI*" nella scuola primaria.

Parole Chiave: Pensiero critico per l'IA, Deliberazione etica, Temi generatori, *Child-generated* curricolo, Scuola primaria

Among the ongoing transitions, technological innovation is the one that can generate the greatest benefits, while also exacerbating global challenges. This calls for early and universal education of younger generations, enabling them to reflect critically and make informed decisions about the development and governance of technologies, particularly those based on AI. Within this framework lies the international CAIR project, conducted in collaboration with the LIFE Laboratory of the Department of Philosophy and Educational Sciences at the University of Turin. The project explored how fourth- and fifth-grade children problematize AI, analysing 416 questions through thematic analysis. The results laid the foundation for a pre-

1 Emanuela Guarcello e Francesca Pileggi hanno concorso all'ideazione del presente contributo. Emanuela Guarcello ha sviluppato i paragrafi 1, 2 e 4. Francesca Pileggi ha sviluppato il paragrafo 3.

liminary, child-generated curriculum on "critical thinking for AI" in primary school.

Keywords: Critical thinking for AI, Ethical deliberation, Generative themes, Child-generated curriculum, Primary School.

1. Introduzione: *AI Literacy* e formazione alla cittadinanza "digitalmente responsabile"

Tra le transizioni in atto, senza dubbio quella dell'innovazione tecnologica rappresenta una delle frontiere che più potranno incidere sul cambiamento del pianeta dal punto di vista sociale, economico, ambientale e così via (Floridi, 2023; Floridi, Cabitza, 2021). L'innovazione tecnologica, in particolar modo nella sua versione aumentata con IA (Scott, 2024), può portare nell'esistenza umana e non umana enormi vantaggi a livello di migliore funzionalità di processi e prodotti e di potenziale risoluzione di molti tra i problemi che assillano il pianeta e la sua sopravvivenza (Ferraris, Saracco, 2025). Al contempo, come è noto, può deviare la sostenibilità stessa, aggravare i disagi esistenti, recare danno agli esseri viventi e al pianeta fino a concorrere alla sua autodistruzione (Floridi, Cowls, 2019; MIT, 2025).

Rilevantissima è, quindi, la necessità di formare l'essere umano affinché sia in grado di riflettere e deliberare in merito a una ideazione e gestione responsabile delle tecnologie innovative e in particolare delle tecnologie che funzionano con IA (Guarcello, Longo, 2024; UNESCO, 2022, 2024). Si tratta di una formazione che, per essere precoce e universale, deve avviarsi nella scuola del primo ciclo e che, per essere incisiva, deve avvenire in modo intenzionale e sistematico promuovendo processi di riflessione e presa di decisione critici e responsabili. Questi processi possono essere promossi da una formazione non solo nozionistica e tecnica, ma capace di accompagnare i bambini entro processi di problematizzazione dei temi e dei problemi dell'IA.

Proprio in questa direzione, soprattutto negli ultimi anni si è sviluppata la prospettiva della *AI Literacy*, ossia dell'"alfabetizzazione critica all'IA" (Ranieri, 2024, p. 123), nell'ottica di formare a scuola futuri cittadini digitalmente responsabili (Miao, 2021; Panciroli, Rivoltella, 2023; Rivoltella, 2020, 2024). Sebbene questa prospettiva sia nata con lo scopo più strettamente cognitivo-contenutistico di promuovere la comprensione delle conoscenze e dei concetti su cui si basa l'IA (Burgsteiner, Kandlhofer, 2016), più di recente tale comprensione è stata accostata alla maturazione del senso critico in relazione all'uso delle "applicazioni di IA nella vita quotidiana in modo etico" (Druga et al., 2019). L'uso responsabile delle tecnologie dell'IA è, infatti, considerato una delle competenze indispensabili nella società del XXI secolo (Floridi, 2022; Long, Magerko, 2020; NG Davi et al., 2021; Rivoltella, 2020).

La *AI Literacy*, richiamando Maria Ranieri (2024), si articola in quattro prin-

cipali dimensioni: le dimensioni conoscitiva, operativa, critica ed etica. La dimensione conoscitiva riguarda i contenuti che studenti e studentesse dovrebbero conoscere e comprendere in merito all'IA, tra i quali possiamo richiamare le tipologie di IA e delle tecnologie su cui si basano, le basi concettuali del *machine learning* e i domini applicativi dell'IA (Su, Zhong, 2022). La dimensione operativa riguarda l'utilizzo degli strumenti di IA in situazione, progettando e realizzando algoritmi per la risoluzione di problemi. La dimensione critica riguarda la valutazione dell'IA nei processi di collaborazione e interazione comunicativa e nella creazione di artefatti. La dimensione etica riguarda la competenza di uso consapevole e responsabile dell'IA, con attenzione ai rischi e alle potenzialità insiti nel rapporto tra essere umano e tecnologie che funzionano con IA.

2. Formazione al *critical and ethical thinking for AI* nella scuola primaria

Sebbene le attuali prospettive in merito alla *AI Literacy* offrano notevoli aspetti di interesse per la formazione all'IA e inizino ad arricchirsi e diffondersi a livello internazionale e nazionale, al contempo presentano sia alcuni eccessi sia alcune dimenticanze (Maritain, 1969), che richiedono una revisione e un rinnovamento (Guarcello et al., 2025; Guarcello, *in press*/b).

Tra gli eccessi è prioritario riconoscere la ancora schiacciante prevalenza di attenzione sulle dimensioni conoscitivo-operative a scapito di quelle critico-etiche. La conoscenza cognitiva (e la sua traduzione fattuale) è, infatti, intesa come la dimensione prioritaria a cui consegue una possibile valutazione critica ed etica di cognizioni e azioni. Dà evidenza di questo anche la scelta del termine "*literacy*", che rimanda ai concetti di alfabetizzazione (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024), di *lifelong learning*, con una curvatura sulla conoscenza e comprensione finalizzata all'acquisizione teorico-pratica di un contenuto.

Da questa priorità accordata al cognitivo, senza dubbio comunque centrale in qualsiasi processo formativo, deriva un eccesso di attenzione sulla fase della scuola secondaria inferiore e superiore. Ancora poca è l'attenzione a una formazione precoce, dalla scuola dell'infanzia o per lo meno primaria. Da questa prevalenza di interesse per la fase della scuola secondaria deriva un eccesso di focalizzazione sui rischi dell'IA. La stessa prospettiva della *AI Ethics* è orientata alla ricostruzione dei rischi di una progettazione e di un uso dell'IA non rispettoso dei principi di equità, trasparenza, responsabilità, privacy, ecc. (Boddington, 2023). La formazione all'IA è, infatti, pensata quasi esclusivamente per un target che già ne fruisce direttamente, in modo autonomo e pervasivo. L'ottica pertanto rimane quella della "riparazione del danno", qualora l'uso dell'IA sia inadeguato e irresponsabile.

A fronte di questi eccessi, sono chiare le dimenticanze (gli aspetti che l'attuale *AI Literacy* non considera o su cui non pone adeguata attenzione), che richiedono una revisione e un rinnovamento della formazione critica ed etica all'IA. In primo luogo, se la centratura formativa è sulle dimensioni critico-etiche, le dimensioni conoscitivo-operative sono certamente importanti ma costituiscono il materiale

di partenza per la riflessione, non il prioritario se non esclusivo obiettivo di apprendimento. Si dimentica, infatti, che nella prospettiva di una formazione critica ed etica all'IA, le dimensioni critico-etiche rappresentano le condizioni a priori della cognizione e dell'azione (Arendt, 2009) e il focus centrale sia del processo formativo sia della valutazione in merito alle competenze riflessive (critiche) e deliberative (etiche) acquisite.

Inoltre, se il focus è sulle competenze critico-etiche riflessive e deliberative, si dimentica che la competenza critica ed etica si avvia fin dalla primissima infanzia (tra i 6 mesi e i 2 anni) e si struttura in modo piuttosto solido già attorno agli 8-10 anni (Surian, Margoni, 2023). Pertanto, è proprio la fascia d'età 3-11 anni a essere quella più promettente per una formazione critica ed etica all'IA, facendo leva sulle conoscenze e sulle operatività coerenti e adeguate per i bambini della scuola dell'infanzia e primaria.

Infine, se è necessario che la formazione critica ed etica all'IA si avvii dalla scuola dell'infanzia o per lo meno primaria, il target di riferimento non è dato da fruitori del tutto autonomi e assidui dell'IA, rispetto ai quali ridurre prioritariamente i rischi connessi a uno uso inadeguato e smodato delle tecnologie. Nella prospettiva del rischio e della sua riduzione, si dimentica di porre la dovuta attenzione non solo alla condizione di fruitore ma anche a quella di ideatore dell'IA e delle sue tecnologie. Pertanto, si dimentica di porre attenzione alle potenzialità di una ideazione (e fruizione) critica ed eticamente orientata dell'IA. Proprio quella ideazione che ha caratterizzato l'umano dalla preistoria a oggi e ne ha fatto la creatura capace di inventare tecnologie in grado di ampliare la qualità del suo esistere nel mondo e di salvaguardare il pianeta stesso (Simondon, 2017).

3. Le "domande generatrici" dei bambini

Il progetto di ricerca internazionale CAIR , avviato in *partnership* con la Middlesex University di Londra e con la West University di Timi oara, si colloca proprio entro la prospettiva di una formazione critica ed etica all'IA ed è volto a indagare il processo di problematizzazione attraverso il quale i bambini delle classi IV e V della scuola primaria approcciano i temi e i problemi dell'IA. Negli anni accademici 2022/23, 2023/24 e 2024/25 sono stati coinvolti nel progetto 470 bambini appartenenti a 22 classi di sei Istituti Comprensivi situati in Torino e provincia. Attraverso la fruizione della *virtual exibition* "The AI Adventure"[2], a ciascuna classe sono stati presentati gli elementi fondamentali del significato e del funzionamento dell'IA.

Su queste basi, i bambini sono stati accompagnati a interrogare l'IA in merito a curiosità, dubbi, incomprensioni e problemi sollevati da un suo uso irresponsabile. Tramite un Padlet online sono state raccolte un totale di 416 domande. Si

2 Https://www.school4thinking.unito.it/virtual-exibition

tratta di interrogativi che possono essere intesi, nel solco dell'opera freiriana, nell'accezione di "domande generatrici" (Freire, 1971) capaci di sollecitare nei bambini un processo di autentica problematizzazione rispetto al tema/problema sotto esame e di avviare la presa di coscienza rispetto a rischi, potenzialità e implicazioni etiche di ideazione e uso dell'IA. L'esplorazione condivisa delle loro domande – condotta ancor prima di aver fornito loro specifiche risposte corrette sull'IA – permette di lavorare prioritariamente su ciascuna persona, a partire dal bagaglio di conoscenze, esperienze e competenze che essa porta con sé (Dewey, 1963).

Le domande emerse sul tema dell'IA sono state analizzate attraverso il metodo della *thematic analysis* (Braun, Clarke, 2021; Terry, Hayfield, 2020; Xu, Kammit, 2020) articolata in sei fasi: la familiarizzazione con i dati attraverso una loro molteplice rilettura; la generazione iniziale di etichette di testo e di parole utilizzate; l'articolazione dei possibili temi; la revisione degli stessi e la generazione delle mappe tematiche; la definizione e la denominazione dei temi e, infine, la scrittura del report (Bagnasco, Ghirotto, Sasso, 2015). Dall'analisi sono emersi tre macro-temi principali, ordinati in base al numero di domande associate, che raccolgono le questioni e gli interessi dei bambini sul tema dell'IA: *i significati e il funzionamento dell'IA* (247), *la relazionalità e le prospettive future dell'IA* (105) e *il passato dell'IA* (64). Tali macro-temi si articolano, a loro volta, in cinque sotto-questioni principali.

Il primo macro-tema, relativo *ai significati e al funzionamento dell'IA*, si suddivide in due sotto-questioni. La prima è quella relativa alla definizione di una possibile "identità" dell'IA e delle sue qualità che, in linea con la letteratura, avvalora ulteriormente una delle misconoscenze più diffuse nei giovani: l'antropomorfizzazione delle macchine (Mertala, Fagerlund, 2025). I bambini, infatti, si domandano se le tecnologie dell'IA vivano, invecchino, muoiano ("*I robot possono vivere in eterno, non morire mai?*" e "*I robot invecchiano? Sanno più cose di quando erano giovani?*"). Altre domande vertono sulla possibilità che le tecnologie dell'IA abbiano i sensi (ad esempio l'olfatto), funzioni fisiologiche, la capacità di riprodursi e se resistano a fattori esterni o ad agenti atmosferici. Emergono anche domande sui possibili "gusti" dell'IA, soprattutto in ambito sportivo e musicale.

La seconda sotto-questione sposta l'attenzione dal piano dell'"ente" nelle sue qualità a quello delle sue "azioni" (Fabris, 2025). A tal proposito i bambini si chiedono se l'IA sia in grado di dialogare, dedicarsi ad attività ricreative, svolgere una professione e guidare. Da un lato, essi percepiscono il contributo dell'IA come ormai quasi "imprescindibile" nel garantire la produttività e l'efficienza umane ("*Se l'IA non si fosse mai creata e non ci fosse manco oggi cosa succederebbe al mondo?*"). L'IA infatti viene percepita come dotata di maggiore precisione rispetto all'essere umano, ad esempio nella capacità di calcolo matematico. Dall'altro lato, essi iniziano anche a intuire i limiti dell'azione artificiale se paragonata a quella umana, come l'impossibilità di intraprendere azioni assolutamente libere e non pre-determinate da nessuno ("*Se chiedi a un robot di fare un operazione poi fa degli altri collegamenti da solo?"*).

Il secondo macro-tema, relativo *alla relazionalità dell'IA e alle prospettive future,* si articola in due sotto-questioni. La prima sotto-questione si concentra sull'in-

terrogazione circa le capacità "relazionali" possedute ed esercitate dalle tecnologie sia nel rapporto con gli esseri umani sia in quello tra le tecnologie stesse. In accordo con quanto rilevato da recenti studi (Bewersdorff et al., 2023), i bambini si interrogano sulla possibilità o meno che le tecnologie dell'IA possano interagire empaticamente con gli esseri umani ("*Nao mi vuole bene?"*) riconoscendone le emozioni ("*Come fa Pepper a sapere quali emozioni abbiamo?*") e intervenendo per migliorarne lo stato d'animo ("*Se mi sento triste, i robot mi consolano?*"). Inoltre, alcune domande riguardano la capacità delle tecnologie di "provare" emozioni in prima persona o di "trasmetterle" agli altri. Gli interrogativi sulle emozioni riguardano non solo il rapporto con gli esseri umani, ma anche quello tra tecnologie (*"I robot possono provare emozioni se si incontrano tra di loro?"*). Su quest'ultimo, inoltre, i bambini si domandano se le tecnologie dell'IA (citando ad esempio i robot) siano in grado di comprendersi, collaborare, aiutarsi reciprocamente ed eventualmente litigare.

Se la prima sotto-questione evidenzia la tendenza dei bambini ad attribuire alle tecnologie dell'IA la capacità tipicamente "umana" di avviare e gestire dinamiche sociali, la seconda sotto-questione evidenzia una proiezione verso il *futuro* delle tecnologie stesse. I bambini, infatti, si domandano quali conseguenze lo sviluppo incontrollato dell'IA possa provocare sul futuro del mondo, tratteggiando scenari di natura talvolta catastrofica. Scenari che vedono una possibile presa d'azione autonoma da parte dei robot che potrebbe consentire loro di "auto-crearsi" senza l'intervento dell'essere umano ("*I robot potrebbero crearsi da soli?*"), di destituirlo o – persino – di "conquistare" il mondo ("*Se il robot si rende in conto che lo comandiamo noi, potrebbe ribellarsi e distruggerci?*").

Infine, il terzo macro-tema che emerge dall'analisi, si riferisce al *passato dell'IA*. A tal proposito, i bambini si domandano chi abbia immaginato e inventato per la prima volta l'IA, in quale momento e a quale scopo ("C*ome è nata l'idea per far nascere l'IA?*" e "*Perché hanno voluto creare l'IA se abbiamo già un'intelligenza nel nostro corpo?*"). Essi si pongono inoltre domande in particolare sulla scelta del nome "*Intelligenza*" per designare tale tecnologia ("*Perché l'avete chiamata Intelligenza Artificiale e non Intelligenza Sviluppata?*") e sulla durata e modalità di programmazione e costruzione della stessa ("*Quanto tempo ci vuole per programmare e costruire un robot?*" e "*Come hanno fatto a crearla?*"). Il processo di interrogazione dei bambini sul *passato*, *presente* e *futuro* dell'IA si caratterizza così dall'intrecciarsi man mano di domande che non si generano in modo sequenziale, ma che si alimentano reciprocamente proprio grazie al momento di condivisione collettivo in classe.

4. Conclusione. Dalle "domande generatrici" al *child-generated curriculum*

Le domande dei bambini permettono di comprendere il loro interesse genuino per la questione dell'IA e, in particolare, per i significati, i caratteri costitutivi e i problemi di una sua gestione non consapevole e irresponsabile. I bambini, per lo

meno dal secondo triennio della scuola primaria, paiono essere pienamente in grado di approcciare in modo critico ed etico l'IA e mostrano un vivo interesse su questo tema.

I loro interrogativi sono generativi non solo in quanto nutritivi per la riflessione critica, la "coscientizzazione" e l'azione responsabile in merito all'IA, ma anche perché permettono a loro volta di concorrere alla definizione dei primi "temi generatori" (Freire, 1971; Simeone, 2023) di un curricolo per la formazione critica ed etica all'IA nella scuola primaria, che si strutturi attorno ai temi e ai problemi sentiti vitali dai bambini stessi. Si tratta di un curricolo che non abbia uno scopo puramente alfabetizzante[3], ma che si ponga entro la prospettiva educativa della promozione del *critical thinking for AI* e della deliberazione creativa e responsabile in merito alle *daily technologies* (De la Higuera 2019; Mertala, Fagerlund, 2024; Michaeli, Romeike, Seegerer, 2023). Un curricolo che sia poggiato-su e orientato-verso un'idea di bambino concepito come ideatore, "inter-attore"[4] e fruitore di tecnologie innovative e dell'IA per il quotidiano ("*Curriculum for critical thinking and ethical deliberation on technological innovation and AI*").

Una formazione che intenda risvegliare e nutrire una postura autenticamente riflessiva sull'innovazione tecnologica e l'IA non può essere etero-programmata ed erogata, ma deve essere per quanto possibile ideata con consapevolezza e attenzione rispetto alle vive curiosità e alle questioni sentite come pregnanti per i soggetti coinvolti nella formazione. Proprio per questo, infatti, è importante che un *Curriculum for critical thinking and ethical deliberation on technological innovation and AI* sia *child-generated*, ossia venga articolato (ove compatibile rispetto al rigore scientifico della materia) su temi e con un ordine di priorità poggiati sugli autentici interessi riflessivi dei bambini: l'identità dell'IA e la sua capacità di azione, l'interazione con umani, agenti artificiali e il pianeta oggi e in un prossimo futuro, le origini dell'IA e i suoi primi sviluppi nel passato.

Ne discende un curricolo, in questa sede solo tratteggiato per alcuni dei suoi temi di fondo, che si colloca prioritariamente entro il frame culturale umanistico posto in dialogo con quello scientifico, con il fine di accompagnare i bambini a problematizzare la relazione con l'innovazione tecnologica e l'IA per comprendere, utilizzare e sviluppare il suo potenziale umanizzante[5].

3 Il concetto di curricolo in ambito scolastico possiede, specifica Baldacci (2010), una "doppia valenza teorica e pratica […]. Dal punto di vista pratico, il curricolo costituisce il percorso formativo intenzionale della scuola; si tratta, perciò, di stabilire lo spazio e il ruolo che" la relazione critica con l'IA deve avere "nella sua economia. Dal punto di vista teorico, il curricolo rappresenta invece un dispositivo per pensare e progettare la formazione scolastica; occorre, pertanto, capire come si modifica la struttura logica di tale dispositivo […] in seguito all'inserimento" dell'IA "nella sua architettura" (p. 11).

4 Soggetto che interagisce con l'IA con il ruolo di decisore che delibera e agisce con il supporto dell'IA (al di fuori di logiche di sostituzione o di fruizione passiva).

5 Per una ricostruzione più completa delle strutture portanti del "*Curriculum for critical thinking and ethical deliberation on technological innovation and AI*", si veda "Innovazione tecnologica, IA e qualità dell'esistenza. Direzioni e vie per la promozione del pensiero critico e della deliberazione etica" (Guarcello, *in press*/a).

Bibliografia

Arendt H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: il Mulino (ed. or. 1979).

Bagnasco A., Ghirotto L., Sasso L. (2015). *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute*. Milano: Edra.

Bewersdorff A., Zhai X., Roberts J., Nerdel C. (2023). Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 1-11.

Boddington P. (2023). *AI Ethics. A Textbook*. Berlin: Springer Nature.

Braun V., Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Londra: Sage.

Burgsteiner H., Kandlhofer M., Steinbauer G. (2016). IRobot: Teaching the Basics of Artificial Intelligence in High Schools. In *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, *30* (1). https://doi.org/10.1609/aaai.v30i1.9864

De la Higuera C. (2019). A report about education, training teachers and learning Artificial Intelligence: Overview of key issue. *Education, Computer Science*, 1-11.

Dewey J. (1963). *Experience and Education*. New York (NY): Collier Books (ed. or. 1938).

Druga S. et alii (2019). Inclusive AI literacy for kids around the world. In *Proceedings of FabLearn*. 104-111. https://doi.org/10.1145/3311890.3311904

Fabris A. (2025). *La filosofia nell'epoca dell'intelligenza artificiale. Come ci aiuta a vivere negli ambienti tecnologici*. Roma: Carocci.

Ferraris M., Saracco G. (2025). *Tecnosofia. Tecnologia e umanesimo per una scienza nuova*. Roma-Bari: Laterza.

Floridi L. (2023). *The ethics of artificial intelligence. Principles, challenges, and opportunities*. Oxford: Oxford University Press.

Floridi L., Cabitza F. (2021). *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove machine*. Milano: Bompiani.

Floridi L., Cowls J. (2019). *A Unified Framework of Five Principles for AI in Society*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3831321

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (ed. or. 1970).

Fuchs T. (2022). Human and Artificial Intelligence: A Critical Comparison. In R.M. Holm-Hadulla, J. Funke, M. Wink (Eds.), *Intelligence - Theories and Applications* (pp. 249-259). Cham: Springer.

Guarcello E., Longo A. (Eds.) (2024). *School Children and the Challenge of Managing AI*. Londra: Routledge.

Guarcello E., Pileggi F., Falco A., Borla G., Maroni O.E., Palma M. (2025). *Re-shaping the school-community relationship for a responsible management of AI Technologies: A Community-Friendly and Child-based Curriculum for AI*. EERA Conference "Charting the Way Forward: Education, Research, Potentials and Perspectives", University of Belgrade, Belgrade, 9-12 September 2025.

Guarcello, E. (*in press*/a). Innovazione tecnologica, IA e qualità dell'esistenza. Direzioni e vie per la promozione del pensiero critico e della deliberazione etica. In M. Casalino, C. Marinucci (Eds.), *Coltivare, Educare, Umanizzare. Raccomandazioni per una strategia di adozione dell'IA nella scuola, nei luoghi della cultura e nelle comunità educanti*. Roma: STAMEN.

Guarcello, E. (*in press*/b). Intelligenza Artificiale e responsabilità universale: nuove prospettive formative per la scuola primaria. In AA.VV., *Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale*. Lecce. Pensa MultiMedia.

Long D., Magerko B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Conside-

rations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16. https://dl.acm.org/doi/10.1145/3313831.3376727
Maritain J. (1969). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola (ed. or. 1942).
Mertala P., Fagerlund, J. (2024). Finnish 5th and 6th graders' misconceptions about artificial intelligence. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 39, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100630
Miao F., Holmes W., Ronghuai H., Hui Z. (2021). *Artificial Intelligence and Education. Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO.
Michaeli T., Romeike R., Seegerer S. (2023). What Students Can Learn About Artificial Intelligence – Recommendations for K-12 Computing Education. In T. Keane, C. Lewin, T. Brinda, R. Bottino (Eds.), *Towards a Collaborative Society Through Creative Learning. WCCE 2022. IFIP Advances in Information and Communication Technology* (pp. 196-208). Cham: Springer.
MIT (2025). What are the risks from Artificial Intelligence? A comprehensive living database of over 1600 AI risks categorized by their cause and risk domain. Https://airisk.mit.edu
Ng Davi T.K. et alii (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041
Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
Ranieri M. (2024). Intelligenza artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di scienze dell'educazione*, LXII, 1, 123-135.
Ranieri M., Cuomo S., Biagini G. (2024). *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.
Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
Rivoltella P.C. (2024). *Dire la scuola. Lessico minimo*. Brescia: Scholè.
Scott W. (2024). *AI Everyday: Transforming Lives with Smart Technology*. Ebookit.com.
Simeone D. (2023). *Paulo Freire. La pedagogia degli oppressi*. Milano: Vita e Pensiero.
Simondon G. (2017). *Sulla tecnica*. Napoli-Salerno: Orthotes.
Su J., Zhong Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/ S2666920X22000273?via%3Dihub
Surian L., Margoni F. (2023). *Nati per giudicare*. Roma-Bari: Laterza.
Terry G., Hayfield N. (2020). Reflexive thematic analysis. In M.R.M. Ward, S. Delamont (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 430-441). Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing.
UNESCO (2022). *K-12 AI curricula: a mapping of government-endorsed AI curricula*. Parigi: UNESCO. https://doi.org/10.54675/ELYF6010
UNESCO (2024). *AI competency framework for students*. Parigi: UNESCO. https://doi.org/10.54675/JKJB9835
Xu W., Zammit K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9. https://doi.org/10.1177/1609406920918810

I.8
Alleanza educativa scuola-famiglia: fattore protettivo e sfida contemporanea. Un'indagine preliminare

Luna Lembo
Università degli studi Niccolò Cusano

Stefania Morsanuto
Università Pegaso

Margot Zanetti
Università Pegaso

Francesco Peluso Cassese
Università Pegaso

Abstract
Lo studio analizza l'alleanza educativa scuola–famiglia come fattore protettivo del benessere scolastico, nel quadro della corresponsabilità educativa (Dusi, 2014; Pati, 2011). Condotto su 113 studenti di un liceo artistico di Grosseto tramite il Questionario sul Benessere Scolastico (*QBS*; Tobia & Marzocchi, 2011), evidenzia un buon livello complessivo di benessere, con punteggi più alti nelle relazioni tra pari e nel riconoscimento da parte degli adulti. Le correlazioni mostrano che un clima relazionale positivo con insegnanti e compagni favorisce autostima e equilibrio emotivo. I risultati confermano il ruolo cruciale di famiglia e scuola come contesti interdipendenti di crescita e la necessità di pratiche educative fondate su collaborazione e riconoscimento reciproco.

Parole chiave: Multidimensionalità, Benessere scolastico, Corresponsabilità educativa

This study examines the school–family educational alliance as a protective factor for students' school well-being, within the framework of shared educational responsibility (Dusi, 2014; Pati, 2011). Conducted with 113 students from an art high school in Grosseto using the School Well-Being Questionnaire (*QBS*; Tobia, Marzocchi, 2011), the research reveals an overall positive level of well-being, with higher scores in peer relationships and recognition from adults. Correlational analyses show that a positive relational climate with teachers and peers promotes self-esteem and emotional balance. Overall, the findings highlight the crucial role of family and school as interdependent educational contexts and the need for educational prac-

tices grounded in collaboration and mutual recognition.

Keywords: Multidimensionality, School well-being, Shared educational responsibility

1. Introduzione[1]

Il rapporto scuola–famiglia rappresenta da tempo un tema centrale nella riflessione pedagogica e psicologica, poiché entrambe le istituzioni condividono una reciprocità educativa orientata al benessere e al successo formativo degli studenti. Il benessere scolastico, inteso come costrutto multidimensionale che integra componenti cognitive, emotive e relazionali (Hascher, 2003; Borgonovi, Pál, 2016; Hascher, 2008; Putwain et al., 2020), costituisce una dimensione specifica del benessere generale e dipende fortemente dalla qualità dei contesti educativi.

La letteratura (Dusi, 2014) evidenzia come la collaborazione scuola–famiglia sia condizione essenziale per una crescita equilibrata. Le ricerche empiriche confermano che la famiglia influisce su impegno, aspirazioni e risultati scolastici(Gilmartin, Li, Aschbacher, 2006), mentre studi recenti (Zanetti, 2025) mostrano che bassi livelli di benessere scolastico si associano a maggiori comportamenti-problema, rafforzando l'idea della necessità di una responsabilità educativa condivisa.

Promuovere il benessere richiede quindi una comunicazione costante e positiva tra genitori e docenti: la sua assenza, come affermava Milani (1995), aumenta il rischio di insuccesso. Gli insegnanti, insieme alle famiglie, svolgono un ruolo educativo centrale (Medeghin, Fornasa, 2011) in una scuola che, come ricordano Barca e Tripaldi (2019), è anche luogo di relazione e crescita sociale.

L'alleanza educativa si fonda su frequenza e qualità della relazione tra insegnanti e genitori (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018), generando fiducia, sostegno reciproco e riconoscimento delle competenze (MIUR, 2010). In questa prospettiva, scuola e famiglia, pur nella loro diversità, condividono il compito di formare e socializzare le nuove generazioni (Pati, 2011), costituendo un fattore protettivo contro disagio e dispersione.

La presente indagine, basata sul Questionario sul Benessere Scolastico (QBS), esplora le percezioni degli studentirispetto alle relazioni con compagni, insegnanti e genitori, con l'obiettivo di individuare punti di forza e criticità su cui costruire e consolidare una solida alleanza educativa tra scuola e famiglia, orientata alla promozione del benessere scolastico.

1 Il presente lavoro è frutto del contributo di più autori. Nello specifico Luna Lembo è autrice dei paragrafi 3 & 4. Stefania Morsanuto è autrice dei paragrafi 2 & 5. Margot Zanetti è autrice del paragrafo 1. Francesco Peluso Cassese è il supervisore della ricerca.

2. L'educazione dalla famiglia alla scuola: patto di corresponsabilità educativa

Nella società contemporanea, i ruoli educativi di famiglia e scuola sono riconosciuti sul piano formale e informale, in base ai principi sanciti dalle Carte costituzionali e dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), ratificata in Italia con la Legge n. 176/1991, che riconosce il bambino come soggetto di diritti, pur a fronte di persistenti disuguaglianze nell'accesso all'istruzione (Cornacchia, Madriz, 2014).

Nel contesto italiano, la responsabilità educativa condivisa tra genitori e insegnanti è sancita dal DPR 416/1974, che ha introdotto la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica, rafforzata successivamente con i Forum dei genitori (FORAGS e FONAGS) e con il DPR 567/1996. Tale principio è stato rilanciato dal Patto educativo di corresponsabilità (DPR 235/2007), volto a promuovere la collaborazione scuola-famiglia e a contrastare fenomeni di disagio giovanile (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018).

A livello internazionale, modelli come il Family-School Partnerships Framework del Regno Unito e la Home–School Cooperation Policy dei Paesi scandinavi promuovono una visione partecipativa e democratica della scuola, fondata su corresponsabilità e benessere collettivo (Nordahl, 2007).

Le trasformazioni digitali e la pandemia hanno ridefinito la comunicazione scuola–famiglia, ampliando le opportunità di contatto ma anche le sfide legate a ruoli e linguaggi educativi. In tale scenario, la corresponsabilità richiede competenze relazionali e mediazione digitale.

La letteratura internazionale conferma l'importanza del coinvolgimento genitoriale per il successo formativo e il benessere degli studenti: Epstein (2018) lo descrive come una strategia multilivello scuola-famiglia-comunità, mentre Hoover-Dempsey e Sandler (2005) ne evidenziano le basi motivazionali e comunicative. In una prospettiva sistemico-ecologica, Bronfenbrenner (1979) interpreta la corresponsabilità educativa come processo dinamico di co-evoluzione tra scuola e famiglia.

Promuovere uguaglianza, cooperazione e dialogo significa costruire un'alleanza educativa stabile, sostenuta da politiche formative e partecipazione organizzata dei genitori. Le scuole, come afferma Pati (2011), devono attuare pienamente i principi di corresponsabilità, mentre il Patto educativo (DPR 235/2007; Legge 71/2017) rappresenta oggi uno strumento di prevenzione e cooperazione educativa.

In sintesi, la corresponsabilità educativa si realizza in un dialogo continuo e fiduciario tra scuola e famiglia, fondato su riconoscimento reciproco e obiettivi condivisi, affinché le due istituzioni agiscano come alleate nella promozione del benessere scolastico e del successo formativo (Guetta, 2018).

3. Disegno di ricerca

3.1 Ipotesi di ricerca

Lo studio si fonda sull'ipotesi che la qualità della relazione scuola–famiglia e la percezione delle relazioni con compagni, insegnanti e genitori rappresentino fattori protettivi rispetto al disagio scolastico e contribuiscano al benessere complessivo degli studenti. Si prevede inoltre che il supporto percepito, sia familiare che scolastico, sia correlato a maggiore autostima e a un atteggiamento emotivo positivo verso l'esperienza educativa. L'indagine interpreta le percezioni degli studenti come indicatori della qualità dell'alleanza educativa, con l'obiettivo di individuare risorse e criticità utili alla definizione di strategie di intervento mirate.

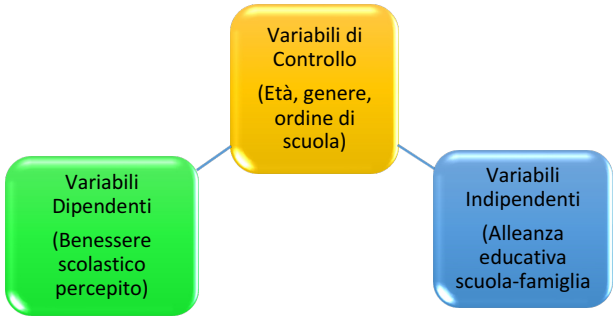


Figura 1. Modello concettuale delle relazioni tra variabili

3.2 Campione

Il campione è composto da 113 studenti di un liceo artistico di Grosseto, di età compresa tra 14 e 19 anni, con una distribuzione equilibrata tra le classi. In base al genere, il gruppo risulta formato per il 61,1% da studentesse, 30,6% da studenti e 8,3% da partecipanti che si sono identificati in altre categorie.

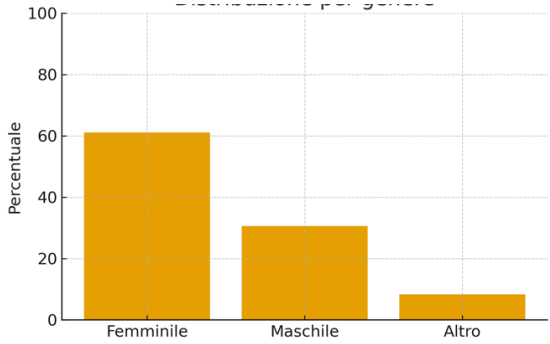


Grafico 1. Distribuzione per genere

Dal punto di vista dell'appartenenza etnica, la maggioranza degli studenti si è dichiarata italiana (36,1%), con una presenza significativa di studenti di origine peruviana (19,4%) e una varietà di background culturali minori (cileno-italiani, italo-polacchi, italo-venezuelani, ecc.), che complessivamente contribuiscono a rendere il campione eterogeneo (Grafico 2).

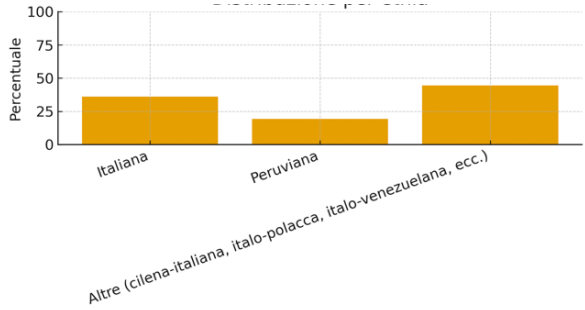


Grafico 2. Distribuzione per etnia

Anche la variabile religiosa, visibile dal Grafico 3, evidenzia una diversificazione interna: la componente più consistente si definisce atea o agnostica (52,8%), mentre circa un terzo si dichiara cristiano-cattolico (33,3%). Sono inoltre presenti piccole percentuali di studenti appartenenti ad altre confessioni religiose, tra cui musulmana, ebraica, induista/sikh, buddista e testimoni di Geova.

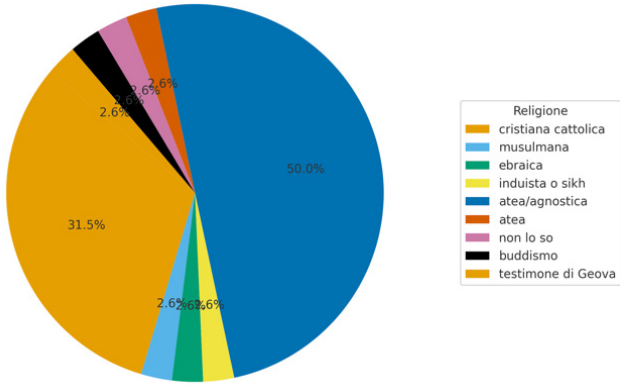


Grafico 3. Distribuzione per religione

In questa prima fase, le variabili sociodemografiche non sono state incluse nelle analisi, ma verranno approfondite nella fase successiva della ricerca, che coinvolgerà scuole del Nord e del Sud Italia. L'ampliamento del campione consentirà analisi multigruppo (per etnia, religione, genere e area geografica) e l'uso di modelli multivariati, integrando fattori personali e relazionali per una com-

prensione più articolata dell'alleanza educativa scuola–famiglia nei diversi contesti territoriali.

3.3 Materiali e metodi

Per la rilevazione è stato utilizzato il Questionario sul Benessere Scolastico - QBS, 8-18 (Tobia, Marzocchi, 2011), uno strumento validato che consente di esplorare differenti dimensioni dell'esperienza scolastica.

Il questionario è costituito da 27 item e permette il calcolo di un punteggio totale di Benessere scolastico, derivato dai punteggi parziali relativi alle seguenti sottoscale:

– Soddisfazione e riconoscimento
– Rapporto con insegnanti
– Rapporto con compagni di classe
– Atteggiamento emotivo a scuola
– Senso di autoefficacia.

Il QBS prevede risposte su una scala Likert a 3 punti ("non vero", "abbastanza vero", "verissimo") ed è stato somministrato in presenza, tramite Google Moduli, durante le ore curricolari. La compilazione, anonima e volontaria, è avvenuta in autonomia sotto la supervisione del ricercatore e dell'insegnante, con una durata media di 20 minuti. La ricerca, di tipo quantitativo descrittivo-correlazionale, ha esplorato la relazione tra benessere scolastico e alleanza educativa scuola–famiglia, secondo un approccio sistemico. I dati, verificati per qualità e coerenza interna, sono stati analizzati con SPSS Statistics (v.27).

3.4 Analisi dati e risultati

Sono state condotte analisi descrittive e inferenziali per mappare le dimensioni del benessere scolastico e approfondire quelle relazionali, con l'obiettivo di delineare lo stato attuale dell'alleanza educativa scuola–famiglia e comprendere come le diverse relazioni contribuiscano al benessere percepito dagli studenti.

Descrittive – soddisfazione e riconoscimento					
	count	**mean**	**std**	**min**	**max**
Soddisfazione e riconoscimento	113	1	0.65	0.0	2

Tabella 1. Descrittive dimensioni Soddisfazione e Riconoscimento

Descrittive - insegnanti					
	count	**mean**	**std**	**min**	**max**
Rapporto con insegnanti	113	1	0.45	0.0	2

Tabella 2. Descrittive dimensioni Insegnanti

Descrittive - compagni					
	count	**mean**	**std**	**min**	**max**
Rapporto con compagni	113	1	0.36	1	2

Tabella 3. Descrittive dimensioni Compagni

Descrittive - atteggiamento emotivo					
	count	**mean**	**std**	**min**	**max**
Atteggiamento emotivo	113	1	0.39	0	2

Tabella 4. Descrittive dimensioni Atteggiamento emotivo

Descrittive - autoefficacia					
	count	**mean**	**std**	**min**	**max**
Autoefficacia	113	1	0.39	0	2

Tabella 5. Descrittive dimensioni Autoefficacia -Autostima

Dalle analisi descrittive emerge un quadro complessivamente positivo del benessere scolastico. Le relazioni tra pari risultano buone ($M \approx 1$ su scala 0–2), indicando fiducia e integrazione, mentre il rapporto con gli insegnanti, pur positivo, mostra maggiore variabilità ($DS = 0.45$). Il senso di riconoscimento presenta una maggiore eterogeneità ($DS = 0.65$), riflettendo percezioni diverse del sostegno familiare. La dimensione emotiva appare equilibrata ($M \approx 1$; $DS = 0.39$), con alcuni casi di ansia o insicurezza, e l'autostima mostra livelli moderati. Nel complesso, il QBS indica un benessere intermedio-positivo, con il clima di classe come risorsa protettiva e le relazioni con docenti ed emozioni scolastiche come aree di intervento per rafforzare l'alleanza educativa scuola-famiglia.

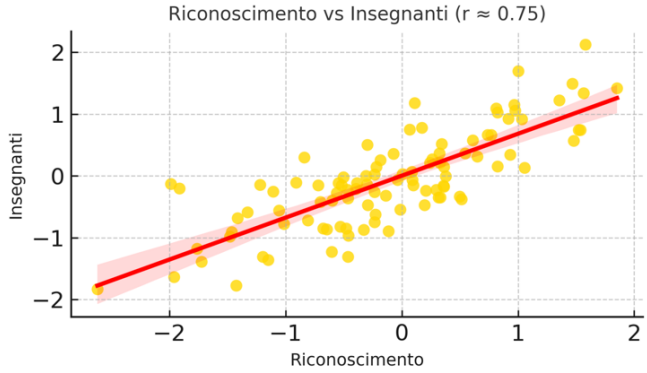


Grafico 4. Correlazione dimensioni Insegnanti - Riconoscimento

Dal Grafico 4 emerge una forte correlazione tra il senso di riconoscimento e il rapporto con gli insegnanti: gli studenti che percepiscono sostegno e fiducia familiare mostrano relazioni più positive con i docenti. Ciò indica che un clima familiare favorevole rafforza la capacità di costruire rapporti di fiducia a scuola, confermando l'impatto diretto dell'alleanza scuola-famiglia sulla qualità delle relazioni educative.

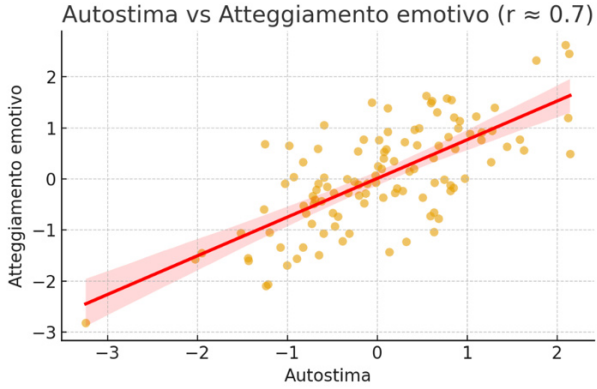


Grafico 5. Correlazione dimensioni Atteggiamento Emotivo-Autostima, Autoefficacia

Il quinto grafico mostra la connessione tra autostima e atteggiamento emotivo verso la scuola. Qui si nota come un livello più elevato di fiducia nelle proprie capacità scolastiche si accompagni a un vissuto emotivo più sereno, caratterizzato da minore ansia e maggiore tranquillità nelle situazioni di verifica o confronto in classe. Questo risultato conferma l'idea che la percezione di autoefficacia non solo sostiene il rendimento, ma riduce anche il carico emotivo negativo che spesso accompagna l'esperienza scolastica.

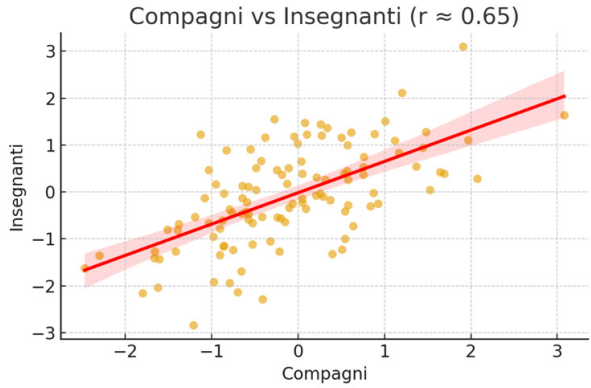


Grafico 6. Correlazione dimensioni Insegnanti-Compagni

Infine, il sesto grafico illustra la relazione tra il rapporto con i compagni e quello con gli insegnanti. Anche in questo caso la connessione appare significativa: laddove gli studenti vivono un clima di fiducia e di accettazione nel gruppo dei pari, tendono a costruire legami più solidi anche con gli insegnanti. È come se la dimensione relazionale della classe funzionasse in modo sistemico, dove la qualità dei rapporti orizzontali (con i compagni) rinforza la qualità di quelli verticali (con i docenti), favorendo un ambiente scolastico complessivamente più positivo e inclusivo.

4. Discussioni

I risultati della ricerca delineano un quadro complessivamente positivo del benessere scolastico, con valori medi del QBS intorno al livello intermedio (⊕1 su scala 0–2), indicativi di un benessere percepito moderato-positivo. Le relazioni tra pari emergono come una risorsa protettiva centrale, confermando quanto sostenuto da Barca e Tripaldi (2019): la scuola è infatti un contesto di socializzazione e integrazione, dove i legami tra compagni favoriscono fiducia e benessere.

La relazione con gli insegnanti, pur mediamente positiva, mostra una maggiore variabilità, evidenziando la necessità di rafforzare la dimensione educativa e affettiva del ruolo docente, come già sottolineato da Milani (1995) e Medeghin e Fornasa (2011). La percezione di riconoscimento risulta disomogenea, suggerendo che il dialogo scuola–famiglia e la corresponsabilità educativa richiedano una costante negoziazione di ruoli e responsabilità (Dusi, 2014; Pati, 2011).

La dimensione emotiva mostra valori equilibrati ma non privi di ansia e insicurezza, confermando, in linea con von Bertalanffy (1983) e Cardinali & Migliorini (2013), la natura sistemica e interconnessa del benessere scolastico. Le correlazioni tra le scale del QBS rafforzano questa lettura: l'autoefficacia risulta associata a un miglior atteggiamento emotivo; il riconoscimento familiare si riflette

nella qualità della relazione con i docenti; e il clima tra pari influenza positivamente la percezione dell'ambiente scolastico.

In accordo con Pati (2011) e con le indicazioni del MIUR (2010), i risultati confermano che l'alleanza educativa scuola–famiglia è un fattore protettivo cruciale, ma anche una sfida contemporanea da promuovere attraverso dialogo, cooperazione e riconoscimento reciproco. Rafforzare il legame con gli insegnanti e sostenere la dimensione emotiva degli studenti significa agire sull'intero ecosistema educativo per favorire benessere e successo formativo.

I risultati aprono la strada a ulteriori sviluppi metodologici e applicativi: ampliare il campione a scuole di diverso ordine e territorio potrà offrire una visione più rappresentativa del benessere scolastico in Italia; sul piano operativo, i dati possono orientare interventi di corresponsabilità educativa, formazione di docenti e genitori, e pratiche di peer education. Il QBS si conferma uno strumento utile per monitorare nel tempo l'efficacia delle politiche e delle azioni di promozione di un clima scolastico positivo e inclusivo.

4.1 Limiti della ricerca

La ricerca, pur offrendo spunti significativi sul benessere scolastico e sulle relazioni educative, presenta alcuni limiti. Il campione ristretto a un solo liceo artistico di Grosseto riduce la generalizzabilità dei risultati, mentre la natura cross-sezionale non consente di osservare l'evoluzione nel tempo delle dinamiche relazionali. L'uso di strumenti self-report (QBS; Tobia, Marzocchi, 2011) può aver introdotto bias soggettivi. Le variabili sociodemografiche, non analizzate in questa fase, saranno considerate nel prossimo step della ricerca, che amplierà il campione a livello nazionale per confrontare l'alleanza scuola–famiglia in diversi contesti territoriali.

5. Conclusioni

La ricerca conferma che il benessere scolastico è un costrutto multidimensionale, risultante dall'intreccio di fattori relazionali, emotivi e di percezione di sé. Gli studenti del liceo artistico di Grosseto mostrano un livello intermedio-positivo di benessere, con punteggi più alti nelle relazioni tra pari, riconosciute come principali fattori protettivi. Tali risultati confermano quanto sostenuto da Barca e Tripaldi (2019), secondo cui la scuola è spazio di socializzazione e crescita socio-affettiva, dove i pari contribuiscono alla costruzione del capitale sociale.

La relazione con gli insegnanti, pur positiva, mostra una maggiore variabilità, richiamando la necessità, già evidenziata da Milani (1995) e Medeghin e Fornasa (2011), di valorizzare la dimensione educativa del ruolo docente, fondata su ascolto, fiducia e significatività relazionale. Anche la percezione di riconoscimento familiare presenta differenze marcate, confermando l'importanza della correspon-

sabilità educativa (Dusi, 2014; Pati, 2011) e del dialogo costante tra scuola e genitori.

Le dimensioni di autostima e autoefficacia si rivelano strettamente connesse al benessere emotivo: chi percepisce competenza affronta con maggiore equilibrio le sfide scolastiche, riducendo ansia e insicurezza. Ciò ribadisce il valore dei percorsi di potenziamento dell'autoefficacia come leva per il successo formativo.

I risultati, coerenti con gli approcci sistemici ed ecologici (von Bertalanffy, 1983; Cardinali, Migliorini, 2013), mostrano come scuola, famiglia e pari costituiscano sottosistemi interdipendenti: un clima educativo positivo in famiglia favorisce relazioni significative anche a scuola. In linea con Zanetti (2025), il benessere si associa a minori comportamenti-problema e a una maggiore capacità di adattamento, confermando l'alleanza scuola–famiglia come strumento di prevenzione del disagio.

Come ricordano Capperucci, Ciucci e Baroncelli (2018), tale alleanza rappresenta non solo un fattore di protezione, ma anche una sfida contemporanea fondata su fiducia e corresponsabilità. Essa trasforma la comunicazione educativa in capitale sociale (Vieno, 2005), rafforzando la scuola come comunità di apprendimento e di cura (Guetta, 2018).

Il benessere scolastico emerge come esito di una rete di relazioni significative tra studenti, docenti e famiglie. Promuovere alleanze educative stabili significa investire nella sostenibilità sociale dell'educazione e nella crescita civile e relazionale delle nuove generazioni, rispondendo alle sfide educative della società contemporanea.

Bibliografia

Armone A., Visocchi R. (2005). *Le responsabilità del dirigente scolastico*. Carocci Faber.

Armone G., Visocchi M. (2005). *Responsabilità educative e corresponsabilità formativa*. Roma: Armando.

Barca A., Tripaldi M. (2019). *Scuola dell'infanzia e primaria*. Molfetta: NLD.

Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bertalanffy L. V. (1971). *Teoria generale dei sistemi.* Milano: Ili.

Borgonovi F., Pál J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study. *Being* 15 in 2015.

Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018). *La corresponsabilità educativa: scuola e famiglia per la formazione integrale della persona*. Firenze: Le Monnier.

Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 233–250.

Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Roma: Carocci.

Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Unicopli.

Cornacchia R., Madriz L. (2014). *Educazione e diritti dell'infanzia: prospettive globali e locali*. Roma: Armando.

Dusi P. (2014). La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola. In L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*(pp. 391–407). Brescia: La Scuola.

Epstein J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Gilmartin S. K., Li E., Aschbacher P. (2006). The relationship between secondary students' interest in physical science or engineering, science class experiences, and family context: Variations by gender and race/ethnicity. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 12(2–3), 179–207.

Guetta S. (2018). La comunicazione scuola-famiglia e le life skills. In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15–16), 261–278.

Guetta S. (2018). *La scuola come comunità educante: Percorsi di corresponsabilità e partecipazione*. Milano: FrancoAngeli.

Hascher,T. (2003). Well-being in school–why students need social support. In *Learning emotions–The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 127-142). Lang.

Hascher T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, *47*(2), 84-96.

Hoover-Dempsey K. V., Sandler H. M. (2005). The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. In D. L. Morrison (Ed.), *The handbook of family-school partnerships* (pp. 27–46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Iannone R. (2006). *Il capitale sociale. Origini, significati e funzioni*. Milano: FrancoAngeli.

Medeghin R., Fornasa W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Milani P. (1995). La famiglia: partner o cliente della scuola? *Difficoltà di apprendimento*, 2, 239–254.

Nordahl T. (2007). *Home-school cooperation: A study of parents' involvement in the education of their children*. Oslo, Norway: Norwegian Ministry of Education.

Pati L. (2011). *Famiglia e scuola. Alleanza educativa e corresponsabilità formativa*. Brescia, Italia: La Scuola.

Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In P. Dusi , L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 15–30). Brescia: La Scuola.

Portera A. (2022). *Educazione interculturale e società globale: Paradigmi, modelli e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.

Rossi B. (2015). *Genitori competenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Tobia V., Marzocchi G. M. (2011). *Questionario sul Benessere Scolastico (QBS).* Trento: Erickson.

Vieno A. (2005). *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*. Milano: Unicopli.

Putwain D. W., Loderer K., Gallard D., Beaumont J. (2020). School related subjective well being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(1), 92-108.

Zanetti M. (2025). School well-being and problem behaviors: exploring the correlation in professional school students. *Italian journal of health education, sport and inclusive didactics*, *9*(1).

I.9
LLM e RAG nella profilazione degli studenti: verso una progettazione didattica data-informed

Francesco Milito
Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria

Peppino Sapia
Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria

Giacomo Bozzo
Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria

Antonella Nuzzaci
Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e Studi Culturali, Università degli Studi di Messina

Antonella Valenti
Dipartimento di Matematica e Informatica, Università della Calabria

Abstract
Il contributo esplora il potenziale dei modelli di linguaggio di grandi dimensioni (Large Language Models, LLM) e delle architetture di Retrieval-Augmented Generation (RAG) nella profilazione degli studenti universitari e nella progettazione didattica basata sui dati (data-informed). Partendo dal quadro teorico della learning analytics e della didattica evidence-based, il lavoro analizza come l'integrazione LLM–RAG possa supportare i professori universitari nella trasformazione dei dati educativi in evidenze operative, riducendo le barriere tecniche legate all'analisi statistica e favorendo una lettura riflessiva e pedagogicamente fondata dei risultati. La combinazione delle due tecnologie consente di unire la flessibilità interpretativa dei modelli linguistici con l'affidabilità delle fonti documentali controllate, garantendo coerenza terminologica, trasparenza metodologica e rispetto delle policy istituzionali. In questa prospettiva, i sistemi LLM–RAG agiscono come "assistenti di analisi e partner epistemici" del docente, promuovendo una cultura della progettazione didattica basata sull'evidenza, ma guidata dal giudizio professionale e dal contesto educativo. Il contributo affronta, inoltre, le implicazioni etiche, pedagogiche e organizzative dell'adozione di tali tecnologie, evidenziando la necessità di sviluppare competenze di data literacy, strategie di explainability e politiche istituzionali per un uso responsabile e sostenibile dell'intelligenza artificiale in educazione. L'articolo propone il paradigma dell'"analisi dialogica della formazione", in cui l'in-

telligenza artificiale diventa uno strumento di riflessione e co-costruzione di conoscenza, volto ad amplificare — e non a sostituire — il docente.

Parole chiave: Didattica data-informed, profilazione degli studenti, Large

Language Models (LLM), Retrieval-Augmented Generation (RAG), Learning Analytics, Intelligenza Artificiale in educazione, Explainable Learning Analytics, Data literacy, Progettazione didattica.

The contribution explores the potential of Large Language Models (LLMs) and Retrieval-Augmented Generation (RAG) architectures in university student profiling and data-informed instructional design. Starting from the theoretical framework of learning analytics and evidence-based teaching, the work analyzes how the LLM–RAG integration can support university professors in transforming educational data into actionable insights, reducing the technical barriers associated with statistical analysis, and fostering a reflective, pedagogically grounded interpretation of results. The combination of the two technologies allows the flexibility of language models to be paired with the reliability of verified documentary sources, ensuring terminological consistency, methodological transparency, and compliance with institutional policies. From this perspective, LLM–RAG systems function as "analytical assistants and epistemic partners" for university professors, promoting a culture of evidence-based instructional design that is guided by professional judgment and the educational context. The contribution also addresses the ethical, pedagogical, and organizational implications of adopting such technologies, highlighting the need to develop data literacy skills, explainability strategies, and institutional policies for the responsible and sustainable use of artificial intelligence in education. The article proposes the paradigm of "dialogic learning analysis," in which artificial intelligence becomes a tool for reflection and co-construction of knowledge, aimed at amplifying — rather than replacing — university professors.

Keywords: Data-informed teaching, student profiling, Large Language Models (LLM), Retrieval-Augmented Generation (RAG), Learning Analytics, Artificial Intelligence in education, Explainable Learning Analytics, Data literacy, Instructional design.

1. Introduzione

Negli ultimi anni la crescente complessità dei percorsi formativi universitari e la progressiva eterogeneità dei bisogni, dei ritmi e delle strategie di apprendimento degli studenti hanno reso imprescindibile l'adozione di approcci sistematici e basati sui dati per la progettazione e la valutazione didattica (Siemens, Long, 2014; Buckingham Shum, Ferguson, Martinez-Maldonado, 2019). L'idea di una didattica data-informed nasce dall'esigenza di fondare le scelte progettuali e valutative su evidenze empiriche, ricavate da dati osservativi o diagnostici, piuttosto che su in-

tuizioni o consuetudini disciplinari (Ifenthaler, Yau, 2020). In tale prospettiva, la profilazione delle coorti studentesche – ovvero la costruzione di rappresentazioni sintetiche dei pattern di risposta, delle competenze e dei bisogni emersi da test o attività formative – si configura come un potente strumento per personalizzare i percorsi di apprendimento e ottimizzare la progettazione didattica (Ferguson et al., 2016; Nguyen et al., 2018).

Tuttavia, la trasformazione dei dati grezzi in evidenze operative richiede competenze avanzate di data cleaning, modellazione statistica e interpretazione docimologica che non sono generalmente diffuse (Ifenthaler, Schumacher, & Kuzilek, 2023). La conseguenza è che gran parte del potenziale informativo derivante da test diagnostici o sistemi di tracciamento rimane inutilizzato o viene ridotto a statistiche descrittive di base, prive di ricadute reali sulla progettazione dei percorsi formativi. Questa difficoltà apre uno spazio di riflessione su come le nuove tecnologie possano rendere più accessibile la lettura dei dati educativi.

In questo scenario, i progressi recenti nell'ambito dei modelli di linguaggio di grandi dimensioni (Large Language Models, LLM), come GPT-4, offrono nuove possibilità per colmare il divario di competenze tra la disponibilità dei dati e la loro analisi (Nzenwata et al., 2024). Gli LLM, grazie alla loro capacità di comprendere e generare linguaggio naturale, possono tradurre richieste formulate dai docenti in procedure analitiche complesse – dalla pulizia dei dati fino a procedure analitiche avanzate, comprendenti ad esempio la cluster analysis o l'analisi delle componenti principali (PCA) – restituendo risultati interpretabili sotto forma di tabelle, grafici e report narrativi (Le Quy, 2023).

Se da un lato gli LLM offrono già un supporto innovativo all'analisi, dall'altro la loro efficacia cresce ulteriormente quando vengono integrati con meccanismi di Retrieval-Augmented Generation (RAG), una tecnica che consente di ancorare la generazione di contenuti all'accesso a basi di conoscenza esterne pertinenti e aggiornate (Lewis et al., 2020). In ambito educativo, l'impiego della tecnica RAG permette ai modelli di interrogare rubriche valutative, linee guida istituzionali e glossari disciplinari, assicurando coerenza interpretativa e aderenza alle policy pedagogiche dell'istituzione (Huang, 2023). Questo tipo di architettura consente ai docenti di ottenere analisi esplorative di qualità e coerenti con il proprio contesto educativo, semplicemente formulando richieste in linguaggio naturale, senza la necessità di possedere competenze di programmazione o di statistica avanzata.

La letteratura recente ha evidenziato come l'introduzione di tali tecnologie nei processi formativi possa favorire una democratizzazione dell'uso dei dati nella formazione, aumentando la trasparenza decisionale, la rapidità delle analisi e la standardizzazione delle procedure (Nguyen et al., 2018). Tuttavia, la loro adozione non è priva di rischi: la natura probabilistica dei modelli può introdurre errori di interpretazione ("hallucinations"), mentre la mancanza di trasparenza algoritmica e di meccanismi di audit interno solleva questioni legate alla validità e alla replicabilità delle analisi (Jobin, Ienca & Vayena, 2019). Inoltre, la gestione dei dati studenteschi pone seri problemi di privacy e protezione dei dati personali, in linea con le normative europee (Regolamento UE 2016/679 – GDPR), richiedendo politiche chiare di anonimizzazione e conservazione (Huang, 2023).

Il presente contributo intende offrire un inquadramento teorico e metodologico sull'uso integrato dei sistemi LLM e RAG nella profilazione degli studenti come strumento per la progettazione didattica basata sui dati. A partire dal quadro teorico della didattica *data-informed*, verranno illustrate le principali funzioni e i limiti di tali tecnologie. L'obiettivo è valutare come la combinazione dei due sistemi (LLM-RAG) possa agire da "assistente di analisi" a supporto dei docenti, traducendo domande pedagogiche in evidenze operative e fornendo indicazioni per un'adozione istituzionale consapevole e responsabile. Il contributo mira a delineare le condizioni teoriche e operative per l'adozione responsabile di sistemi LLM-RAG nella progettazione didattica universitaria.

2. Quadro teorico e background

A partire da queste premesse, il quadro teorico della ricerca educativa consente di inquadrare più chiaramente la funzione della profilazione studentesca e il contributo delle nuove tecnologie basate su LLM e RAG.

La profilazione degli studenti rappresenta oggi una delle aree più discusse della ricerca educativa, in quanto si colloca all'incrocio tra learning analytics, personalizzazione dell'apprendimento e progettazione didattica basata sui dati. Il concetto di profilazione non si limita alla mera classificazione degli studenti in categorie omogenee, ma si estende alla costruzione di modelli dinamici di apprendimento capaci di restituire una visione articolata dei processi cognitivi, motivazionali e metacognitivi coinvolti nel percorso formativo (Tetzlaff, Schmiedek, Brod, 2021; Tempelaar, Rienties, Giesbers, 2018).

In questa prospettiva, l'obiettivo non è etichettare, bensì comprendere e supportare le caratteristiche dello studente, dove la profilazione diviene uno strumento per anticipare bisogni, personalizzare strategie didattiche e favorire un apprendimento inclusivo e adattivo (Holmes, Bialik, Fadel, 2019).

Storicamente, i primi approcci alla profilazione studentesca derivano dal campo del data mining educativo (EDM), volto a estrarre pattern significativi dai database dei sistemi di gestione dell'apprendimento (LMS) o dai test diagnostici (Romero, Ventura, 2020). Questi approcci, pur efficaci dal punto di vista quantitativo, hanno mostrato limiti rilevanti: l'elevato livello di complessità tecnica, la scarsa accessibilità per i docenti e l'assenza di una cornice pedagogica esplicita nella fase di interpretazione (Clow, 2013). In risposta a tali criticità, è emersa la prospettiva della learning analytics umanamente interpretata, che riconosce il valore dei dati solo se integrati in processi riflessivi e in contesti pedagogici situati (Knight, Buckingham Shum, Littleton, 2014; Ferguson, Clow, 2017).

Negli ultimi anni, la distinzione concettuale tra *data-driven education* e *data-education informed* ha acquisito un ruolo centrale nel dibattito internazionale (Siemens, Long, 2014; Ifenthaler, Schumacher, Kuzilek, 2023). Nel primo approccio, la decisione educativa è guidata dai dati in modo deterministico, rischiando di ridurre la complessità del fenomeno educativo a correlazioni statistiche. Nel secondo, invece, i dati informano le decisioni, ma non le determinano: l'esperienza

del docente, la conoscenza del contesto e i principi pedagogici restano elementi insostituibili del processo decisionale (Elias, 2011). La sfida contemporanea consiste dunque nel bilanciare l'efficienza analitica fornita dagli strumenti digitali con la saggezza professionale dell'insegnante (Biesta, 2022) e la sua capacità metodologica e interpretativa.

In tale contesto, la profilazione basata su LLM e RAG rappresenta una possibile sintesi tra l'analisi automatica e la competenza pedagogica. I sistemi di intelligenza artificiale generativa offrono la capacità di interpretare dati complessi in linguaggio naturale e di restituirne una rappresentazione discorsiva e visuale, rendendo accessibili analisi statistiche avanzate anche a chi non possiede competenze tecniche (Kasneci et al., 2023). I sistemi LLM, grazie all'addestramento su enormi quantità di testi e alla capacità di generalizzare strutture linguistiche e logiche, possono generare spiegazioni coerenti e contestualizzate dei risultati di analisi multivariate, traducendo correlazioni numeriche in interpretazioni pedagogicamente significative (Le Quy, 2023).

Dal punto di vista epistemologico, questa integrazione apre a un nuovo modello di intelligenza aumentata (augmented intelligence), in cui la macchina non sostituisce il pensiero umano, ma lo estende (Luckin, 2018). L'insegnante, supportato da un sistema LLM-RAG, può interrogare i dati, esplorare pattern, verificare ipotesi e costruire scenari di intervento didattico senza dover mediare attraverso strumenti di analisi specialistica. Tale approccio si avvicina alla visione delineata da Buckingham Shum e Ferguson (2012) nella teoria della *social learning analytics*, secondo cui la tecnologia deve amplificare la capacità riflessiva e collaborativa dei professionisti dell'educazione, non sostituirla.

L'introduzione di architetture RAG rappresenta, in questo quadro, un salto qualitativo rilevante. Il sistema RAG consente di coniugare la flessibilità linguistica dei sistemi LLM con l'affidabilità di una base di conoscenza controllata: il modello genera risposte e analisi solo dopo aver consultato fonti validate – rubriche valutative, standard istituzionali, documenti di policy o linee guida pedagogiche (Lewis et al., 2020; Huang, 2023). In ambito educativo, tale caratteristica garantisce coerenza interpretativa e aderenza normativa, riducendo i rischi legati alle cosiddette "allucinazioni" o alle risposte improprie tipiche dei modelli generativi puri (Zhou et al., 2024).

Parallelamente, la ricerca pedagogica ha iniziato a esplorare come i modelli LLM possano contribuire alla personalizzazione dell'apprendimento. Studi recenti hanno mostrato, infatti, come tali sistemi possano generare feedback formativi adattati al livello dello studente, identificare lacune concettuali o suggerire attività di rinforzo mirate (Kasneci et al., 2023; Meyer et al., 2024). Tuttavia, l'adozione di tali tecnologie richiede un approccio eticamente responsabile, fondato sui principi della trasparenza algoritmica, della privacy dei dati e della valutazione critica dei risultati (Jobin et al., 2019; UNESCO, 2021; 2023).

In definitiva, il quadro teorico della profilazione assistita da LLM e RAG si inserisce in una visione di didattica data-informed in cui il docente diventa un interprete riflessivo dei dati, assistito da strumenti che ne amplificano la capacità di diagnosi e decisione. La relazione uomo-macchina si configura quindi come un

partenariato cognitivo orientato alla costruzione di significato, e non alla mera automazione del processo educativo (Ifenthaler, Schumacher, Kuzilek, 2023; Luckin, 2018). Questo cambio di paradigma – da "analisi dei dati" a "comprensione mediata dai dati" – rappresenta il fondamento concettuale per lo sviluppo dei sistemi di supporto alla progettazione didattica basata su LLM e RAG. Su queste basi teoriche, è possibile esaminare come le tecnologie LLM e RAG concretizzino tali principi nella pratica educativa.

3. Tecnologie emergenti: LLM e RAG LLM e didattica basata sui dati

Alla luce di tali sviluppi teorici, è utile analizzare più nel dettaglio le tecnologie che rendono possibile questa nuova prospettiva.

L'avvento dei Large Language Models (LLM) ha rappresentato un punto di svolta nel campo dell'intelligenza artificiale applicata alla formazione. A differenza dei tradizionali algoritmi di *machine learning*, che richiedono set di dati etichettati e procedure di addestramento specifiche, gli LLM si basano su architetture di deep learning transformer-based capaci di apprendere rappresentazioni linguistiche e semantiche da enormi quantità di testo non strutturato (Vaswani et al., 2017). Il risultato è una capacità inedita di comprendere, generare e contestualizzare linguaggio naturale, che consente a questi modelli di dialogare con l'utente, interpretare domande complesse e proporre risposte coerenti, contestualizzate e linguisticamente fluide.

Dal punto di vista didattico, gli LLM possono fungere da assistenti cognitivi in grado di supportare l'insegnante in numerose fasi del processo formativo: dalla generazione di contenuti personalizzati alla formulazione automatica di feedback, dalla revisione di prove di valutazione alla sintesi dei risultati degli studenti (Kasneci et al., 2023; Pham et al., 2024). Tuttavia, la novità più rilevante consiste nella possibilità di utilizzare tali modelli come strumenti di analisi e profilazione educativa. In questa funzione, il dispositivo LLM non agisce come un semplice generatore di testo, ma come un sistema capace di eseguire operazioni statistiche e interpretative, traducendo richieste formulate in linguaggio naturale in procedure analitiche complesse. Attraverso *prompting* mirato, l'utente può guidare il modello nella pulizia e normalizzazione dei dati, nella gestione dei valori mancanti, nell'esecuzione di analisi esplorative multivariate (come *cluster analysis*, *PCA* o *correlational mapping*) e nella produzione di rappresentazioni visuali accompagnate da spiegazioni discorsive.

Questo approccio si configura come un'evoluzione della *learning analytics*, poiché sposta l'attenzione dal calcolo al dialogo analitico. L'interfaccia LLM non è soltanto uno strumento di calcolo, ma un *interlocutore metodologico* che media tra il linguaggio educativo del docente e la formalizzazione matematica dei dati (Luckin, 2018). Tale mediazione linguistica riduce la distanza tra il pensiero pedagogico e quello analitico, rendendo i processi di data interpretation accessibili anche a chi non dispone di competenze statistiche avanzate (Ifenthaler, Schumacher, Kuzilek, 2023). In altri termini, i sistemi LLM democratizzano l'analisi dei dati, fa-

vorendo un passaggio da un modello elitario – centrato su esperti di learning analytics – a uno collaborativo, in cui i docenti diventano protagonisti consapevoli della lettura dei dati (Nguyen et al., 2018; Buckingham Shum et al., 2024).

Le potenzialità di tali modelli nel contesto formativo emergono da numerosi studi recenti. Kasneci et al. (2023) hanno evidenziato come i sistemi basati su GPT-4 siano in grado di produrre analisi descrittive e diagnostiche coerenti con quelle ottenute da analisti umani, purché opportunamente guidati da *prompt* strutturati e verificati. Ciò apre la strada a un nuovo tipo di partnership uomo–AI, in cui il docente può interrogare i propri dati relativi agli studenti (risultati, risposte aperte, schede di osservazione) e ottenere in pochi secondi un report interpretativo corredato da raccomandazioni didattiche, rubriche di valutazione o descrizioni dei cluster emersi.

Un ulteriore vantaggio è rappresentato dall'interfaccia in linguaggio naturale. Questo elemento riduce la barriera di accesso alle analisi statistiche, consentendo anche a docenti non esperti di formulare richieste come "mostrami la distribuzione delle risposte corrette per gruppo di studenti" oppure "identifica i cluster di studenti con prestazioni simili e suggerisci possibili cause legate alla formazione". Riconoscendo il significato semantico della richiesta, il dispositivo LLM traduce il comando in una procedura computazionale appropriata, esegue l'analisi e restituisce una spiegazione leggibile (Kasneci et al., 2023).

In prospettiva, gli LLM potrebbero agire come "assistenti di progettazione didattica", capaci di collegare risultati di apprendimento, obiettivi formativi e suggerimenti metodologici. Ciò si colloca in linea con la visione della didattica data-informed, dove il docente non è sostituito dalla tecnologia, ma supportato da essa nella fase di interpretazione e decisione (Ifenthaler, Schumacher & Kuzilek, 2023; Holmes, Bialik & Fadel, 2019).

Tuttavia, per sfruttare pienamente queste potenzialità, è necessario affrontare i limiti strutturali dei modelli linguistici puri, che vengono superati grazie all'integrazione con la tecnica RAG. In questa prospettiva, i modelli LLM non sostituiscono l'esperienza docente, ma la amplificano, rendendo l'analisi un dialogo cognitivo piuttosto che un processo meccanico.

Proprio per superare i limiti di coerenza e validità tipici dei modelli linguistici puri, diventa cruciale l'integrazione con il paradigma RAG.

4. L'integrazione con il Retrieval-Augmented Generation (RAG)

Per superare i limiti strutturali dei modelli linguistici puri, entra in gioco il paradigma del RAG. Nonostante le potenzialità, i sistemi LLM puri presentano limiti strutturali, in quanto tendono a "inventare" informazioni (le cosiddette *hallucinations*), non garantiscono coerenza terminologica e non sempre rispettano i riferimenti normativi o metodologici del contesto educativo (Jobin et al., 2019). È in risposta a tali criticità che si inserisce l'architettura RAG, introdotta da Lewis et al. (2020) e oggi ampiamente adottata in ambito accademico e industriale (Zhou et al., 2024).

La tecnica RAG combina due componenti:

1. un retriever, che ricerca informazioni rilevanti in una base di conoscenza esterna (database, repository, documenti istituzionali);
2. un generator, ovvero un LLM, che utilizza tali informazioni per produrre risposte contestualizzate e coerenti.

In ambito formativo, tutto ciò consente al sistema di consultare in tempo reale rubriche di valutazione, linee guida ministeriali, glossari disciplinari e policy universitarie, integrandole nell'analisi e nella generazione dei report. Questa capacità di *grounding* contestuale rappresenta un passo decisivo verso la coerenza interpretativa e la trasparenza metodologica (Huang, 2023). Ad esempio, un docente che chiede ai sistemi LLM-RAG di analizzare i risultati di un test diagnostico in base a rubriche specifiche del proprio ateneo otterrà una classificazione degli studenti già allineata alle categorie ufficiali, evitando discrepanze terminologiche o errori interpretativi.

Dal punto di vista tecnico, il modello RAG si fonda su un processo di indicizzazione semantica che consente al sistema di associare documenti e concetti a rappresentazioni vettoriali (*embeddings*). Quando l'utente formula una richiesta, il retriever individua i documenti più pertinenti, che vengono quindi forniti come contesto al modello generativo. In tal modo, l'output non deriva unicamente dalla memoria statistica dell'apparato LLM, ma è "ancorato" a fonti documentali aggiornate e controllate (Lewis et al., 2020; Zhou et al., 2024).

L'integrazione LLM–RAG produce, dunque, vantaggi notevoli in termini di affidabilità, replicabilità e tracciabilità delle analisi (Pham et al., 2024). Ogni output può essere accompagnato dalle fonti utilizzate, consentendo ai docenti e ai ricercatori di verificare i passaggi logici del modello e di validarne le interpretazioni. Questo aspetto è cruciale per il rispetto dei principi di accountability e di evidence-based policy in ambito educativo (UNESCO, 2021; 2023).

Inoltre, l'approccio RAG introduce la possibilità di creare architetture locali e protette, nelle quali la base di conoscenza è costituita da documenti interni all'istituzione scolastica o universitaria. In questo modo, i dati sensibili degli studenti non vengono condivisi con sistemi esterni, garantendo la conformità con il Regolamento europeo sulla protezione dei dati personali (GDPR) e promuovendo la sovranità dei dati educativi (Huang, 2023).

Grazie a queste caratteristiche, il modello RAG rappresenta un elemento chiave di affidabilità epistemica nei processi di analisi educativa.

5. Verso un paradigma di analisi dialogica della formazione

In questa sede si vuole introdurre una mera riflessione e non un nuovo modello teorico in senso stretto, ovvero una prospettiva interpretativa coerente con il paradigma dell'*Explainable Learning Analytics* (XLA), volta a descrivere come la convergenza tra LLM e RAG possa favorire una comprensione trasparente, dialogica e pedagogicamente fondata dei dati educativi.

La sinergia tra LLM e RAG non è solo tecnologica, ma epistemologica: ridefinisce il modo stesso di comprendere i dati educativi. La convergenza tra LLM e RAG sta delineando un nuovo paradigma di analisi dialogica della formazione, in cui l'interazione linguistica diventa lo strumento principale di costruzione di significato. Non si tratta più solo di "analizzare dati", ma di conversare con i dati attraverso la mediazione dell'intelligenza artificiale. Questa prospettiva si avvicina al concetto di *explainable learning analytics* (XLA), secondo cui la comprensibilità e la trasparenza del processo analitico sono elementi essenziali per l'efficacia pedagogica (Cobern, Kilbride, 2023).

Pertanto, l'adozione integrata di LLM e RAG consente di:

- democratizzare l'accesso alle pratiche di analisi dei dati legati alla formazione;
- garantire coerenza terminologica e aderenza alle policy istituzionali;
- promuovere la trasparenza e la replicabilità delle analisi;
- potenziare la capacità riflessiva dei docenti;
- creare ambienti di analisi adattivi e personalizzati.

Queste caratteristiche configurano i dispositivi LLM-RAG come una tecnologia abilitante per la progettazione didattica basata sui dati, in cui l'intelligenza artificiale diventa partner epistemico del docente, contribuendo a trasformare la complessità dei dati educativi in conoscenza operativa (Nuzzaci, 2025).

Dopo aver illustrato il funzionamento e le potenzialità dei sistemi LLM-RAG, è possibile esaminare più da vicino i loro impatti sul piano pedagogico e organizzativo.

Si delinea così un nuovo orizzonte di progettazione didattica, in cui l'analisi diventa parte integrante della riflessione professionale del docente. In questo senso, le implicazioni pedagogiche di questa integrazione meritano un'analisi più ravvicinata, centrata su accessibilità, coerenza interpretativa e impatti didattici.

6. Accessibilità, coerenza interpretativa e impatti pedagogici dei sistemi LLM–RAG

Dalle premesse teoriche appena delineate, emergono implicazioni pratiche rilevanti per l'uso dei sistemi LLM-RAG nei contesti educativi. Un aspetto particolarmente rilevante delle tecnologie basate su LLM e RAG riguarda la loro accessibilità e usabilità. Questi strumenti permettono di condurre analisi complesse tramite interazioni in linguaggio naturale, senza richiedere competenze statistiche avanzate o conoscenze di programmazione. In ambito educativo, ciò può rendere i dati più interpretabili e fruibili, promuovendo un modello di lavoro collaborativo e riflessivo attorno alle informazioni (Pham et al., 2024).

Questo scenario si colloca nel quadro della democratizzazione della data literacy (Luckin, 2018; Holmes, Bialik, Fadel, 2019), in cui la capacità di interpretare dati educativi non è più esclusiva degli esperti di learning analytics, ma diventa acces-

sibile ai docenti. L'adozione di modelli linguistici avanzati consente ai professionisti dell'insegnamento di partecipare attivamente alla lettura dei dati, stimolando una cultura istituzionale orientata all'evidenza e alla riflessione critica.

Dal punto di vista operativo, i sistemi LLM–RAG offrono potenzialità di ottimizzazione dei tempi di analisi, automatizzando molte procedure di data wrangling, aggregazione e visualizzazione, coerentemente con le evidenze emerse nella letteratura sull'uso dei modelli linguistici per analisi educative (Kasneci et al., 2023; Nzenwata et al., 2024).

L'integrazione con il sistema RAG rappresenta poi un elemento chiave per garantire coerenza terminologica e metodologica. In assenza di impiego di questa tecnica i modelli di linguaggio rischiano di produrre spiegazioni o classificazioni generali, talvolta arbitrarie, basate esclusivamente sul corpus di addestramento (Lewis et al., 2020; Zhou et al., 2024). L'utilizzo di fonti strutturate e rubriche ufficiali permette invece di ancorare ogni inferenza a criteri riconosciuti, assicurando un linguaggio coerente con quadri pedagogici e normativi.

Questa caratteristica favorisce la trasparenza e tracciabilità delle analisi, consentendo la verifica dei passaggi logici e promuovendo il principio di *explainability* tipico delle pratiche di AI responsabile in ambito educativo (Vidal et al., 2023; Huang, 2023; Jobin et al., 2019).

Dal punto di vista didattico, i sistemi LLM–RAG supportano una didattica data-informed, intesa come processo decisionale guidato da evidenze ma non determinato da esse (Ifenthaler, Schumacher, & Kuzilek, 2023). Essi consentono di identificare pattern di apprendimento, tendenze emergenti o possibili criticità nei gruppi di studenti, senza sostituire la riflessione pedagogica del docente.

Questa prospettiva incarna la filosofia della "partnership aumentata", in cui l'intelligenza artificiale agisce come co-pensatore e facilitatore della progettazione didattica, anziché come sostituto dell'esperienza e del giudizio del docente (Holmes, Bialik, Fadel, 2019). L'integrazione dei dati con rubriche e linee guida istituzionali favorisce inoltre una maggiore standardizzazione dei processi valutativi, riducendo variabilità interpretativa e promuovendo equità e trasparenza (UNESCO, 2021; 2023).

I sistemi LLM–RAG possono anche rappresentare strumenti per la formazione professionale continua, aiutando i docenti a sviluppare consapevolezza analitica e capacità di interpretazione dei dati, elementi fondamentali per l'evoluzione delle professioni educative nell'era digitale (Luckin, 2018; Buckingham Shum et al., 2024).

Nonostante le potenzialità, l'adozione teorica dei modelli LLM e RAG presenta sfide rilevanti:

– *validazione umana:* le analisi devono essere sempre interpretate criticamente, in quanto hanno natura esplorativa e non sostitutiva del giudizio professionale (Kasneci et al., 2023);
– *trasparenza algoritmica:* i modelli proprietari possono limitare la replicabilità scientifica, rendendo necessarie strategie di *explainability* e documentazione dei processi (Jobin et al., 2019; Huang, 2023);

– *qualità dei dati:* l'efficacia delle analisi dipende dalla completezza, accuratezza e coerenza dei dati di input; dati incompleti o non standardizzati possono condurre a inferenze fuorvianti (Ifenthaler, Schumacher, Kuzilek, 2023);
– *questioni etiche*: l'uso di IA per la valutazione richiede protocolli di sicurezza, tutela della privacy e linee guida etiche chiare (UNESCO, 2021; 2023).
I sistemi LLM–RAG:

– rendono l'analisi dei dati più accessibile e comprensibile;
– favoriscono coerenza e tracciabilità delle inferenze;
– stimolano riflessione pedagogica e progettazione data-informed;
– richiedono supervisione critica, attenzione etica, competenze interpretative e di ordine superiore (Nuzzaci, 2025).

Il loro valore teorico non risiede nella sostituzione del docente, ma nella capacità di amplificare l'intelligenza educativa, trasformando dati complessi in strumenti di riflessione e progettazione didattica (Holmes, Bialik, Fadel, 2019; Ifenthaler, Schumacher, Kuzilek, 2023).

Le implicazioni didattiche e istituzionali di tali sistemi trovano piena espressione quando si considera il passaggio cruciale dal dato alla decisione educativa.

Tuttavia, affinché tali vantaggi si traducano in pratiche sostenibili, è necessario affrontare alcune sfide strutturali e metodologiche. In tutti i casi, queste considerazioni conducono a una riflessione più ampia: come costruire una cultura realmente data-informed nelle istituzioni educative?

7. Dal dato alla decisione: verso una cultura data-informed

Le considerazioni precedenti convergono sulla costruzione di una cultura istituzionale realmente data-informed.

Il primo elemento emerso riguarda la necessità di promuovere una cultura data-informed nelle istituzioni educative, intesa non come tecnicizzazione della didattica, ma come uso riflessivo e interpretativo dei dati. La tecnologia LLM-RAG offre la possibilità di spostare il focus dall'analisi statistica alla narrazione interpretativa dei risultati, favorendo una comprensione integrata dei fenomeni di apprendimento (Luckin, 2018; Holmes, Bialik, Fadel, 2019).

In questo senso, il sistema agisce come "interfaccia cognitiva" tra i dati e le decisioni didattiche, restituendo ai docenti il ruolo di mediatori epistemici e non di meri esecutori di modelli predittivi Perché ciò accada, tuttavia, è indispensabile che le istituzioni universitarie e scolastiche investano nella formazione data-literacy dei docenti, dotandoli delle competenze necessarie per comprendere i limiti e le potenzialità dell'intelligenza artificiale. La competenza digitale non deve limitarsi all'uso degli strumenti, ma estendersi alla capacità critica di interrogare e interpretare le analisi generate dagli algoritmi (Kasneci et al., 2023).

Sulla base della letteratura esaminata, possono essere formulate alcune raccomandazioni operative:

1. definire un framework etico e legale chiaro. L'uso di modelli generativi in ambito educativo deve rispettare i principi di trasparenza, equità e tutela dei dati personali, in conformità con il GDPR e le linee guida UNESCO sull'AI in educazione (UNESCO, 2021; 2023). Ogni istituzione dovrebbe istituire un comitato etico-tecnico per la supervisione dei progetti di intelligenza artificiale applicata alla didattica;
2. assicurare la validazione esperta dei risultati. Le analisi prodotte dagli LLM-RAG devono essere considerate strumenti di supporto, non sostitutivi dell'interpretazione pedagogica. È raccomandabile prevedere una fase di revisione da parte di esperti di valutazione o di psicopedagogia per garantire la validità e affidabilità delle conclusioni (Ifenthaler, Schumacher, Kuzilek, 2023);
3. garantire la tracciabilità e l'explainability dei processi. Ogni report generato dal sistema dovrebbe includere riferimenti alle fonti informative, alle rubriche e alle definizioni usate nel retrieval. La trasparenza epistemica è un prerequisito per la fiducia nel modello (Vidal et al., 2023);
4. promuovere la co-progettazione tra docenti, tecnologi e data scientist. L'adozione efficace di sistemi LLM e RAG richiede un approccio interdisciplinare, dove le competenze pedagogiche e informatiche dialogano in modo strutturato. Ciò può essere facilitato da *learning analytics hubs* interni agli atenei (Buckingham Shum et al., 2024);
5. sviluppare dataset istituzionali curati e anonimizzati. La qualità delle analisi dipende dalla ricchezza e pulizia dei dati. Gli atenei dovrebbero promuovere politiche di open data educativi, garantendo al contempo anonimato e protezione delle informazioni sensibili (Huang, 2023);
6. incorporare feedback continuo e iterazione. L'analisi supportata da LLM-RAG deve essere vista come un processo dinamico: ogni ciclo di analisi fornisce nuove evidenze che alimentano il successivo, in una logica di apprendimento organizzativo e miglioramento continuo.

Un'evoluzione naturale di questo approccio consiste nello sviluppo di ecosistemi adattivi di progettazione didattica, in cui i modelli LLM-RAG non si limitano a interpretare i dati ex post, ma interagiscono in tempo reale con le piattaforme di *learning management* (LMS). Ciò consentirebbe di generare suggerimenti dinamici di intervento – ad esempio, attività di recupero o potenziamento – personalizzati sulla base dei pattern di apprendimento degli studenti (Pham et al., 2024).

In prospettiva, queste architetture potrebbero integrarsi con sistemi di learning analytics predittivo, reti semantiche di conoscenza e dashboard interattive. Tuttavia, la centralità del docente dovrà rimanere un principio irrinunciabile: l'intelligenza artificiale deve essere progettata per potenziare la competenza umana, non per sostituirla (Luckin, 2018; Holmes, Bialik, Fadel, 2019).

In tale prospettiva, l'adozione di ecosistemi adattivi di progettazione didattica rappresenta la naturale evoluzione del paradigma LLM-RAG.

8. Conclusioni

Come affermato nell'introduzione, l'obiettivo non è sostituire la competenza docente, ma potenziarla. I sistemi LLM-RAG si configurano, dunque, come strumenti per abitare criticamente l'intelligenza artificiale in educazione.

L'analisi condotta nel presente contributo ha evidenziato il potenziale ruolo dell'integrazione tra modelli linguistici di grande dimensione (LLM) e architetture di recupero aumentato (RAG) possa costituire un punto di svolta per la lettura, interpretazione e valorizzazione dei dati educativi. La ricerca ha messo in luce come questi strumenti non solo si limitino ad automatizzare processi di analisi complessi, ma ne accrescano la trasparenza, la comprensibilità, la pertinenza e la significatività didattica. L'uso di un assistente LLM-RAG ha permesso ai docenti di generare report, individuare pattern di apprendimento e formulare ipotesi didattiche basate su evidenze, riducendo drasticamente la distanza tra ricerca empirica e pratica quotidiana (Ifenthaler, Schumacher, Kuzilek, 2023; Buckingham Shum et al., 2024).

L'analisi della letteratura evidenzia come la sinergia tra i sistemi LLM, RAG e learning analytics possa contribuire alla costruzione di una didattica universitaria realmente data-informed, capace di trasformare i dati in conoscenza pedagogica. I modelli sperimentati hanno dimostrato che è possibile coniugare rigore analitico, trasparenza e usabilità, aprendo la strada a nuove forme di collaborazione tra scienza dei dati e scienza dell'educazione.

Il futuro dell'innovazione didattica dipenderà dalla capacità di abitare criticamente l'intelligenza artificiale, integrandola come strumento di riflessione e non di delega. In tal senso, la sfida più importante non è tecnologica, ma culturale e formativa: trasformare i docenti e le istituzioni in soggetti capaci di pensare con i dati, non semplicemente di riceverli.

Solo allora l'AI in educazione potrà realizzare appieno la sua promessa: non automatizzare l'insegnamento, ma amplificare l'intelligenza educativa (Ifenthaler, Schumacher, Kuzilek, 2023; Buckingham Shum et al., 2024).

Bibliografia

Biesta G. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education, 68*(5) 655-672. https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x.

Buckingham Shum S., Ferguson R. (2012). Social Learning Analytics. *Journal of Educational Technology & Society, 15*(3), 3-26. https://www.learntechlib.org/p/74970/.

Buckingham Shum S., Ferguson R., Martinez-Maldonado R. (2019). Human-centred learning analytics. *Journal of Learning Analytics, 6*(2), 1–9. https://doi.org/-10.18608/jla.2019.62.1.

Clow D. (2013). *An overview of learning analytics. Teaching in Higher Education, 18*(6), 683–695. https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827653.

Cobern R., Kilbride R. (2023). *Beyond Predictive Learning Analytics Modelling and onto Explainable Artificial Intelligence with Prescriptive Analytics and ChatGPT. International*

Journal of Artificial Intelligence in Education, 34, 452-482. https://doi.org/10.1007-/s40593-023-00336-3.

Coletta V. P., Phillips J. A. (2005). *Interpreting FCI scores: Normalized gain, preinstruction scores, and scientific reasoning ability*. *American Journal of Physics, 73*(12), 1172–1182.

Elias T. (2011). *Learning Analytics: The Definitions, the Processes, and the Potential.* https://landing.athabascau.ca/file/download/43713

Ferguson R., Clow D. (2017). Where is the evidence? A call to action for learning analytics. Conference: the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference*Proceedings of LAK17* (pp- 56–65). New York, NY: Association for Computing Machinery. 10.1145/3027385.3027396

Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.

Huang L. (2023). *Ethics of Artificial Intelligence in Education: Student Privacy and Data Protection*. *Science Insights Education Frontiers, 16*(2), 2577-2587. https://doi.org/-10.15354/sief.23.re202.

Ifenthaler D., Schumacher C., Kuzilek J. (2023). Investigating students' use of self-assessments in higher education using learning analytics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(1), 255–268. https://doi.org/10.1111/jcal.12744.

Ifenthaler D., Yau J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development, 68,* 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z.

Jobin A., Ienca M., Vayena E. (2019). *The global landscape of AI ethics guidelines*. *Nature Machine Intelligence, 1*(9), 389–399. https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2.

Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gasser U., Groh G., Günnemann S., Hüllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Poquet O., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Weller J., Kuhn J. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Knight S., Buckingham Shum S., Littleton K. (2014). Epistemology, assessment, pedagogy: Where learning meets analytics in the middle space. *Journal of Learning Analytics, 1*(2), 23–47.

Lawson A. E. (1978). The development and validation of a classroom test of formal reasoning. *Journal of Research in Science Teaching, 15*(1), 11–24. https://doi.org/10.1002/-tea.3660150103.

Le Quy T. (2023). A review of clustering models in educational data science. *arXiv preprint arXiv:2303.12121*.

Lewis P., Perez E., Piktus A., Petroni F., Karpukhin V., Goyal N., Küttler H., Lewis M., Yih W., Rocktäschel T., Riedel S., Kiela D. (2020). Retrieval-Augmented Generation for Knowledge-Intensive NLP Tasks. *arXiv preprint arXiv:2005.11401*.

Luckin R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. London: UCL Institute of Education Press.

Meyer J., Jansen T., Schiller R., Liebenow L. W., Steinbach M., Horbach A., Fleckenstein J. (2024). Using LLMs to bring evidence-based feedback into classrooms: AI-generated feedback increases text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100199. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.1-00199.

Neelakantan A., Shyam P., Sastry G., Askell A., Agarwal S., Herbert-Voss A., Krueger G., Henighan T., Child R., Ramesh A., Ziegler D. M., Wu J., Winter C., Hesse C., Chen M., Sigler E., Litwin M., Gray S., Chess B., Clark J., Berner C., McCandlish

S., Radford A., Sutskever I., Amodei D. (2020). Language models are few-shot learners. *arXiv:2005.14165* (or arXiv:2005.14165v4. https://doi.org/10.48550/-arXiv.2005.14165.

Nzenwata U. J., Barn-Nzekwe C. L., Ojelabi E. O., Oduware O., Atalor P. E., Yisau Y., Adeyela A. T., Nwanguma E. C., Emokiniovo E., Osisanya O. A. (2024). A systematic review of generative AI in education. *Journal of Computer Sciences and Applications, 12*(1), 25–30. https://doi.org/10.12691/jcsa-12-1-4

Nguyen Q., Huptych M., Rienties B. (2018). Linking students' timing of engagement to learning design and academic performance. In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '18)* (pp. 141-150). New York, NY: Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3170358.-3170398.

Nuzzaci A. (2025). Promoting inferential processes in educational contexts in the age of artificial intelligence. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, 9*(2), 1-25. https://doi.org/10.32043/gsd.v9i2_Sup.1557.

Rahman M. M., Watanobe Y. (2023). ChatGPT for Education and Research: Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*, *13*(9), 5783. https://doi.org/-10.3390/app13095783.

Rienties B., Toetenel L., Bryan J. (2020). The Role of Learning Analytics in Understanding and Enhancing the Student Experience. *Computers & Education, 146,* Article 103739.

Romero C., Ventura S. (2010). Educational Data Mining: A Review of the State of the Art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 40(6), 601-618. doi: 10.1109/TSMCC.2010.2053532.

Romero C., Ventura S. (2020). Educational data mining: A review of the state of the art. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery, 10*(3), 601–618. https://doi.org/10.1-002/widm.1355.

Siemens G., Long P. (2014). Penetrare la nebbia: tecniche di analisi per l'apprendimento. *TD Tecnologie Didattiche, 22*(3), 132-137.

Tetzlaff L., Schmiedek F., Brod G. (2021). Developing Personalized Education: A Dynamic Framework. *Educational Psychology Review, 33*, 863–882. https://doi.org/-10.1007/s10648-020-09570-w

Tempelaar D. T., Rienties B., Giesbers B. (2018). *Student profiling in a dispositional learning analytics application using formative assessment. Computers in Human Behavior, 78*, 597–607. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.010

UNESCO. (2021). *AI and Education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535 https://doi.org/10.54675/EWZM9535.

Vaswani A., Shazeer N., Parmar N., Uszkoreit J., Jones L., Gomez A. N., Kaiser, Polosukhin I. (2017). Attention is all you need. *arXiv:*1706.03762 [cs.CL] (or arXiv:1706.0376-2v7 [cs.CL]. https://doi.org/10.48550/arXiv.1706.03762.

Zhang S., Dong L., Li X., Zhang S., Sun X., Wang S., Li J., Hu R., Zhang T., Wu F., Wang G. (2023). Instruction Tuning for Large Language Models: A Survey. *ArXiv, abs/2308.10792*.

Zhou K. Z., Kilhoffer Z., Sanfilippo M. R., Underwood T., Gumusel E., Wei M., Choudhry A., Xiong J. (2024). "The teachers are confused as well": A multiple-stakeholder ethics discussion on large language models in computing education. *arXiv.* https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.12453.

I.10
Didattica orientativa e competenza decisionale: educare al discernimento nell'ecosistema digitale

Enza Manila Raimondo
Ricercatore A.T.D, Università degli Studi di Enna "Kore"
enzamanila.raimondo@unikore.it

Marinella Muscarà
Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Enna "Kore"
marinella.muscara@unikore.it

Abstract

Le trasformazioni globali in atto sollecitano i sistemi educativi a ridefinire le proprie finalità, orientandole verso lo sviluppo di competenze essenziali per affrontare e gestire le transizioni esistenziali e professionali. L'ipersemplificazione algoritmica e la disintermediazione del sapere producono effetti rilevanti sui processi formativi, rendendo necessario rafforzare la capacità di scelta, il pensiero critico e la costruzione condivisa di significato. In questa direzione, il presente contributo propone una riflessione sulla didattica orientativa, intesa come metodologia volta a promuovere intenzionalità, *agency* e competenza decisionale. Si delinea, così, un'ecologia delle competenze basata su logiche situate, relazionali e intergenerazionali, capaci di formare individui consapevoli e responsabili. In particolare, l'approccio narrativo consente di riconfigurare le pratiche educative come spazi di connessione e discernimento, in cui il sapere prende forma nell'interazione tra persona, esperienza vissuta e progettualità.

Parole chiave: didattica orientativa; competenza decisionale; discernimento; pensiero critico; approccio narrativo.

The ongoing global transformations are urging educational systems to redefine their aims, orienting them towards the development of essential skills to face and manage existential and career transitions. Algorithmic oversimplification and the disintermediation of knowledge have significant effects on educational processes, making it necessary to strengthen the ability to choose, critical thinking, and the shared construction of meaning. In this direction, this paper, proposes a reflection on guidance-oriented teaching, understood as a methodology aimed at promoting intentionality, agency, and decision-making skills. Thus, an ecology of skills emerges, based on situated, relational, and intergenerational logics, capable of developing aware and responsible individuals. Specifically, the narrative approach allows edu-

cational practices to be reconfigured as spaces of connection and discernment, where knowledge takes shape through the interaction between the individual, lived experience, and planning.

Keywords: guidance-oriented teaching; decision-making skills; discernment; critical thinking; narrative approach.

1. Introduzione: Nuove coordinate

Le transizioni sistemiche che attraversano il nostro tempo si riflettono in modo incisivo sull'esperienza umana, ridefinendone i presupposti culturali, educativi ed economici. Si tratta di un cambiamento di paradigma che ristruttura il modo in cui cui le persone abitano l'instabilità delle configurazioni sociali, gestiscono l'ambivalenza del presente e costruiscono rappresentazioni plausibili di futuro (Pavese, 2021). Uno degli elementi maggiormente destabilizzanti è rappresentato dall'irruzione delle tecnologie intelligenti e delle reti digitali, le quali riformano le logiche di accesso alla conoscenza e i processi di attribuzione di senso, trasformando tempi, spazi e posture dell'apprendere (De Toni, Masiero, Tagliagambe, 2022; Kadakia, Owens, 2021).

Sebbene tali ambienti espandano le opportunità esplorative e relazionali, tuttavia, essi tendono a generare logiche reattive e performative che comprimono lo spazio della riflessione, marginalizzano l'errore e indeboliscono la possibilità di sostare nell'indeterminatezza. Ne deriva un processo decisionale sempre più frammentato, spesso delegato a sistemi algoritmici che esautorano l'individuo dalla responsabilità del discernimento critico.

Parallelamente, anche la relazione tra persona e ambiente si ristruttura lungo coordinate inedite: i confini tra reale e virtuale si fanno porosi (Trentin, 2023), mentre i tradizionali riferimenti simbolici perdono consistenza e capacità orientativa. In tale mutamento, l'istituzione scolastica non è spettatrice passiva, ma è investita da trasformazioni che attraversano l'impianto simbolico e relazionale del suo mandato. Le discontinuità biografiche sempre più frequenti, la precarietà esistenziale e l'erosione delle cornici valoriali condivise rendono fragile la capacità della scuola di generare continuità, significato e appartenenza, mettendo in discussione anche la sua funzione orientativa (Guichard, Pouyaud, 2015). Nel contempo, le metamorfosi del lavoro – segnate da flessibilità strutturale, ibridazione dei ruoli e crescente automazione – esigono ben più di un aggiornamento tecnico delle competenze (Ciraci, 2013): esse sollecitano una ridefinizione profonda dell'idea stessa di soggettività, ovvero dei modi con cui ciascuno si rapporta alla conoscenza, agli altri e al contesto (Riva, 2020).

Alla luce di tali mutamenti, la scuola non può più essere concepita – o perlomeno non esclusivamente – come luogo deputato alla trasmissione di saperi codificati; piuttosto, essa è chiamata a configurarsi come ambiente generativo, capace di promuovere strumenti per orientarsi nella complessità, esercitare il discernimento e dare forma a progettualità coerenti e consapevoli (Brezinka, 2011).

Lungo queste traiettorie, difatti, si delineano le scelte formative e professionali, soprattutto nei passaggi liminari che scandiscono l'ingresso nell'età adulta e che richiedono un corredo culturale, simbolico ed esperienziale in grado di sostenere l'imprevedibilità del futuro. Anche l'autonomia – spesso invocata come obiettivo prioritario dell'azione educativa – rischia di ridursi a enunciato retorico, se non viene radicata entro condizioni abilitanti: relazioni affidabili, contesti di condivisione e strumenti simbolici capaci di accogliere limiti, esitazioni e possibilità.

A complicare ulteriormente il quadro, intervengono dinamiche di disgregazione delle reti educative, l'arretramento della responsabilità adulta, la frattura del patto intergenerazionale e il progressivo indebolimento del legame tra scuola, famiglie e territorio (Rapporto Giovani 2024). Si tratta di fattori che minano le fondamenta di quel tessuto comunitario che storicamente ha sostenuto i processi di crescita e la formazione integrale della persona. Tali criticità si riverberano in modo diretto sulla funzione docente, oggi sottoposta a tensioni crescenti: da un lato, gravata da aspettative sempre più estese; dall'altro, esposta a una progressiva perdita di riconoscimento, tanto sul piano sociale quanto su quello istituzionale (Bocci, 2022). Quando le alleanze educative si indeboliscono e il riconoscimento del ruolo docente si fa intermittente, anche le opportunità formalmente garantite tendono a svuotarsi di significato, divenendo opache, instabili, talvolta inattingibili (Bauman, 2022).

Muovendo da queste premesse, il presente contributo propone una riflessione – consapevolmente parziale e non esaustiva – sulle implicazioni educative e didattiche delle trasformazioni in atto, con un *focus* sulla costruzione della competenza decisionale come pratica formativa. All'interno di una prospettiva pedagogica sistemica, la scuola è letta come spazio generativo, nel quale l'apprendere si intreccia con il prendere posizione, l'immaginare, il progettare. In questa direzione, la didattica orientativa si propone come approccio capace di connettere conoscenza e scelta, autonomia e relazione, apprendimento e significato, offrendo una possibile risposta educativa alle sfide del tempo presente (Sen, 2006).

2. Discernimento e complessità decisionale: una sfida educativa

Educare al discernimento significa restituire spessore al processo decisionale, sottraendolo a riduzioni funzionalistiche e standardizzazioni procedurali che lo rendono meccanico e prevedibile. In ambito scolastico, ciò implica riconoscere la decisione non come atto isolato o automatismo individuale, ma come processo situato, radicato nella soggettività e attraversato da componenti cognitive, affettive e valoriali che ne definiscono il profilo educativo. Assumere questa prospettiva significa, dunque, promuovere un pensiero capace di interrogare il presente, proiettarsi nel possibile e misurarsi con la complessità delle scelte. Il discernimento si configura, in tal senso, come esercizio riflessivo, critico e relazionale, attraverso cui la decisione emerge non come selezione tra opzioni predefinite, ma come gesto intenzionale che conferisce senso all'alternativa, la sottopone al vaglio dell'esperienza e la orienta all'interno di una progettualità in divenire (Raimondo, 2022a).

Tuttavia, sebbene tale impostazione trovi riconoscimento nei piani teorici più accreditati, essa fatica a tradursi in prassi educative coerenti. Ancora diffusa è una concezione prescrittiva della scelta, che interpreta l'indecisione come mancanza da colmare piuttosto che come momento formativo da accompagnare. A ciò si somma una cultura dell'iperstimolazione e della rapidità che promuove l'efficienza decisionale come valore, marginalizzando ogni forma di riflessione, esitazione o dubbio (Duan et al., 2019). Questo scenario produce derive significative: la decisione si riduce a risposta adattiva, svuotata di intenzionalità, mentre l'idea stessa di autodeterminazione viene assorbita in logiche prestazionali che ne disattivano il potenziale critico. Di fronte a tali dinamiche, diventa urgente ripensare l'educazione alla decisione come azione resistente all'accelerazione simbolica e alla compressione temporale che oggi indeboliscono i processi di attribuzione di senso. Non si tratta, pertanto, di offrire risposte immediate e preconfezionate, quanto piuttosto di creare le condizioni per sostare nell'ambiguità e abitare l'instabilità come matrice generativa del pensiero critico. Dilemmi, contraddizioni e pause non costituiscono anomalie da eliminare, ma snodi essenziali per attivare processi di negoziazione interiore e affinamento del giudizio. Perché tali processi siano possibili, è indispensabile costruire ambienti formativi capaci di offrire tempo e strumenti per interrogare i desideri, riconoscere i vincoli, costruire consapevolezza e generare criteri orientativi non eterodiretti.

Alla luce di ciò, il discernimento assume la fisionomia di una competenza trasversale, che attraversa ogni atto educativo e ne rivela la dimensione simbolica e progettuale. Non si tratta di un'abilità tecnica, ma di una disposizione riflessiva che consente di distinguere tra ciò che apre alla costruzione del senso e ciò che la frammenta, tra ciò che orienta e ciò che confonde. Coltivare tale competenza significa educare alla differenza, alla sospensione del giudizio immediato, alla selezione consapevole come pratica quotidiana del pensare. È in questa direzione che la scuola può divenire laboratorio di discernimento: spazio in cui imparare a prendere posizione, a tenere insieme sapere e responsabilità, a fondare le proprie scelte su un'elaborazione simbolica del reale.

In tale cornice, la figura docente assume un ruolo cruciale non solo nella mediazione tra conoscenze e vissuti, ma anche nel promuovere situazioni autentiche di scelta (Valente et al., 2020), nel legittimare il dubbio come risorsa e nel valorizzare le domande come gesti generativi. Una simile responsabilità non può essere affidata all'estemporaneità di alcune attività, ma richiede continuità intenzionale, progettualità pedagogica e cura relazionale lungo l'intero percorso formativo. Va ribadito, infatti, che la competenza decisionale non nasce per semplice esposizione alla complessità, né si sviluppa per accumulo di contenuti: essa matura nell'esercizio reiterato della riflessività, nell'esplorazione di alternative reali, nella narrazione del sé come identità in trasformazione e nel confronto con l'alterità.

Tale esigenza si fa ancora più stringente nell'attuale ecosistema digitale (Bates, 2019), in cui l'atto del decidere assume una valenza civica oltre che personale. L'eccesso informativo, come pure l'ambiguità delle fonti e l'opacità dei dispositivi algoritmici rendono i confini tra vero e falso, tra pertinente e irrilevante sempre più incerti. In simili condizioni, il gesto della scelta coincide con un atto di di-

scernimento: selezionare criticamente, riconoscere l'autorevolezza, resistere alla manipolazione e al conformismo cognitivo divengono operazioni imprescindibili per l'esercizio della cittadinanza democratica. Ne consegue che la scuola, in quanto spazio epistemico e presidio educativo, è chiamata a contrastare l'anestesia percettiva generata dalla sovraesposizione informativa attraverso pratiche didattiche capaci di rafforzare l'autonomia critica, alimentare il giudizio consapevole e restituire agli studenti la possibilità di leggere il mondo con coscienza e responsabilità.

3. La didattica orientativa a supporto dei processi decisionali

Assumere il discernimento e la capacità decisionale come assi portanti dell'azione educativa richiede un rinnovamento della didattica, qui intesa come tessitura viva tra saperi (Carrera, 2022), soggettività e dimensione progettuale. Le discipline non si offrono più come contenitori chiusi di conoscenze statiche da assimilare, ma si aprono come spazi in cui si intrecciano tensioni, bisogni, risorse e limiti, nel graduale comporsi di visioni del mondo aperte alla negoziazione e alla condivisione. Esse diventano occasioni di interrogazione e di ricerca del senso, capaci di nutrire domande autentiche e generare risposte alternative (Raimondo, 2023).

Parallelamente, l'orientamento si ricolloca entro la sua matrice educativa (Mura, 2005), prendendo le distanze da approcci strumentali per ritrovare la sua connotazione nella relazione quotidiana dell'insegnamento. Non si tratta di indicare percorsi prestabiliti, quanto piuttosto di predisporre condizioni che favoriscano l'incontro con l'alterità e la capacità di sostare nelle soglie incerte del cambiamento (Soresi, Nota, 2023). Una simile impostazione si misura oggi con una sfida educativa cruciale, già evocata nelle riflessioni iniziali: la riconfigurazione degli ambienti cognitivi ed esperienziali determinata dalla crescente pervasività delle tecnologie intelligenti (Cristol, 2025). Dopo averne evidenziato alcune implicazioni, è necessario riflettere su come la didattica possa attrezzarsi per rispondere a questa trasformazione, soprattutto in relazione alla costruzione delle scelte, alla definizione delle opportunità e alla tenuta simbolica dell'esperienza formativa. Pur offrendo strumenti utili alla mediazione didattica, i sistemi intelligenti non possono sostituire la funzione fondativa dell'educazione, in particolare nel coltivare immaginazione, discernimento e pensiero critico. La persona, con le sue vulnerabilità, le sue aspirazioni e tensioni evolutive, resta il fulcro insostituibile di ogni autentico processo formativo (Wilson, Daugherty, 2018).

Proprio perché l'intelligenza artificiale interviene in profondità nella configurazione degli ambienti cognitivi e nei meccanismi decisionali, si impone una riflessione pedagogica ed etica non più rinviabile (Panciroli, Rivoltella, 2023). Dalla tutela dei dati fino alla consapevolezza dei *bias* epistemologici inscritti negli algoritmi, le questioni aperte chiamano in causa la responsabilità educativa, investendo la progettazione didattica (*Council of Europe*, 2022). Anche su questo piano, infatti, la scuola e la didattica sono sollecitate a farsi presidio formativo per una cittadinanza digitale consapevole (Strollo, 2016), capace di interpretare criticamente

gli output generati dai sistemi intelligenti, valutarne le implicazioni e interrogarne le logiche sottostanti (Cortoni, Dattoli, 2023). Non basta acquisire familiarità con le tecnologie: occorre formare posture riflessive, attente alla complessità simbolica e culturale che ogni scelta digitale comporta.

Lungo questa traiettoria, la didattica orientativa (Mariani, 2024) si afferma come metodologia strategica, in grado di valorizzare le risorse del digitale senza smarrire la centralità della persona, della riflessività e della mediazione educativa. Le più recenti indagini internazionali, tra cui quelle realizzate nel 2023 da EY (leader mondiale nei servizi professionali di revisione e organizzazione contabile), Manpower Group (multinazionale guida nel settore delle innovative *workforce solutions*), Sanoma Italia (Leader europeo nel settore dell'editoria scolastica), convergono nel rilevare che i contesti lavorativi del futuro richiederanno competenze relazionali solide, flessibilità cognitiva, creatività, capacità di *problem solving* astratto, generazione di valore, decentralizzazione e attitudine a cercare significato in scenari ad alta complessità. Non si tratta, pertanto, di aggiornare il repertorio tecnico-professionale, quanto piuttosto di rispondere a un mutamento culturale più ampio, in cui fenomeni come il *mismatch* – il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro – assumono connotazioni valoriali ed esistenziali. Il diffondersi delle dimissioni volontarie da posizioni stabili, noto come *great resignation*, ne è indicatore eloquente: le persone non rinunciano semplicemente a un impiego, ma rinegoziano il posto del lavoro nella loro vita, interrogandone il senso, la coerenza con i propri valori e la sostenibilità (Raimondo, 2024).

Questa tendenza, che riflette una trasformazione strutturale del rapporto tra biografia e professionalità, chiama in causa anche l'esperienza scolastica, sollecitandola a farsi spazio generativo di consapevolezza e discernimento. Se da un lato l'orientamento non può più essere ridotto all'accompagnamento verso l'occupabilità, ma va riconosciuto come esercizio educativo capace di sostenere la soggettività in divenire, dall'altro è nella quotidianità formativa che la scuola può attivare le condizioni perché tali processi maturino (Guglielmini, Chiesa, 2021). Offrire strumenti per leggere criticamente il presente, immaginare traiettorie di senso e costruire un rapporto riflessivo con il proprio futuro non significa anticipare precocemente le scelte professionali, ma promuovere contesti educativi in grado di far emergere criteri orientativi condivisibili (Poli, 2019).

Coerentemente, la didattica orientativa acquisisce piena legittimità educativa, non come tecnica accessoria, ma come pratica fondata sullo sviluppo intenzionale delle competenze orientative. Il suo valore risiede nella capacità di generare ambienti in cui l'identità si modella attraverso il dialogo con i saperi e all'interno di relazioni significative, attivando processi riflessivi che sostengono la capacità di scegliere e di abitare consapevolmente il proprio tempo. Un simile approccio richiede una visione sistemica, in cui l'intenzionalità pedagogica si coniughi con la progettazione collegiale, la continuità tra gli ordini scolastici, il coinvolgimento delle famiglie e il dialogo con le risorse del territorio (Frabboni, 2015). Per affermarsi come prassi trasformativa, essa va riconosciuta come asse strutturale del curricolo: campo transdisciplinare (Corvi, 2023) e chiave interpretativa di obiettivi, scelte metodologiche e pratiche valutative (Baldacci, 2010). La didattica orienta-

tiva, in questa luce, si configura come ponte generazionale e come dispositivo di transizione tra il tempo dell'apprendere e quello del divenire (Romito, 2016).

4. L'approccio narrativo nei contesti educativi: prospettive conclusive

All'interno dell'orizzonte formativo delineato, l'approccio narrativo si rivela particolarmente efficace nel connettere l'esperienza individuale ai processi di comprensione e di scelta. Nel rielaborare le trame argomentative, esso offre strumenti per attraversare l'opacità del reale e rintracciare forme di continuità anche nei passaggi discontinui dell'esistenza. Attraverso un lavoro simbolico e interpretativo, infatti, la narrazione permette di articolare nessi tra interiorità e contesto, tra sapere e progettualità, e con ciò che – direttamente o indirettamente – ci interpella (Savickas, 2014).

L'attivazione di dispositivi narrativi (Bosi, 2003) – come laboratori, pratiche di scrittura riflessiva o dialoghi guidati – rappresenta una via privilegiata per sollecitare consapevolezza e affinamento del giudizio, alimentando nel tempo la capacità di leggere criticamente la realtà, formulare ipotesi e assumere decisioni fondate (Scandella, 2019). Il valore formativo e inclusivo della narrazione risiede proprio nella sua capacità di generare punti di vista plurali (Gaspari, 2008), di mettere in tensione esperienza e conoscenza, di costruire connessioni tra identità in trasformazione e pensiero prospettico (Priore, 2018). In altri termini, integrare l'approccio narrativo all'interno di pratiche didattiche che si qualificano in senso orientativo significa contrastare visioni lineari e performative dell'apprendimento, restituire profondità al tempo educativo e riconoscere nella parola uno strumento generativo di riconoscimento e confronto.

In definitiva, in una scuola che forma al discernimento, la narrazione si qualifica come dispositivo epistemico e relazionale, capace di sostenere l'esperienza e attribuire significato a ciò che si vive (Smorti, 2022). È nella tessitura narrativa che il sapere si fa orientamento, e la progettualità si radica nel dialogo tra interiorità e mondo, tra memoria e anticipazione di futuri possibili e desiderabili.

Bibliografia

Baldacci M. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo. Il metodo didattico*. Milano: FrancoAngeli.

Bates A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning for a Digital Age*, Vancouver (BC): Tony Bates Associates Ltd.

Bauman Z. (2022). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.

Bocci F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessita di ridare senso alla loro formazione, *FOR. Rivista per la Formazione*, 3, 17-22.

Bosi A. (Ed.) (2003). *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*. Milano: Unicopli.

Brezinka W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento sociale*. Milano: Vita e Pensiero.

Carrera A. (2022). *Sapere*. Bologna: Il Mulino.
Ciraci A.M. (2013). La sfida delle competenze per una scuola inclusiva. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci (Eds.), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
Cortoni C.U., Dattoli D. (2023). *Sapere è potere. Da Aristotele a ChatGPT, perché il futuro dipende dalla nostra formazione*. Milano: Rizzoli.
Corvi R. (2023). *Frontiere aperte. Verso un'epistemologia transdisciplinare*. Brescia: Morcelliana.
COUNCIL OF EUROPE (2022). *Artificial Intelligence and Education: A Critical View through the Lens of Human Rights, Democracy and Rule of Law*, Strasbourg: Council of Europe.
Cristol D. (2025). *L'apprendimento nell'era dell'intelligenza artificiale. Rivoluzioni Sfide e Opportunità*. Roma: Anicia.
De Toni A., Masiero R., Tagliagambe S. (Eds.) (2022). *Per un manifesto del digitale nella scuola*. Milano-Udine: Mimesis.
Duan et al. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data evolution, challenges and research agenda. *International Journal of Information Management*, 48, 63-71.
Kadakia C., Owens L.M.D. (2021). *Il design della formazione. Il nuovo paradigma digitale*. Milano: FrancoAngeli.
Frabboni F. (2015). *La scuola comprensiva. Riflessioni sul curricolo verticale e continuità educativa*. Trento: Erickson.
Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversita. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, Roma: Anicia.
Guglielmini D., Chiesa R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
Guichard J., Pouyaud J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: actions, emotions, identifications, and interpretations. In R.A. Young, J.F. Domene, L. Valach (Eds.), *Conseling and action Toward Life-Enhancing Work, Relationship, and Identity*. New York: Springer.
Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori (2024). *La Condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2024*. Bologna: Il Mulino.
Mariani C. (2024). *Didattica orientativa*. Milano: UTET.
Mura A. (Ed.) (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *La pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
Pavese C. (2021). *Il mestiere di vivere*. Milano; Rizzoli.
Poli R. (2019). *Lavorare con il futuro: Idee e strumenti per governare l'incertezza*. EGEA.
Priore A. (2018). Narrazione e temporalità. La prospettiva riflessiva nell'orientamento formativo. *Educational Reflective Practices*, 2, 234-243.
Raimondo E.M. (2022). Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali. A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-universita-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 71-84). Lecce: Pensa MultiMedia.
Raimondo, E.M. (2023). I saperi che orientano: il paradigma narrativo per una didattica orientativa, *Lifelong Lifewide Learning*, *20* (43), 7-16.
Raimondo E.M. (2024). Nuovi significati del lavoro e costruzione dell'identità professio-

nale. Una riflessione pedagogica. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni. "Senza" lavoro*, 1, 282-296.
Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, *VI* (2), 37-50.
Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
Savickas, M. L. (2014). *La costruzione della carriera: teoria e pratica*. Jossey-Bass.
Scandella O. (2019). *Il futuro oggi. Storie per orientarsi tra studi e lavori*. Milano: Franco-Angeli.
Sen A. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
Soresi S., Nota L. (2023). L'orientamento 5.0: Quello che non si accontenta di valutare e profilare. *Nuova Secondaria*, *4* (XLI), 134-146.
Smorti A. (2022). *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*. Bologna: Il Mulino.
Strollo M.R. (2016). Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva. Dalla teoria alla prassi. *Civitas educationis: Education, Politics, and Culture*, *5* (I), 235-254.
Trentin G. (2023). *Imparare ad apprendere senza soluzione di continuità negli spazi ibridi*. Milano: FrancoAngeli.
Valente E., Chiesa R., Mazzetti G., Salsone R., Gugliemini D. (2020). Quali fattori influenzano la scelta. *Counseling*, *13* (3), 44-60.
Wilson H., Daugherty P. (2018). *Human + machine. Reimagining Work in the Age of AI*, Harvard Business Press.

I.11
Sessualità sintetica e Intelligenza Artificiale: ripensare il desiderio come sfida pedagogica

Rosa Grazia Romano
Prof.ssa Associata, Università di Messina - rosa.romano@unime.it

Abstract

L'IA, usata nelle esperienze erotiche e affettive, sta ridefinendo il desiderio, trasformandolo da dinamica intersoggettiva e culturale a fenomeno mediato algoritmicamente. Chatbot erotici, pornografia sintetica e sex robot iperpersonalizzati non si limitano a riprodurre l'immaginario, ma lo plasmano, promuovendo gratificazione immediata e autoreferenziale che spinge la sessualità verso un consumo solipsistico. La dimensione relazionale ed educativa dell'eros si indebolisce, sostituita da interazioni prevedibili e prive della complessità e del rischio dell'incontro umano, favorendo la reificazione del corpo e amplificando stereotipi di genere e dinamiche discriminatorie già consolidate. Il contributo propone una pedagogia del desiderio e della presenza che educhi all'attesa, al consenso e all'incontro, salvaguardando la profondità relazionale nell'era digitale.

Parole-chiave: Intelligenza Artificiale; Sessualità algoritmica; Pedagogia del desiderio

AI, when used in erotic and affective experiences, is reshaping desire – shifting it from an intersubjective, cultural dynamic to an algorithmically mediated phenomenon. Erotic chatbots, synthetic pornography, and hyper-personalized sex robots do not merely reproduce the imaginary; they actively shape it, promoting immediate, self-referential gratification that drives sexuality toward solipsistic consumption. The relational and educational dimensions of eros thus weaken, replaced by predictable interactions stripped of the complexity and risk of human encounter, fostering the reification of the body and amplifying already entrenched gender stereotypes and discriminatory dynamics. This contribution advances a pedagogy of desire and presence that cultivates patience, consent, and genuine encounter, safeguarding relational depth in the digital age.

Keywords: Artificial Intelligence, Algorithmic Sexuality; Pedagogy of Desire

1. Introduzione: Desiderio e crisi della relazione: una questione pedagogica

Negli ultimi anni, il rapporto tra esseri umani e tecnologie digitali ha conosciuto una trasformazione radicale, sospinto prevalentemente dallo sviluppo dell'Intelligenza Artificiale (IA), della robotica affettiva e dei sistemi neurali avanzati. Non si tratta più di semplici strumenti al servizio dell'azione umana, ma di agenti capaci di incidere in profondità sulle forme dell'identità, sulla grammatica della relazione e sulle dinamiche del desiderio. In questo contributo ci soffermeremo in particolare su una declinazione specifica dell'IA, quella applicata alla sfera affettiva e sessuale, con un focus specifico sui sexbot, robot progettati per simulare relazioni intime ed erotiche. In questo quadro, i sexbot non si configurano soltanto come prodotti d'avanguardia, ma come dispositivi che segnano un punto di rottura con i modi in cui abbiamo finora pensato la relazione, la corporeità e la costruzione del desiderio.

Una collocazione del desiderio e della relazione curvata sul piano artificiale comporta una serie di conseguenze che investe l'umano nella sua struttura più profonda. I sexbot non si limitano a introdurre nuovi scenari tecnologici, ma sollevano interrogativi radicali sul significato del legame intersoggettivo e sul senso stesso del desiderare. Che cosa significa oggi entrare in relazione? Quali sono i confini dell'umano quando l'interazione è mediata da algoritmi in grado di simulare empatia, emozioni e reciprocità? E che ne è del desiderio quando l'alterità viene ricondotta a interazioni prevedibili e addestrate?

Da una parte, queste tecnologie sembrano offrire forme alternative di intimità, che si muovono in un territorio liminale tra il reale e l'immaginato; dall'altra, mettono in luce una mutazione più profonda dell'orizzonte affettivo contemporaneo, indicando una trasformazione silenziosa ma dolorosamente visibile nella configurazione della relazione. Tutto ciò rende necessaria una riflessione multiprospettica, capace di incrociare le letture postumaniste con la tensione formativa propria della pedagogia, che non rinuncia a interrogare l'esperienza, il corpo, la relazione e l'etica dell'incontro.

Il presente contributo si colloca in un orizzonte fenomenologico ed ermeneutico, in dialogo critico con le letture postumaniste, ma profondamente radicato in una visione relazionale e incarnata dell'umano. L'intento non è quello di demonizzare il progresso tecnologico, né di cedere alla nostalgia di modelli idealizzati di umanità forse mai esistiti, bensì di esplorare le trasformazioni del desiderio e della soggettività a partire dalle domande che l'interazione uomo-macchina ci impone. Il ricorso ai sexbot, in questa prospettiva, non appare solo come una curiosità futuribile, ma come il sintomo di una crescente difficoltà a sostenere la vulnerabilità, la lentezza e il rischio dell'incontro con l'altro reale.

L'attenzione di questa riflessione si sposta, quindi, sul soggetto desiderante, le cui coordinate affettive vengono ridefinite dall'interazione con dispositivi capaci di simulare la relazione. In un tempo in cui il desiderio intimo tende a essere sempre più strutturato sull'idea di programmabilità e di controllo, si rischia di abituare il soggetto a proiettare sull'altro umano aspettative irreali e irrealizzabili allo stesso

tempo. Poco a poco ci si convince che si ha diritto di pretendere risposte e comportamenti attesi anche dalle persone con le quali interloquisce e che sono oggetto del suo desiderio. Si avvia così un inconsapevole strisciante atteggiamento di cosificazione e reificazione dei propri simili che alimenta pensieri di possessività, imperiosità e arroganza.

Ciò che si consuma non è solo l'incontro con l'altro, ma l'interiorità stessa del soggetto, che smarrisce il senso e la direzione del suo essere desiderante, cioè un "essere in cammino verso". Ma verso chi, e verso che cosa? Il sexbot, in realtà, rivela che è in atto un processo di ridefinizione antropologica più ampia, che investe sia la nostra capacità di accogliere la vulnerabilità come condizione relazionale e generativa, sia la nostra difficoltà a pensare il desiderio come esperienza di un'alterità e di un'ulteriorità che oltrepassa l'Io (Lacan, 1958-1959).

Secondo Jacques Lacan desiderare significa volersi sentire desiderati, voler essere riconosciuti dall'Altro, voler avere un valore per l'Altro, volersi sentire qualcuno per l'Altro. Questo sovverte il modo consueto di intendere il desiderio, che è visto, in genere, come tensione verso l'oggetto o verso il bene desiderato (Ivi; Recalcati, 2012). Invece, il desiderio come "desiderio dell'alterità" ha una *struttura* intrinsecamente *relazionale*, poiché è un processo ricorsivo bidirezionale che va dall'Io all'altro e dall'altro all'Io, cioè nasce dall'io e si dirige verso l'altro, ma è anche vero che può nascere dall'io solo se l'altro mostra interesse a venire verso l'Io. È come una danza a due, che si compie solo quando entrambi i danzatori si avvicinano nel rispetto delle distanze e dei tempi personali e reciproci.

Ma c'è un altro elemento che va preso in considerazione: il fatto che l'altro-da-sé desiderato è anch'egli un soggetto desiderante. Questo dato di realtà ci mette in relazione all'altro in maniera ancora più pienamente biunivoca, poiché nella relazione bisogna sempre fare i conti non solo con l'Io desiderante e bisognoso dell'altro, ma anche con l'altro desideroso e bisognoso di me. La soddisfazione del desiderio, a differenza di quella del bisogno, non si esaurisce nell'appropriazione dell'altro o dei suoi beni, ma si alimenta nella tensione e nel movimento verso l'altro. È decisiva, quindi, la presenza del desiderio per l'altro, senza la quale nessuna vita sarebbe vivibile e con la quale si rende possibile la continuazione del sentimento stesso della vita (Sirna, 2008; Romano, 2017, 2018).

Il presente saggio non intende offrire risposte risolutive, ma aprire uno spazio critico nel quale interrogare il rapporto tra artificialità e desiderio, tra tecnologie della simulazione e crisi dell'incontro. L'IA applicata alla sfera dell'intimità erotica e affettiva non è una semplice deriva futuristica, ma un banco di prova urgente per la pedagogia contemporanea, chiamata a ripensare il senso educativo della relazione e del desiderio, della corporeità e della fragilità come luoghi di apprendimento.

Muovendosi tra prospettive umaniste e tensioni postumaniste, il saggio propone di ripensare il desiderio non come istanza da soddisfare, ma come possibilità generativa da coltivare e educare. In un tempo in cui l'altro può essere programmato, è più che mai necessario tornare a formare all'imprevedibilità dell'incontro, alla fatica della reciprocità e alla bellezza del desiderare.

2. Il sexbot come sintomo di povertà relazionale e fuga dall'alterità

Soffermarsi sui sexbot significa, anzitutto, interrogare la loro natura ambigua: non si tratta semplicemente di dispositivi progettati per rispondere a un bisogno, ma di strumenti che plasmano attivamente le forme del desiderio. Nati come robot deputati all'interazione erotico-affettiva, i sexbot sono programmati per simulare coinvolgimento, consenso, emotività e gratificazione, secondo codici predefiniti e adattabili. Non siamo davanti a una tecnologia neutra: il sexbot è un'interfaccia relazionale addestrata, che non restituisce la complessità dell'incontro, ma ne offre una parodia manovrabile, sempre disponibile, docile e rassicurante.

Più che analizzarne le caratteristiche funzionali, diventa urgente interrogarsi sul soggetto che sceglie di affidarsi a questo tipo di interazione. Cosa spinge un individuo a preferire una "relazione" preprogrammata a un legame reale, con tutte le sue imperfezioni? In un tempo segnato dalla paura dell'intimità, dalla fatica del confronto e dall'erosione della fiducia reciproca, il sexbot rappresenta una forma di rifugio narcisistico, perché garantisce gratificazione senza opposizione, presenza senza alterità, un monologo travestito da dialogo, privo di attrito e responsabilità. Una comfort zone dove non si viene messi in discussione. In realtà, a uno sguardo più attento, ciò che emerge è una risposta tecnologica a un disagio relazionale diffuso, spesso taciuto ma evidente, che coinvolge adulti e giovani, donne e uomini, e che va interpretato come sintomo di una progressiva desertificazione dell'orizzonte affettivo contemporaneo.

Non sorprende, allora, che sempre più persone scelgano "relazioni" modulabili a piacere piuttosto che imprevedibili, compiacenti piuttosto che trasformative, controllabili piuttosto che rischiose. In questa tendenza si annida un processo di *regressione affettiva*, una sorta di ritiro difensivo dalla realtà dell'altro, che conduce a forme più o meno consapevoli di analfabetismo relazionale. L'altro non è più un volto che interpella, una presenza che disarma e trasforma, ma viene spesso percepito come ostacolo alla realizzazione della propria felicità, intralcio al controllo sulla propria vita, elemento da modellare sulla base dei propri bisogni.

Questa povertà relazionale non è riconducibile soltanto a scelte individuali, ma riflette un vuoto culturale più profondo: la crisi dei legami educativi primari e la fragilità di figure adulte di riferimento, ritenute ormai inaffidabili, incoerenti e pressoché inesistenti. In molte famiglie, scuole, comunità, le relazioni appaiono disfunzionali, compromesse da chiusure e silenzi e, spesso, anche da dinamiche manipolative. Gli adulti, anziché rappresentare guida e testimonianza credibili, appaiono spesso essi stessi fragili, incapaci di sostenere la durata, la complessità e la reciprocità del legame. In questo scenario così composito, il sexbot non è che un sintomo plausibile, persino rassicurante, di una cultura relazionale smarrita e de-potenziata.

In gioco non c'è soltanto una deriva culturale, ma anche una sfida profondamente pedagogica. Occorre domandarsi: quali competenze affettive e relazionali stiamo disattendendo? Quale alfabetizzazione emotiva, implicita o esplicita, offriamo davvero alle nuove generazioni? Come educare al rischio, al tempo lungo,

alla cura dell'inquietudine (Madrussan, 2017) che ogni relazione autentica porta con sé? Se la relazione autentica appare oggi troppo lenta, troppo esigente o troppo vulnerabile, diventa urgente restituirle senso, valore e desiderabilità (Bellingreri, 2018). L'educazione non può esaurirsi nella denuncia della deriva algoritmica che svuota i legami del loro spessore umano: è chiamata piuttosto a riattivare le condizioni esperienziali e di senso che rendono possibile la relazione autentica. Il compito della pedagogia, allora, è duplice: non si limita a smascherare le illusioni della simulazione, ma esige la costruzione di spazi formativi in cui si possa apprendere l'arte dell'incontro, la disponibilità a sostare nell'incertezza, a esporsi alla vulnerabilità, a riconoscere nell'altro non un riflesso del sé, ma un volto che interpella e trasforma.

3. Educare alle emozioni e all'affettività come impegno relazionale e sociale

È giunto il tempo di rilanciare una pedagogia della relazione che sappia riconoscere i disagi profondi che attraversano la vita affettiva delle persone e che sia in grado di promuovere percorsi educativi capaci di sviluppare una consapevolezza emotiva non superficiale, che inviti alla responsabilità verso ciò che si prova e che apra alla possibilità di maturazione personale e relazionale. Accanto a questa dimensione soggettiva e duale, è fondamentale maturare anche una coscienza critica delle implicazioni sociali che ogni gesto affettivo comporta: nessun atto emotivo è mai neutro, ma si iscrive sempre in una trama sistemica più ampia di legami e conseguenze. Come ha evidenziato Antonio Damasio (2003), le emozioni non ostacolano il pensiero razionale, ma ne costituiscono la base neurobiologica. Il concetto di "marcatori somatici" mostra come i vissuti emotivi funzionino da indicatori impliciti nei processi decisionali, influenzando la valutazione delle situazioni morali e la qualità delle dinamiche relazionali.

Educare alla relazione significa, quindi, riconoscere che la responsabilità affettiva non si esaurisce nella coscienza o nella sfera individuale, ma si estende al tessuto della convivenza sociale. Ogni gesto, anche intimo, genera effetti che si riverberano nei legami collettivi e interpellano direttamente la sfera pubblica. In questa prospettiva, la relazione non è mai un fatto esclusivamente privato, ma un atto politico nel senso più originario del termine: gesto che riguarda la *polis*, in quanto capace di costruire o compromettere la qualità dello stare insieme. Una pedagogia autenticamente relazionale non può, dunque, sottrarsi a questa responsabilità e si oppone all'individualismo affettivo che attraversa la contemporaneità, proponendo invece un'idea di educazione ai sentimenti che sia anche pratica di cittadinanza, cura reciproca e giustizia sociale.

Già John Dewey (1916) aveva intuito la necessità di un'educazione che non separasse sviluppo emotivo e partecipazione democratica: le emozioni, se coltivate in modo riflessivo, diventano infrastrutture della vita comune, cioè risorse interiori che sostengono la costruzione condivisa del vivere sociale e la qualità dei legami che lo rendono possibile.

Su questa linea si colloca anche Martha Nussbaum, che considera l'educazione sentimentale una condizione irrinunciabile per formare cittadini capaci di empatia, di "righteous indignation" (Nussbaum, 2001) – cioè di una indignazione morale fondata sul senso della giustizia – e senso del bene comune (2013). Le emozioni, lungi dall'essere pulsioni da privatizzare, si rivelano risorse etiche e politiche, capaci di orientare il vivere insieme nella direzione della dignità e della giustizia.

Così intesa, si restituisce centralità all'educazione sentimentale che non va considerata più come un compito accessorio, ma come un'urgenza pedagogica profonda. Formare soggetti capaci di vivere l'incontro, abitare la reciprocità e lasciarsi trasformare dalla relazione implica un lavoro educativo sulle emozioni che non può essere lasciato al caso, né relegato alla sfera privata. Come ha sottolineato Nussbaum in numerosi suoi scritti (2001, 2004, 2016), la capacità di riconoscere e regolare i propri stati emotivi rappresenta una condizione essenziale per costruire relazioni responsabili, empatiche, orientate alla giustizia. Nel volume *Persona oggetto* (2014), la filosofa denuncia la crisi relazionale contemporanea come il risultato di un processo crescente di oggettificazione dell'altro, che smette di essere un fine per diventare, invece, un mezzo. La relazione, così, perde di profondità, viene svuotata della sua dimensione etica, resa strumentale, replicabile, reversibile, dinamica, questa, amplificata dal contesto digitale, in cui l'affettività rischia di essere ridotta a interfaccia o *performance*. Per Nussbaum, educare alle emozioni non significa esaltare l'emotività, ma coltivare la capacità di riconoscere nell'altro un *fine in sé*, una soggettività irriducibile, che non può essere trattata come oggetto del proprio desiderio o strumento della propria gratificazione.

Già nelle ricerche di Daniel Goleman (1995) emerge con chiarezza che la competenza emotiva non coincide con la spontaneità del sentire, ma con la capacità di riconoscere e modulare i propri vissuti nella relazione con l'altro. È una forma di intelligenza incarnata, che permette di decifrare le emozioni proprie e altrui come segnali relazionali e morali. Da questa prospettiva, la maturità affettiva non è un traguardo psicologico, ma una condizione per la costruzione di una cittadinanza fondata sull'empatia, sulla responsabilità e sul riconoscimento reciproco. L'interazione con i sexbot, invece, si muove in una direzione opposta: non educa alla reciprocità, non sviluppa capacità riflessive, non chiama il soggetto a mettersi in gioco, ma lo conferma ipertrofizzando il suo io. Al posto della relazione, produce consumo emotivo; al posto dell'incontro, una gratificazione preconfezionata. Per questo, l'educazione all'affettività non può essere considerata un segmento opzionale del percorso formativo, ma costituisce il fondamento di una pratica pedagogica capace di contrastare il disorientamento relazionale e la riduzione dell'altro a funzione. In un tempo in cui l'amore viene replicato da algoritmi e reso compatibile con il controllo, educare alle emozioni significa restituire dignità e inviolabilità alla persona e alla relazione.

Questa crisi si manifesta con particolare evidenza nei fenomeni relazionali che vivono oggi le giovani generazioni, ma non solo. Come osserva Luigina Mortari (2024), la vita affettiva contemporanea, tanto nella sfera interiore quanto in quella interpersonale, è il luogo in cui il disagio emotivo si esprime in modo più evidente. La crescente difficoltà a gestire i vissuti, l'aumento di comportamenti impulsivi,

aggressivi o emotivamente deregolati – anche in risposta a eventi minimi o banali – indicano una fragilità strutturale dell'identità, che porta a una deformazione del sentire. A fronte di ciò, si assiste a una dicotomia preoccupante: da un lato, l'irruenza incontrollata dell'affettività, espressa in forme grezze; dall'altro, l'anestesia emotiva, la neutralizzazione dei sentimenti sotto il segno di un razionalismo freddo, che produce indifferenza e disconnessione da sé. In entrambe le direzioni si perde la possibilità di educare al senso e alla profondità del sentire come luogo di relazione e trasformazione.

In questo scenario, l'educazione affettiva si configura sia come compito profondamente personale, sia come un'urgenza etico-politica. È nella soggettività che sente, elabora e restituisce significato all'esperienza che si apre la possibilità di costruire legami autentici, capaci di trasformare la convivenza civile. Ogni gesto educativo, se intende davvero generare cambiamento, nasce dall'interiorità e si radica nella relazione, dove il sentire individuale si intreccia alla trama del vivere comune. Educare al sentire significa ritornare al corpo, al tempo, alla presenza; custodire la lentezza, l'ascolto, la fragilità dell'altro come pratiche originarie della relazione. La fragilità, poi, non è un difetto da correggere, ma un territorio da abitare consapevolmente, perché è proprio lì che germoglia la possibilità dell'incontro. Non si tratta, dunque, di coltivare una sensibilità fine a sé stessa, ma di offrire strumenti per riconoscere l'altro come soggetto, come fine, come presenza irriducibile alla logica della funzionalità e del possesso.

4. Solitudine relazionale: quando l'altro non è più presenza

Non è la tecnologia in sé a generare solitudine, quanto piuttosto a intercettarla, camuffarla e talvolta amplificarla, spesso a insaputa di chi la utilizza. La vera questione è che l'individuo si sente solo ben prima di rivolgersi alla macchina. La solitudine dell'epoca contemporanea è una condizione esistenziale diffusa, specie nei paesi tecnologicamente avanzati, che si insinua nei legami familiari, nei rapporti amicali, nelle comunità educanti. È una solitudine non sempre visibile, ma profondamente percettibile e trasversalmente vissuta, indipendentemente dall'età: non si misura solo dal numero di contatti sui social o di persone che si conoscono, ma dalla qualità della presenza, dalla profondità dell'ascolto, dalla possibilità di essere davvero visti e riconosciuti.

Non si è soli perché senza relazioni, ma perché molte delle relazioni esistenti sono svuotate di reciprocità, fondate su motivazioni precarie, o segnate da incomprensioni insanabili che affondano le radici in bisogni non riconosciuti, aspettative (talvolta impossibili) disattese, ferite non narrate e mai elaborate. È una solitudine circondata da presenze multiple ma fugaci, che non lasciano traccia nella vita di una persona. È il sintomo di un'epoca che fatica a sostenere l'impegno del legame, che rifugge la dipendenza reciproca come se fosse una debolezza, e confonde l'autonomia con l'isolamento.

Nell'ambito educativo, questa solitudine non è solo una condizione soggettiva,

ma una questione relazionale e politica. Si annida nei silenzi all'interno delle famiglie, nella fatica degli insegnanti, nel ritiro emotivo degli adolescenti (Lancini, 2019), nella delega generalizzata al digitale come spazio neutro di connessione e di apprendimento. In questo scenario, la sessualità sintetica del sexbot appare come la protesi perfetta di un vuoto già scavato, l'esito tecnologico di un bisogno che, purtroppo, non ha trovato accoglienza né risposta nel mondo umano.

Ma c'è un altro aspetto da considerare: la solitudine oggi si mimetizza facilmente, travestendosi da libertà e indipendenza. Si può essere soli anche quando si è costantemente raggiungibili e persino quando si è circondati da molte persone, ma non ci si sente mai davvero "incontrati".

Siamo diventati abili nel pianificare compiti, nel coordinare la vita quotidiana e persino nella gestione dell'altro, ma ci stiamo diseducando, in maniera progressiva ed esponenziale, all'accoglienza. Il vero *analfabetismo* oggi non è solo emotivo, ma *relazionale*, perché riguarda la capacità di costruire presenze che restano, parole che ascoltano, mani che non si ritraggono di fronte alla fragilità o al bisogno dell'altro.

Per questo la solitudine non è solo un sintomo privato, ma una questione pedagogica planetaria e urgente, che non può essere curata con una connessione in più, né tanto meno con un robot. Ciò di cui abbiamo bisogno sono relazioni vere. E questa domanda di relazione – spesso inascoltata – è la soglia da cui ripartire per immaginare un'educazione che formi soggetti capaci di essere presenza viva per l'altro.

5. Conclusioni: L'amore come antidoto alla solitudine e alle relazioni mistificate

Parlare d'amore, oggi, può sembrare fuori tempo. Eppure, è proprio nell'amore e nel desiderio che si cela una forza educativa e politica radicale, capace di generare soggettività nuove, relazioni emancipanti e comunità solidali. Se la solitudine affettiva è una delle ferite più profonde del nostro tempo, l'amore rappresenta l'antidoto più potente, ma anche il più esigente. Non è un rifugio, ma un rischio, così come non è sempre un conforto, ma un esercizio quotidiano, impegnativo e mai scontato, di apertura all'altro e di conciliazione tra le proprie esigenze e il senso di responsabilità verso l'altro.

Una lezione semplice ma radicale su amore e responsabilità relazionale viene da bell hooks che, in *All about Love: New Visions* (2001), denuncia la deriva semantica in cui è precipitato il termine "amore", svuotato dei suoi elementi fondativi: cura, affetto, fiducia, rispetto, onestà, comunicazione, impegno. In una cultura affettivamente anestetizzata, la parola "amore" sopravvive solo come eco sentimentale o etichetta consumistica, perdendo la sua reale potenza trasformativa. Hooks osserva come, nella lingua inglese, il termine *love* possa fungere sia da sostantivo che da verbo, ma quasi mai venga impiegato nella sua forma verbale. È proprio questa riduzione a sostantivo a neutralizzarne il potenziale etico e generativo. Amare è un verbo, quindi un'azione, un movimento relazionale che interpella la libertà e la responsabilità del soggetto.

Anche Paulo Freire ha sostenuto che educare è un atto d'amore, una "rivoluzione amorosa" (1970, p. 204) capace di trasformare le persone e la società. Amare, nella sua prospettiva, significa credere nella possibilità che l'altro diventi più umano, più libero, più consapevole, anche quando egli stesso ha smesso di crederci. Educare è sempre un atto di fiducia e di speranza, dentro il quale l'amore si configura come movimento generativo che intreccia etica, conoscenza e giustizia sociale. Non c'è giustizia educativa senza amore, né amore che non implichi una tensione etica anche verso la giustizia.

Come scrive Erich Fromm in *L'arte di amare* (1956), l'amore non è un sentimento effimero, ma una decisione, una pratica etica, una tensione costante tra desiderio e dedizione. In una società attraversata da *cinismo affettivo*, parlare di amore in termini di fedeltà e cura relazionale appare quasi stonato, eppure è proprio ciò che manca alla trama fragile del nostro vivere comune. Tra i giovani, si narra pubblicamente il dolore del tradimento e dell'abbandono, ma si fatica a dar voce alla gioia dell'amare e dell'essere amati. Forse perché l'amore vissuto come dono reciproco esige una qualità relazionale profonda, che la nostra cultura né insegna, né sostiene.

Amare significa restare, attraversare, ascoltare, custodire. Significa riconoscere l'altro nella sua irriducibile libertà, senza possederlo, né ridurlo a immagine di sé. In questo senso, l'amore è la forma più alta di presenza, perché implica attenzione, cura, dedizione non spettacolare ma silenziosa e quotidiana. Non si tratta di riempire un vuoto o colmare un'assenza, ma di lasciare che entri nella propria vita una presenza incarnata, situata, capace di trasformare e di generare reciprocità, dare senso al tempo condiviso e di tessere memoria, ricordo, storia.

È solo nell'esperienza concreta dell'incontro – nel corpo a corpo del vivere – che l'amore smette di essere concetto e diventa atto. Lo ricorda Elizabeth Barrett Browning, nel celebre verso iniziale del sonetto 43: *"Come ti amo? Lascia che conti i modi"* (1850). Non c'è un unico modo di amare, e proprio in questa pluralità di modi si rivela la ricchezza inesauribile dell'esperienza amorosa, che nessuna simulazione tecnologica potrà mai replicare.

Educare all'amore e al desiderio autentici significa formare persone capaci di distinguere tra intimità e simulazione, tra sessualità e intrattenimento, tra dono e uso. Solo attraverso questa sapienza del cuore, nutrita di libertà, ascolto e dedizione, potremo restituire all'umano la sua dimensione relazionale più profonda. E forse, proprio lì dove la solitudine sembra vincere, l'amore può riaprire sentieri, restituendo senso al desiderio e valore all'incontro.

Bibiliografia

Barrett Browning E. (1850). *Sonetti dal portoghese*, tr. it. Pisa,: ETS, 2006.

Bellingreri A. (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholè-Morcelliana.

Damasio A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, tr. it. Milano: Adelphi, 2003.

Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione*, tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1949.

Freire P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*, tr. it. Milano: Mondadori, 1971.
Fromm E. (1956). *L'arte di amare*, tr. it. Milano: Mondadori, 1963.
Goleman D. (1995). *Intelligenza emotiva*, tr. it. Milano: Rizzoli, 1996.
hook b. (2001). *Tutto sull'amore. Nuove visioni*, tr. it. Milano: Il Saggiatore, 2022.
Lacan J. (1958-1959). *Il seminario. Libro VI: Il desiderio e la sua interpretazione*, a cura di A. Di Ciaccia, tr. it. Torino: Einaudi, 2016.
Lancini M. (2019) (ed.). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Raffaello Cortina.
Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La* manœuvre *formativa*. Como-Pavia: Ibis.
Mortari L. (2024). *Emozioni e virtù. Educazione affettiva, educazione etica.* Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum M. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. Bologna: Il Mulino, 2004.
Nussbaum M. (2004). *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*, tr.i t. Roma: Carocci, 2005.
Nussbaum M. (2013). *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*, tr. it. il Bologna: Mulino, 2014.
Nussbaum M. (2014). *Persona oggetto*, tr. it. Trento: Il Margine, 2022.
Nussbaum M. (2016). *Rabbia e perdono. La generosità come giustizia*, tr. it. Bologna: Il Mulino, 2017.
Recalcati M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
Romano R.G. (2017). Il bisogno di relazione nell'era digitale. *Studium Educationis*, 3, 7-20.
Romano R.G. (2018). *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi educativi*, Brescia: Scholè-Morcelliana.
Sirna C. (2008). L'emergenza come bisogno di relazione. *Studium Educationis*, 3, 85-98.

I.12
AI Generativa, Teacher Agency e sviluppo professionale continuo in educazione. Una riflessione teorica

Roberta Rosa
Ricercatrice t.d.-A e Docente di Pedagogia Sperimentale, Università Europea di Roma - roberta.rosa@unier.it

Abstract
L'articolo esplora il potenziale della *Teacher Agency* e dello sviluppo professionale continuo (CPD) in ambienti educativi potenziati dall'intelligenza artificiale generativa (genAI). La tecnologia educativa, sebbene si rivolga a studenti e docenti, è spesso progettata sull'autonomia e sul rendimento degli studenti, trascurando le esigenze formative degli insegnanti. Il contributo propone una riflessione teorica sull'importanza della *Teacher Agency* e dello sviluppo professionale per favorire l'autonomia degli insegnanti, la *Student Agency* e garantire un'implementazione pertinente dell'IA in Educazione.

Parole chiave: AI generativa, *Teacher Agency*, sviluppo professionale continuo, autonomia degli insegnanti, Artificial Intelligence in Education.

This article explores the potential of *Teacher Agency* and continuing professional development (CPD) in educational environments powered by generative artificial intelligence (genAI). Educational technology, while targeted at both students and teachers, is often designed for student autonomy and achievement, neglecting the training needs of teachers. This paper offers a theoretical reflection on the importance of *Teacher Agency* and continuing professional development (CPD) to foster teacher autonomy, *Student Agency*, and ensure the effective implementation of AI in education.

Keywords: Generative AI, *Teacher Agency*, continuing professional development, teacher autonomy, Artificial Intelligence in Education

1. Introduzione

Il XXI secolo ha vissuto una rapida evoluzione nelle pratiche educative grazie al progresso dell'intelligenza artificiale (AI). L'Artificial Intelligence In Education (AIED) riconosce la necessità di ridefinire linee di ricerca educative sull'AI al fine di esplorarne le potenzialità pedagogiche e promuovere ambienti di apprendi-

mento adattivi e strumenti flessibili, inclusivi e personalizzati (Zawacki-Richter, et al., 2019).

Il lancio di ChatGPT nel 2022 ha attirato grande attenzione per la sua capacità di svolgere compiti complessi anche nel campo dell'istruzione suscitando anche opinioni contrastanti a fronte della probabilità e capacità di rivoluzionare le prassi educative esistenti (Baidoo-Anu, Owusu-Ansah, 2023).

Allo stesso tempo, la pandemia costrinse anche il mondo dell'educazione ad adottare, da un giorno all'altro, esclusivamente sistemi tecnologici, impegnando i docenti ad affrontare nuove sfide per cercare di mantenere il passo (Bui, 2022). Tuttavia oggi, terminata la pandemia, si assiste ancora al tentativo della scuola di stare al passo con la velocità di un mondo in costante trasformazione che promuovendo l'integrazione della genAI (ONU, 2015) continua ad impegnare i docenti ad affrontare sfide per rincorrere l'innovazione e una formazione che potrebbe essere ritenuta, nell'arco di poco tempo, già obsoleta.

In questo contesto il contributo intende analizzare la tecnologia educativa da una duplice prospettiva: come strumento rivolto a studenti e docenti, due gruppi di utenti con esigenze diverse, che spesso è progettato soprattutto sull'autonomia, il coinvolgimento e il rendimento degli studenti, limitando le opportunità degli insegnanti che, come agenti del cambiamento nella scuola, rappresentano in realtà i motori di qualsiasi innovazione pedagogica nell'istruzione (Albrini, 2006).

A partire da tali presupposti e dalla considerazione che l'autonomia nell'agire didattico si identifica come uno dei fattori che influenzano la capacità degli insegnanti di fidarsi dell'AI (Frøsig, Romero, 2024) e di esprime attraverso la capacità di agire in modo autonomo e consapevole nella pratica didattica, il contributo propone una riflessione teorica con l'obiettivo di rispondere a tre domande di ricerca: Come la *Teacher Agency* può influenzare l'autonomia degli insegnanti nella co-creazione di azioni didattiche integrate con genAI? La *Teacher Agency* degli insegnanti può favorire e/o supportare la *Student Agency*? In che termini lo sviluppo professionale continuo consente un'implementazione pertinente dell'AI in Educazione?

Lo studio si basa su un quadro teorico che combina la teoria dell'*agency* (Bandura, 2001) e lo sviluppo professionale continuo (Jensen et al., 2016) ipotizzando che la *Teacher Agency* possa favorire l'autonomia degli insegnanti e la *Student Agency*, e che lo sviluppo professionale continuo possa favorire l'implementazione pertinente dell'AI in educazione.

Scopo del lavoro è analizzare come lo sviluppo della *Teacher Agency* possa facilitare negli insegnanti un processo di trasformazione che consenta di essere co-creatori consapevoli nell'interazione con la genAI e come lo sviluppo professionale continuo possa garantire l'acquisizione di nuove competenze nell'integrazione della genAI in educazione.

2. Artificial Intelligence in Education e AI generativa: opportunità, sfide, prospettive future

L'AI generativa sta trasformando l'insegnamento offrendo sia opportunità che sfide significative.

Nella complessità della nostra società gli algoritmi rappresentano un supporto utilissimo, ormai quasi indispensabile sia in ambito professionale che di vita privata, sul quale è importante riflettere in merito a dubbi e preoccupazioni che aprono a potenziali rischi derivanti dall'uso della genAI come: sminuire il ruolo degli insegnanti, compromettere la qualità dell'istruzione, avere un impatto negativo sullo sviluppo cognitivo degli studenti (Chan, Tsi, 2023; Edwards, Cheok, 2018) o sostituire gli esseri umani in tutti i settori, compreso l'insegnamento (Holmes et al., 2019).

In questa prospettiva, tra le sfide è importante tutelare la privacy dei dati, garantire l'equità nell'accesso alla tecnologia (Arnau, Sala, 2020) e fornire un'adeguata formazione degli insegnanti per un utilizzo competente ed efficace dell'AI, per migliorare l'apprendimento degli studenti (Smith, 2020), per preservare l'interazione umana nel processo educativo e promuovere un'istruzione di qualità per tutti (Martínez-Ruedas et al., 2024).

Le direttive dell'UNESCO sostengono che l'istruzione debba rimanere un atto umano che si sostanzia nella relazione educativa e nelle interazioni sociali (2023a), l'AI non debba soppiantare l'intelligenza umana (2023c), le persone devono imparare a convivere sia con che senza l'AI (2023b) e ogni organizzazione, azienda o persona fisica che sviluppi o implementi l'AI deve agire in modo etico e in linea con i diritti umani (Miao, Holmes, 2023).

Le prospettive future prevedono che la genAI, come approccio trasformativo, continuerà a svolgere un ruolo fondamentale nel miglioramento continuo dell'istruzione (Vera-Rubio et al. 2022), incidendo significativamente sulla qualità, l'accessibilità e l'inclusione.

Tuttavia, la genAI in contesti educativi è agli inizi e la comprensione del suo utilizzo è un campo ancora immaturo (Chiu, 2023). Gli studi in corso potranno contribuire alla migliore comprensione delle sue potenziali implicazioni, mentre gli effetti a lungo termine di queste implementazioni saranno oggetto di interesse degli studiosi nei prossimi anni.

La genAI ha il potenziale per guidare cambiamenti significativi nel processo di insegnamento-apprendimento, ma la sua efficacia dipende da come le sfide identificate vengono affrontate e superate.

3. Generative AI e Teacher Agency in Educazione

La *Teacher Agency* è riconosciuta come la capacità del docente di agire e di essere protagonista del proprio agire educativo come *agente di cambiamento*. Rappresenta l'attitudine ad avere intenzione, autonomia, motivazione e perseveranza nel com-

piere azioni di qualità (Bandura, 2001), a dirigere e regolare le proprie azioni in risposta a situazioni particolari (Priestley et al., 2012) per produrre innovazione ed attuare il cambiamento nei contesti educativi (Rosa, 2025).

L'autonomia del docente è strettamente correlata alla capacità di *agentività* e rappresenta un elemento chiave per affidarsi all'AI nell'istruzione (Nazaretsky et al., 2022). La capacità di esercitare un'autonomia professionale consente ai docenti di mitigare preconcetti, preoccupazioni e false aspettative sull'AI promuovendo un approccio più pragmatico basato sulla fiducia nell'integrazione dell'IA (Romero et al., 2024).

Attualmente in letteratura il numero di studi sul tema dell'autonomia degli insegnanti e della genAI è ancora scarso rispetto ad altri maggiormente incentrati sulla discrepanza tra l'output effettivo di un sistema di risposta automatizzato e l'output atteso dall'insegnante che gestisce il sistema (Dietvorst et al., 2014) o sulle competenze tecnico-pratiche-didattiche dei docenti.

L'autonomia professionale degli insegnanti è un concetto multidisciplinare strettamente collegato all'agentività. L'Agency è esercitata da agenti sono capaci di trasformare i contesti in cui sono inseriti in quanto l'*agentività* è determinata dai livelli di autonomia, potere e riflessività (Eteläpelto et al. 2013).

Un possibile campo di azione per affrontare il dilemma dell'integrazione dell'AI nell'istruzione senza il ridurre l'autonomia degli insegnanti, potrebbe essere quello di rendere gli insegnanti co-creatori attivi e consapevoli nell'interazione con genAI, invece di considerarli semplici utenti o operatori passivi.

La *Teacher Agency* ha il potenziale per favorire negli insegnanti il potere di agire, influenzare le questioni, di prendere decisioni e fare scelte, di prendere posizione.

Esprimere autonomia e sentirsi competenti nella co-creazione di azioni didattiche integrate con genAI consente di mantenere una didattica incentrata sullo studente e al suo successo formativo non solo nell'orientarlo al miglior utilizzo dell'IA ma anche nel promuovere la loro *Student Agency*.

Per gli studenti delegare compiti complessi alla genAI significa esimersi dall'impegno necessario per raggiungere un risultato di apprendimento (Roe, et al., 2024) e limitare le competenze personali. L'*Agency* è un elemento centrale per l'apprendimento ed ha il potenziale di trasformare il sé, l'identità personale e le relazioni con gli altri ed (Moje, Lewis, 2007). Diventa quindi importante estendere la *Teacher Agency* anche al dominio della *Student Agency*.

L'Autonomia dell'insegnante nelle azioni didattiche integrate con AI e una didattica incentrata sullo studente rappresentano elementi chiave utili ad evitare qualsiasi tipo di automazione che possa danneggiare l'*agency* e le competenze di insegnanti o studenti (Romero et al., 2024).

In questo scenario, il ruolo del docente assume un cambio di prospettiva considerandolo non più solo come progettista di apprendimento ma anche come manager dell'innovazione (Mishra, 2019) capace di agire, interrogarsi e riflettere sul proprio valore professionale e sull'importanza di una formazione continua che garantisca loro requisiti più elevati di autonomia.

4. Conclusioni: Teacher Agency, AI in Educazione e Sviluppo Professionale Continuo

Lapplicazione dell'AI nell'istruzione in letteratura risulta essere ampiamente esplorato, mentre viene posta meno attenzione sul ruolo cruciale degli insegnanti come agenti attivi, sulle loro esigenze di sviluppo professionale (Tan, et al., 2025) e sulle competenze necessarie per integrare efficacemente la genAI nelle pratiche educative (Gašević, et al., 2023).

Nel panorama della ricerca gli studi nello sviluppo professionale degli insegnanti sono in ritardo rispetto alle loro esigenze e solo un numero limitato ha esplorato come supportare i docenti nell'integrazione efficace delle conoscenze tecnologiche con quelle pedagogiche (Tan et al., 2025).

L'essere parte attiva nell'interazione con l'AI gioca un ruolo fondamentale nel plasmare la fiducia, il livello di comfort e la percezione degli insegnanti nella sua applicazione. In base a tali presupposti lo sviluppo professionale in chiave olistica sull'AI risulta essere corrispondente alle esigenze dei docenti mediante una offerta formativa che preveda l'integrazione di attività di apprendimento esperienziale e autentico, pratiche pedagogiche riflessive apprendimento collaborativo e la realizzazione di reti professionali per un supporto continuo e interattivo (Pei et al., 2025; Cambridge et al., 2024).

Lo Sviluppo Professionale Continuo (Teacher CPD – Continuing Professional Development) è un framework teorico che fa riferimento ad un processo di revisione, aggiornamento e sviluppo delle competenze e delle conoscenze professionali degli insegnanti (Foschi, 2021) che si basa sull'apprendimento attivo. L'obiettivo principale è promuovere negli insegnanti atteggiamenti efficaci che possano incidere, a loro volta, indirettamente, sul miglioramento degli apprendimenti degli studenti (Rubie-Davies, 2015) e sulle competenze di riflessività, pensiero critico, creatività e processi decisionali dei colleghi (Mouta et al., 2025).

La *Teacher Agency* è riconosciuta come elemento fondamentale per l'integrazione dell'AI in Educazione poiché i docenti possiedono la capacità di approvare, adattare o opporsi attivamente a politiche e programmi (Severance et al., 2016).

La professionalità dei docenti trova leva nell'acquisizione di una cultura formativa che ponga l'attenzione sull'importanza delle azioni volte ad attivare l'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), la pratica riflessiva (Schön, 1993), l'apprendimento dall'esperienza (Kolb, 1984) e lo sviluppo professionale continuo che, grazie ad un approccio sistemico (Bateson, 1977) consenta agli insegnanti di essere parte attiva del processo in corso, capaci di agire il loro ruolo di leader trasformativi e sentirsi in grado di interpretare, comprendere e rielaborare le nuove esigenze educative in soluzioni innovative.

In questa chiave di lettura è necessario riconsiderare la formazione degli insegnanti incentrandola anche sui principi di una *Teacher Agency* che possa renderli capaci di infondere la *Student Agency* nei discenti, di compiere progressi significativi in termini pedagogici sfruttando il potenziale della genAI e integrarlo in modo significativo nelle azioni educative.

Alla luce di questo scenario lo sviluppo professionale continuo è essenziale per garantire agli insegnanti l'acquisizione di nuove competenze, maggiori conoscenze, una solida consapevolezza pedagogica e un senso di *agency* che lo identifichi come un *agente di cambiamento* bottom-up capace di equilibrare il modello to-down, proposto dalle politiche, riattivando così l'interdipendenza tra processi trasformativi bottom-up e top-down (Hard, Jónsdóttir, 2013).

Nell'agire una leadership pedagogico-trasformativa gli insegnanti diventano elemento chiave nell'influenzare il cambiamento ed attuare un sistema di nuove competenze nell'integrazione della genAI in educazione (Paletta, 2022).

Per il futuro dell'educazione si rende necessario ridisegnare il profilo formativo del docente come *corpo* insostituibile da una macchina e, soprattutto, co-costruttore di significati, guida critica, mentore e facilitatore (Iavarone, 2025).

Occorre, pertanto, una formazione continua e responsabile attraverso percorsi formativi in grado di coniugare tradizione, innovazione, teorie, tecniche e creatività, l'etica e, in qualche modo, perfino con l'utopia (Di Palma, 2023).

Il contributo intende offrire spunti di riflessione significativi sulla necessità di sviluppi futuri di ricerca consolidati per un lungo periodo e incentrati sull'esplorazione del potenziale della *Teacher Agency* nell'interazione con la geAI e dello sviluppo professionale continuo.

Bibliografia

Albirini A. (2006). Teachers' Attitudes Toward Information and Communication Technologies: The Case of Syrian EFL Teachers. *Computers & Education*, 47, 373–398.

Arnau L., Sala J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universitat Autónoma de Barcelona.

Baidoo-Anu D., Owusu Ansah L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning, *Journal of AI*. 7(1), 52-62.

Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.

Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bui T. H. (2022). English teachers' integration of digital technologies in the classroom, *International Journal of Educational Research Open*, 3.

Cambridge D., Wenger-Trayner E., Hammer P., Reid, P., Wilson L. (2024). Theoretical and practical principles for generative AI in communities of practice and social learning, *Framing futures in postdigital education: Critical concepts for data- driven practices*, (pp. 229-239). Cham: Springer Nature Switzerland.

Chan C. K. Y., Tsi L. H. Y. (2023). The AI revolution in education: Will AI replace or assist teachers in higher education? [arXiv:2305.01185].

Chiu T. K. (2023). The impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney. *Interactive Learning Environments*, 1–17.

Dietvorst B. J., Simmons J. P., Massey C. (2014). Algorithm Aversion: People Erroneously Avoid Algorithms after Seeing Them Err. SSRN *Electronic Journal*.

Di Palma D. (2023). Innovative didactic strategies to stimulate the personal training of students in the university context: enhancing the development of self-efficacy and self-festeem. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7, 1.

Edwards B. I., Cheok A. D. (2018). Why not robot teachers: Artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345–360.

Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä, P., Paloniemi S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review,* 10, 45–65.

Foschi L. C. (2021). Innovative aspects and evaluation methods in a teachers' continuous professional development training experience. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(1), 46-64.

Frøsig TB., Romero M. (2024). Teacher agency in the age of generative AI: towards a frame work of hybrid intelligence for learning design. *IRMBAM*, Nice, France.

Gaševi D., Siemens G., Sadiq, S. (2023). Empowering learners for the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4

Hard L., Jónsdóttir A. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325.

Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA. Center for Curriculum Redesign,

Jensen B., Sonnemann J., Roberts-Hull, K., Hunter A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems.* Washington, DC, USA: National Center on Education and the Economy.

Kolb D. A. (1984). *Experencial learning: experience as the sourse of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

Iavarone M. L. (2025). Il corpo dell'educazione nell'Era Digitale: riflessioni, sfide e prospettive. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5 2.

Martínez-Ruedas C., Galvín A. P., Linares-Burgos R. (2024). Innovación en la enseñanza universitaria: el rol de la inteligencia artificial impacto, retos y futuro. In Sara Gónzalez Yubero (ed.), *Buenas prácticas universitarias para la mejora del compromiso educativo y social* (pp. 1058-1077). Madrid: Dickynson S. L.

Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Miao F., Holmes W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO, Paris, France.

Mishra P. (2019). Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76–78.

Moje E. B., Lewis C. (2007). Examining Opportunities to Learn Literacy: The Role of Critical Sociocultural Literacy Research, *Reframing Sociocultural Research on Literacy*. Routledge.

Mouta A., Torrecilla-Sánchez EM., Pinto-Llorente AM. (2025). Comprehensive professional learning for teacher agency in addressing ethical challenges of AIED: Insights from educational design research. *Educ Inf Technol.*

Nazaretsky T., Ariely M., Cukurova M., Alexandron G. (2022). Teachers' trust in AI powered educational technology and a professional development program to improve it, *British Journal of Educational Technology,* 53(4), 914–931.

ONU, (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.*

Paletta A. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL RESEARCH*, 3 (5), 1-5.

Pei B., Lu J., Jing X., (2025). Empowering preservice teachers' AI literacy: Current understanding, influential factors, and strategies for improvement, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8.

Priestley M., Edwards R., Miller K., Priestley A. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 43, 191–214.

Roe J., Perkins M., Ruelle D. (2024). Understanding Student and Academic Staff Perceptions of AI Use in Assessment and Feedback, *arXiv.*

Romero M., Frøsig T., Taylor-Beswick A. M., Laru J., Bernasco B., Urmeneta A., Girard M. A. (2024). Manifesto in Defence of Human-Centred Education in the Age of Artificial Intelligence, *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education* (pp. 157-178). Cham: Springer Nature Switzerland.

Rosa R. (2025). Faculty development and faculty training in UDL. Inclusive Teacher Agency in the professional development of university teachers, *Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(1), 1-18.

Rubie-Davies C. M. (2015). *Becoming a High Expectation Teacher: Raising the Bar*. Routledge.

Schön D. (1993). *How the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge.

Severance S., Penuel W., Sumner T., Leary H. (2016). Organizing for Teacher Agency in Curricular Co-Design. *Journal of the Learning Sciences*, 25, 531–564.

Smith R. (2020). The Role of Artificial Intelligence in Higher Education: Opportunities and Challenges, *International Journal of Educational Technology*, 38(4), 567-580.

Tan X., Cheng G., Ling M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review, *Computers and Education: Artificial Intelligence 8.*

UNESCO, (2023a) *Generative AI and the Future of Education*. Paris, France.

UNESCO, (2023b). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?*, Paris, France.

UNESCO, (2023c). *Guidance for generative AI in education and research*, Paris, France.

Vera-Rubio P. E., BonillaG-onzález G. P., Quishpe-Salcán A. C., Campos-Yedra H. M. (2022). La inteligencia artificial en la educación superior: un enfoque transformador Artificial intelligence in higher education: a transformative approach Inteligência artificial no ensino superior: uma abordagem transforma-dora, Pol. Con. (Edición núm. 85) Vol. 8, No 11, pp. 66-80.

Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 1–27.

I.13
Intelligenza Artificiale e inclusione scolastica: impatti su autostima, ansia e collaborazione tra pari

Giovanna Scala
Università degli Studi di Napoli Parthenope, scala.nina001@gmail.com

Maria Giovanna Tafuri
Università Pegaso, maria.giovanna@unipegaso.it

Davide Di Palma
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, davide.dipalma@unicampania.it

Abstract

L'intelligenza artificiale (IA) e le tecnologie digitali stanno rivoluzionando l'inclusione scolastica, offrendo percorsi personalizzati per studenti con difficoltà. Questo studio, condotto in una scuola di Napoli con gruppo sperimentale e di controllo, analizza effetti su autostima, ansia da prestazione e collaborazione tra pari. I risultati mostrano che l'uso dell'IA aumenta fiducia e partecipazione, riduce ansia e favorisce la cooperazione. Per un'adozione efficace, sono però fondamentali formazione docente e politiche che riducano il divario digitale.

Parole chiave: Intelligenza Artificiale, Apprendimento adattivo, Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA),

Artificial intelligence (AI) and digital technologies are revolutionising inclusive education, offering personalised learning paths for students with difficulties. This study, conducted in a school in Naples with an experimental and control group, analyses the effects on self-esteem, performance anxiety and peer collaboration. The results show that the use of AI increases confidence and participation, reduces anxiety and promotes cooperation. However, for effective adoption, teacher training and policies that reduce the digital divide are essential.

Keywords: Artificial Intelligence, Adaptive Learning, Specific Learning Disorders (SLD),

1. Introduzione

Negli ultimi anni, le tecnologie digitali facilitano sempre più l'apprendimento e l'inclusione (Collins, Halverson, 2018). L'accesso alle risorse digitali e all'intelligenza artificiale consente la personalizzazione dei corsi, migliorando l'equità dell'insegnamento (Holmes et al., 2021). Tali strumenti sono fondamentali per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e quelli provenienti da ambienti stranieri, poiché aiutano la comprensione e il coinvolgimento (Luckin et al., 2018).

I tutor digitali e le risorse interattive forniscono un feedback personalizzato, promuovendo lo sviluppo delle competenze e l'autonomia (Zawacki-Richter et al., 2019). Innovazioni come il riconoscimento vocale e la traduzione automatica migliorano l'accesso per i non madrelingua, rafforzando le interazioni con i docenti (Heffernan, Heffernan, 2018). L'intelligenza artificiale facilita anche l'analisi dei dati sulle prestazioni, identificando le sfide e suggerendo strategie su misura, il che è particolarmente utile per i DSA (Baker, Inventado, 2014; Ferri et al., 2022). Tuttavia, l'efficacia dipende dalla formazione degli insegnanti e dall'integrazione ponderata di questi strumenti (Selwyn, 2020).

Dal punto di vista psicosociale, l'intelligenza artificiale può alleviare l'ansia da prestazione, migliorare l'autoefficacia e promuovere la motivazione, incoraggiando al contempo la collaborazione e l'appartenenza (Wegerif, 2019; Passey, 2019). Tuttavia, sfide come la dipendenza dagli strumenti digitali e la ridotta interazione umana possono influire negativamente sulle competenze socio-emotive (Williamson, Eynon, 2020).

L'accessibilità rimane una preoccupazione fondamentale, poiché le disparità socioeconomiche possono ostacolare l'inclusione digitale, rendendo necessarie politiche che garantiscano un accesso equo ai dispositivi e alla connettività (Selwyn, 2020). Le considerazioni etiche sono altrettanto importanti, poiché sottolineano la necessità di prevenire un'eccessiva raccolta di dati e garantire la trasparenza negli algoritmi (Holmes et al., 2021).

In questo contesto, lo studio intende valutare gli effetti di un programma di intelligenza artificiale in una scuola secondaria di Napoli, concentrandosi sugli studenti stranieri e su quelli con DSA. L'obiettivo è valutare i risultati dell'apprendimento insieme ai loro impatti sull'autostima, sull'ansia da prestazione e sulla collaborazione tra pari, attraverso un confronto tra gruppi sperimentali e di controllo. L'obiettivo è fornire prove empiriche sull'efficacia dell'IA nella promozione di pratiche educative inclusive e sostenibili.

2. Obiettivo della ricerca

Lo studio si articola in alcune domande di ricerca chiave:

– L'uso di strumenti basati su IA può ridurre le disuguaglianze di apprendimento tra studenti?

– L'integrazione dell'IA favorisce un apprendimento più personalizzato e adattivo, migliorando autostima, motivazione e benessere?
– Le tecnologie digitali contribuiscono a ridurre l'ansia da prestazione e a potenziare la collaborazione tra pari?
– Quale ruolo ha la formazione dei docenti nell'uso efficace dell'IA?

3. Design della ricerca

Lo studio adotta un approccio quali-quantitativo per analizzare l'impatto dell'intelligenza artificiale (IA) e delle tecnologie digitali sull'inclusione scolastica di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e di origine straniera in una scuola secondaria di primo grado di Napoli. La combinazione di metodi qualitativi e quantitativi consente di osservare sia gli esiti oggettivi sia le percezioni dei partecipanti, fornendo una visione articolata delle dinamiche di inclusione (Creswell, Plano Clark, 2018). L'approccio misto risulta efficace in ambito educativo perché consente triangolazioni che rafforzano attendibilità e generalizzabilità dei risultati (Johnson et al., 2007).

Per la parte qualitativa sono state condotte interviste semi-strutturate a docenti e studenti, con l'obiettivo di approfondire variabili chiave: coinvolgimento e motivazione, per verificare l'effetto delle tecnologie sulla partecipazione, coerentemente con studi che collegano innovazione digitale e riduzione dell'abbandono (Scherer et al., 2019); accessibilità e usabilità, per analizzare barriere tecniche e cognitive, dato che l'usabilità è cruciale per studenti con bisogni speciali (Seale, 2014); personalizzazione dell'apprendimento, con attenzione all'uso di piattaforme adattive che promuovono inclusione e fiducia, soprattutto nei DSA (Koedinger et al., 2015); dinamiche relazionali e collaborazione, considerando il potenziale del peer learning mediato dal digitale (Scardamalia & Bereiter, 2006); autostima e ansia scolastica, valutando il ruolo dell'IA nel rafforzare la sicurezza e ridurre lo stress (Dweck, 2017); infine, prospettive dei docenti, in relazione a opportunità e criticità connesse a gestione della classe e formazione professionale (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, 2010). Le interviste, analizzate con MAXQDA, hanno permesso di individuare temi ricorrenti e differenze tra sottogruppi (Kuckartz, Rädiker, 2019), cogliendo dimensioni sia misurabili sia esperienziali (Silverman, 2020).

La parte quantitativa ha incluso tre strumenti standardizzati: la Scala di Autostima di Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1965), utile a rilevare variazioni nell'autostima, variabile chiave per motivazione e resilienza (Marsh, Craven, 2006); il Questionario sull'Ansia da Prestazione Scolastica (TAD), mirato a misurare cambiamenti nei livelli di ansia, con particolare attenzione agli studenti con DSA, alla luce delle evidenze sull'efficacia delle tecnologie nel ridurre lo stress (Pekrun et al., 2017); infine, la Scala di Collaborazione tra Pari, che ha permesso di monitorare abilità cooperative e comunicative, aspetti legati all'apprendimento collaborativo

(Vygotsky, 1978). I dati sono stati raccolti tramite misurazioni pre-test e post-test, così da cogliere variazioni significative nelle variabili esaminate.

In sintesi, il disegno di ricerca permette una valutazione rigorosa dell'efficacia dell'IA nella didattica inclusiva. I risultati, integrando dati quantitativi e qualitativi, offrono evidenze utili per sviluppare pratiche educative più accessibili ed eque, capaci di ridurre le disuguaglianze attraverso un uso consapevole dell'innovazione digitale (Selwyn, 2020).

4. Selezione e Campionamento

Lo studio è stato svolto in una scuola secondaria di primo grado di Napoli e ha coinvolto un campione selezionato con criteri mirati, garantendo la rappresentatività di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e di origine straniera. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi: uno sperimentale, sottoposto a un intervento basato su intelligenza artificiale e tecnologie digitali, e uno di controllo, che ha seguito la didattica tradizionale. Entrambi i gruppi comprendevano 10 studenti con diagnosi di DSA (dislessia, disgrafia, discalculia) e 10 stranieri. I criteri di selezione hanno previsto: frequenza del primo anno di scuola secondaria, assenza di ripetenze, certificazione di DSA e, per gli studenti stranieri, residenza in Italia da almeno un anno per garantire conoscenza minima dell'italiano. L'intervento è durato quattro mesi con due incontri settimanali di due ore. Il gruppo sperimentale ha utilizzato piattaforme adattive, sintesi vocale e traduzione automatica, mentre il gruppo di controllo ha seguito lezioni tradizionali. Questo disegno sperimentale ha consentito di valutare motivazione, autostima, ansia scolastica e collaborazione tra pari, offrendo un quadro empirico sull'efficacia dell'IA per una didattica inclusiva e sostenibile.

5. Intervento didattico

L'intervento didattico è stato progettato in due modalità distinte, con un gruppo di controllo che ha seguito metodologie tradizionali e un gruppo sperimentale che ha utilizzato strumenti innovativi basati su intelligenza artificiale (IA) e tecnologie digitali. Questo confronto ha permesso di analizzare differenze nelle dinamiche educative, nei risultati di apprendimento e nei processi inclusivi.

Gli studenti del gruppo di controllo hanno seguito un percorso didattico centrato su lezioni frontali, uso di lavagna e libri di testo, appunti e materiali cartacei. La struttura era basata sulla trasmissione dei contenuti e sulla memorizzazione, con esercizi standardizzati per tutta la classe (Biggs, Tang, 2011). Tale modello, sebbene consolidato, risulta limitato nella capacità di rispondere ai bisogni individuali, specialmente per studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o con difficoltà linguistiche (Caine, Caine, 1991).

Gli studenti con DSA hanno usufruito di strumenti compensativi tradizionali

(mappe concettuali, schemi riassuntivi, tabelle di supporto), utili ma poco flessibili rispetto alle necessità di personalizzazione in tempo reale (Rose, Dalton, 2009). Gli studenti stranieri, invece, hanno ricevuto supporto tramite testi semplificati, immagini e tutoraggio tra pari. Questo approccio, pur utile, non ha consentito di sfruttare appieno strumenti tecnologici che avrebbero potuto facilitare il vocabolario specialistico e la comprensione linguistica (Cummins, 2000).

Le verifiche e le valutazioni erano esclusivamente cartacee, uniformi per tutti, con feedback tardivo e poco personalizzato. Come sottolineano Black e Wiliam (1998), la valutazione tradizionale non fornisce un sostegno immediato all'apprendimento, penalizzando soprattutto chi necessita di monitoraggi più frequenti.

Il gruppo sperimentale invece ha seguito un percorso arricchito da strumenti digitali e basato sull'IA, con lezioni interattive supportate da lavagne multimediali, piattaforme online, video e simulazioni. Questo approccio ha reso l'apprendimento più visivo e coinvolgente, favorendo una comprensione più profonda dei contenuti (Mayer, 2005).

Un elemento centrale è stato l'uso di piattaforme di apprendimento adattivo che, grazie ad algoritmi di IA, hanno calibrato contenuti, esercizi e feedback in base al livello di ciascun studente. Ogni alunno ha potuto progredire secondo i propri ritmi, ricevendo suggerimenti personalizzati (Anderson, 2012). Gli studenti con DSA hanno beneficiato di strumenti compensativi digitali avanzati come sintesi vocale, lettura facilitata e conversione automatica dei testi in mappe concettuali, con effetti positivi sulla comprensione e sulla riduzione dell'ansia (Alnahdi, 2014).

Per gli studenti stranieri sono stati integrati software di traduzione automatica e riconoscimento vocale, che hanno migliorato la comprensione dei contenuti e l'interazione con i compagni, accelerando l'acquisizione del linguaggio disciplinare (Cummins, 2000).

Altro aspetto distintivo è stata la gamification: quiz interattivi, badge digitali e sfide a punti hanno reso le attività più stimolanti, favorendo la motivazione intrinseca e la partecipazione attiva (Gee, 2003). Le simulazioni digitali, soprattutto in ambito scientifico, hanno permesso di osservare fenomeni complessi e sperimentare in ambienti virtuali, favorendo un apprendimento esperienziale e "learning by doing" (Gee, 2003).

Il percorso ha inoltre valorizzato l'apprendimento collaborativo. Gli studenti hanno lavorato in gruppi per risolvere problemi e completare progetti, rafforzando interazione, inclusione e abilità di teamwork. Questo approccio ha stimolato l'interdipendenza positiva e un clima di classe più coeso (Johnson, Johnson, 2009).

Un ulteriore punto di forza è stata la valutazione digitale: i test, somministrati tramite piattaforme, sono stati adattati al livello degli studenti e analizzati automaticamente. Gli insegnanti hanno così potuto monitorare in tempo reale i progressi, intervenendo tempestivamente per colmare lacune. Come evidenziato da Hattie e Timperley (2007), il feedback immediato e mirato rappresenta un potente strumento per migliorare l'apprendimento.

L'approccio tradizionale ha garantito struttura e continuità, ma ha mostrato limiti nell'adattamento alle differenze individuali e nel sostegno agli studenti con

DSA e stranieri. Al contrario, l'intervento innovativo ha reso l'apprendimento più personalizzato, interattivo e inclusivo, aumentando motivazione, fiducia e collaborazione. L'uso dell'IA ha permesso di superare barriere linguistiche e cognitive, offrendo un sostegno mirato e dinamico.

6. Analisi e risultati dei dati quantitativi

L'analisi quantitativa ha consentito di confrontare l'efficacia dell'intervento innovativo basato sull'intelligenza artificiale (IA) con la didattica tradizionale, considerando tre variabili: autostima, ansia da prestazione e collaborazione tra pari. I dati pre e post intervento, analizzati con ANOVA a misure ripetute, hanno evidenziato differenze significative.

Nel gruppo sperimentale la Scala di Autostima di Rosenberg ha mostrato un incremento da 18,4 a 23,7, mentre nel controllo l'aumento è stato più contenuto (da 18,1 a 19,5). Ciò indica che strumenti digitali adattivi hanno rafforzato autoefficacia e fiducia (Bandura, 1997). Analogamente, la Scala dell'Ansia da Prestazione ha registrato un calo da 27,9 a 21,2, contro una lieve riduzione nel controllo (27,5-26,1), confermando l'efficacia di feedback immediati e strategie personalizzate nella gestione dello stress (Baker et al., 2021). Per la Collaborazione tra Pari, i punteggi sono saliti da 20,3 a 26,8, a fronte di un aumento minore nel controllo (20,1-22,0), suggerendo che l'ambiente digitale favorisca interazione e peer learning (Johnson, Johnson, 2009).

Analizzando i sottogruppi, gli studenti con DSA hanno mostrato miglioramenti significativi: l'autostima è cresciuta da 17,5 a 24,3 e l'ansia è scesa da 29,2 a 20,1, mentre nel controllo le variazioni sono risultate minime. Ciò conferma l'efficacia degli strumenti compensativi digitali nel ridurre barriere cognitive e motivazionali (Cheung & Slavin, 2013). Anche gli studenti stranieri hanno beneficiato: l'autostima è aumentata da 18,2 a 22,8, la collaborazione da 19,7 a 26,1 e l'ansia è diminuita da 28,5 a 22,0, grazie a traduzione automatica e riconoscimento vocale che hanno facilitato inclusione linguistica e sociale (UNESCO, 2021). Nel gruppo di controllo, invece, i progressi sono stati marginali.

In sintesi, i dati evidenziano che l'uso mirato di tecnologie basate su IA migliora significativamente benessere psicosociale e apprendimento, soprattutto tra studenti con maggiori vulnerabilità, riducendo disuguaglianze educative e promuovendo una didattica più inclusiva e sostenibile.

7. Analisi dei risultati qualitativi

L'analisi qualitativa, basata su interviste semi-strutturate a studenti e docenti, ha permesso di esplorare sei aree cruciali: motivazione, accessibilità, personalizzazione, collaborazione, autostima/ansia e prospettive sull'uso dell'IA. Il confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo ha rivelato differenze marcate, soprattutto per studenti con DSA e di origine straniera.

Coinvolgimento e motivazione – Nel gruppo sperimentale le lezioni arricchite dall'IA sono state definite "meno noiose" e più dinamiche. Il feedback immediato ha reso l'apprendimento stimolante: *"Ti fa capire subito se hai capito"*, ha spiegato uno studente. Una ragazza con DSA ha detto: *"Con le mappe digitali riesco a seguire senza restare indietro"*. Anche gli stranieri hanno segnalato un sostegno concreto: *"Con video e traduzioni non mi sento perso"*. I docenti hanno osservato un aumento della partecipazione: *"È come se la tecnologia parlasse la loro lingua"*. Al contrario, nel controllo, le lezioni erano percepite come ripetitive (*"Sempre le stesse cose, parla e scrivi"*), con perdita di motivazione. A mio avviso, questo dimostra come la scuola tradizionale fatichi a parlare la lingua dei ragazzi.

Accessibilità e usabilità – Nel gruppo sperimentale gli strumenti digitali hanno ridotto barriere: *"Prima mi stancavo subito, ora riesco a leggere da solo"*, ha detto un ragazzo con DSA. Per gli stranieri, poter rivedere contenuti multimediali ha reso lo studio più gestibile. I docenti hanno notato progressi tangibili: *"La curva di apprendimento c'è, ma i vantaggi sono evidenti, soprattutto per i più fragili"*. Nel gruppo di controllo prevalevano frustrazione e isolamento: *"Se non mi aiuta il prof, non riesco a fare niente"*. Da osservatore, ritengo che l'accessibilità debba diventare prerequisito e non semplice optional.

Personalizzazione – Le piattaforme adattive hanno offerto percorsi individualizzati: *"Se un esercizio è troppo difficile, ne faccio uno più semplice senza sentirmi giudicato"*, ha raccontato un alunno con DSA. Gli stranieri hanno apprezzato la possibilità di ripetere in autonomia. Un docente ha sottolineato: *"Finalmente la personalizzazione non è solo teoria"*. Nel gruppo di controllo, invece, prevaleva rigidità: *"Tutti fanno le stesse cose, ma io non riesco a starci dietro"*.

Collaborazione – Nel gruppo sperimentale le attività digitali hanno stimolato il lavoro di squadra: *"Lavoriamo insieme online, ci aiutiamo. È più divertente"*. Una studentessa straniera ha osservato: *"Imparo parole nuove parlando coi compagni"*. I docenti hanno visto un clima più inclusivo: *"Anche i più timidi partecipano"*. Nel controllo, invece, la collaborazione era rara: *"Quasi sempre lavoriamo da soli"*.

Autostima e ansia – Nel gruppo sperimentale gli studenti hanno mostrato più fiducia: *"Prima pensavo di essere stupido, ora so che posso imparare anch'io"*. Una ragazza straniera ha detto: *"Quando riesco da sola, mi sento fiera"*. I docenti hanno confermato maggiore serenità in classe. Nel controllo, invece, ansia e timori erano diffusi: *"Quando il prof interroga, vado nel panico"*. Gli insegnanti hanno ammesso le difficoltà: *"Senza strumenti adeguati è difficile sostenere chi si blocca"*.

Opinione conclusiva – Le testimonianze mostrano che l'IA può trasformare la scuola, potenziando motivazione, benessere e inclusione. Personalmente credo che la tecnologia non sostituisca l'insegnante, ma lo liberi dalla rigidità, permettendogli di concentrarsi sulle persone più che sui programmi. Per gli studenti fragili, l'uso mirato del digitale non è un privilegio, ma un diritto educativo fondamentale.

8. Discussioni

I risultati dello studio confermano il valore dell'integrazione delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale (IA) nella didattica inclusiva, mostrando benefici sul piano cognitivo e socio-emotivo. Il confronto tra gruppo sperimentale e di controllo evidenzia come strumenti adattivi, feedback immediati e contenuti multimediali abbiano aumentato l'autostima, ridotto l'ansia da prestazione e potenziato la collaborazione tra pari. Studenti con DSA e stranieri hanno tratto particolare vantaggio da sintesi vocale, traduzione automatica e mappe concettuali, che hanno facilitato la comprensione e migliorato la partecipazione (Holmes et al., 2022).

Dal punto di vista pedagogico, emerge la necessità di un approccio più flessibile, capace di adattarsi alle differenze individuali. L'IA consente di personalizzare l'apprendimento attraverso suggerimenti e supporti continui, riducendo la dipendenza esclusiva dal docente e promuovendo autonomia (Luckin et al., 2023). Tuttavia, è fondamentale che la tecnologia non sostituisca la relazione educativa, ma la rafforzi, preservando il ruolo dell'insegnante come guida e delle dinamiche cooperative in classe (Passey, 2022).

Permangono criticità legate alla formazione degli insegnanti, spesso carente sul piano metodologico e pedagogico, e alla resistenza al cambiamento. Inoltre, garantire equità di accesso rappresenta una sfida cruciale: senza adeguate politiche e investimenti, il rischio è ampliare il divario digitale tra studenti di contesti socioeconomici diversi (Zawacki-Richter et al., 2023; Selwyn, 2023).

Altro nodo riguarda le implicazioni etiche: la raccolta di dati deve essere gestita con trasparenza e nel rispetto della privacy, evitando derive di profilazione algoritmica e possibili discriminazioni (Williamson, Eynon, 2023).

In conclusione, l'IA offre opportunità concrete per una didattica più inclusiva ed efficace, ma richiede strategie di implementazione consapevoli, che bilancino innovazione tecnologica e centralità della relazione educativa. Solo un approccio integrato potrà favorire un modello scolastico equo, sostenibile e rispettoso delle diversità.

9. Conclusioni

Lo studio conferma che l'integrazione di intelligenza artificiale (IA) e tecnologie digitali nella didattica può favorire l'inclusione e migliorare l'apprendimento, soprattutto per studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e stranieri. L'uso di strumenti adattivi, feedback immediati e risorse multimediali ha rafforzato autostima, ridotto ansia da prestazione e potenziato la collaborazione, in linea con ricerche recenti sull'impatto positivo dell'IA in contesti educativi inclusivi (Holmes et al., 2022). Tuttavia, l'efficacia dipende da fattori critici: formazione mirata dei docenti, disponibilità di risorse e riduzione del divario digitale, per evitare nuove disuguaglianze (Luckin et al., 2023; Selwyn, 2023). È essenziale

preservare la centralità della relazione educativa: un uso eccessivo della tecnologia potrebbe limitare interazione sociale e sviluppo socio-emotivo (Williamson & Eynon, 2023). L'IA deve quindi supportare, non sostituire, il ruolo pedagogico dell'insegnante (Passey, 2022). Alla luce di ciò, si rende necessaria l'elaborazione di politiche che promuovano un'implementazione inclusiva e sostenibile, investendo sia in tecnologie sia nella formazione. Se utilizzata in modo consapevole ed etico, l'IA può diventare una risorsa strategica per costruire una scuola più equa, accessibile e partecipativa (Zawacki-Richter et al., 2023).

Bibliografia

Alnahdi G. (2014). *Assistive Technology in Special Education*. CHB.
Baker R. S., Wang Y., Ma Y. (2021). AI in Education. *Computers & Education*, 170.
Bandura A. (1997). *Self-efficacy*. Freeman.
Biggs J., Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning*. OUP.
Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and learning. *Assessment in Education*, 5(1).
Cheung A., Slavin R. (2013). Technology and reading. *Ed. Research Review*, 9.
Cummins J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters.
Dweck C. (2017). *Mindset*. Ballantine.
Gee J. (2003). *What Video Games Teach Us*. Palgrave.
Hattie J., Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *RER*, 77(1).
Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2022). *AI in Education*. Routledge.
Johnson D. W., Johnson R. T. (2009). Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5).
Luckin R. et al. (2023). *AI for School Teachers*. Routledge.
Passey D. (2022). *Digital Technologies, AI and Education*. Springer.
Selwyn N. (2023). *Education and Technology*. Bloomsbury.
UNESCO (2021). *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. UNESCO.
Williamson B., Eynon R. (2023). *The Automation of Education*. Palgrave.
Zawacki-Richter O. et al. (2023). AI in Higher Education. *IJETHE*, 20(1).

I.14
L'intelligenza della scrittura. Pratiche, percezioni e tensioni educative nell'epoca dell'IA

Angela Spinelli
Università di Roma Tor Vergata - angela.spinelli@uniroma2.it

Abstract
Lo studio indaga pratiche e percezioni degli studenti universitari sull'uso dei Large Language Models nella scrittura accademica, adottando una prospettiva ispirata all'archeologia dei media e all'analisi critica del discorso. L'indagine qualitativa, condotta su 250 studenti dell'Università di Roma Tor Vergata, individua tre assi discorsivi: pragmatico-funzionale, etico-critico, educativo-istituzionale. L'IA è percepita come supporto cognitivo, ma emergono tensioni tra efficienza e autenticità. I "timori che educano" diventano risorse metacognitive, aprendo a una riflessione sul "post-plagio" e alla necessità di integrare l'IA nella didattica per promuovere cittadinanza digitale critica.

Parole chiave: intelligenza artificiale, scrittura accademica, educazione universitaria, media literacy, post-plagio

This study investigates university students' practices and perceptions regarding the use of Large Language Models in academic writing, adopting a theoretical perspective inspired by media archaeology and critical discourse analysis. The qualitative research, involving 250 students from the University of Rome Tor Vergata, identifies three main discursive axes: pragmatic-functional, ethical-critical, and educational-institutional. AI is perceived as a cognitive support, yet tensions emerge between technical efficiency and the desire for authenticity. These "educational fears" become metacognitive resources, fostering a reflection on the "post-plagiarism" era and highlighting the need to integrate AI into teaching practices to promote critical digital citizenship.

Keywords: artificial intelligence, academic writing, higher education, media literacy, post-plagiarism.

1. Introduzione: La scrittura autentica: una "chimera" mediale

L'uso dell'intelligenza artificiale (IA) nella scrittura accademica tra gli studenti/esse universitari/e è un tema di crescente interesse e gli studi empirici forniscono ri-

sultati tanto interessanti quanto contraddittori. Le fonti suggeriscono che l'IA, in particolare i modelli linguistici di grandi dimensioni (LLM) come ChatGPT, non sono una minaccia, ma un'opportunità per rinnovare vari ambiti dell'istruzione e della ricerca. Tuttavia, il nuovo assetto mediale solleva anche molti dubbi: infatti, nonostante i tentativi di regolamentazione nel contesto educativo (UNESCO, 2019; Commissione Europea, 2022), le sfide che questa trasformazione della produzione culturale pone alle università riguardano la costruzione di nuovi rapporti di fiducia che superino le logiche del controllo e della sorveglianza (Eaton, 2023; Claverini, 2024) entrando così nel vivo della relazione educativa e della produzione culturale. In questa prospettiva la questione da tecnica diventa educativa, ed affiora con chiarezza la necessità di ripensarla in una prospettiva interpretativa di ampio respiro. L'approccio storico, ispirato all'archeologia dei media (Parikka, 2019) che supera gli orientamenti deterministici e tecnofobici (Gallese et al. 2025), aiuta a rileggere le ricerche empiriche e le esperienze d'uso, approfondendo il ragionamento pedagogico e didattico e considerando gli apporti che gli studi su IA e scrittura accademica mostrano in termini di opportunità, ma anche di sfide e criticità. Un simile processo interpretativo, d'altra parte, è coerente con gli approcci mediali allo studio delle tecnologie didattiche e alla *media education* (Maragliano, Pireddu, 2014).

Allo stato attuale è abbastanza condivisa l'evidenza che i LLM sono utilizzati dagli studenti/esse per supportare la scrittura, fornendo suggerimenti su argomenti, struttura, e correzioni (Reis et al., 2023; Suwadi, 2023; Krajka, Olszak, 2024). Tendenzialmente, l'IA è vista come uno strumento complementare per la scrittura accademica creativa e critica, che non sostituisce l'azione umana (Pereira et al., 2024); può essere – inoltre – molto utile nelle attività di base, automatiche e ripetitive, che richiedono tempo ed attenzione puntuale, quali ad esempio la correzione grammaticale, la traduzione, l'adattamento della struttura del testo (standard e formati), la consultazione di riferimenti e fonti.

Una meta-analisi del 2025 (Wang, Fan) svolta su 51 studi internazionali ha individuato alcuni effetti dell'uso di ChatGPT sull'apprendimento degli studenti e li ha messi in relazione alle variabili di contesto. È emerso che il suo utilizzo ha un impatto positivo sulle *performance* di apprendimento in relazione al tipo di obiettivi formativi, al modello didattico e alla durata del corso. Anche la percezione di autoefficacia e lo sviluppo del pensiero di ordine superiore sono influenzate dalla durata del corso e dal ruolo svolto da ChatGPT nelle interazioni con gli studenti/esse. Diffusa e condivisa la posizione che lo strumento non può, e non deve, sostituire il pensiero umano, a fronte di rischi, reali o presunti, che riguardano la perdita di autonomia, la maturazione di forme di dipendenza, la diminuzione del pensiero critico, la pigrizia intellettuale.

Il presente lavoro, pur considerando la letteratura citata come parte integrante del sapere che concorre alla conoscenza del nuovo assetto mediale, assume anche un punto di vista complementare, che legge il fenomeno con sguardo educativo e sociale non solo di ordine empirico. In questa prospettiva, l'interazione uomo-macchina, resa così intima, efficiente e generativa dalla diffusione dei LLM, è in-

terpretata come una "chimera" nel significato etimologico che restituisce Beane (2024) all'interazione essere umano-tecnologia IA. Questo sistema, né solo umano né solo tecnologico, va presidiato per lasciare spazio alla possibilità di apprendimento intergenerazionale messo in crisi dall'intelligenza artificiale.

All'interno di questo vasto movimento di studi, si presentano qui alcuni risultati della ricerca esplorativa condotta con gli studenti/esse del corso di Didattica generale (a.a. 2024/25) dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata. L'indagine ha coinvolto circa 250 partecipanti e si è svolta attraverso l'analisi della produzione testuale del Forum interno al corso, dei questionari *in itinere* e dei *focus group* svolti al termine del corso. L'approccio metodologico adottato è di orientamento qualitativo, ispirato al protocollo applicativo dell'analisi critica del discorso per la ricerca educativa (Fabbro, 2024) in cui le fasi di codifica, analisi intratestuale e intertestuale garantiscono anche il processo di triangolazione.

L'obiettivo è di comprendere usi, rappresentazioni e interazioni con i più diffusi LLL. Inoltre, è stata approfondita l'analisi dei livelli di consapevolezza e delle preoccupazioni rispetto all'uso e all'impatto di questi strumenti nel contesto educativo.

Questi primi risultati della ricerca si inquadrano all'interno della più vasta analisi teorica che sottolinea la necessità di accompagnare il passaggio dalla *media* alla *data literacy* (Buckingham, 2019; Panciroli, Rivoltella, 2023), essenziale per sostenere la cittadinanza digitale e per far fronte alle sfide che l'intelligenza artificiale pone a tutto il mondo dell'educazione.

2. Percezioni e pratiche di utilizzo: timori che educano

In questo spazio viene presentata l'analisi integrata dei due *corpora* provenienti dal Forum e dai focus group. Prima di addentrarci nell'analisi è necessario un passaggio metodologico e, successivamente, una specifica sul *setting* in cui le due produzioni sono state generate. Il chiarimento metodologico riguarda l'analisi dei *corpora* che sono stati codificati a diversi livelli e a più riprese, coerentemente con le indicazioni della ricerca qualitativa e del metodo dell'analisi critica del discorso (Fabbro, 2024). I diversi livelli delle categorie interpretative sono stati individuati attraverso una doppia articolazione: *bottom-up*, frutto di una lettura ricorsiva e comparativa dei dati testuali e *top-down*, grazie alla riflessione teorica e pedagogica sull'IA nei contesti educativi (Ranieri et al., 2025) che ha guidato la formalizzazione e la sintesi dei concetti e che è stata scelta per esplorare le domande dell'intera ricerca. In questa sede non si può entrare nel dettaglio della descrizione delle categorie e degli indicatori, basti dire che parte del lavoro di codifica è stato svolto all'interno del *software* NVivo (Mortelmans, 2025; Pacifico, Coppola, 2010; Spinelli, 2024).

In merito allo specifico contesto in cui i testi sono stati prodotti è utile considerare che il Forum è stato parte integrante dell'attività didattica del Corso di didattica e si rivolgeva a tutti/e gli/le studenti/sse. Gli interventi, spesso, sono stati chiosati per puntualizzazioni, specifiche, sintesi e rilanci, così da rendere molto

visibile la mediazione della docente. Di contro, i *focus group* sono stati svolti su base volontaria, al termine del corso, in un clima molto informale e senza alcun intervento didattico, anche allo scopo di non orientare, dirigere e indirizzare le interazioni tra i partecipanti. Oltre ciò, la scrittura, specifica del Forum, ha richiesto un tempo di riflessione diverso dalla conversazione di gruppo tipica dei *focus group* e questi fattori hanno influenzato in modo evidente la produzione discorsiva dei due ambienti.

Nonostante questi necessari distinguo l'analisi dei due *corpora* restituisce un panorama composito e dinamico delle interazioni tra partecipanti e strumenti di IA generativa, in cui l'intreccio tra usi, percezioni e implicazioni educative rivela una preoccupazione di fondo tra l'efficienza tecnica e il desiderio di autenticità che caratterizza la postura dello studente-autore.

Sia nel Forum, sia nei *focus*, l'intelligenza artificiale è interpretata prioritariamente come uno strumento cognitivo a sostegno dell'attività di scrittura utilizzata per la generazione di testi, per supportare il processo creativo, per la revisione linguistica e per la semplificazione e accesso alle informazioni. In tutti e due i contesti si rileva, anche, una marcata ambivalenza tra questo posizionamento funzionale e l'incertezza dettata da timori legati al rischio di una delega eccessiva e da dubbi sulla perdita di autenticità dello stile personale.

Dunque, una delle principali configurazioni discorsive riguarda la percezione e l'uso della IA come supporto cognitivo integrato alle pratiche di scrittura. In questa accezione la funzione prevalente attribuita all'IA, tanto nel Forum quanto nei *focus group*, è quella di supporto cognitivo. I codici che implicano attività come generazione, revisione, reperimento informazioni, sviluppo di competenze metacognitive dominano i *corpora*, sia per frequenza sia per densità semantica. Gli studenti descrivono l'IA come strumento operativo per superare il blocco iniziale della scrittura, definire scalette, correggere testi e verificare la coerenza argomentativa. L'atteggiamento generale è pragmatico: l'IA è una "*seconda mente*",[1] un facilitatore nei passaggi iniziali e di rifinitura della scrittura. Tuttavia, l'efficacia percepita non è priva di ulteriore analisi: molti interventi tematizzano la necessità di verificare le informazioni fornite, sottolineando il carattere strumentale e non sostitutivo dell'IA. È espressa in modo ricorsivo la preoccupazione per la correttezza delle fonti e la necessità di non dare per scontate le risposte e le soluzioni proposte, sebbene questa attenzione sia rivolta solo alla esattezza scientifica, senza essere collegata esplicitamente al pericolo di plagio o di violazione sulla normativa del diritto d'autore.

Al fianco di questa macro-categoria interpretativa ne emerge un'altra, spesso anche all'interno del medesimo intervento, che riguarda invece timori per la perdita di autodeterminazione e pensiero critico. Insieme alle opportunità funzionali, infatti, si fa strada una costellazione di paure che si condensano nella categoria del rischio percepito: è verbalizzato il pericolo della delega, della perdita di autonomia e di originalità. La tensione tra utilità e rischio emerge come co-occorrenza di-

1 Le citazioni riportate letteralmente dai *corpora* sono trascritte in corsivo tra virgolette alte.

scorsiva ricorrente: molti studenti descrivono l'IA come "*comoda ma pericolosa*", capace di "*fare tutto*", ma a scapito del coinvolgimento attivo. In particolare, il pensiero critico appare come nodo cruciale: l'IA può fungere da stimolo alla riflessione quando usata consapevolmente, ma è anche vista come una minaccia alla complessità dell'argomentazione e alla responsabilità epistemica dell'autore. Alcuni interventi evocano una "*scrittura piatta*", standardizzata, priva di stile e di "*voce*": l'omologazione lessicale e argomentativa è percepita come effetto collaterale di un uso passivo o acritico dell'IA.

Questi timori si configurano come punti di accesso a una riflessione formativa sul senso della scrittura universitaria, sulle condizioni dell'apprendimento autentico e sul rapporto tra soggetto e mediazione tecnologica.

Le posizioni interpretative sono accompagnate, anche, dall'esplicitazione della dimensione affettiva ed emotiva, in particolar modo nei *focus group*. Questa parte dei discorsi rivelano sentimenti profondamente ambivalenti: entusiasmo per l'efficacia, ma anche senso di colpa per l'uso ritenuto "*scorretto*"; fiducia tecnica, accompagnata da insicurezza autoriale. Le parole dei partecipanti restituiscono un vissuto in tensione: "*lo uso, ma poi mi chiedo se è davvero mio*", "*mi fa iniziare, ma mi sembra che pensi al posto mio*".

Di sicuro interesse nell'analisi delle codifiche è l'osservazione e interpretazione delle co-occorrenze (Wicks, 2017) che aiutano ad individuare unità di significato (Tesch, 1990). Si riconoscono, così, tre assi discorsivi prevalenti: il primo pragmatico, tecnico-funzionale, orientato all'efficacia operativa; il secondo etico-critico, riflessivo, sensibile alle questioni di autenticità e stile e, in ultimo, il terzo, quello educativo-istituzionale, attento ai contesti e alle implicazioni di *governance*. Queste direttrici non si sovrappongono a posizioni o identità rigide, piuttosto sono riflessioni transitorie e coesistenti, che esprimono in pieno la molteplicità e complessità delle domande che l'IA solleva anche all'interno dei percorsi universitari umanistici.

Nell'asse pragmatico si individua con chiarezza una soggettività scrivente operativa, orientata all'efficacia, che concepisce l'IA come alleata nella produzione e revisione dei testi. L'attenzione è rivolta al processo di scrittura come attività tecnica e funzionale: l'IA è uno "*strumento per fare meglio*". In questa prospettiva, il valore educativo risiede nella formazione alla competenza linguistica, alla chiarezza espositiva, alla qualità redazionale del testo.

L'asse etico-critica introduce un atteggiamento ambivalente, consapevole della funzione di interfaccia dell'IA che interroga la soggettività, l'autonomia e la responsabilità dell'autore. Il soggetto critico è metacognitivo e riflessivo, attento alla dimensione etica e all'identità intellettuale: scrivere non è solo produrre testo, ma affermare un punto di vista, esercitare il pensiero, difendere una voce, risignificare il sapere. L'educazione, in questo caso, si configura come cura del giudizio e sviluppo della capacità argomentativa.

Infine, nell'asse educativo-istituzionale si situa il soggetto cittadino, che vive l'IA non solo come questione tecnica o personale, ma come fatto pubblico e sociale. Questa postura si riconosce nei discorsi che invocano linee guida, trasparenza, responsabilità condivisa. È il soggetto che si sente parte di una comunità,

che sollecita orientamento e dialogo intergenerazionale, che chiede di essere riconosciuto e coinvolto nella costruzione di un'etica condivisa dell'uso dell'IA. Il compito formativo, in questo caso, è educare alla partecipazione e alla responsabilità collettiva, in un orizzonte capace di coniugare apprendimento, cittadinanza e cultura digitale.

La presenza di questi elementi discorsivi segnala, nel suo insieme, la necessità di un dialogo interno alle istituzioni educative che aiuti a tematizzare le molteplici tensioni, come parte integrante del processo di apprendimento e di formazione. I "timori che educano", in questa prospettiva, non sono ostacoli da rimuovere, ma risorse per una educazione metacognitiva alla scrittura aumentata attraverso l'interazione con l'intelligenza artificiale.

3. Conclusioni: Scrivere al tempo della IA: dalla *stampa meretrix* al post-plagio

L'analisi dei due *corpora* ha evidenziato delle specificità che caratterizzano le distinte trame discorsive. Nell'insieme, restituiscono una rappresentazione polifonica dello scrivere con l'intelligenza artificiale: il Forum è espressione prevalente di riflessioni teoriche e rappresentazioni simboliche; i dialoghi dei *focus group* sono testimonianza di usi e pratiche concrete, di esperienze d'uso, di emozioni accese dal confronto con la nuova tecnologia.

Le richieste regolative e le riflessioni sulla mediazione didattica caratterizzano, con termini e capacità argomentative differenti, entrambi gli spazi discorsivi, ma l'elemento più rilevante, dal punto di vista educativo, è che lo strumento è già incorporato nelle pratiche quotidiane, spesso sollecitato addirittura all'interno dell'istituzione educativa da richieste dei docenti. Tuttavia, ciò avviene in modo poco tematizzato, discusso e non normato. In questa situazione, la funzione del lavoro pedagogico non è introdurre l'IA, ma portare alla soglia della consapevolezza e della dicibilità i modi in cui essa è già coautrice dei testi degli studenti/esse e come concorre al loro processo produttivo e creativo. Nei dati si distinguono diversi indizi empirici di un'azione riflessiva *in nuce*: i/le partecipanti sanno distinguere tra ciò che l'IA ha generato e ciò che hanno rielaborato ("*scrivo una parte io, una parte gliela faccio fare, poi la cambio*"); riconoscono l'impatto sullo stile e sulla voce personale ("*il mio testo sembrava scritto da un altro*"); sentono il bisogno di rivalidare quanto ricevuto ("*sembra convincente ma poi controllo tutto*") ed esprimono forme di preoccupazione autoriale ("*poi mi chiedo se il testo è mio o suo*"). Queste osservazioni convergono su un punto pedagogicamente cruciale: il soggetto scrivente è ancora attivo, ma spesso in modo solitario, incerto, frammentato. L'IA è usata, ma non è ancora "educante", non è stata oggetto di una integrazione mediale per renderla disponibile a concorrere in modo esplicito al processo di apprendimento e non sono chiari né i limiti etici, né quelli epistemologici, legati per esempio alla presenza di *bias* o alla cosiddetta condizione di *black box*, con cui si descrive l'opacità funzionale degli algoritmi.

Permane, inoltre, una diffidenza istituzionale diffusa e pervasiva (García-Pe-

ñalvo, 2023), che definisce anche il grado di fiducia che gli studenti/esse hanno nel poter parlare liberamente dell'uso che fanno dell'IA. È importante che lo sguardo critico e le paure ancestrali che hanno accompagnato l'introduzione di tutte le tecnologie culturali, dalla scrittura (Ong, 1986), alla *stampa meretrix* (Pierino, 2011) ai media digitali (Haidt, 2024) fino all'attuale confronto con le intelligenze artificiali (Hanemaayer, 2022) non si traduca in politiche e pratiche repressive (Jobin, 2019), ma al contrario aprano ad uno spazio ampio di confronto, dialogo e costruzione partecipata di orizzonti nuovi in cui ridefinire i rapporti uomo-macchina, il profilo autoriale, la creatività e la produzione scritta (Floridi, 2022, 2025).

In questo scenario, educare alla scrittura con l'IA significa abitare l'epoca del *post-plagio* (Eaton, 2023), in cui il problema non è più solo la proprietà del testo, ma si affaccia alla generazione di processi e prodotti nuovi rispetto al passato, in cui: "se gli studenti riescono a rispondere in modo soddisfacente alle tue domande usando un generatore di testi basato sull'IA, allora hai fatto delle domande superficiali. E se un generatore di testi può competere con la tua produzione accademica, allora sei tu a essere un pensatore superficiale" (Frye, 2023: 949; tr. aut.).

Bibliografia

Beane M. (2024). *Il DNA delle competenze. Come salvare l'abilità umana nell'era delle macchine intelligenti*. Milano: Egea.

Buckingham D. (2019), *The Media Education Manifesto*. London: Polity Press.

Claverini C. (2024). Etica della fiducia e intelligenza artificiale generativa nell'epoca del post plagio. *Mizar. Costellazioni di pensieri,* 21, 103-114.

Commissione europea (2022), *Orientamenti etici per gli educatori sull'uso dell'intelligenza artificiale e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Eaton S.E. (2023). Postplagiarism: transdisciplinary ethics and integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology. *International Journal for Educational Integrity*, 19, 23, https://doi.org/10.1007/s40979-023-00144-1.

Fabbro F. (2024). *L'analisi critica del discorso per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide.* Milano: Raffaello Cortina.

Floridi L. (2025). Distant Writing: Literary Production in the Age of Artificial Intelligence. *Centre for Digital Ethics (CEDE) Research Paper*, http://dx.doi.org/10.2139/-ssrn.5232088 .

Frye B.L. (2023). Should Using an AI Text Generator to Produce Academic Writing Be Plagiarism? *Fordham Intellectual Property, Media & Entertainment Law Journal*, 33, https://ssrn.com/abstract=4292283.

Gallese V., Moriggi S., Rivoltella P.C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

García-Peñalvo F.J. (2023). The Perpection on Artificial Intelligence in Educational Contexts after the Launch of ChatGPT: Disruption or Panic? *Education in the Knowledge Society,* 24, 1-9.

Haidt J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Press.
Hanemaayer A. (Ed.). (2022). *Artificial intelligence and its discontents: Critiques from the social sciences and humanities*. Cham, Switzerland: Springer.
Jobin A., Ienca M., Vayena E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence,* 1, 389–399, https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2
Krajka, J., Olszak, I. (2024). Artificial Intelligence Tools in Academic Writing Instruction: Exploring the Potential of On-Demand AI Assistance in the Writing Process. *Roczniki Humanistyczne*, 6, 123-140.
Maragliano R., Pireddu M. (2014). *Storia e pedagogia dei media*. #Graffi, Dipartimento di scienze della formazione Roma Tre: Roma.
Mortelmans D. (2025). *Doing Qualitative Data Analysis with NVivo*. Springer: Cham, Switzerland, https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-66014-6
Ong W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
Pacifico M., Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: Franco Angeli.
Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Brescia: Scholé.
Parikka J. (2019). *Archeologia dei media. Nuove prospettive per la storia e la teoria della comunicazione*. Roma: Carocci.
Pereira R., Reis I.W., Ulbricht V., dos Santos N. (2024). Generative artificial intelligence and academic writing: an analysis of the perceptions of researchers in training. *Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 22, 4, 429-450.
Pierino F. (a c. di). (2011). *Stampa meretrix. Scritti quattrocenteschi contro la stampa*. Venezia: Marsilio.
Ranieri M., Cuomo S., Biagini G., *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.
Reis I., Vivanco A., Ulbricht, V. (2023). *AI's Role in the Academic Writing Process: An Exploration for University Students*. XIII International Conference on Virtual Campus, 1-4.
Spinelli A. (2024). *Partecipazione nelle pratiche narrative digitali. Il caso di studio del progetto PRESTO,* in Boffo V. et al. (a c. di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 593-598). Lecce: Pensa MultiMedia.
Suwadi S. (2023). A Utilization of Artificial Intelligence in Learning Writing in Higher Education. *Journal of Education and Technology,* 7(2), 596-604.
Tesch R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer: New York.
UNESCO. (2019). *International conference on Artificial intelligence and Education, Planning education in the AI Era*. Lead the leap: final report.
Wang J., Fan W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities & Social Sciences Communication*, 12, pp. 1-22, https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y
Wicks D. (2017). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Saldaña Sage, https://doi.org/10.1108/QROM-08-2016-1408

I.15
Docenti e Intelligenza Artificiale: prospettive educative e bisogni formativi dei futuri insegnanti

Rosanna Tammaro
Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Salerno - rtammaro@unisa.it

Maria Tiso
Università degli Studi di Salerno - mtiso@unisa.it

Abstract
L'intelligenza artificiale (IA) sta trasformando il panorama educativo, sollecitando una riflessione critica sugli strumenti che possono arricchire e personalizzare l'apprendimento. Il contributo presenta i risultati di un questionario somministrato nel secondo semestre dell'a.a. 2024-2025 a studenti del quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Salerno. I dati raccolti restituiscono il punto di vista dei futuri insegnanti sulla consapevolezza del proprio ruolo educativo, in particolare nella guida verso un uso critico e responsabile delle tecnologie. Ci si interroga, quindi, se l'IA rappresenti una minaccia per l'apprendimento o se una solida formazione pedagogica possa aiutare i docenti a superare le perplessità legate al suo impiego.

Parole chiave: intelligenza artificiale, formazione, docenti, competenze, indagine esplorativa

Artificial intelligence (AI) is reshaping the educational landscape, prompting a critical reflection on tools that can enhance and personalize learning. This paper presents the results of a questionnaire administered during the second semester of the 2024–2025 academic year to fourth-year students enrolled in the Primary Education degree program at the University of Salerno. The data reflect future teachers' perspectives on their educational role, particularly in guiding younger generations toward a critical and responsible use of technology. The study questions whether AI represents a threat to learning processes or whether strong pedagogical training can help teachers overcome doubts related to its use.

Keywords: artificial intelligence, training, competencies, teachers, exploratory investigation

1. Introduzione

Negli ultimi anni, l'ambito educativo ha evidenziato una progressiva apertura verso l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (IA), non solo come supporto tecnico, ma anche come elemento capace di ridefinire pratiche e finalità dell'agire pedagogico. Tale interesse si inserisce in un processo di trasformazione digitale più ampio che investe le istituzioni scolastiche e universitarie, chiamate a confrontarsi con ambienti di apprendimento sempre più ibridi e intelligenti. L'IA viene oggi considerata non solo per le sue applicazioni funzionali, ma anche per le implicazioni culturali, sociali e professionali che porta con sé, come ad esempio la ridefinizione del ruolo docente, l'automazione di alcuni processi decisionali, la crescente centralità del dato e la necessità di educare a un uso critico e responsabile delle tecnologie emergenti.

Nel dibattito pedagogico e didattico attuale, appare riduttivo fare riferimento all'IA in termini generici, senza tenere conto delle sue articolazioni applicative in ambito educativo. A tal proposito si rende necessario distinguere tra l'*Artificial Intelligence in Education* (AIED), che analizza l'utilizzo dell'IA al fine di migliorare i processi di apprendimento-insegnamento e l'*Artificial Intelligence Literacy* (AIL), che orienta lo sviluppo di una alfabetizzazione all'IA nei cittadini e, in particolare, negli studenti e nei futuri docenti (Long, Magerko, 2020; Holmes, Porayska-Pomsta, Holstein, 2022). Se l'AIED rappresenta un valido supporto per promuovere la personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento (Panciroli, Rivoltella, 2023), l'AIL si propone invece di sviluppare competenze critiche, operative ed etiche, necessarie per comprendere, analizzare e interagire consapevolmente con i meccanismi e le logiche che regolano il funzionamento degli algoritmi intelligenti (Burgsteiner, Kandlhofer, Steinbauer, 2016).

È tuttavia fondamentale sottolineare come queste due dimensioni non possano essere considerate in opposizione o alternative, bensì come complementari e reciprocamente interdipendenti. Un approccio critico e consapevole all'IA, infatti, non può prescindere da una solida base di competenze strumentali e tecnologiche, così come una padronanza operativa degli strumenti deve essere accompagnata dalla capacità di riflettere sui loro impatti culturali, etici e sociali.

2. L'IA nell'agenda educativa internazionale

L'utilizzo dell'IA nei contesti educativi non può essere ridotto a una semplice questione tecnologica, ma va letto come una trasformazione culturale che investe in profondità i modelli formativi, le finalità educative e le responsabilità etiche dell'agire didattico. In questa prospettiva, l'educazione *all'IA* e *con l'IA* richiede un ripensamento delle competenze professionali dei docenti e degli obiettivi stessi della scuola come istituzione formativa (Panciroli, Rivoltella, 2023).

A livello internazionale e nazionale, tale orientamento trova conferma in alcuni documenti di riferimento che rappresentano un quadro normativo e pedagogico

fondamentale per guidare l'inserimento consapevole di algoritmi intelligenti nei sistemi educativi. Considerata l'ampiezza del dibattito e la molteplicità dei contributi disponibili, il presente lavoro focalizzerà l'attenzione su un documento ritenuto particolarmente rilevante: il *Consenso di Pechino sull'Intelligenza Artificiale e l'Educazione* (UNESCO, 2019), che si configura come un punto di riferimento di portata globale sul tema.

Tra i più autorevoli a livello internazionale, il documento si colloca pienamente nel quadro dell'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile: *"Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"*. Il documento stabilisce una serie di principi guida rivolti espressamente ai sistemi educativi, con l'intento di promuovere un'integrazione dell'IA che sia non solo efficace sul piano tecnico, ma anche equa, inclusiva e culturalmente sostenibile.

Tra i punti chiave, si sottolinea l'importanza di inserire l'intelligenza automatizzata all'interno delle politiche educative, promuovendo un utilizzo strategico degli algoritmi intelligenti nella gestione e nell'erogazione dei servizi formativi. L'uso mirato dei dati viene inteso come leva per migliorare l'efficienza e la qualità dei sistemi educativi, "rendendo la gestione e l'offerta formativa più eque, inclusive, aperte e personalizzate" (UNESCO, 2019, p. 5).

Un ulteriore ambito di intervento individuato dal *Consenso* riguarda la formazione iniziale e in servizio dei docenti. Il documento propone di introdurre nuovi modelli formativi che consentano agli insegnanti non solo di ottimizzare l'uso degli strumenti di IA, ma anche di sviluppare una consapevolezza critica rispetto alle tendenze emergenti e al potenziale di tali tecnologie per supportare l'apprendimento e i processi valutativi.

Infine, viene posta l'attenzione sulle trasformazioni sistemiche e di lungo periodo che l'IA sta determinando nel mondo del lavoro. Alla luce di tali cambiamenti, il documento invita a ripensare i curricoli scolastici e universitari, affinché siano capaci di anticipare i fabbisogni professionali futuri e di offrire agli studenti competenze pertinenti rispetto alle nuove dinamiche occupazionali generate dall'automazione e dagli algoritmi intelligenti.

3. IA e formazione iniziale: verso un modello di indagine

Il percorso di analisi fin qui delineato, ha evidenziato quanto profondamente l'IA sia entrata a far parte nelle dinamiche, sia interne che esterne, dell'ambito formativo. Quest'ultimo si configura oggi come uno dei contesti privilegiati in cui gli algoritmi intelligenti possono esercitare un impatto trasformativo, non solo attraverso l'innovazione delle pratiche didattiche, ma anche mediante la promozione di percorsi educativi più inclusivi e personalizzati. L'adozione dell'IA è da considerarsi una componente oramai concreta e diffusa, che incide in modo significativo sia nei processi educativi che nella ridefinizione dei contesti lavorativi, sempre più orientati verso modelli organizzativi flessibili e digitalizzati.

Lo sfondo socioculturale all'interno del quale si inserisce questa "rivoluzione

algoritmica" è caratterizzato da molteplici istanze critiche, tra cui spicca il fenomeno della datificazione. Tale processo configura la collettività come una *società del codice* o, più precisamente, come una *società dei dati* (Accoto, 2019; Rivoltella, 2020). I dati, tuttavia, se da un lato alimentano forme inedite di controllo e di sorveglianza, caratteristiche di un nuovo capitalismo della tracciabilità, dall'altro rappresentano strumenti funzionali alla gestione della complessità quotidiana. In questo scenario ambivalente, l'IA si impone come una presenza strutturale che, pur sollevando interrogativi di ordine etico e politico, offre opportunità significative per ripensare l'agire educativo in chiave critica, consapevole e innovativa (Panciroli, Rivoltella, 2023).

Alla luce delle riflessioni fin qui sviluppate e del contesto teorico delineato, si è ritenuto significativo esplorare le percezioni e le rappresentazioni che i futuri docenti in formazione maturano nei confronti dell'IA in ambito educativo. In particolare, l'indagine ha coinvolto studenti iscritti al quarto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno, in quanto soggetti prossimi all'ingresso nella professione docente e potenzialmente chiamati a confrontarsi con l'integrazione di strumenti digitali e con tecnologie intelligenti nei contesti scolastici.

A tal fine, è stato elaborato un questionario dal titolo *"Futuri docenti e AI. Prospettive e percezioni"*, la cui costruzione si è basata su uno studio condotto da Cuomo, Biagini e Ranieri (2022), finalizzato a delineare un quadro aggiornato del dibattito relativo alle competenze associate all'utilizzo di sistemi intelligenti, in un'ottica di sviluppo di percorsi curriculari. Tale studio, attraverso un'approfondita analisi della letteratura scientifica prodotta negli ultimi anni, ha consentito di individuare, mediante un confronto tra diverse definizioni, alcune dimensioni concettuali ricorrenti e trasversali.

A partire da questa analisi comparativa, e riformulando l'articolazione proposta da Ng, Leung, Chu, e Qiao (2021), sono state identificate quattro dimensioni fondamentali, che costituiscono l'impianto teorico e strutturale dello strumento qui proposto. Tali dimensioni, che corrispondono alle sezioni del questionario, sono: *dimensione conoscitiva, dimensione operativa, dimensione critica e dimensione etica* (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024).

La prima dimensione indagata riguarda la comprensione dei concetti fondamentali legati all'IA, con particolare attenzione alle abilità di base, ovvero quelle che non presuppongono competenze tecniche o informatiche specifiche (Ng et al., 2021). La seconda dimensione fa riferimento alle capacità di applicare concretamente gli strumenti di IA, ossia all'abilità di utilizzare algoritmi intelligenti per risolvere problemi e progettare semplici applicazioni. La terza dimensione si propone di stimolare una riflessione critica sui sistemi intelligenti, favorendo nei futuri docenti un atteggiamento consapevole rispetto a fenomeni come la *datification* e la *piattaformizzazione*, ampiamente discussi in letteratura e spesso connotati in senso problematico. Questi processi, infatti, evidenziano l'urgenza di sviluppare competenze interpretative in grado di interrogare il concetto stesso di "dato" e il suo utilizzo nei contesti educativi e sociali. Infine, la quarta dimensione pone l'accento sulle implicazioni etiche legate allo sviluppo e all'utilizzo dell'IA,

interrogandosi su questioni cruciali: "In che modo lo sviluppo dell'IA impatta sulla privacy e la sicurezza dei dati personali? Quali conseguenze etiche ne derivano?" (Ranieri et al., 2024, p. 109).

A partire da tale articolazione teorica, il questionario è stato strutturato in modo da riflettere ciascuna delle dimensioni individuate. Lo strumento, semistrutturato, è organizzato in 5 sezioni: anagrafica (n. 4 item), dimensione conoscitiva (n. 3 item), dimensione operativa (n. 5 item), dimensione critica (n. 6 item), dimensione etica (n. 2 item). Per la costruzione dello strumento di indagine si è fatto ricorso all'utilizzo di domande introduttive, finalizzate a far sentire a proprio agio i rispondenti, domande sostanziali, utili a chiarire le questioni per le quali è stata avviata la ricerca e domande filtro per selezionare i rispondenti indirizzandoli verso specifiche domande successive (Lucisano, Salerni, 2014; Montalbetti, Lisimberti, 2019). Alla fase di elaborazione del questionario è seguita quella di validazione, condotta attraverso una somministrazione preliminare a un gruppo di studenti iscritti al quinto anno del medesimo corso di laurea, il cui profilo risulta coerente con quello del campione destinatario dell'indagine. A questa fase hanno inoltre contribuito alcuni ricercatori afferenti al gruppo di lavoro, seppur non direttamente coinvolti nella progettazione dello strumento, al fine di raccogliere feedback utili in termini di chiarezza, coerenza interna e rilevanza delle domande. In seguito ai feedback raccolti durante la fase di validazione, sono state apportate alcune modifiche minori al questionario, finalizzate a migliorarne la chiarezza e l'efficacia comunicativa. La versione rivista dello strumento è stata quindi somministrata a un campione di studenti volontari, regolarmente iscritti al laboratorio di Tecnologie Didattiche del cdl in Scienze della Formazione Primaria.

Il questionario è stato somministrato, attraverso la piattaforma di *Google forms*, a 300 studenti, il campione definitivo che si è costituito corrisponde a 263 studenti, di cui il 77% di età compresa tra i 22 e i 24 anni, per il 97% rappresentato da studentesse, il 95.8% iscritto al quarto anno del corso di laurea. La descrizione più approfondita dei dati raccolti tramite le diverse sezioni del questionario sarà oggetto del paragrafo conclusivo, dedicato all'analisi dei risultati e alle riflessioni in chiave pedagogica che ne derivano.

4. Conclusioni

In questa sezione conclusiva si presentano alcune riflessioni emerse dall'analisi preliminare dei dati raccolti attraverso il questionario, con particolare attenzione ad alcuni quesiti ritenuti maggiormente significativi per comprendere il rapporto tra futuri docenti e l'IA. L'obiettivo è quello di offrire una prima lettura interpretativa delle percezioni, delle consapevolezze e delle criticità rilevate, nella prospettiva di una formazione iniziale che sappia integrare in modo consapevole le tecnologie intelligenti nei processi educativi. Le considerazioni qui proposte non intendono esaurire la complessità del tema, ma costituire una base per ulteriori approfondimenti e sviluppi futuri, sia in termini di ricerca empirica che di riflessione pedagogica.

Per quanto riguarda la dimensione conoscitiva, attraverso la domanda n.5 *Il tuo livello di familiarità con il concetto di IA è,* si evidenzia che il 38% degli studenti partecipanti si autovaluta con un livello di familiarità "discreto" rispetto agli strumenti dell'IA, mentre il 37% si colloca nella fascia "buono". Questi risultati suggeriscono una percezione complessivamente positiva, seppur non ancora consolidata, rispetto alle proprie competenze di base in ambito IA. Tale percezione può essere letta come un segnale di apertura verso il tema, ma al tempo stesso mette in luce la necessità di rafforzare, all'interno della formazione iniziale, occasioni strutturate di alfabetizzazione tecnologica e digitale. Attraverso l'item n. 7, è emerso che l'80% degli studenti intervistati identifica nei sistemi di chatbot, quali ChatGPT e Gemini, la principale applicazione di IA conosciuta. Questo dato conferma una familiarità ancora circoscritta all'utilizzo di strumenti conversazionali, rivelando una conoscenza prevalentemente legata ad applicazioni di largo consumo, piuttosto che ad applicativi più specifici e funzionali al contesto educativo. Tale esito sottolinea l'esigenza di promuovere, nei percorsi formativi dei futuri docenti, una visione più ampia e consapevole dell'IA, che vada oltre l'uso strumentale delle sue interfacce più popolari. A conferma di tale considerazione, l'item n. 9, *Ritengo di possedere le competenze adeguate a integrare gli strumenti dell'IA nella progettazione delle attività didattiche*, restituisce un quadro ancora articolato e non del tutto consolidato. Solo il 30% del campione si dichiara pienamente d'accordo, mentre la maggioranza, pari al 63%, afferma di sentirsi competente solo in parte. Un'esigua percentuale pari al 7% esprime invece una percezione negativa rispetto alla propria preparazione in tal senso. I dati suggeriscono una consapevolezza diffusa della rilevanza dell'IA nella pratica educativa, ma anche una percezione di inadeguatezza e di incertezza rispetto alla sua effettiva integrazione nei processi di progettazione didattica. Il senso di inadeguatezza emerge anche dall'item n.12, appartenente alla dimensione operativa, attraverso cui si chiede di individuare l'ambito didattico in cui l'IA potrebbe offrire un maggior supporto. Il 67.7% degli studenti ha indicato la sola fase di progettazione, mentre risultano significativamente meno considerate le fasi erogativa e valutativa, che raccolgono rispettivamente solo il 25.5% e il 6.8% delle risposte. Questo dato evidenzia una visione parziale del potenziale applicativo degli algoritmi intelligenti nei processi educativi, suggerendo la necessità di ampliare la consapevolezza rispetto alle sue possibilità di impiego anche nella gestione dell'attività didattica in senso stretto e nella valutazione degli apprendimenti. A chiusura di questa prima e sintetica analisi dei dati emersi, appare particolarmente significativo il riscontro relativo all'item n.19, *Pensi che i docenti dovrebbero ricevere una formazione specifica sull'uso responsabile dell'IA?* Di fronte a tale interrogativo, il campione non mostra incertezze: il 97% degli intervistati si dichiara favorevole, manifestando in modo chiaro l'esigenza di un percorso formativo dedicato e strutturato. Questo risultato conferma non solo la consapevolezza diffusa circa la rilevanza del tema, ma anche l'urgenza di un intervento sistemico all'interno dei curricoli universitari, volto a promuovere una cultura pedagogica dell'IA fondata su principi di responsabilità, eticità e consapevolezza critica.

Bibliografia

Accoto C. (2019). *Il mondo ex machina. Cinque brevi lezioni di filosofia dell'automazione*. Milano: EGEA.

Burgsteiner H., Kandlhofer M., Steinbauer G. (2016). IRobot: Teaching the Basics of Artificial Intelligence in High Schools. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 30(1), 1 https://doi.org/10.1609/aaai.v30i1.9864

Cuomo S., Biagini G., Ranieri M. (2022). Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework. *Media Education*, 13, 2.

Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K. (2022). *Ethics in AI and education: Promises and perils of a technological future*. London: OECD Publishing.

Long D., Magerko B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 6 -12, https://doi.org/10.1145/3341525.3387374

Lucisano P., Salerni A. (2014). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Montalbetti K., Lisimberti C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu S. K. W., Qiao M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.

Panciroli C., Rivoltella P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholè

Ranieri M., Cuomo S., Biagini, G. (2024). *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica.* Roma: Carocci.

Rivoltella P. C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Brescia: Scholè.

UNESCO (2019). *Consenso di Pechino sull'intelligenza artificiale e l'educazione*.

I.16
Relazioni *onlife*: quale futuro? Prospettive per una *pedagogia della fatica*

Giorgia Turnone
PhD Student, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" - g.turnone1@phd.uniba.it

Abstract
La relazione è al centro della vita dell'essere umano. Negli ultimi decenni la tecnologia e lo sviluppo dell'AI hanno modificato il modo di intendere e vivere le relazioni sociali a un punto tale che appare sempre meno netta la demarcazione tra *online* e *offline*. Trattasi ormai di due dimensioni in continuità, che Floridi sintetizza efficacemente nel termine *onlife.* L'avvento del digitale nella comunicazione interpersonale ha facilitato l'instaurarsi dei legami *onlife*, ma che dire dell'analfabetismo emotivo che ne discende? Pc e *smartphone* consentono di essere "altrove e ovunque", eludendo l'impegno empatico diretto e il contatto fisico, invece impliciti nelle relazioni faccia-a-faccia. Partendo da questi presupposti, obiettivo del presente contributo è avviare una riflessione sulla *fatica* quale elemento imprescindibile per la costruzione di rapporti umani autentici e inclusivi, nei quali, a differenza delle relazioni che si consumano nella solitudine dell'*onlife,* ingredienti essenziali sono la condivisione di un tempo condiviso in uno spazio fisico e il desiderio di essere per l'Altro anche con il corpo e con una intenzionalità piena.

Parole-chiave: Pedagogia; Educazione; Relazione, Onlife, Tecnologia

Relationships are at the heart of human life. In recent decades, technology and the development of AI have transformed the way we understand and experience social relationships to the point that the line between online and offline appears increasingly blurred. These two dimensions are now interconnected, and Floridi effectively summarizes in the term "onlife". The advent of digital interpersonal communication has facilitated the establishment of onlife bonds, but what about the resulting emotional illiteracy? PCs and smartphones allow us to be "elsewhere and everywhere", bypassing the direct empathic engagement and physical contact implicit in face-to-face relationships.Starting from these premises, the aim of this paper is to initiate a reflection on fatigue as an essential element for building authentic and inclusive human relationships. In these relationships, unlike those that are consummated in the solitude of onlife, essential ingredients are shared time in a physical space and the desire to be for the Other, even physically and with full intentionality.

Keywords: pedagogy; Education; Relationship; Onlife, Technology

1. Introduzione: Uomo e tecnologia tra illusioni, suggestioni e inganni

Negli ultimi anni il progresso della tecnologia è stato talmente rapido, verticale e dirompente da sollevare diversi interrogativi rispetto alla capacità dell'uomo di sostenere il proprio ritmo evolutivo, che non può dirsi indipendente dall'interazione con le macchine. Anzi, al contrario, sembra essere sempre più legato al modo in cui riuscirà a gestire i cambiamenti sociali e culturali figli della rivoluzione digitale ancora in atto. Certo è che l'epoca di cui siamo protagonisti e testimoni può dirsi senz'altro eccitante per quel che concerne gli sviluppi futuri dell'essere umano in relazione con un mondo iper-connesso, in cui il "qui e ora" ha assunto una connotazione più flessibile rispetto al passato e la velocità di azione sembra avere la meglio sulla lentezza, propria invece della riflessione e della consapevolezza. I battiti digitali che tengono in vita "l'Internet delle cose" non conoscono aritmie; la razionalità degli algoritmi combatte l'esistenza stessa del dubbio e dell'incertezza; l'automazione dei processi amministrativi, produttivi e financo cognitivi e decisionali punta a ridurre a forza zero l'errore e forse, in questo modo, interviene anche nel percorso di crescita dell'uomo, ormai completamente sedotto dall'idea di perfezione.

Un bene o un male? Una preziosa opportunità da sfruttare o un campanello di allarme che sarebbe fatale ignorare, pena la nostra stessa estinzione quali esseri autonomi, liberi, pensanti? Il trionfo della tecnica non-pensante, a dirla secondo M. Heidegger, renderà l'uomo il nuovo Dio del nostro tempo o segnerà piuttosto una nuova fase evolutiva completamente dominata da macchine diventate ormai incontrollabili (Cambi, Pinto Minerva, 2023).

Sono quesiti stimolanti e inquietanti al contempo, che meritano una riflessione quanto mai ponderata, lontana dai catastrofismi e dalla tecno-euforia dilagante per intercettare i valori cui far riferimento in quest'epoca di incertezza e transizione. Transizione intesa, anche, come il passaggio dalla visione egemone dell'antropocentrismo (il cui impianto comincia a mostrare qualche fragilità) a qualcos'altro, a un nuovo paradigma non ancora affermatosi, ma che in qualche modo promette una prospettiva "altra" non del tutto incline ad accogliere la centralità dei principi umanisti in un mondo agitato dal progresso tecnologico. La polarizzazione tra chi saluta con entusiasmo la rivoluzione tecnologica e chi nutre, invece, diverse perplessità circa le sue effettive ricadute future è stata anticipata da Umberto Eco (1964) nel suo *Apocalittici e integrati*, in cui descrive una situazione che in qualche modo ricorda i tempi che stiamo attraversando. Pensiamo, per esempio, all'Informatica umanistica, all'utilizzo pervasivo delle tecnologie anche in ambito culturale, alla digitalizzazione del sapere archivistico, dell'arte, dell'editoria. Un processo che non ha conosciuto interruzioni e che, anzi, dopo la pandemia da Covid-19, ha addirittura moltiplicato la sua velocità. E che dire della robotica e dei sistemi di Intelligenza artificiale, ormai un affaccio più che concreto verso una nuova fase dell'evoluzione umana (Paniciroli, Rivoltella, 2023)? Questo è presente, non più futuro.

La connessione tra reale e digitale, umano e non umano, tra intelligenze e

quelle iperintelligenze di *lovelockiana* memoria (Lovelock, 2020) è sempre più fitta. Del resto, già in passato, la suggestione di creare esseri artificiali animava il desiderio dell'uomo di spingersi oltre i propri limiti culturali e naturali: dai miti del *Talos* cretese e del *Golem* ebraico, passando per i celebri esempi (tra gli altri) di "Frankenstein" (Mary Shelley, 1818) e "Il cacciatore di androidi" (Philip K. Dick, 1969) in letteratura, fino ad arrivare a prodotti cinematografici generazionali quali "2001: Odissea nello spazio" (regia di Stalney Kubrick, Stati Uniti, Regno Unito, 1968), "Matrix" (Andy e Larry Wachowski, Stati Uniti, Australia, 1999) e lo straziante "A.I. – Intelligenza artificiale" (regia di Steven Spielberg, Stati Uniti, 2001), l'essere umano non ha mai rinunciato al suo sogno di creazione e di manipolazione biologica nell'ottica di ottimizzare le proprie capacità.

Oggi, la tecnologia sembra marciare a un ritmo sensibilmente maggiore rispetto a quello evolutivo dell'uomo, tanto che si teme una sopraffazione da parte della stessa. Questo, però, fin quando si continuerà a tenere separato in modo così netto il mondo-uomo dal mondo-tecnologia. Forse si tratta di un approccio superato: siamo già nell'epoca del post-umanesimo, del simbionte uomo-computer (Longo, 2006), dell'ibridazione cibernetica, della società delle mangrovie (Floridi, 2017); siamo calati in una realtà liquida e tras-formativa, dai confini sempre più sfumati, una realtà che il filosofo Luciano Floridi definisce acutamente *onlife*. Davanti a questo scenario appare difficile, se non impossibile, afferrare compiutamente le attuali condizioni di vita dell'uomo senza chiamare in causa «l'esistenza non dissociata tra vita online e vita *embodied*» (Francesconi, 2023, p. 150).

2. Comunicazione e relazione nella società delle mangrovie

Floridi definisce "società delle mangrovie". in cui non ha più molto senso chiedersi se l'acqua del nostro fiume sia dolce oppure salata. Farlo, anzi, significa non aver compreso davvero dove si è. L'uomo vive, metaforicamente, in un'acqua salmastra, non è mai completamente *offline* e mai completamente connesso. Quella attuale è probabilmente l'ultima generazione che saprà ricordare (e ben distinguere) la demarcazione tra reale e virtuale. Ecco perché, per il prossimo futuro, sarebbe più corretto parlare di nativi *onlife* e non più di nativi digitali (Francesconi, 2023), persone-utenti che abitano (e popolano in misura sempre crescente) le *network society*. Queste società 4.0 sono composte prevalentemente da reti, si diramano orizzontalmente e prevedono un rapporto più sfumato tra la componente pubblica e quella privata. Anche il sistema di comunicazione ha conosciuto una radicale trasformazione rispetto ai paradigmi tradizionali, in quanto polidirezionale, flessibile e più informale; è, inoltre, determinato dalla simultaneità, dal percepirsi eternamente in contatto. Spazio e tempo sono costrutti sempre più relativi e inafferrabili in ragione di una perenne connessione con l'Altro, un Altro che oggi può essere inteso non soltanto come persona fisica, ma addirittura come chatbot basato sui sistemi di Intelligenza artificiale. Mantenendo il *focus* del discorso sulle nuove socialità, appare utile un riferimento ad Hampton (2004), secondo il quale le con-

nessioni relazionali *online*, a differenza di quelle *offline*, sono io-centrate perché ruotano attorno a soggettività individuali. Ciò spiegherebbe un graduale e ineludibile passaggio dalla collettività all'individualismo, che in un certo senso è diventato dominante negli spazi *online* proprio sfruttando il principio di fluidità della rete (Castells, 2002). Ecco quindi come Internet non può essere considerato meramente uno spazio in cui gruppi di individui si incontrano (e scontrano): è un luogo antropologico in cui nascono relazioni e si formano identità, perennemente disponibile e senza alcun limite spazio-temporale; un luogo, anche, di profonde contraddizioni, in cui ci sono comunità apparentemente molto affiatate ma dalle interazioni fulminee e impersonali; contenuti creati e pensati per diventare virali vengono promossi grazie a un passaparola che non fa del dialogo il proprio epicentro, bensì l'apprezzamento mostrato a colpi di *click*. Il sistema di condivisione dei contenuti sul web è caratterizzato da una ripetitività di condotta che spesso implica approssimazione e sterilità di riflessione.

Come si nota, la convergenza pervasiva tra reale e virtuale ha inevitabilmente condizionato la sfera relazionale degli individui, catapultati in una dimensione in cui sembra possibile comunicare *sempre* e *con tutti*. Ma si tratta di comunicazione autentica, che ha nell'uomo un soggetto dialogico ben calato nella struttura relazionale? Da un punto di vista pedagogico, la comunicazione non è un mero flusso di informazioni, bensì «chiede di essere sostanziata di significati esistenziali di finalità onnicomprensive, di valori metatemporali» (Pati, 2008, p. 73). La relazione si nutre di scambi e di reciprocità, e a questo proposito è doveroso operare una riflessione sull'evoluzione del sistema comunicativo dal *social network* al *social media*. Sostanzialmente, il *social network* è un ambiente digitale che connette gli utenti, mentre il *social media* è una vera e propria piattaforma di intrattenimento in cui non è posta al centro l'interazione tra iscritti, ma il creatore di contenuti. È intorno a questa figura che ruota tutto il particolare ecosistema digitale in questione, e ne consegue che anche la comunicazione ha dovuto adattarsi alla nuova modalità di interagire. Una modalità sempre più diffusa tra i giovanissimi, decisamente più somigliante a una partecipazione passiva all'oggetto dei contenuti che a un coinvolgimento che possa dirsi attivo e consapevole. Una simile capacità di connessione rafforza i legami tra gli utenti, ma indebolisce quelli tra persone; l'orizzontalità menzionata prima si espande progressivamente non lasciando alcuno spazio, o lasciandone molto poco, alla verticalità, alla profondità emotiva e sentimentale, ma anche alla costruzione di dibattiti e allo scambio di opinioni. E allora, viene da chiedersi: giusto demonizzare l'uso dei *social* (*network* o *media* che siano), giusto addebitare loro la pigrizia che, in misura crescente rispetto al passato, pare contraddistinguere l'approccio relazionale dell'uomo alle prese con l'Altro? Oppure siamo di fronte a un problema educativo più complesso? P. Malavasi espone chiaramente quelle che la scrivente concorda essere la «duplice missione che riguarda la formazione umana, in questo passaggio d'epoca» (Malavasi, 2019, p. 82). Da una parte abbiamo la necessità educativa di acquisire un'autentica consapevolezza circa le potenzialità di dispositivi e strumenti digitali, sui benefici e sui possibili rischi da non sottovalutare; dall'altra, troviamo il vero soggetto, nonché protago-

nista, di questa quarta rivoluzione, vale a dire «il pensiero umano» (Malavasi, 2019, p. 82), che deve continuare ad affermare la propria centralità per non diventare subalterno a quello digitale.

3. La crisi delle relazioni e l'elogio della fatica

All'interno di questa cornice, e dando per buone le premesse di cui sopra, nel rapporto tra pedagogia e tecnologia sembra necessario un approfondimento sul significato e sul ruolo dell'educazione nell'ambito delle relazioni umane, grandemente mediate dai nuovi dispositivi e, proprio per questo, suscettibili di importanti modificazioni strutturali. Un importante effetto collaterale dell'immediatezza della connessione è l'insoddisfazione dell'utente nei riguardi di un suo desiderio: se riesce ad appagare la sua voglia di "avere qualcosa", "avere qualcuno", non gode appieno della sua conquista perché già allettato dalla prossima, sempre alla sua portata e idealmente raggiungibile; e se il suo desiderio viene disatteso, parimenti preferisce investire tempo ed energie su un altro obiettivo. Perché la facilità con cui è possibile entrare in contatto con il prossimo rende vicino e virtualmente disponibile ciò che è situato lontano, elude i tempi fisiologici propri della costruzione di un legame tra individui, fatto (anche) di condivisione di passioni, di tempo, di emozioni; e limita, non poco (qualche volta addirittura elimina), il processo di elaborazione, che costituisce una fase molto importante delle relazioni umane, in quanto implica l'integrazione di nuove esperienze, l'accettazione di sé e dell'Altro, la ridefinizione del proprio vissuto.

L'immediatezza produce, altresì, quella che E. Pulcini ha individuato come incolmabile carenza (Pulcini, 2020) tipica dell'uomo post-moderno, a rischio di un eterno inappagamento. Se pensiamo alle nuove generazioni, i futuri abitanti di chissà quale mondo, la questione diventa ancora più preoccupante. I giovani sembrano immersi nel culto del presente e «la predilezione per il successo, per la conquista di mete facili e immediate, l'adesione al capriccio mobile e instabile di desideri sempre nuovi, rivela un'inquietante, inedita perdita di futuro» (Pulcini, 2020, p. 136) su cui la pedagogia ha il dovere di interrogarsi.

La relazione è un vissuto originario che permette l'avvicinamento all'Altro (Musaio, 2020) e concorre all'auto-educazione del soggetto: ridurla al semplice contatto verbale tra utenti fisicamente distanti tra loro ed esaltare la facilità d'interazione significa sottovalutare la dimensione umana che caratterizza gli aspetti più profondi del contatto tra persone. Sarebbe auspicabile una pedagogia che guardi alla ri-umanizzazione dei rapporti, che recuperi il valore dell'assenza e della lontananza (per quanto paradossale questo possa sembrare), che educhi all'elaborazione delle esperienze spontaneamente condivise. Una pedagogia, in sintesi, che educhi anche alla fatica. Costruire e mantenere relazioni umane non è compito semplice, né immediato come le *app* di messaggistica o le piattaforme *social* promettono. Occorre tempo, costanza, impegno per fare esperienza significativa dell'Altro, per comprendere i suoi bisogni, per ascoltarlo e per ascoltarsi, e

anche per gestire difficoltà che possono essere comunicative ed emotive. Potremmo definirla "sforzo relazionale", *condicio sine qua non* per un corretto sviluppo del rapporto con l'Altro basata sul non trascurabile concetto di empatia in merito al quale molto ha detto E. Stein (1998). Ascoltare attivamente la persona con cui si interloquisce, fare propri i suoi panni con delicatezza e rispetto, richiede un importante, nonché gravoso, investimento mentale, dal quale molti sono spaventati e rifuggono. Alla scoperta o alla confessione delle proprie emozioni, in questi anni digitalizzati, i nativi *onlife* preferiscono un'*emoticon* spersonalizzata senza uno specifico valore di riferimento; i protagonisti non sono più uomini e donne con le loro storie, la loro intimità, le loro paure e i loro corpi, ma *avatar* dietro i quali ci si sente più sicuri, più a proprio agio perché meglio calati nella realtà *onlife*, protetti dal dispendio cognitivo e sentimentale e, verrebbe da dire, anche meno vincolati alla responsabilità affettiva. Un esempio calzante è rappresentato dalla pratica del *ghosting*, ovvero l'interruzione improvvisa di contatti con qualcuno, privato delle necessarie spiegazioni. È una vera e propria *disconnessione* dall'Altro, istantanea, netta, proprio come lo spegnimento di un computer, agevolata anche dalla mancanza pressoché totale di contatto fisico. Ciò contribuisce a creare quell'analfabetismo emotivo che mina la capacità di comprendere le proprie emozioni e quelle altrui, compromettendo in questo modo la sanità della relazione. Il *ghosting* rientra tra le evidenze più chiare del pericolo di disumanizzazione dei rapporti virtuali, difficile da contrastare se non con un approccio educativo orientato alla cura e alla responsabilità nei riguardi dell'Altro-da-sé, un Altro che mai e poi mai può esaurirsi in una conversazione priva di contatto diretto o in un *avatar* forse creato con l'ausilio dell'Intelligenza artificiale. Bene, dunque, che in questo momento storico la riflessione pedagogica si affermi come scienza plurale, interessata cioè a esplorare tanto la dimensione universale quanto quella singolare della persona (Visconti, 2017), avvalorando lo scambio interpersonale tra soggetti capaci (nonché autenticamente desiderosi) di produrre una relazione umana. Dopotutto, non è un mistero che questa abbia ricadute molto importanti sul singolo e sulla comunità, che si compie proprio attraverso i legami di chi la compone. E la fatica, proprio come l'attesa, la mancanza, la pazienza, se adeguatamente interpretata, può risultare di grande aiuto per l'uomo nel suo processo di costante auto-educazione in rapporto con l'alterità.

4. Riflessioni conclusive

Resta, però, il problema di capire come perseguire questa "pedagogia della fatica" in un momento storico così influenzato dalle nuove tecnologie. Infatti, non è realisticamente pensabile di rinunciare a Internet, ai *social*, ai benefici che derivano dal loro utilizzo. Probabilmente non è neanche giusto, né saggio farlo, e non solo perché la rivoluzione tecnologica pare ormai inarrestabile, ma perché adattarsi ai cambiamenti, anche drastici e radicali, è un prezioso esercizio di resilienza da parte dell'uomo. Rapportarsi al nuovo è un'opportunità di crescita che rafforza le qualità

dell'individuo e le sue competenze in un determinato ambito. Un'idea guida potrebbe essere adottare la tecno-coscienza come approccio pedagogico per indagare la fluidità della realtà virtuale, non "navigando" in rete, ma *immergendosi*, letteralmente, nelle sue acque profonde e sconosciute. Ciò potrebbe aiutare il singolo a riscoprire il dubbio e la prudenza, incentivare la riflessione e la ponderazione delle proprie scelte, porsi domande sulle conseguenze delle proprie decisioni, non boicottare gli *store* online, arginare i *social*, ignorare l'esistenza del GPS. Interrogarsi sulla tecnologia non significa, è bene precisarlo, caldeggiare aprioristicamente una visione apocalittica sulla stessa, ma sviluppare le condizioni per una riflessione critica partecipando congiuntamente al processo, stabilendo regole, direzioni d'uso e codice etico in senso democratico e formativo.

Bibliografia

Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano-Udine: Mimesis.

Castells M. (2002). *Galassia Internet*. Milano: Feltrinelli.

Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa.* Milano: Bompiani.

Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo.* Milano: Raffaello Cortina.

Francesconi D. (2023). La pedagogia sistemica tra intelligenze collettive e reti onlife per lo sviluppo sostenibile. *Pedagogia oggi*, 21 (2), 148-154.

Hampton K.N. (2004). Networked socialibily online, off-line. In M. Castells (Ed.), *The network society. A cross-cultural perspective* (pp. 217-232). Cheltenha: Edward Elgar.

Longo G.O. (2006). *Uomo e tecnologia: una simbiosi problematica.* Trieste: EUT.

Lovelock J. (2020). *Novacene. L'età dell'iperintelligenza.* Torino: Boringhieri.

Malavasi P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.

Musaio M. (2020). *Dalla distanza alla relazione: Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano-Udine: Mimesis.

Panciroli C., Rivoltella P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.

Pati L., (2008). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.

Pulcini E. (2020). *L'individuo senza passioni*. Torino: Bollati Boringhieri.

Stein E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.

Visconti E. (2017). Pedagogia e nuova semantica delle relazioni umane. *Formazione & Insegnamento*, 15 (2), 197-204.

I.17
Educazione, IA e relazioni intergenerazionali: verso una nuova mediazione educativa

Giuseppe Valentino
Università degli Studi di Napoli "Federico II" - giuseppe.valentino@unina.it

Abstract
L'intelligenza artificiale, ormai diffusa in modo capillare in ambito educativo, sta ridefinendo non solo le modalità dell'apprendimento, ma anche i rapporti intergenerazionali che costituiscono il cuore della relazione educativa. L'IA, lungi dall'essere un semplice strumento, si configura come un vero e proprio attore culturale che influisce sulle dinamiche comunicative, sui linguaggi simbolici e sulla costruzione dell'identità. Questo contributo intende esplorare le implicazioni pedagogiche dell'adozione di sistemi intelligenti nei contesti formativi, ponendo particolare attenzione alle trasformazioni delle responsabilità educative degli adulti e alla necessità di sviluppare nei più giovani competenze critiche, relazionali e riflessive. Attraverso un approccio teorico e transdisciplinare, che integra media education, pedagogia critica e filosofia della tecnica, si analizzano tre assi fondamentali: la mediazione educativa svolta dall'IA, il rischio di deresponsabilizzazione dell'adulto e la ridefinizione della *téchne* educativa come spazio di co-costruzione tra generazioni.

Parole chiave: IA, mediazione, generazioni, relazione educativa, media education

Artificial intelligence, now widespread in education, is redefining not only how we learn, but also the intergenerational relationships that are at the heart of education. Far from being a simple tool, AI is a true cultural actor that influences communication dynamics, symbolic languages, and identity construction. This contribution aims to explore the pedagogical implications of adopting intelligent systems in educational contexts, paying particular attention to the transformations in the educational responsibilities of adults and the need to develop critical, relational, and reflective skills in young people. Through a theoretical and transdisciplinary approach, which integrates media education, critical pedagogy, and the philosophy of technology, three fundamental axes are analyzed: the educational mediation carried out by AI, the risk of adults becoming less responsible, and the redefinition of educational téchne as a space for co-construction between generations.

Keywords: IA, mediation, generations, educational relationships, media education

1. Introduzione: L'IA come attore culturale nella relazione educativa

Riconoscere l'intelligenza artificiale (IA) come attore culturale significa comprendere che essa non è un semplice strumento tecnico, ma un elemento che interagisce con dinamiche sociali, economiche e valoriali, specialmente in ambito educativo. Come osservano Williamson ed Eynon (2020), l'IA non può essere considerata solo come una linea di progresso tecnologico verso un futuro positivo, ma va interpretata nel suo contesto storico e sociale. L'IA è progettata e promossa da soggetti diversi – università, industrie EdTech, policymaker – che operano all'interno di reti complesse e con obiettivi specifici. Di conseguenza, le tecnologie educative basate sull'IA trasmettono visioni implicite dell'apprendimento e della valutazione. Strumenti come i tutor intelligenti o le piattaforme adattive influenzano le pratiche didattiche, ridefinendo ruoli e interazioni in classe. L'IA diventa così un "terzo attore", accanto a docenti e studenti.

È quindi fondamentale evitare sia l'entusiasmo tecnofilo acritico sia il rifiuto tecnofobico, e adottare un atteggiamento di realismo critico. Come sostiene Floridi (2022), viviamo in un ambiente "onlife", dove online e offline si intrecciano. In questo contesto, la scuola ha il compito di formare studenti capaci di orientarsi nell'infosfera, sviluppando competenze non solo tecniche ma anche critiche. Un'educazione attenta all'IA deve quindi favorire la comprensione dei processi algoritmici, come la personalizzazione o la profilazione, rendendo i giovani utenti consapevoli e cittadini digitali attivi. Come ricordano Panciroli e Rivoltella (2022), l'IA non va vista solo come un rischio: senza il supporto algoritmico, la complessità informativa odierna sarebbe ingestibile. È necessario allora promuovere una vera cultura dell'IA, che consenta a studenti e insegnanti di conoscerne logiche e linguaggi. In definitiva, situare l'IA nel più ampio panorama dei processi formativi significa riconoscerne le implicazioni culturali e valoriali, e affrontarla come una realtà da comprendere, orientare e governare consapevolmente.

2. Implicazioni pedagogiche e simboliche della mediazione dell'IA

L'introduzione dell'intelligenza artificiale (IA) nei processi formativi introduce una nuova forma di mediazione nelle dinamiche di insegnamento-apprendimento, con rilevanti implicazioni sia pedagogiche sia simboliche. Dal punto di vista pedagogico, le applicazioni dell'IA mirano a rendere l'istruzione più efficace e personalizzata. Tecnologie come i tutor intelligenti, le piattaforme adattive e gli assistenti virtuali sono progettate per rispondere ai bisogni individuali degli studenti, promuovendo percorsi didattici su misura. Tali soluzioni possono favorire l'inclusività, offrendo supporti aggiuntivi a studenti con difficoltà o disabilità, e migliorare la tempestività del feedback. In alcuni contesti sperimentali, l'impiego di robot educativi affianca l'insegnante umano, agendo come tutor o monitorando l'attenzione della classe. Tuttavia, sul piano simbolico, la presenza dell'IA in ruoli tradizionalmente occupati dal docente o dal libro solleva interrogativi rilevanti.

Chi rappresenta oggi l'autorità del sapere? Quando uno studente si rivolge a un assistente IA (come ChatGPT o un robot sociale) invece che al docente, si modifica profondamente la percezione della fonte di conoscenza. L'IA tende a presentarsi come neutrale e autorevole, rafforzando un'"autorità algoritmica" che può indurre negli studenti un'eccessiva fiducia nei suoi output. È quindi essenziale educare a un uso critico dell'IA, sottolineando che anche gli algoritmi riflettono bias e scelte umane (Williamson, 2023). Studi recenti evidenziano i rischi legati a pregiudizi e imprecisioni nei sistemi generativi, con possibili effetti distorsivi, soprattutto per gruppi sottorappresentati nei dati di addestramento.

La questione simbolica coinvolge anche il fenomeno dell'antropomorfizzazione: molti agenti conversazionali e robot sociali simulano tratti umani, attivando nei giovani utenti processi di coinvolgimento emotivo. Se da un lato ciò può rafforzare l'engagement, dall'altro solleva dubbi sull'autenticità della relazione educativa, rischiando di confondere l'interazione umana con quella mediata dalla macchina. L'IA come mediatore didattico incide tanto sul piano metodologico – introducendo adattività, automazione e nuove modalità di interazione – quanto sull'immaginario educativo, contribuendo alla ridefinizione dei ruoli e dei simboli tradizionali dell'insegnante, dello studente e della conoscenza. Una pedagogia critica dell'intelligenza artificiale è chiamata a riflettere in modo approfondito su queste trasformazioni: come preservare e valorizzare dimensioni essenziali come l'empatia, il dialogo e il pensiero critico all'interno di ambienti educativi sempre più ibridi? Quali pratiche didattiche permettono di integrare le potenzialità dell'IA – ad esempio nell'autovalutazione o nello stimolo alla creatività – senza rinunciare alla qualità relazionale e al senso pedagogico dell'insegnamento? Affrontare queste domande significa ripensare intenzionalmente il design educativo, affinché la mediazione algoritmica sia orientata a sostenere obiettivi formativi autenticamente umanizzanti, anziché sostituirvisi.

3. Il rischio di deresponsabilizzazione dell'adulto educante

Uno dei nodi più critici legati all'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nei contesti educativi riguarda il possibile indebolimento della responsabilità dell'educatore umano. Quando l'IA assume funzioni precedentemente riservate al docente – dalla valutazione degli elaborati alla proposta di attività personalizzate, fino al controllo dell'attenzione tramite strumenti di monitoraggio – emerge il rischio che l'insegnante si ritiri da un ruolo attivo, affidandosi in modo acritico al sistema. Ranieri (2024) solleva la questione dell'automazione di alcune funzioni istruttive, interrogandosi su chi debba assumersi la responsabilità delle decisioni prese dall'IA in ambito educativo. Se, ad esempio, un algoritmo assegna esercizi differenziati o segnala studenti "a rischio" sulla base di dati comportamentali, l'educatore può essere indotto ad assumere un ruolo di semplice supervisore, riducendo la propria partecipazione critica. Tale delega solleva due problematiche. In primo luogo, l'IA, per quanto sofisticata, resta priva di coscienza e giudizio etico: affidarle decisioni

che incidono sui percorsi educativi equivale a rinunciare a una mediazione umana fondata su sensibilità e responsabilità. In secondo luogo, in presenza di errori algoritmici – come suggerimenti didattici inappropriati o classificazioni scorrette di studenti – l'assenza di una figura adulta attivamente coinvolta può impedire la rilevazione e correzione del problema, generando dinamiche di deresponsabilizzazione.

Come osserva Floridi, l'adozione non governata dell'IA rischia di erodere autonomia e responsabilità umane, accentuando disuguaglianze e fragilità sociali. In ambito scolastico, questo si traduce in una preoccupante estromissione del docente dalla funzione di guida critica. Giroux (2014) sottolinea l'importanza del ruolo dell'insegnante come intellettuale pubblico, custode del bene comune e promotore della crescita integrale degli studenti – un compito che nessun algoritmo può svolgere.

In tale prospettiva, la presenza dell'IA in classe rende ancora più necessaria una vigilanza etica da parte del docente, che deve interpretare, contestualizzare e, se necessario, correggere le indicazioni fornite dai sistemi intelligenti. Prevenire la deresponsabilizzazione significa investire nella formazione degli insegnanti all'uso critico dell'IA (Teacher AI Literacy), sviluppando competenze che consentano di comprenderne funzionamento, limiti, bias e implicazioni normative. Solo un educatore tecnicamente consapevole può instaurare un dialogo attivo con l'IA, evitando di subirne passivamente le scelte. Come ribadisce Ranieri (2024), l'adozione responsabile dell'IA richiede attenzione continua agli aspetti etici e decisionali, mantenendo saldo il ruolo insostituibile dell'adulto come garante della qualità e dell'intenzionalità del processo educativo.

4. Co-costruzione generazionale e ridefinizione della téchne educativa

Nel contesto della rivoluzione digitale in corso, che comprende l'ascesa dell'intelligenza artificiale, la tradizionale *téchne* educativa – intesa come arte e perizia pedagogica – è chiamata a un processo di ridefinizione profonda. Questo rinnovamento passa attraverso una dinamica di co-costruzione generazionale, ovvero una collaborazione tra educatori e studenti, nativi digitali e non, per elaborare insieme nuove pratiche educative nell'era dell'IA. Gli adulti offrono esperienza, conoscenze disciplinari e riferimenti valoriali; i giovani, al contrario, mostrano spesso maggiore familiarità e intuito nell'uso delle tecnologie emergenti. In questa prospettiva, risulta auspicabile un nuovo patto educativo tra le generazioni: da un lato, i docenti sono chiamati a riconoscere il valore del contributo creativo degli studenti nell'esplorazione degli strumenti digitali; dall'altro, gli studenti possono trarre beneficio dalla guida critica ed etica dell'adulto. Ancora, come osserva Floridi, la scuola deve diventare luogo di apprendimento permanente, capace di accompagnare tutte le età: ciò comporta anche una formazione continua degli insegnanti, in un circolo virtuoso di scambio di competenze e saperi con le nuove generazioni.

La ridefinizione della téchne educativa implica dunque l'integrazione consapevole di strumenti e metodologie innovativi, in continuità con i principi fondativi della pedagogia. Ad esempio, pratiche dialogiche tradizionali come la maieutica socratica possono essere arricchite con l'uso di chatbot IA come stimolo alla discussione; resta tuttavia il docente a svolgere la funzione di regista del confronto e garante della riflessione critica. La co-progettazione didattica può divenire un'occasione per una collaborazione autentica: si pensi a laboratori in cui studenti e insegnanti addestrano insieme un algoritmo su dati raccolti dalla classe, riflettendo poi sui risultati e sui bias emersi. In questo modo, l'IA si configura non come misteriosa "scatola nera", ma come oggetto esplorabile e comprensibile, attraverso l'azione educativa condivisa. In questa prospettiva si inserisce la proposta teorica di Panciroli e Rivoltella (2022), che introducono il concetto di pedagogia algoritmica articolata su tre assi: *educare con l'IA, all'IA, e l'IA*. Educare con l'IA significa impiegare la tecnologia per potenziare l'attività didattica, facilitando l'espressione creativa, la personalizzazione dei percorsi o il supporto agli studenti con bisogni specifici. Educare all'IA comporta l'acquisizione di competenze critiche, tecniche ed etiche per comprendere il funzionamento degli algoritmi, il ruolo dei dati e le implicazioni culturali e sociali dell'automazione (Ranieri, 2024). Educare l'IA, infine, significa riconoscere che ogni progettazione algoritmica è un atto educativo: chi sviluppa sistemi intelligenti "insegna" loro una visione del mondo attraverso scelte di dati, criteri e valori. Per i pedagogisti, ciò implica ampliare il proprio raggio d'azione, contribuendo alla formazione di un'intelligenza artificiale che sia allineata con i principi dell'educazione umanistica.

La téchne educativa ridefinita richiede quindi un insieme articolato di competenze: dimestichezza con il digitale, capacità progettuali, consapevolezza degli impatti etici e sociali della tecnologia. Ma soprattutto essa si fonda su una rinnovata alleanza tra docenti e discenti, che condividono l'esperienza dell'apprendimento in un ambiente trasformato ma fedele alla sua missione formativa. La co-costruzione generazionale, in quest'ottica, non è solo un metodo, ma un principio guida: è nel confronto tra saperi ed esperienze che prende forma una nuova arte dell'educare, capace di includere l'IA senza rinunciare all'umanità dell'insegnamento.

5. Verso un'educazione critica, inclusiva, generativa e sostenibile

Le sfide poste dall'intelligenza artificiale (IA) nei contesti educativi impongono lo sviluppo di un modello pedagogico che sia critico, inclusivo, generativo e sostenibile. Questi quattro principi delineano una visione educativa capace di governare l'innovazione tecnologica in modo eticamente orientato. Essere critici significa fornire agli attori educativi – studenti, docenti, genitori – strumenti per comprendere e interrogare la tecnologia, evitando un'accettazione passiva. In linea con la pedagogia critica (Giroux, 2014), è essenziale educare a riconoscere logiche, implicazioni e potenziali effetti distorsivi delle applicazioni algoritmiche. Una tale

educazione si concretizza in percorsi di media e data literacy, dibattiti filosofici e attività di inquiry che rendano gli studenti protagonisti attivi nell'analisi dell'IA. L'inclusività richiede che l'adozione dell'IA miri a ridurre disuguaglianze, garantendo equità e accessibilità. La personalizzazione offerta dall'IA può sostenere studenti con difficoltà o bisogni specifici, ma è necessario vigilare sui rischi di bias e discriminazione insiti nei dati e nei modelli. L'educazione deve quindi promuovere una cultura dell'equità algoritmica, esigere trasparenza dalle tecnologie adottate e prevenire nuove forme di esclusione digitale, facilitando l'accesso e la comprensione degli strumenti AI per tutti. Il principio di generatività si riferisce alla capacità dell'educazione di produrre innovazione e creatività, sfruttando l'IA non solo per automatizzare compiti, ma per ampliare le possibilità espressive e progettuali degli studenti. Le IA generative, se inserite in scenari didattici mirati, possono stimolare riflessione (Perin, 2024), pensiero critico e produzione creativa. Un approccio pedagogico generativo considera la tecnologia come partner nella co-costruzione di conoscenza, favorendo un apprendimento attivo, collaborativo e significativo. Infine, la sostenibilità richiama una doppia responsabilità: sociale ed ecologica. A livello sociale, l'integrazione dell'IA deve avvenire nel rispetto dei diritti e della giustizia distributiva, richiedendo l'adozione di linee guida etiche e normative internazionali, come il Consenso di Pechino del 2019. A livello ecologico, è necessario sensibilizzare sull'impatto ambientale del digitale, promuovendo pratiche di consumo consapevole e responsabilità ambientale. Educare alla sostenibilità significa coniugare innovazione tecnologica e valori umanistici, preparando le nuove generazioni a gestire l'IA in modo solidale e lungimirante, per il bene comune e del pianeta.

6. Conclusioni

L'intelligenza artificiale costituisce, oggi, una delle sfide più rilevanti e, al contempo, una straordinaria opportunità per l'educazione del XXI secolo. La sua presenza crescente nei contesti formativi impone un ripensamento profondo dei ruoli, dei metodi e delle finalità dell'agire pedagogico. L'IA non è un semplice strumento, ma un nuovo attore dell'ecosistema educativo: un mediatore che può arricchire l'esperienza di apprendimento ma che, se non governato criticamente, rischia di introdurre processi di disumanizzazione e deresponsabilizzazione. Di fronte a questa transizione, non sono ammissibili né entusiasmi acritici né rifiuti ideologici: ciò che serve è una visione progettuale consapevole, capace di orientare l'IA verso obiettivi educativi umanizzanti. Tre direttrici principali emergono da questa riflessione.

In primo luogo, l'IA va collocata all'interno di una cornice culturale e politica: non si tratta soltanto di una questione tecnica, ma di una sfida antropologica e sociale. Come suggeriscono Williamson ed Eynon (2020), è necessario leggere l'IA educativa in chiave storico-sociale, riconoscendone la natura costruita e non neutrale. Il futuro della scuola non è un destino da subire, ma un campo da costruire:

è la pedagogia a dover guidare l'innovazione, non viceversa. In questa prospettiva, è fondamentale rivendicare la centralità delle scelte educative nella definizione degli usi legittimi della tecnologia. L'idea di una "Scuola 4.0" automatica e inevitabile va messa in discussione: ogni introduzione tecnologica deve essere filtrata da criteri etici, pedagogici e democratici, riattivando la responsabilità delle comunità educanti.

In secondo luogo, l'educatore umano resta insostituibile. Nessun algoritmo, per quanto sofisticato, può replicare la complessità della relazione educativa, la capacità empatica, l'intenzionalità etica e l'interpretazione situata che il docente incarna. Giroux (2014) invita a pensare agli insegnanti come intellettuali pubblici, agenti di cambiamento impegnati nella formazione di cittadini autonomi e critici. L'IA può alleggerire carichi di lavoro o offrire nuovi strumenti, ma non può surrogare la guida pedagogica. Al contrario, la presenza della tecnologia rende ancora più urgente una professionalità docente capace di comprendere, interpretare e, se necessario, contestare le proposte algoritmiche. L'IA non diminuisce la responsabilità dell'insegnante, ma la trasforma e la intensifica: servono nuove competenze tecniche e un rinnovato impegno etico.

In terzo luogo, l'educazione del futuro deve ancorarsi a valori guida chiari: critica, inclusione, creatività e sostenibilità. Tali principi, già esaminati, rappresentano i pilastri di una pedagogia capace di integrare l'IA senza smarrire la dimensione umana del sapere. Morin (2001) parla di un'etica planetaria che unisca individuo, società e specie: un'educazione fondata su questa visione deve formare soggetti solidali, aperti al mondo, consapevoli delle implicazioni sociali e ambientali delle tecnologie che utilizzano. Floridi (2022) evidenzia come solo un uso guidato e riflessivo dell'IA possa portare a un progresso autentico. Occorre quindi formare giovani in grado di abitare la complessità: capaci di programmare un algoritmo, ma anche di problematizzarne gli effetti; pronti a usare gli strumenti digitali, ma senza diventare strumenti a loro volta. Il compito dell'educazione è allora quello di generare una sintesi dinamica tra potenzialità tecnologiche e valori umanistici. In questo dialogo, l'IA offre capacità di calcolo, efficienza, automazione; l'educazione apporta visione, significato, finalità emancipative. Solo intrecciando questi due poli sarà possibile dar vita a un paradigma formativo in cui umano e artificiale coesistano in equilibrio. Come suggerisce Morin, si tratta di imparare a navigare in un oceano di incertezze con l'aiuto di isole di certezza: lasciandoci guidare non dalla fascinazione per la novità tecnica, ma dalla bussola dei valori umani, verso una scuola capace di futuro.

Bibliografia

Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.

Giroux H. A. (2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici. Le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1999).

Panciroli C., Rivoltella P. C. (2022). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana.
Ranieri M. (2024). Intelligenza artificiale a scuola: una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 62(1), 113-126.
Williamson B., Eynon R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223-235.
Williamson B. (2023). The social life of AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 34*(1), 1-9. (Commentary).
Perin L. (2024). Intelligenza artificiale ed educazione: la ricerca di un incontro (Intervista a P. Bonafede). *Scienza in rete*, 27 marzo 2024.

Sezione II
Educazioni e transizioni: ambienti, comunità e patrimoni

a cura di
Ferdinando Ivano Ambra e Riccardo Pagano

Introduzione
Educazioni e transizioni: ambienti, comunità e patrimoni

Riccardo Pagano
Ferdinando I. Ambra

A partire dalla metà del secolo scorso, il mondo della formazione ha subito notevoli cambiamenti. Già dagli anni '70, il concetto di lifelong learning ha iniziato ad affermarsi, guardando alla persona come a un essere in continua evoluzione con bisogni apprenditivi sempre nuovi. È soprattutto negli ultimi decenni, tuttavia, che si è assistito ad una rivoluzione nei contenuti e negli strumenti formativi.

L'Intelligenza Artificiale, la gamification e più in generale l'utilizzo di tecnologie didattiche spostano il focus dei percorsi formativi dal sapere al "saper fare", mentre "l'apprendere ad apprendere" diventa una competenza fondamentale. Si delinea così un vero e proprio cambiamento epistemologico: il sapere non è più un patrimonio statico da trasmettere, ma una risorsa dinamica e situata da co-costruire attivamente.

D'altro canto, la complessità dei contesti sociali, che si arricchiscono di tecnologie proponendo relazioni sempre più "liquide", risolleva il tema "umano" che rimette al centro la dimensione riflessiva e l'importanza della consapevolezza di sé senza perdere di vista la comunità professionale. La società liquida di Bauman deve dunque trovare una base solida in una maggiore equità e giustizia sociale che pongano al centro l'inclusione intesa come crescita per tutti a partire da tutti. La 'cura' educativa, dunque, emerge non come una soft skill ma come un pilastro etico e metodologico fondamentale.

In questa prospettiva, la "scuola" come ecosistema in trasformazione, richiede un ripensamento sia in termini di tempi che di spazio, ibridando le logiche dell'aula con quelle del laboratorio, del territorio e del virtuale, mantenendo quell'assetto di topos democratico i cui obiettivi fondamentali restano lo sviluppo dell'individuo e la sua inclusione. Coerentemente, i territori non possono restare sordi dinanzi alle necessità formative di chi li vive. La comunità in questo senso sembra doversi fare "educante" e proporre spazi sociali che mettano al centro il patrimonio culturale in un'ottica di rigenerazione.

I lavori che seguono in questa sezione si concentrano sulla necessità di trovare nuovi strumenti epistemologici e pedagogici per interpretare e affrontare questa realtà contemporanea, segnata da precarietà, trasformazioni tecnologiche ed emergenze relazionali.

Il filo rosso che unisce i contributi è una visione della pedagogia come disciplina trasformativa. Una pedagogia chiamata a ripensare criticamente spazi, rela-

zioni e metodologie per educare alla complessità, promuovere l'inclusione autentica e costruire comunità educanti coese e interconnesse.

In quest'ottica la ricerca pedagogica, sia teorica sia pratico-sperimentale, deve puntare l'attenzione su alcuni aspetti paradigmatici ineludibili: il valore dell'umano, l'umano come risorsa, l'umano come potenzialità inespressa, l'umano come problema e come risoluzione del problema. La dimensione ermeneutica della teoresi pedagogica deve trovare implementazione nella situazione contestuale e storicizzarsi (Pagano, 2001, 2013, 2019) e per fare questo non è sufficiente fare ricorso a metodi e strumentazioni, anche le più raffinate. È necessario, invece, riscontrare nella contingenza, nel momento storico le strutture portanti di una educazione che abbia nell'umano il punto di partenza e di arrivo. Il contingente così si unisce a linee di sviluppo universali e con queste dialoga, si confronta e cresce. È questa una prospettiva critica ed ermeneutica a cui una pedagogia matura deve finalizzarsi.

II.1
Educazione a tempo pieno ed equità educativa: riflessioni su una *scoping review* della letteratura internazionale

Sara Baroni
Assegnista di Ricerca, Libera Università di Bolzano, sara.baroni@unibz.it

Simone Seitz
Prof.ssa Ordinaria, Libera Università di Bolzano, simone.seitz@unibz.it

Giulia Consalvo
Assegnista di Ricerca, Libera Università di Bolzano, giulia.consalvo@unibz.it

Abstract

Negli ultimi anni, in Europa è aumentato il tempo che bambini e bambine trascorrono nelle istituzioni educative, richiamando il bisogno di riflettere sulla qualità e l'equità del tempo pieno. Soprattutto nel contesto italiano dove il dibattito sul tema appare ancora piuttosto limitato. È dunque essenziale ripensare agli obiettivi educativi della scuola a tempo pieno in un'ottica di giustizia sociale. Il contributo presenta una riflessione a partire dai risultati emersi da una *scoping review* internazionale comparativa sulla *all-day education* nella scuola primaria e l'equità educativa in tre paesi europei, focalizzandosi sull'individuazione di prospettive di sviluppo per la scuola a tempo pieno in Italia.

Parole chiave: educazione a tempo pieno, equità, scuola primaria, literature review.

In recent years, the time children spend in educational institutions across Europe has increased significantly, highlighting the need to reflect on the quality and equity of all-day education. This is especially relevant in the Italian context, where the debate on the subject remains relatively limited. Thus, it is essential to rethink the educational goals of all-day schooling in the light of social equity. This contribution offers a reflection based on the findings of a comparative international scoping review on all-day education and educational equity in primary school in three European countries, with a focus on identifying development perspectives for all-day (tempo pieno) education in Italy.

Keywords: all-day education, equity, primary school, literature review.

1. Introduzione

Il tema delle relazioni e delle responsabilità intergenerazionali solleva interrogativi su come la scuola a tempo pieno possa svolgere l'importante compito di "promuovere lo sviluppo di ogni cittadino" (Triani, 2017, p. 84). In un contesto di crisi come quello attuale, dominato da guerre, crisi climatiche e politiche, adottare una visione intergenerazionale significa assumere la responsabilità di una proposta educativa inclusiva, orientata alla riduzione delle diseguaglianze (UN, 2015). In questo senso i concetti di giustizia ed equità assumono il ruolo chiave di principi guida verso cui orientare la riflessione e la pratica pedagogica.

Attraverso una *scoping review* della letteratura internazionale sulla scuola primaria a tempo pieno in tre contesti europei – Germania, Svezia e Italia – si intende offrire una lettura critica e comparativa dei modelli educativi in essere, al fine di individuare gli elementi chiave per una scuola a tempo pieno orientata alla giustizia sociale. L'analisi condotta si propone di contribuire alla definizione di alcuni principi guida per lo sviluppo (o si potrebbe dire rilancio) di un modello italiano di scuola a tempo pieno che, al di là delle logiche prestazionali o compensative, si configuri come spazio generativo di partecipazione, cura e riconoscimento, che valorizzi le relazioni dentro e fuori la scuola, intesa come comunità educante (Vinciguerra, 2023).

2. Quadro teorico

Negli ultimi anni, il tempo trascorso da bambini e bambine all'interno delle istituzioni educative ha conosciuto un significativo incremento in diversi Paesi europei (Schüpbach, Lilla, 2019). In Italia, il modello della scuola a tempo pieno continua ad essere il modello maggiormente richiesto nel primo ciclo di istruzione sebbene con differenze di diffusione tra regioni (Openpolis, 2022). In Germania con l'introduzione del diritto per tutti i bambini e le bambine ad un'istruzione a tempo pieno (Bundesregierung, 2021) si è riaccesa l'attenzione su come tale offerta possa mitigare le disuguaglianze, migliorando il rendimento scolastico di tutti gli studenti (Stecher, 2018). In Svezia esiste una lunga tradizione di educazione a tempo pieno alla quale possono accedere tutti e tutti i bambini e le bambine i cui genitori sono impegnati in attività lavorative. Nel contesto italiano invece, nonostante la sua diffusione, e la forte la spinta che ha portato alla sua istituzione negli anni '70, si rileva oggi una significativa carenza di dibattito pubblico e scientifico sul tema (Triani, 2017; Ferrero, 2023a).

Attraverso un approccio comparativo si è deciso di mappare il tema dell'*all day education* e di come tale proposta educativa possa rappresentare un valido strumento di contrasto alle diseguaglianze e dunque di maggiore equità educativa (Stecher, 2018; Seitz & Baroni, *in press*). Il termine "all-day education" comprende sia la dimensione educativa formale che quella non formale (Staudner, 2018), diurna e pomeridiana, obbligatoria o scelta volontariamente dalle famiglie, guarda

sia allo sviluppo accademico che personale dei bambini della scuola primaria (Seitz, Baroni, *in press*). Nel dibattito internazionale attuale, al di là delle specificità strutturali e normative dei singoli sistemi scolastici, si riscontra un ampio consenso nel ritenere che i sistemi educativi più efficaci siano quelli capaci di coniugare alti livelli di apprendimento con alti livelli di equità educativa (Stecher, 2018). Anche i dati sulla dispersione scolastica e sulla povertà educativa in Italia mostrano come sia essenziale indagare come la scuola possa rivestire un ruolo importante di contrasto alla disuguaglianza (Save the Children, 2025). Tali questioni richiedono un'attenta disamina dei termini di giustizia ed equità, per poterne comprendere appieno le implicazioni pedagogiche (Seitz, Auer, Bellacicco, 2023). Adottando esclusivamente l'approccio della "giustizia distributiva" vi è il rischio di focalizzarsi solo sul "compensare" le diseguaglianze esistenti nel segno di una "equality" ovvero uguaglianza di opportunità, che tuttavia non consente di decostruire il concetto egemonico di "normalità" (Becker, 2017). Per questo occorre allargare lo sguardo ad altri costrutti. Il termine "giustizia sociale" fa riferimento al principio di valorizzazione dello sviluppo della persona favorendone l'agency, in linea con la teoria del capability approach (Nussbaum, 2006; Hart, Brando, 2018). Il termine "giustizia educativa" poi rimanda alla possibilità di un contrasto alle diseguaglianze come una responsabilità collettiva, da perseguire non soltanto attraverso una pedagogia compensativa (Ferrero, 2023). Si ritiene pertanto che in tal modo sia possibile sostenere pienamente lo sviluppo della personalità di bambini e bambine, garantendone partecipazione, all'interno dei propri ambienti di vita, primi fra tutti la scuola (Nussbaum, 2006).

Dato che non vi sono studi recenti che mettono a sistema il tema dell'educazione a tempo pieno con l'esigenza di una maggiore equità in chiave comparativa, si è cercato di indagare ciascun paese considerato con le proprie specificità e differenze di modelli, norme culturali, stili di governance e di sistemi educativi (Scott, 2014).

3. Metodologia

La revisione della letteratura è stata condotta secondo i principi della *scoping review* (Arksey, O'Malley, 2005), con l'obiettivo di mappare in modo sistematico la produzione scientifica sull'educazione a tempo pieno in relazione ai concetti di equità e giustizia educativa. Dopo aver definito l'oggetto di ricerca, è stata avviata una fase di ricerca e selezione delle fonti attraverso l'interrogazione di banche dati accademiche e open access (ERIC, Scopus, SSOAR, Google Scholar), seguendo una strategia di ricerca costruita con stringhe booleane e parole chiave individuate in relazione al tema e ai paesi considerati. Sono stati applicati criteri di inclusione ed esclusione volti a garantire la pertinenza e la qualità delle fonti selezionate, con un focus su pubblicazioni prodotte tra il 2014 e il 2024, in lingua inglese e italiana. La selezione finale ha condotto all'individuazione di 34 articoli sul tema, tra contributi teorici ed empirici, a partire dai quali si è fatta sia un'analisi statistica de-

scrittiva che una restituzione narrativa (Seitz, Baroni, *in press*). In questo contributo si è scelto di interrogarsi su quale sia la visione educativa e istituzionale sottesa a ciascun modello di *all-day education* per poter individuare elementi chiave di innovazione per un un'educazione equa e a tempo pieno in Italia.

4. *Ganztagsbildung* in Germania

In Germania, la scuola a tempo pieno (*Ganztagsbildung*) è stata introdotta in maniera più sistematica all'inizio degli anni 2000, in risposta ai risultati poco soddisfacenti emersi dall'indagine PISA. Lo studio, oltre a rilevare un livello di rendimento complessivamente basso tra gli alunni, ha dimostrato anche una forte correlazione tra origine sociale e successo scolastico (OECD, 2002). Successivamente una riforma ha portato all'adozione della scuola a tempo pieno in tutti i 16 stati federali (Klerfelt, Stecher, 2018). Più di recente, nel 2021 un importante provvedimento ha sancito il diritto all'istruzione a tempo pieno per tutti i quattro anni di scuola primaria (Bundesregierung, 2021). La struttura del tempo pieno in Germania è eterogenea e riflette la natura federale del sistema: non esiste un modello unico. Il tema della formazione del personale educativo è un tema attualmente molto dibattuto nel contesto tedesco poiché ritenuto un elemento chiave su cui investire per offrire un'educazione a tempo pieno di migliore qualità (Klerfelt, Stecher, 2018). Tra gli obiettivi si contraddistingue l'importanza di promuovere l'acquisizione di competenze accademiche attraverso proposte educative formali, ma anche la possibilità di raggiungere obiettivi più ampi quali capacità sociali, relazionali, di resilienza, di prevenzione attraverso attività sportive e laboratoriali (Schüpbach, Lilla 2019). Dalla letteratura scientifica esaminata si evince come alla *all-day education* venga attribuito un ruolo "compensativo" ovvero una importante funzione di ridurre le disuguaglianze nel rendimento soprattutto di studenti così detti "a rischio" (Züchner, Fischer, 2014). Nonostante ciò, alcuni studi hanno dimostrato come la frequenza a tempo pieno piuttosto che quella normale di metà giornata non impatta positivamente sul rendimento degli studenti e sulle diseguaglianze (Sauerwein, Heer, 2020). La scuola a tempo pieno viene frequentata soprattutto da studenti provenienti da famiglie con alto background socioeconomico, fatto che mette in discussione la reale funzione di contrasto alle disuguaglianze (Lilla, Schüpbach, 2021).

5. *School-age educare* in Svezia

La Svezia possiede un sistema chiamato "School-age educare", regolato statalmente da una legge del 2010, fornisce un ambiente di apprendimento aperto dal mattino alla sera, pubblico in stretta connessione con le scuole. Il servizio (compresa la mensa) è gratuito, inclusivo, organizzato a livello statale ma gestito dalle municipalità. L'organizzazione prevede degli educatori formati specificatamente che of-

frono attività principalmente ricreative. L'idea educativa fondante è di offrire a bambini e bambine attività stimolanti, lasciando loro la possibilità di giocare liberamente. Il gioco libero assume un ruolo particolarmente rilevante in tale visione pedagogica poiché lasciando ai bambini la possibilità di scegliere tempi e modalità, consente loro di apprendere secondo i propri interessi e bisogni. Inoltre, in tale contesto vi è una grande attenzione data alla possibilità di co-costruire significati condivisi nel gruppo. L'idea è quella di offrire loro possibilità di sviluppo di competenze emotive, sociali, relazionali e di conseguenza apprendere competenze di cittadinanza democratica essenziali (Klerfelt, Ljusberg, 2018; Klerfelt, Stecher, 2018). La ricerca sul tema dimostra come vi sia un forte orientamento all'equità e alla solidarietà alla base della proposta (Klerfelt, Hagelund, 2014). Infatti, l'accesso è garantito a tutti i bambini e le bambine di genitori lavoratori, ma anche in casi di particolare svantaggio (Lager, Gustafsson-Nyckel, 2021).

6. *Scuola a tempo pieno* in Italia

La scuola a tempo pieno nasce in Italia negli anni '70 in un momento di grande fermento politico orientato ad una maggiore democratizzazione iniziato dal basso (Catarsi, 2004). Si tratta di un particolare momento storico e sociale in cui si diffonde il Movimento di Cooperazione Educativa promuovendo una didattica attiva, incentrata sull'importanza della partecipazione e della cooperazione (Seitz, Berti, Hamacher, 2023). Con l'introduzione della legge 820 del 1971 sull'estensione del tempo scuola a 40 ore su tutto il territorio nazionale, si garantiva anche la presenza di due insegnanti statali, introducendo così importanti cambiamenti metodologico-didattici (Ferrero, 2023a). Gli elementi portanti del progetto educativo del tempo pieno vengono definiti dal decreto, stabilendo una migliore collaborazione tra il team docente e tra scuola e famiglia e la lotta all'insuccesso scolastico per realizzare una scuola equa e inclusiva (Cerini, 2004; Triani, 2017). Il modello si diffonde soprattutto nelle zone urbane del nord, laddove ancora oggi sembra prevalere, ma analogamente alla Germania non si registra un effetto di diminuzione delle diseguaglianze né in termini di accesso né in termini di rendimento scolastico (Ferrero, 2023; crf Seitz, Baroni, *in press*). Secondo lo studio di Openpolis (2022) le regioni in cui il tempo pieno è meno scelto dalle famiglie sono Sicilia e Molise e questo comporta il rischio è che si acuiscano le differenze, a svantaggio di bambini che vivono in aree interne in cui già è dilagante il fenomeno della povertà educativa. Sostanzialmente la scuola a tempo pieno rimane l'opzione scelta dai genitori che lavorano, ma la solida visione pedagogica che guidava l'idea originaria non è più presente (Seitz, Berti, Hamacher, 2023). Nonostante l'esistenza dell'autonomia scolastica che demanda alle singole scuole il compito di *management* delle risorse per garantire il successo formativo degli alunni (Ferrero, 2023a), al loro interno non sembra esserci un lavoro di creazione di una visione pedagogica condivisa sul tema. Inoltre, risulta pressoché assente un dibattito che prenda in seria considerazione l'esigenza di costruire una scuola a

tempo pieno che garantisca una maggiore equità e un'adeguata formazione per i docenti che si trovano inseriti in tale contesto lavorativo (Triani, 2017; Ferrero, 2023; Seitz, Berti, Consalvo, 2025 *in press*).

7. Analisi comparativa

Prendendo come riferimento la domanda da cui si è partiti occorre riflettere su come la scuola a tempo pieno italiana potrebbe essere ripensata adottando una logica comparativa, ovvero senza effettuare un'importazione acritica di modelli che provengono da altri sistemi, bensì riflettendo su alcuni elementi chiave: l'organizzazione istituzionale, il personale docente, gli obiettivi educativi.

Sul piano organizzativo, in Italia il tempo pieno è gestito autonomamente dalle scuole e l'offerta formativa si configura come una risposta ai bisogni degli specifici contesti. Se da un lato tale approccio può essere visto come vantaggioso per le scuole più "virtuose" (Ferrero, 2023a) dall'altro lato occorre chiedersi se questo non generi ulteriori disuguaglianze territoriali (Fiore, 2019), fenomeno che caratterizza anche il sistema tedesco. L'esperienza svedese invece dimostra come la chiara visione pedagogica, regolata statalmente, volta all'equità e all'inclusione riesca a rispondere alle esigenze di tutti, compresi i figli di famiglie che non potrebbero garantire le stesse opportunità educative (Lager, Gustafsson-Nyckel, 2021).

Fondamentale è anche il tema della formazione del personale educativo, che in Svezia è organizzato centralmente, in Germania è attualmente oggetto di dibattito (Klerfelt, Stecher, 2018), mentre in Italia risulta assente. Qui l'intero carico del tempo pieno ricade prevalentemente sugli insegnanti di classe che tuttavia non ricevono una formazione specifica sul significato pedagogico di un'offerta a tempo pieno, organizzata collegialmente sui bisogni dei bambini e delle bambine. In tale incertezza vi è il rischio di una semplice riproposizione degli insegnamenti curricolari anche nel pomeriggio, riducendo così le possibilità di contrasto alle disuguaglianze.

Diversi sono anche gli obiettivi educativi sottesi. In Germania, la scuola a tempo pieno è nata con l'intento di migliorare il rendimento scolastico e di diminuire le disuguaglianze. In Svezia, al contrario l'attenzione è rivolta allo sviluppo integrale della personalità dei bambini, sul garantire il loro benessere e sull'apprendimento attraverso il gioco libero e la socializzazione. In Italia, la scuola a tempo pieno si configura spesso come una semplice estensione della didattica curricolare accanto a più lunghi tempi di ricreazione, e con qualche proposta alternativa in collaborazione con enti del territorio, ma senza una visione pedagogica esplicita. È necessario, quindi, interrogarsi su quale idea di educazione vogliamo promuovere oggi, anche alla luce della necessità di formare cittadini del mondo.

8. Conclusioni e prospettive

Alla luce della ricerca qui illustrata, ripensare criticamente alla scuola a tempo pieno in Italia significa agire su più fronti. Innanzitutto, riflettere sui differenti ruoli che gli insegnanti e i bambini assumono e sull'importanza delle relazioni pedagogiche (Seitz, Hamacher, 2024). Organizzare il tempo pieno, infatti richiede una progettazione pedagogica condivisa dall'intera comunità scolastica, dentro e fuori la scuola (Ferrero, 2023). Questo è possibile attraverso un autentico lavoro riflessivo per l'individuazione di orientamenti pedagogici condivisi (Seitz et al., 2024).

Così facendo, agire nel segno della responsabilità intergenerazionale potrebbe significare considerare l'educazione più come una formazione della personalità nel contesto di relazioni significative. In tal senso l'esperienza della "School-age educare" offre un grande potenziale innovativo per lo sviluppo concettuale della scuola in Italia come comunità di cura (Rogoff, Bartlett, 2001; Seitz et al., 2025). Ciò implicherebbe dare rilevanza al riconoscimento personale dei bambini e alle relazioni pedagogiche, nonché riflettere sulle relazioni di cura tra bambini e adulti, compresa una riflessione critica sulle disuguaglianze nelle condizioni di vita dei bambini e dei giovani. Se le scuole utilizzassero il loro margine di autonomia per concordare gli obiettivi pedagogici centrali (Seitz et al., 2024), questo potrebbe rappresentare un punto di partenza fruttuoso per lo sviluppo della cittadinanza globale e in secondo luogo per un sistema educativo più orientato alla giustizia educativa.

Bibliografia

Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(1), 19–32. https://doi.org/-10.1080/1364557032000119616

Becker R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In Becker R. (Ed.) (3rd vol.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 89-150). Springer.

Bundesregierung (2021). *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026*. Abgerufen von https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/ganztagsausbau-grundschulen-1766962 am 22.3.2023.

Catarsi E. (2004). *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia*. Edizioni del Cerro.

Cerini G. (2004). Il tempo scuola come variabile pedagogica. In Catarsi E. (ed.), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia* (pp. 58-83). Edizioni del Cerro.

Ferrero V. (2023). School Between Equity and Inequalities: A Pedagogical Reflection on the Italian Context. In *Restorative Justice and Practices in the 21st Century*, IGI Global.

Ferrero V. (2023a). Tempo pieno non vuole dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola. *Ricerche pedagogiche*, 57 (227), 99-120.

Fiore B. (2019). Tempo pieno e 27 ore nella scuola primaria: c'è qualche differenza nelle per-formance? In *Uno sguardo sulla scuola. II Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*". Milano: Franco Angeli.

Hart C. S., Brando N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and

participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53*(3)*, 293–306. https://doi.org/10.1111/ejed.12284

Klerfelt A., Stecher L. (2018). Swedish School-age Educare Centres and German All-day Schools - A Bi-national Comparison of Two Prototypes of Extended Education, International jour-nal for research on extended education. *IJREE*, Vol. 6, Issue 1, 49-65.

Klerfelt A., Haglund B. (2014). Presentation of Research on School-Age Educare in Sweden. *IJREE*, Vol. 2, Issue 1, 45-62.

Klerfelt A., Ljusberg A.-L. (2018). Eliciting Concepts in the Field of Extended Education - A Swedish Provoke. *International Journal for Research on Extended Education, 6*(2), 122-131.

Lager K., Gustafsson-Nyckel J., (2021). Teachers Enacting Complementation and Compensation in a Practice under Strain - Policy and Practice in Swedish School-Age EduCare, *International journal for research on extended education: IJREE*, 9, 1, 7-21.

Lilla N., Schüpbach M. (2021). Extended Education in Germany between Complementation and Compensation. *International Journal for Research on Extended Education, 9*(1), 22-44.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, *7(3)*, 385-395.

OECD (2002). Pisa 2000 Technical report. In R. Adams, M. Wu (Eds.). *OECD.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2002/12/programme-for-international-student-assessment-pisa_g1gh2e07/9789264199521-en.pdf

Openpolis (2022). L'estensione del tempo pieno nelle scuole primarie. *Con i Bambini,* 22 febbraio 2022 https://www.openpolis.it/lestensione-del-tempo-pieno-nelle-scuole-primarie/

Rogoff B., Bartlett L., Goodman Turkanis C. (2001). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. Oxford University Press.

Sauerwein M., Heer J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? *Zeitschrift für Pädagogik* (ISSN 0044-3247), Ausgabe 1, Jahr 2020, Seite 78 - 101

Save the Children (2025). Una scuola con tempo pieno per combattere la dispersione scolastica. https://www.savethechildren.it/blog-notizie/una-scuola-con-tempo-pieno-combattere-la-dispersione-scolastica

Schüpbach M., Lilla N. (Eds.). (2019). *Extended education from an international comparative point of view: WERA-IRN extended education conference Volume*. Springer.

Scott W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4th ed.). Sage Publications.

Seitz S., Baroni S. (2025 /under review). *All-Day Education and educational equity in Germany, Sweden and Italy – reflections on a scoping review*.

Seitz S., Hamacher C. (2024). Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern. In Flügel A., Landrock I., Lange J., Müller-Naendrup B., Wiesemann J., Büker P., Rank A. (Eds), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (pp. 169-180). Klinkhardt.

Seitz S., Auer P., Bellacicco R. (2023). Introduction: In the Light of Educational Justice: International Perspectives on Inclusion. In *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (pp. 11-16). Verlag Barbara Budrich.

Seitz S., Berti F., Hamacher C. (2023). Throughout the day on the way to more educational justice? Children's views on all-day-primary schooling. In Seitz S., Auer P., Bel-

lacicco R. (eds.), *International perspectives on inclusion – in the light of educational justice* (pp. 91-118). Budrich.

Seitz S., Consalvo G., Berti F. (2025/in press). Spielräume der Grundschule. *Pädagogische Rundschau.*

Seitz S., Hamacher C., Schieffer L., Bunte C. (2024). *Qualitätsoffensive Ganztag. Praktische Methoden für den Weg zur guten Ganztagsbildung.* Debus Wochenschau.

Staudner. S. (2018). *Bildungsprozesse im Ganztag. Wahrnehmung und Wertung erweiterter Bildungsgelegenheiten durch Kinder*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19998-2

Stecher L. (2018). Extended Education - Some Considerations on a Growing Research Field. *IJREE*, V6, *2*, 144-152.

Triani P. (2017). Il tempo pieno nella scuola primaria italiana, *Studium Educationis*, 2, 81-91.

U.N. United Nations. (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Agenda 2030). *Organizzazione delle Nazioni Unite*. https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf

Vinciguerra M. (2023). Legami intergenerazionali e alleanze educative. Prospettive sulla generatività. *Cultura pedagogica e scenari educativi, 1*(1) suppl., 41-45. https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-07.

Züchner I., Fischer N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 349-367.

II.2
Tinkering e ambienti educativi flessibili: verso una nuova ecologia dell'apprendimento

Vincenza Barra
Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno
vbarra@unisa.it

Abstract

In un'epoca segnata da complessità e trasformazioni, gli ambienti tinkerabili si configurano come spazi educativi flessibili, aperti alla sperimentazione, all'errore e alla progettazione condivisa. Fondati su costruttivismo e costruzionismo, questi ambienti favoriscono il *learning by making*, valorizzando il ruolo attivo degli studenti. Il Tinkering, integrato con il Design Thinking, promuove processi iterativi e creativi, orientati alla risoluzione di problemi reali. In un'ottica *situated* e *embodied*, materiali modulari e contesti cooperativi sostengono lo sviluppo di competenze cognitive, sociali ed emotive. L'articolo propone una riflessione teorico-metodologica su come questi ambienti possano generare un'ecologia dell'apprendimento inclusiva, trasformativa e orientata al futuro.

Parole chiave: Tinkering; Apprendimento incarnato; Design Thinking; Ambienti educativi; Inclusione.

In an era marked by complexity and transformation, tinkerable environments emerge as flexible educational spaces, open to experimentation, error, and shared design. Grounded in constructivism and constructionism, these environments foster learning by making, emphasizing the active role of students. When integrated with Design Thinking, Tinkering promotes iterative and creative processes aimed at addressing real-world problems. From a situated and embodied perspective, modular materials and cooperative contexts support the development of cognitive, social, and emotional skills. The article offers a theoretical and methodological reflection on how these environments can generate an inclusive, transformative, and future-oriented ecology of learni

Keywords: Tinkering; Embodied Learning; Design Thinking; Educational Environments; Inclusion.

Introduzione

Nel contesto attuale, l'educazione si confronta con sfide sempre più complesse, legate a trasformazioni culturali, sociali, ambientali e tecnologiche. L'ipercomplessità del mondo contemporaneo richiede un ripensamento dei modelli formativi tradizionali, spesso ancorati a logiche trasmissive e rigidamente disciplinari. In questo scenario emergono con forza la necessità di sviluppare competenze trasversali – cognitive, relazionali, creative ed etiche – e di immaginare ambienti di apprendimento più aperti, flessibili e in grado di sostenere l'autonomia e l'agency degli studenti.

Tra le risposte pedagogiche più innovative a queste esigenze, si colloca il *Tinkering*, un approccio educativo basato sulla sperimentazione creativa, sulla manipolazione concreta dei materiali e sull'apprendimento per tentativi, errori e riflessioni. Nato nel solco delle teorie costruttiviste e costruzioniste (Piaget, 1970; Papert, 1980), il *Tinkering* promuove un'educazione laboratoriale, attiva e orientata al fare, che valorizza l'esperienza diretta e l'interazione tra pensiero e azione. In tale prospettiva, l'ambiente educativo non è più uno sfondo neutro, ma diventa un vero e proprio mediatore epistemico (Rivoltella, 2012), ovvero un elemento attivo del processo di conoscenza.

Gli ambienti tinkerabili, definiti come spazi aperti, modificabili e progettati per sostenere la sperimentazione continua (Resnick & Rosenbaum, 2013), incarnano questa nuova visione. Essi si configurano come ecosistemi educativi dinamici, in cui l'apprendimento avviene attraverso l'esplorazione, la collaborazione, la costruzione condivisa di significato e la produzione di artefatti significativi. Questi ambienti sostengono una didattica situata ed *embodied*, fondata sull'integrazione tra mente, corpo, materiali e tecnologie (Lakoff & Johnson, 1980; Varela et al., 1991), e promuovono forme di apprendimento autentiche, inclusive e trasformative.

All'interno di tale cornice, il *Design Thinking* offre un ulteriore contributo metodologico. Articolato in fasi iterative di empatia, definizione del problema, ideazione, prototipazione e test, esso consente di strutturare in modo intenzionale i processi progettuali degli studenti, favorendo la capacità di affrontare problemi reali e complessi in modo creativo e collaborativo.

Questo articolo si propone di esplorare il potenziale formativo degli ambienti tinkerabili, analizzandone le basi teoriche, le implicazioni pedagogiche e le possibili applicazioni didattiche. A partire da una prospettiva ecologica dell'apprendimento, il contributo intende mettere in luce come tali ambienti possano costituire una risposta concreta e innovativa alle sfide della scuola, promuovendo un'educazione orientata al futuro, inclusiva e capace di valorizzare la pluralità dei linguaggi e delle intelligenze.

1. *Tinkering* e *Design Thinking*: progettualità complementare in contesti situati ed *embodied*

Il *Tinkering* affonda le sue radici nei paradigmi pedagogici del costruttivismo e del costruzionismo. Il costruttivismo, sviluppato da Jean Piaget (1970), considera l'apprendimento come un processo attivo e dinamico in cui il soggetto costruisce conoscenza interagendo con l'ambiente. L'enfasi è posta sull'adattamento cognitivo attraverso l'equilibrio tra assimilazione e accomodamento, che consente all'individuo di organizzare e riorganizzare schemi mentali sulla base dell'esperienza.

Seymour Papert (1980), allievo di Piaget, elabora il costruzionismo, una prospettiva che sottolinea il ruolo della costruzione di artefatti concreti come veicolo per la costruzione della conoscenza. Secondo Papert, "learning by making" significa apprendere meglio quando si costruiscono oggetti significativi per sé e per gli altri, attivando un processo riflessivo che coinvolge emozioni, cognizione e creatività.

Questi due approcci rappresentano le fondamenta epistemologiche del *Tinkering*: l'apprendimento non è visto come trasmissione di contenuti, ma come esperienza incarnata e situata, che avviene attraverso il fare, l'esplorazione e la riflessione sull'azione.

Il *Tinkering* promuove un'idea di studente attivo, capace di agire sul contesto e modificarlo intenzionalmente. Il concetto di agency – intesa come capacità dell'individuo di influenzare intenzionalmente il proprio ambiente – è centrale nelle teorie socio-costruttiviste e nelle pratiche educative inclusive. Bandura (2001) parla di *agency* come esercizio di controllo personale, finalizzato a orientare i propri apprendimenti e le proprie decisioni.

Negli ambienti tinkerabili, questa dimensione si esprime nella possibilità di scegliere materiali, strategie e soluzioni, esercitando autodeterminazione e creatività. L'errore, lungi dall'essere evitato, viene valorizzato come occasione di apprendimento e riprogettazione, alimentando un clima pedagogico non giudicante, ma esplorativo.

L'apprendimento nei contesti tinkerabili è anche situato (*situated learning*) e incarnato (*embodied cognition*). La teoria dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991) sottolinea come la conoscenza sia strettamente legata al contesto in cui si sviluppa e alle pratiche sociali che la sostengono. Non si apprende in modo astratto, ma in relazione a un ambiente, a strumenti e a una comunità di pratiche.

Parallelamente, la cognizione incarnata (Lakoff & Johnson, 1980; Varela et al., 1991) evidenzia che il pensiero emerge dall'interazione tra corpo, ambiente e mente. Il sapere, quindi, è corporeo, sensoriale, affettivo: si apprende con le mani, con il corpo in azione, attraverso manipolazioni, gesti e movimenti che sono parte integrante del processo cognitivo.

In un ambiente tinkerabile, i materiali – siano essi LEGO®, cartone, robot educativi o sensori digitali – attivano una relazione diretta tra il corpo dell'allievo e gli oggetti del mondo, configurando lo spazio come agente educativo attivo.

Il Design Thinking rappresenta un approccio metodologico affine al *Tinkering*, con il quale condivide l'impostazione iterativa, creativa e centrata sul problema. Nato nell'ambito del design industriale e successivamente applicato ai contesti educativi (Brown, 2009; Razzouk & Shute, 2012), il Design Thinking si articola in cinque fasi: empatia, definizione del problema, ideazione, prototipazione e test.

Questa struttura consente di guidare intenzionalmente i processi progettuali degli studenti, stimolando il pensiero critico e divergente. In classe, il Design Thinking incoraggia a partire da bisogni autentici, formulare soluzioni originali e testarle in contesti reali, creando esperienze di apprendimento significative e connesse al mondo esterno.

Nel dialogo con il *Tinkering*, *il Design Thinking* aggiunge un livello di intenzionalità pedagogica, trasformando le attività creative in percorsi riflessivi e orientati all'innovazione.

2. Ambienti tinkerabili: caratteristiche, materiali e organizzazione dello spazio educativo

Gli ambienti tinkerabili non sono semplicemente spazi fisici in cui si svolgono attività manuali o creative, ma ecosistemi educativi progettati intenzionalmente per stimolare l'apprendimento attraverso la sperimentazione, l'interazione e la co-costruzione di significato. A differenza delle aule tradizionali, pensate per una didattica frontale e trasmissiva, questi ambienti si configurano come luoghi dinamici, modificabili, flessibili, in cui ogni elemento – arredi, materiali, tecnologie, disposizione spaziale – concorre a creare un clima favorevole alla curiosità, alla scoperta e al pensiero divergente.

Resnick e Rosenbaum (2013), nel descrivere il concetto di *tinkerability*, sottolineano l'importanza di progettare ambienti che offrano bassa soglia di ingresso, alta soglia di complessità e ampia gamma di percorsi. Ciò significa che le attività devono essere facilmente accessibili a tutti, ma anche in grado di evolversi in sfide più complesse per chi desidera approfondire. Questo principio si riflette nella selezione dei materiali, nell'accessibilità degli strumenti e nella possibilità di esplorare soluzioni personali e non predefinite.

L'organizzazione dello spazio è uno degli aspetti cruciali. Un ambiente tinkerabile non è statico, ma si adatta ai bisogni progettuali e relazionali dei suoi fruitori. Tavoli mobili, scaffali aperti, angoli tematici, zone per la prototipazione o la documentazione rendono lo spazio educativo simile a un atelier, dove gli studenti possono muoversi, confrontarsi, sperimentare.

Tali ambienti possono essere realizzati sia in laboratori dedicati (maker space, fablab scolastici), sia in aule comuni riconfigurate attraverso arredi flessibili e materiali a disposizione. In entrambi i casi, è fondamentale che lo spazio supporti l'autonomia e l'auto-organizzazione degli studenti, facilitando il passaggio dal pensiero all'azione.

I materiali utilizzati nei contesti tinkerabili giocano un ruolo decisivo nella

qualità dell'esperienza. Essi devono essere modulabili, aperti, manipolabili, cioè capaci di attivare processi esplorativi e costruttivi. Tra i più utilizzati troviamo:

– Mattoncini LEGO®, che consentono costruzioni complesse partendo da elementi semplici;
– Materiali poveri e di riciclo (cartone, tappi, elastici, carta, legno, spago), che stimolano l'immaginazione e l'ingegno;
– Materiali digitali e tecnologie open source (sensori, microbit, Arduino, robot educativi), che permettono di integrare la dimensione analogica con quella computazionale;
– Materiali artistici (pennarelli, colori, stoffe, colla a caldo) per favorire l'espressione creativa multisensoriale.

L'importanza di questi materiali non risiede solo nella loro varietà, ma nella loro capacità di attivare un processo progettuale personale, non predefinito, dove ogni studente può esplorare, assemblare, testare, modificare, fallire e riprovare.

La pedagogia contemporanea, in particolare quella ispirata all'esperienza di Reggio Children e all'approccio di Loris Malaguzzi, definisce lo spazio come "terzo educatore", accanto al docente e al gruppo dei pari. Questa idea è pienamente coerente con gli ambienti tinkerabili, dove lo spazio non è neutro, ma partecipa al processo di apprendimento attraverso la sua capacità di accogliere, ispirare, orientare.

In questo senso, un ambiente tinkerabile ben progettato deve:

– incoraggiare l'esplorazione autonoma;
– suggerire connessioni inedite tra materiali e idee;
– sostenere la documentazione dei processi (fotografie, pannelli, video);
– favorire l'interazione tra pari attraverso spazi cooperativi.

Lo spazio, dunque, diventa un mediatore pedagogico e un facilitatore del pensiero progettuale, estetico e relazionale, offrendo agli studenti una cornice esperienziale che li invita all'azione e alla riflessione.

3. Il ciclo del Design Thinking nella pratica educativa: l'errore come risorsa dell'apprendimento

All'interno degli ambienti tinkerabili, le metodologie didattiche si fondano su un'idea di apprendimento attivo, esperienziale e riflessivo, dove il fare e il pensare si intrecciano in modo continuo. Il docente assume il ruolo di facilitatore e regista di contesti significativi, in cui gli studenti sono incoraggiati a esplorare, immaginare, costruire e risolvere problemi reali. Questi contesti promuovono un apprendimento autentico, motivante e contestualizzato, in grado di sviluppare competenze trasversali e trasformare l'aula in un laboratorio di innovazione educativa.

Il principio del *learning by doing*, già teorizzato da John Dewey (1938), rappresenta uno dei pilastri dell'approccio tinkerabile. Secondo Dewey, l'apprendimento autentico nasce dall'esperienza concreta, in cui l'azione si intreccia con la riflessione. Nei contesti tinkerabili, questa idea si arricchisce attraverso la dimensione manuale e sensoriale dell'apprendere, che Papert (1980) ha definito come thinking with hands.

Manipolare materiali, sperimentare soluzioni, costruire oggetti fisici o digitali: tutto ciò attiva processi cognitivi complessi che coinvolgono la percezione, l'intuizione, il ragionamento, l'immaginazione. In questo senso, le mani diventano strumenti epistemologici, attraverso cui il pensiero prende forma e si concretizza in artefatti.

Come anticipato nel quadro teorico, il Design Thinking rappresenta un approccio complementare al *Tinkering*, in quanto fornisce una struttura metodologica utile per organizzare i processi progettuali. La sequenza iterativa delle sue fasi – empatia, definizione del problema, ideazione, prototipazione, test – può essere efficacemente trasposta in ambito educativo, offrendo agli studenti un framework per affrontare sfide complesse in modo creativo e collaborativo.

Nella pratica scolastica, il Design Thinking consente di:

- Comprendere bisogni autentici, mettendosi nei panni degli altri;
- Riformulare problemi in modo critico e divergente;
- Generare idee originali, valorizzando l'immaginazione e il pensiero laterale;
- Costruire prototipi, materiali o digitali, come forma di concretizzazione delle idee;
- Testare e migliorare, attraverso una logica di continuo feedback.

In ambienti tinkerabili, questa metodologia si integra perfettamente, permettendo di trasformare le attività creative in percorsi progettuali strutturati, riflessivi e socialmente rilevanti.

Uno degli elementi più innovativi del *Tinkering* è la valorizzazione dell'errore. A differenza della scuola tradizionale, dove l'errore è spesso stigmatizzato e vissuto come fallimento, nei contesti tinkerabili esso è considerato una risorsa indispensabile del processo creativo. Sbagliare non solo è ammesso, ma è parte integrante del percorso di scoperta, poiché stimola la riflessione, il confronto e la riprogettazione.

L'approccio "*fail forward*", ampiamente diffuso nei contesti innovativi e nelle startup, si traduce in educazione in un atteggiamento esplorativo, in cui ogni fallimento rappresenta un'occasione per apprendere qualcosa di nuovo e migliorare. Questo cambio di paradigma ha anche un impatto positivo sul clima emotivo dell'apprendimento, favorendo la resilienza, la tolleranza alla frustrazione e la fiducia in sé stessi.

I processi tinkerabili attivano in modo naturale la creatività, intesa non come talento individuale, ma come capacità di immaginare soluzioni nuove, collegare elementi eterogenei, trasformare idee in prodotti significativi. La creatività edu-

cativa, secondo Craft (2005), si manifesta nell'abilità degli studenti di porre domande, esplorare possibilità, agire con originalità e spirito critico.

Perché questo potenziale trasformativo possa realizzarsi, è fondamentale affiancare al fare una costante attività di riflessione e documentazione. Disegni, fotografie, mappe concettuali, video, portfolio digitali: sono tutti strumenti che aiutano gli studenti a ripercorrere il proprio processo di apprendimento, rendendolo visibile, condivisibile e valutabile. La documentazione non è solo una traccia, ma un dispositivo pedagogico che consente di dare valore al percorso, di riflettere sugli errori, di consolidare le competenze acquisite.

Le attività tinkerabili favoriscono lo sviluppo di competenze cognitive complesse: analisi del problema, pensiero logico e computazionale, pianificazione, valutazione dei risultati. In parallelo, il lavoro in gruppo e l'interazione con materiali e strumenti favoriscono competenze relazionali quali la collaborazione, l'ascolto attivo, la negoziazione e la comunicazione. Infine, l'esperienza incarnata e situata promuove anche competenze emotive, come la gestione della frustrazione, l'empatia, la perseveranza.

Tali competenze – spesso definite "life skills" – sono oggi al centro dei principali framework internazionali sull'educazione per il XXI secolo, come quelli proposti da UNESCO, OCSE e World Economic Forum. In particolare, la combinazione di fare, pensare e relazionarsi consente agli studenti di mettere in gioco risorse cognitive ed emozionali in modo integrato, superando la dicotomia tra mente e corpo, tra teoria e prassi.

Nei contesti tinkerabili, la diversità è vista come risorsa generativa. Ogni studente può apportare il proprio contributo originale al progetto collettivo, in un clima di valorizzazione reciproca e di apprendimento cooperativo. La co-costruzione del sapere – come già sottolineato da Bruner (1996) – si realizza attraverso l'interazione, la negoziazione di significati, la condivisione di idee e la messa in comune delle esperienze.

In questo senso, il *Tinkering* si configura come una pedagogia dell'interazione e della collaborazione, in cui il sapere emerge dalla relazione tra soggetti e ambiente, tra corporeità e pensiero, tra materiali e intenzionalità. La valutazione non è più centrata sull'esito individuale, ma sul processo, sulla crescita condivisa e sull'impatto generativo del progetto.

4. Conclusioni. Verso una nuova ecologia dell'apprendimento

L'analisi condotta mette in luce come gli ambienti tinkerabili rappresentino un'opportunità concreta per ripensare l'educazione in chiave ecologica, integrata e trasformativa. In un tempo segnato da crisi culturali, ambientali e pedagogiche, il *Tinkering* si propone come un approccio capace di restituire centralità all'esperienza, alla creatività e alla relazione tra saperi, corpi e ambienti.

Questi spazi, infatti, non sono semplici luoghi fisici, ma ecosistemi generativi, in cui l'apprendimento si configura come un processo situato, incarnato e co-co-

struito. Il Design Thinking, integrato in tale visione, consente di strutturare il pensiero progettuale degli studenti, guidandoli verso soluzioni innovative e contestualizzate, ma anche eticamente responsabili e socialmente rilevanti.

In questa nuova ecologia dell'apprendimento, il docente assume il ruolo di facilitatore, osservatore e regista, in grado di creare condizioni favorevoli alla scoperta e all'autonomia. Gli studenti, a loro volta, diventano progettisti del proprio sapere, capaci di riflettere, costruire, collaborare e trasformare il mondo attraverso azioni significative.

È in questa prospettiva che gli ambienti tinkerabili si candidano a diventare dispositivi pedagogici centrali per la scuola del futuro: non solo spazi attrezzati, ma ambienti di senso, capaci di ospitare processi educativi inclusivi, sostenibili e orientati alla cittadinanza attiva e creativa.

Bibliografia:

Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

Brown T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. Harvard Business Press.

Bruner J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli. (Ed. orig.: *The Culture of Education,* 1996).

Craft A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.

Dewey J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Lakoff G., Johnson M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Piaget J. (1971). *La psicologia del bambino*. Giunti.

Razzouk R., Shute V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research, 82*(3), 330–348. https://doi.org/10.3102/0034654312457429

Resnick M., Rosenbaum E. (2013). Designing for tinkerability. In Honey M., Kanter D. E. (Eds.), *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators* (pp. 163–181). Routledge.

Sibilio M., Aiello P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.

Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

II.3
Decostruire lo stereotipo della partecipazione: una prospettiva transgenerazionale sulla partecipazione politica giovanile

Daniela Bianchi
Assegnista di Ricerca, Università degli Studi di Verona, daniela.bianchi@univr.it

Chiara Carla Montà
Università degli Studi di Milano-Bicocca, chiara.monta@unimib.it

Abstract

Il contributo propone una riflessione sulla partecipazione politica giovanile, sostenendo la necessità di un'analisi disincantata del fenomeno. La partecipazione è spesso avvolta in uno "stereotipo positivo" che presume un'armonica cooperazione tra i soggetti coinvolti nei processi democratici. Tali visioni appaiono, nella migliore delle ipotesi, ingenue rispetto alle dinamiche di potere e, nella peggiore, rafforzano le disuguaglianze esistenti, anche tra generazioni. Gli studi mostrano che gli spazi partecipativi richiedono ancora troppo spesso la presenza di adulti che autorizzino i giovani a partecipare, perpetuando l'idea che la politica sia una "cosa da adulti". Si propone una prospettiva transgenerazionale, in cui la sfida politica e pedagogica consiste nel ridefinire costantemente i confini e le dinamiche relazionali della partecipazione giovanile.

Parole chiave: partecipazione politica, giovani, prospettiva transgenerazionale, stereotipo, educazione

This paper offers a reflection on youth political participation, arguing for the need for a disenchanted analysis of the phenomenon. Participation is often enveloped in a "positive stereotype" that assumes harmonious cooperation among the actors involved in democratic processes. Such visions appear, at best, naïve regarding power dynamics and, at worst, reinforce existing inequalities, including those between generations. Research shows that participatory spaces still too often require the presence of adults who authorise young people's involvement, perpetuating the notion that politics is an "adult matter." A transgenerational perspective is proposed, in which the political and pedagogical challenge lies in constantly redefining the boundaries and relational dynamics of youth participation.

Keywords: political participation, youth, transgenerational perspective, stereotype, education

1. Introduzione

La partecipazione politica giovanile rappresenta un tema di crescente rilevanza nelle società contemporanee, investite da profondi cambiamenti sociali, politici e ambientali. Negli ultimi decenni, istituzioni e politiche educative hanno spesso enfatizzato il ruolo positivo e ideale dei giovani come protagonisti di processi democratici, contribuendo così a creare una narrazione diffusa e rassicurante (Biffi, 2023; Perry-Hazan, 2016). Tale rappresentazione è sostenuta da numerose policy internazionali che promuovono la partecipazione come elemento chiave per la costruzione di comunità più giuste, inclusive e sostenibili (UN General Assembly, 1989; UN Committee on the Rights of the Child, 2009; European Commission, 2021). Tuttavia, è necessario riconoscere come questa idealizzazione della partecipazione giovanile rischi di semplificare eccessivamente una realtà ben più complessa, ricca di contraddizioni e sfide.

In primo luogo, occorre interrogarsi criticamente sui presupposti impliciti che sottendono tali politiche e narrazioni: spesso la partecipazione viene descritta come naturalmente positiva, armoniosa e priva di conflitti, ignorando le dinamiche reali e le asimmetrie di potere esistenti tra le generazioni coinvolte. La retorica dominante, infatti, tende a costruire uno "stereotipo positivo" che dà per scontata un'armonica cooperazione e un automatico riconoscimento delle capacità e dei diritti delle giovani generazioni. Questa visione appare, nella migliore delle ipotesi, ingenua rispetto alla complessità delle relazioni intergenerazionali, mentre nella peggiore contribuisce a rafforzare le disuguaglianze già esistenti, legittimando posizioni adultocentriche e paternalistiche (Checkoway, 2011).

Come evidenziato anche da Bruzzone (2020) e Iori (2020), educazione e politica intrattengono un rapporto profondamente interdipendente, in cui l'educazione svolge un ruolo cruciale nella formazione di cittadini e cittadine capaci di esercitare pienamente i propri diritti democratici. Tuttavia, tale interdipendenza non è priva di ambiguità: la dimensione educativa rischia talvolta di diventare strumento di controllo e di normalizzazione, anziché spazio di emancipazione e di reale autonomia giovanile. Di conseguenza, emerge con forza la necessità di una prospettiva più critica e disincantata, capace di andare oltre le semplificazioni e di "decostruire lo stereotipo della partecipazione".

Questo articolo intende proprio affrontare tale compito, esplorando criticamente le narrazioni dominanti e proponendo una lettura transgenerazionale della partecipazione giovanile, in grado di riconoscere i conflitti, le tensioni e le sfide implicite in ogni autentico processo democratico. Attraverso un'analisi delle barriere culturali, relazionali e strutturali che ostacolano una partecipazione autentica delle giovani generazioni, il contributo propone una riflessione pedagogica volta a problematizzare lo "stereotipo positivo" della partecipazione e a interrogare le condizioni che ne rendono possibile un esercizio concreto, critico e trasformativo. L'obiettivo non è tanto quello di indicare modelli prescrittivi, quanto piuttosto di restituire alla partecipazione giovanile tutta la sua complessità e profondità politica

ed educativa, evitando di ridurla a un semplice slogan o a un'illusoria immagine di armonia e inclusione.

2. Partecipazione giovanile tra potere e reciprocità: una sfida pedagogica transgenerazionale

Una delle barriere più rilevanti alla reale ed efficace partecipazione politica dei giovani è rappresentata dalle dinamiche di adultismo e dalle asimmetrie di potere che strutturano le relazioni tra le generazioni. Il concetto di adultismo, definito da Checkoway (2011) e ulteriormente approfondito da Corney, Cooper, Shier e Williamson (2022), descrive le modalità attraverso cui gli adulti esercitano il controllo, la superiorità e il dominio sulle giovani generazioni, spesso limitando o svalutando la loro capacità di partecipare autenticamente ai processi decisionali.

L'adultismo opera attraverso forme spesso invisibili o naturalizzate di controllo e delegittimazione. Come sottolinea Perry-Hazan (2016), gli adulti possono oscillare tra un'accoglienza paternalistica e una chiusura esplicita nei confronti delle iniziative giovanili, contribuendo così a svuotare di significato l'idea stessa di partecipazione. Tali dinamiche si esprimono, ad esempio, nel trattamento delle opinioni giovanili come "input" consultivi, ma non vincolanti, o nella costruzione di percorsi partecipativi rigidamente controllati dagli adulti, nei quali i giovani possono agire solo entro margini strettamente delimitati (Corney et al., 2022). Questi comportamenti non solo impediscono una vera partecipazione, ma alimentano una visione della politica come una "questione adulta", perpetuando stereotipi secondo cui la giovinezza sia sinonimo di immaturità politica e di incompetenza decisionale. Tale scenario crea un circolo vizioso: i giovani percepiscono la loro partecipazione come simbolica o inefficace, alimentando così disaffezione e disinteresse per la vita politica istituzionale (Perry-Hazan, 2016; Wildemeersch et al., 2021). Secondo Corney, Cooper, Shier e Williamson (2022), il rischio di cadere in forme di partecipazione solo apparente (tokenism) è elevato, soprattutto in contesti istituzionali dove la partecipazione giovanile è promossa più per adempiere a vincoli normativi che per una reale apertura a processi decisionali condivisi. Anche laddove esistono strutture partecipative formalizzate, queste tendono spesso a riprodurre modelli di comunicazione unidirezionali e gerarchici, in cui il contributo giovanile è ascoltato, ma raramente preso sul serio o tradotto in azioni concrete (Biffi, 2023).

L'adultismo non è solo un atteggiamento personale, ma una vera e propria configurazione sistemica che permea le culture istituzionali, le policy e i linguaggi educativi. Per rompere questo circolo, è fondamentale riconoscere e affrontare le asimmetrie di potere strutturali che caratterizzano le relazioni intergenerazionali. Ciò implica non soltanto un cambiamento culturale da parte degli adulti, ma anche una revisione critica dei modelli partecipativi esistenti, che spesso riproducono implicitamente gerarchie adulte. È necessario valorizzare le esperienze giovanili in tutta la loro specificità e diversità, riconoscendo ai giovani la capacità e il

diritto di esprimersi autonomamente e di influenzare attivamente le decisioni politiche che li riguardano direttamente. Affrontare le asimmetrie generazionali significa pertanto ripensare radicalmente le condizioni di accesso alla sfera pubblica e i modelli educativi che la sostengono. Implica riconoscere che le giovani generazioni non sono soggetti "in attesa" di diventare cittadini, ma portatrici di esperienze, bisogni e visioni che possono arricchire il tessuto democratico, a condizione che siano accolte in modo autentico e non strumentale (Biffi, 2023).

Di fronte alle criticità che attraversano la partecipazione giovanile appare necessario interrogarsi in una prospettiva autenticamente transgenerazionale, capace di valorizzare i contributi educativi e politici di tutte le età nei processi democratici (Wildemeersch et al., 2021). Tale approccio richiede un ripensamento profondo della partecipazione, superando il concetto tradizionale che la interpreta come semplice concessione di spazi o occasioni ai giovani, per trasformarla in un processo pedagogico condiviso e continuo, che vede tutte le generazioni collaborare attivamente nella gestione e nella costruzione del bene comune e delle decisioni politiche (Iori, 2020). In questo senso, la partecipazione va ripensata e ridefinita in chiave di sostenibilità pedagogica e politica, intesa come capacità permanente di promuovere e mantenere nel tempo pratiche inclusive di responsabilità civica e democratica. La sostenibilità della partecipazione implica quindi la capacità di ridefinire continuamente gli spazi di dialogo e interazione politica, trasformandoli in autentici luoghi democratici e transgenerazionali, dove giovani e adulti possano confrontarsi, apprendere reciprocamente e prendere decisioni condivise in maniera equilibrata e responsabile (Riva, 2018).

In quest'ottica, diventa importante interrogarsi anche sul ruolo che i contesti educativi possono assumere nel facilitare spazi di confronto intergenerazionale autentico. Scuole, servizi educativi, realtà territoriali e associative possono contribuire a promuovere condizioni favorevoli all'incontro tra generazioni diverse, valorizzando il dialogo, il riconoscimento reciproco e la possibilità di condividere prospettive eterogenee. Non si tratta di trasmettere un insieme predefinito di competenze, ma di creare contesti che rendano possibile l'emergere di pratiche partecipative significative, attraverso la negoziazione di significati e l'ascolto reciproco (Corney et al., 2022).

Adottare una prospettiva autenticamente transgenerazionale implica ripensare la relazione educativa come spazio di incontro tra soggetti che prendono parte alla costruzione della sfera pubblica. In questa direzione, Biesta (2012) invita a superare modelli educativi trasmissivi, fondati sulla semplice erogazione di contenuti da parte dell'adulto, per valorizzare invece forme di educazione che si realizzano attraverso il confronto, la negoziazione e la co-presenza nello spazio pubblico. La partecipazione, in questa prospettiva, assume il valore di esperienza educativa condivisa, in cui si "diventa pubblici" attraverso l'azione collettiva, il dialogo e l'assunzione di responsabilità nel tessuto democratico.

Assumere una prospettiva transgenerazionale e sostenibile implica anche interrogare il ruolo delle istituzioni e delle politiche pubbliche, affinché non si limitino a enunciare il valore della partecipazione giovanile, ma si impegnino nella costruzione di condizioni strutturali che ne rendano possibile l'esercizio reale. Le

indicazioni contenute in documenti internazionali come la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, il Commento Generale n. 12 (2009) e la EU Strategy on the Rights of the Child (2021) sottolineano la necessità di creare spazi accessibili, trasparenti e stabili di coinvolgimento, in cui le giovani generazioni possano influenzare effettivamente i processi decisionali (Perry-Hazan, 2016; Corney et al., 2022). In questa prospettiva, la questione non riguarda soltanto la presenza formale di canali partecipativi, ma la loro effettiva apertura a forme di contributo autonomo, plurale e riconosciuto. Promuovere strutture che rendano concreta la possibilità di esprimere punti di vista divergenti, di negoziare significati e di incidere sulle scelte collettive rappresenta una responsabilità educativa e politica condivisa, che chiama in causa l'intero tessuto democratico. Come ricordano Biffi (2023) e Wildemeersch et al. (2021), riconoscere le giovani e i giovani come interlocutori politici a pieno titolo significa assumere una postura pedagogica che sappia mettere in discussione gerarchie precostituite e favorire nuove forme di convivenza e co-decisione.

3. Conclusioni

La partecipazione politica delle giovani generazioni non costituisce semplicemente un tema di rilevanza educativa e sociale, ma rappresenta un banco di prova per la qualità democratica delle nostre società. Decostruire lo stereotipo positivo della partecipazione implica riconoscere e affrontare criticamente le dinamiche profonde che ne condizionano l'efficacia, smascherando le retoriche che occultano gerarchie e disuguaglianze intergenerazionali (Biffi, 2023; Perry-Hazan, 2016). Un autentico impegno nella partecipazione giovanile non può ridursi a iniziative simboliche né alla concessione occasionale di spazi istituzionali predefiniti. Al contrario, richiede un ripensamento strutturale e pedagogico delle forme stesse della partecipazione, affinché le giovani e i giovani possano esercitare un'influenza effettiva nei processi decisionali che li riguardano (Corney et al., 2022). Perché ciò avvenga, è necessario affrontare le asimmetrie di potere e le logiche adultocentriche che ostacolano una reale inclusione. Superare queste barriere non significa solo cambiare atteggiamenti individuali, ma interrogare criticamente le strutture e i dispositivi educativi e politici esistenti, spesso inconsapevolmente gerarchici. Ciò implica riconoscere la capacità delle giovani generazioni di partecipare con consapevolezza e competenza, contribuendo attivamente alla definizione del bene comune (Checkoway, 2011).

Questo scenario richiede una responsabilità pedagogica condivisa tra adulti e giovani, fondata sul dialogo, sulla co-costruzione di significati e sulla promozione di esperienze democratiche vissute. Le istituzioni educative hanno un ruolo cruciale nel promuovere una cultura della partecipazione che valorizzi la pluralità delle voci e delle soggettività, aprendo spazi di confronto, riconoscimento e responsabilità reciproca (Biesta, 2012; Bruzzone, 2020). La prospettiva transgenerazionale delineata in questo contributo invita a pensare la partecipazione giovanile non come evento circoscritto, ma come processo continuo che attraversa le prati-

che educative, le politiche pubbliche e le relazioni sociali. In questo quadro, la democrazia si configura come una pratica educativa permanente, capace di tenere insieme il conflitto e il riconoscimento, l'autonomia e la responsabilità, l'alterità e l'appartenenza (Bertolini, 2003; Riva, 2018). Decostruire lo stereotipo della partecipazione giovanile non significa negarne il valore educativo e politico, ma restituirle complessità e profondità. Le narrazioni che celebrano la partecipazione come esperienza intrinsecamente positiva rischiano di occultare le dinamiche di esclusione, le asimmetrie di potere e le gerarchie implicite che spesso la attraversano, soprattutto nei rapporti tra adulti e giovani.

In questa prospettiva, assumere una lettura pedagogica della partecipazione implica interrogare non solo i dispositivi formali messi a disposizione delle giovani generazioni, ma anche le condizioni relazionali e culturali che ne permettono o ne ostacolano l'effettivo esercizio. Come mostrano numerosi studi, lo spazio della partecipazione si configura ancora oggi come uno spazio "autorizzato" dagli adulti, dove le voci giovanili sono accolte a condizione che non disturbino l'ordine esistente (Perry-Hazan, 2016; Corney et al., 2022).

Proporre una prospettiva transgenerazionale significa allora riconoscere la partecipazione non come un diritto concesso, ma come pratica condivisa, aperta, mai garantita una volta per tutte. In questa direzione, le giovani e i giovani non sono semplicemente soggetti "da coinvolgere", ma interlocutori politici a pieno titolo, portatori e portatrici di visioni, conflitti, desideri e saperi che interrogano le forme stesse della democrazia.

Le sfide che la partecipazione giovanile pone oggi alle istituzioni educative e politiche richiedono dunque uno sguardo capace di tenere insieme ascolto e disincanto, apertura e consapevolezza critica. Solo così sarà possibile trasformare la partecipazione da gesto simbolico a esperienza democratica vissuta, radicata nelle relazioni e orientata alla co-costruzione del bene comune.

Bibliografia

Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Biesta G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography,* 13(7), 683–697.

Biffi E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: I giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopaideia*, 27(1S), 55-63.

Bruzzone D. (2020). Fenomenologia, politica, educazione. *Encyclopaideia*, 24(56), 1-5.

Checkoway B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340-345.

Corney T., Cooper T., Shier H., Williamson H. (2022). Youth participation: Adultism, human rights and professional youth work. *Children & Society,* 36(4), 677-690.

European Commission. (2021). Our Europe, Our Rights, Our Future. *Child Participation in the EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee*, European Union.

Iori V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia,* 24(56), 17-26.

Perry-Hazan L. (2016). Children's participation in national policymaking:"You're so adorable, adorable, adorable! I'm speechless; so much fun!". *Children and Youth services review,* 67, 105-113.

Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi,* 16(1).

UN Committee on the Rights of the Child (2009), General Comment No. 12 (2009): The Right of the Child to Be Heard (CRC/C/GC/12), United Nations.

UN General Assembly. (1989). Convention on the Rights of the Child (UNCRC). https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Wildemeersch D., Læssøe J., Håkansson M. (2022). Young sustainability activists as public educators: An aesthetic approach. *European Educational Research Journal,* 21(3), 419-434.

II.4
Lo spazio intergenerazionale per abitare la longevità. Ri-connettere identità, esperienze e traiettorie

Davide Bonaiuti
PhD Student, Università di Firenze, davide.bonaiuti@unifi.it

Abstract

L'articolo propone un'analisi documentale e comparativa dei principali riferimenti istituzionali prodotti da ONU, OMS, UNECE e Unione Europea in materia di invecchiamento attivo e solidarietà intergenerazionale. L'obiettivo è ricostruire la genealogia normativa del principio di intergenerazionalità, mettendone in luce l'evoluzione e il consolidamento come paradigma politico-pedagogico delle politiche pubbliche degli ultimi vent'anni. Attraverso una lettura integrata dei testi, si evidenzia il passaggio da una visione assistenzialista a un approccio relazionale e trasformativo, basato su partecipazione, corresponsabilità tra generazioni e inclusione lungo tutto il ciclo di vita. La solidarietà intergenerazionale emerge come criterio trasversale per la giustizia sociale e la sostenibilità, assumendo una funzione normativa e pedagogica nella progettazione di società per tutte le età.

Parole chiave: Solidarietà Intergenerazionale; Invecchiamento Attivo; Politiche Pubbliche; Coesione Sociale

This article offers a documentary and comparative analysis of key institutional references produced by the UN, WHO, UNECE, and the European Union regarding active ageing and intergenerational solidarity. It aims to reconstruct the normative genealogy of the intergenerational principle, tracing its evolution and consolidation as a political-pedagogical paradigm in public policy over the past two decades. Through an integrated reading of policy texts, the article highlights the shift from an assistentialist view to a relational and transformative approach based on participation, intergenerational responsibility, and inclusion across the life course. Intergenerational solidarity emerges as a cross-cutting criterion for social justice and sustainability, assuming both normative and pedagogical relevance in the design of societies for all ages.

Keywords: Intergenerational Solidarity; Active Ageing; Public Policies; Social Cohesion

1. Introduzione

Nel primo ventennio del XXI secolo, l'accelerazione dell'invecchiamento demografico e l'accentuarsi delle disuguaglianze tra generazioni hanno spinto le principali istituzioni internazionali ed europee a ripensare i propri paradigmi di intervento in chiave intergenerazionale. In ambito educativo e sociale si è progressivamente consolidata l'idea di solidarietà intergenerazionale come prospettiva trasformativa, fondata sulla corresponsabilità tra le età della vita e volta a promuovere inclusione, partecipazione e coesione. Tale visione affonda le sue radici nei documenti programmatici delle Nazioni Unite degli anni '90 e trova una prima formulazione politica esplicita attraverso l'International Year of Older Persons (1999), che adotta, come orizzonte strategico, il principio della "società per tutte le età". Con la Seconda Assemblea Mondiale sull'Invecchiamento (Madrid, 2002), la solidarietà tra generazioni viene riconosciuta come condizione imprescindibile per il benessere collettivo e la sostenibilità dei sistemi di welfare. Nei paragrafi che seguono si esamina l'evoluzione del concetto attraverso l'analisi dei principali riferimenti prodotti da ONU, OMS, UNECE e Unione Europea, evidenziando il passaggio da una visione assistenzialista dell'invecchiamento a un approccio integrato e relazionale, in linea con il paradigma dell'Active Ageing e con le più recenti strategie di mainstreaming dell'invecchiamento. L'analisi qui proposta si concentra intenzionalmente sul versante istituzionale e programmatico, con l'obiettivo di ricostruire una genealogia normativa del principio di solidarietà intergenerazionale, così come si è delineata nei principali documenti di policy a livello globale e sovranazionale. Si tratta dunque di una lettura documentale e comparativa che, pur senza entrare nel merito dei dibattiti teorici o empirici sviluppati in ambito accademico, intende offrire una cornice di riferimento utile a orientare successive riflessioni pedagogiche, interpretative e di ricerca.

2. Un nuovo sguardo sull'invecchiamento

La riflessione sulla solidarietà tra generazioni ha assunto crescente rilievo nell'elaborazione delle politiche globali in materia di invecchiamento, configurandosi progressivamente come principio guida di una pedagogia della longevità fondata sulla corresponsabilità. Un passaggio decisivo in tal senso si è avuto con l'adozione del *Madrid International Plan of Action on Ageing* (MIPAA, 2002), che ha segnato un mutamento paradigmatico: l'invecchiamento non viene più considerato come fase di declino o carico assistenziale, ma come condizione relazionale che interpella le politiche educative e sociali in chiave generativa. Il MIPAA invita esplicitamente i governi a rivedere le proprie strategie per favorire l'equità intergenerazionale e riconoscere il ruolo attivo degli anziani nella costruzione del bene comune (UN, 2002). Questo approccio trova una formulazione complementare nel *Policy Framework on Active Ageing* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), che propone una visione della longevità come conquista collettiva e risorsa sociale. In

tale prospettiva, l'invecchiamento attivo non si limita alla sfera della salute, ma implica la valorizzazione delle persone anziane come soggetti partecipi, capaci di contribuire alla coesione e allo sviluppo delle comunità. L'assunzione di un paradigma intergenerazionale – come espresso nella visione di una *society for all ages* – comporta dunque un ripensamento pedagogico del ciclo di vita, in cui le diverse età non si contrappongono ma si sostengono reciprocamente. A rafforzare questa impostazione è intervenuto il World Report on Ageing and Health (WHO, 2015), che ha ridefinito il concetto di healthy ageing come processo volto a sviluppare e mantenere la capacità funzionale delle persone anziane, intesa come possibilità di essere e fare ciò che per ciascuno è rilevante. Pur già presente nel dibattito precedente, è con questo documento che healthy ageing assume un significato sistematico e integrato, evidenziando come la qualità della vita in età avanzata dipenda da fattori interconnessi: salute, partecipazione, autonomia, reti familiari e comunitarie. Il rapporto richiama la necessità di risposte pubbliche in grado di rigenerare i legami intergenerazionali, anche alla luce delle trasformazioni sociali e familiari in atto, che talvolta ne compromettono la tenuta. Sebbene le forme culturali varino, il principio di solidarietà tra generazioni continua a rappresentare un asse portante per promuovere la dignità e la partecipazione in tutte le età della vita. Queste riflessioni trovano un ulteriore consolidamento nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN, 2015), che pone al centro dell'impegno globale il principio *Leave No One Behind*. Sebbene le persone anziane non siano sempre menzionate esplicitamente, l'Agenda promuove un approccio universale e inclusivo, in cui il protagonismo di tutte le età è condizione necessaria per costruire società giuste, resilienti e sostenibili. Obiettivi come la salute per tutti (SDG 3), la riduzione delle disuguaglianze (SDG 10) e la creazione di città inclusive (SDG 11) richiedono politiche sensibili all'invecchiamento demografico e capaci di rafforzare la coesione intergenerazionale. In coerenza con questa prospettiva, il *Decade of Healthy Ageing 2021–2030*, promosso dall'OMS con il sostegno dell'intero sistema ONU, mira a trasformare il modo in cui le società pensano, sentono e agiscono rispetto all'età. Tra le sue priorità figurano la promozione di ambienti *age-friendly*, il contrasto all'ageismo e il rafforzamento delle relazioni tra generazioni, riconoscendo che l'invecchiamento in buona salute è una responsabilità condivisa (WHO, 2020).

Anche le ricorrenze ufficiali veicolano tale impostazione: la Giornata Internazionale delle Persone Anziane del 2022, dedicata alla resilienza in un mondo in trasformazione, ha posto l'accento sul valore pedagogico e trasformativo delle relazioni intergenerazionali, in particolare nel contesto post-pandemico. In sintesi, l'evoluzione delle politiche promosse dalle Nazioni Unite e dall'OMS evidenzia un orientamento sempre più marcato verso una cultura della solidarietà tra generazioni, intesa non solo come principio etico ma come risorsa pedagogica per la costruzione di società inclusive e capaci di valorizzare ogni età della vita.

3. La strategia regionale UNECE

Nel contesto europeo, la United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) ha assunto un ruolo di rilievo nell'orientare le politiche pubbliche sull'invecchiamento in chiave intergenerazionale, traducendo i principi del *Madrid International Plan of Action on Ageing* (MIPAA) in strategie concrete e territorialmente contestualizzate. A partire dalla Prima Conferenza Ministeriale sull'Invecchiamento (Berlino, 2002), l'UNECE ha promosso la *Regional Implementation Strategy* (RIS), individuando dieci impegni strategici, tra cui il rafforzamento della solidarietà tra generazioni come elemento imprescindibile per la costruzione di una *società per tutte le età* (UNECE, 2002). In questa cornice, la solidarietà intergenerazionale è stata progressivamente concettualizzata come patto sociale dinamico, fondato su una distribuzione equa di risorse, doveri e opportunità tra generazioni, in risposta alle trasformazioni demografiche in atto e alle sfide della sostenibilità dei sistemi di welfare. Tale visione ha trovato esplicito riconoscimento nel *Policy Brief on Ageing* n. 8 (UNECE, 2010), che ha sottolineato i rischi derivanti da rappresentazioni conflittuali tra generazioni, accentuati dalla crisi economico-finanziaria globale. In opposizione a tali narrazioni divisive, l'UNECE ha promosso una cultura pubblica dell'invecchiamento basata su riconoscimento, partecipazione e corresponsabilità, sollecitando la cooperazione tra istituzioni, società civile, media e ricerca. Questo orientamento è stato ribadito e approfondito nelle successive dichiarazioni ministeriali di León (2007), Vienna (2012), Lisbona (2017) e, più recentemente, Roma (2022). Proprio la *Dichiarazione Ministeriale di Roma* rappresenta una sintesi delle traiettorie percorse, rilanciando con forza la necessità di rafforzare l'equità tra e dentro le generazioni. Il documento sottolinea l'importanza di sostenere le famiglie multigenerazionali, promuovere forme di mentoring e coabitazione intergenerazionale, adeguare i sistemi di protezione sociale in un'ottica di giustizia generazionale, e riconoscere la longevità come bene collettivo (UNECE, 2022).

Questa prospettiva si traduce anche in interventi operativi, come illustrato nel *Policy Brief n. 24 Ageing in Sustainable and Smart Cities* (UNECE, 2020), che propone pratiche di progettazione urbana inclusive e sostenibili: quartieri accessibili a tutte le età, spazi pubblici per l'incontro intergenerazionale, mobilità dolce e tecnologie inclusive. L'attenzione alla dimensione territoriale dell'invecchiamento sottolinea la necessità di superare la frammentazione delle politiche e di promuovere ambienti urbani e comunitari che sostengano la partecipazione attiva lungo tutto il corso della vita. In coerenza con questo approccio sistemico, nel 2021 l'UNECE ha pubblicato le *Guidelines for Mainstreaming Ageing*, uno strumento metodologico volto a integrare in modo trasversale la prospettiva dell'invecchiamento in tutte le politiche pubbliche. Le linee guida propongono un approccio life-course, in cui l'interdipendenza tra le età della vita è posta al centro delle strategie nei settori dell'istruzione, del lavoro, della salute e della pianificazione urbana (UNECE, 2021). Nel complesso, il percorso tracciato dall'UNECE evidenzia un'evoluzione dalla dimensione dichiarativa a un'azione concreta e strutturata,

fondata su standard condivisi, strumenti operativi e raccomandazioni pratiche. La solidarietà intergenerazionale assume così una funzione pedagogica e normativa, configurandosi come principio guida per una governance pubblica orientata alla sostenibilità, all'inclusione e alla giustizia intergenerazionale.

4. L'agenda europea per la solidarietà tra le generazioni

Nel quadro delle politiche dell'Unione Europea, la solidarietà intergenerazionale si è progressivamente affermata come principio trasversale per affrontare le sfide poste dall'invecchiamento della popolazione e dal cambiamento demografico. Il Trattato di Lisbona (2009) ha sancito formalmente il valore della solidarietà tra generazioni tra gli obiettivi dell'Unione, insieme alla giustizia sociale e alla coesione (Council of the European Union, 2012). Un momento simbolico di svolta è stato rappresentato dal 2012, proclamato Anno Europeo dell'Invecchiamento Attivo e della Solidarietà tra le Generazioni, con l'intento di sensibilizzare l'opinione pubblica sul ruolo delle persone anziane e promuovere iniziative intergenerazionali nei contesti educativi, lavorativi e comunitari (European Parliament, Council, 2011). A conclusione di tale anno tematico, la dichiarazione del Consiglio *The Way Forward: A Europe for All Ages* ha ribadito che la solidarietà tra le generazioni è condizione fondamentale per la sostenibilità sociale ed economica del modello europeo, richiamando la necessità di politiche inclusive, ambienti accessibili e valorizzazione del contributo attivo degli anziani (Council of the European Union, 2012).

Nei documenti successivi, tale orientamento è stato ulteriormente rafforzato, seppur in modo meno visibile: la strategia *Europa 2020* ha introdotto l'Active Ageing Index come strumento di monitoraggio, mentre il *Pilastro Europeo dei Diritti Sociali* (2017) ha integrato principi su pensioni adeguate, assistenza a lungo termine e partecipazione sociale. Anche programmi come *Erasmus+* hanno contribuito a sostenere progettualità intergenerazionali in ambito formativo, e il Parlamento Europeo ha più volte sollecitato interventi capaci di valorizzare l'incontro tra generazioni. Una nuova fase si è aperta con il *Green Paper on Ageing* pubblicato dalla Commissione Europea nel 2021, significativamente intitolato *Fostering Solidarity and Responsibility between Generations*. Il documento propone una visione sistemica del cambiamento demografico, invitando a riorientare le politiche pubbliche secondo una logica di ciclo di vita e corresponsabilità tra le età (European Commission, 2021). La Commissione sottolinea che l'invecchiamento non riguarda solo gli anziani, ma l'intera società, e che il benessere collettivo richiede un nuovo patto tra generazioni, fondato su apprendimento permanente, coesione familiare, cura condivisa e promozione della salute in tutte le fasi della vita. In questa prospettiva, la solidarietà intergenerazionale non è solo un dovere morale, ma una risorsa strategica per costruire società inclusive, resilienti e orientate al futuro. Vengono così incoraggiati strumenti come il volontariato intergenerazionale, il mentoring, la coabitazione solidale e l'innovazione sociale partecipata. Anche il

programma *Next Generation EU*, pur pensato per rispondere alla crisi pandemica con uno sguardo rivolto ai giovani, incarna questa visione: rappresenta infatti un investimento solidale e generativo, volto a costruire un'Europa più equa, verde e digitale per tutte le generazioni. In sintesi, la prospettiva europea conferma una crescente consapevolezza pedagogico-politica: l'invecchiamento è una questione relazionale e comunitaria, da affrontare promuovendo legami intergenerazionali fondati su dignità, partecipazione e giustizia sociale lungo tutto l'arco della vita.

5. Considerazioni conclusive

L'analisi dei documenti istituzionali conferma come la solidarietà intergenerazionale abbia assunto progressiva centralità nelle politiche pubbliche sull'invecchiamento attivo. Negli ultimi due decenni, si è assistito a un passaggio significativo: da affermazioni di principio a strategie sempre più sistemiche, in cui l'intergenerazionalità è divenuta criterio trasversale per leggere e orientare le trasformazioni demografiche. A livello globale, si consolida una visione dell'invecchiamento come processo che coinvolge l'intero corpo sociale, in cui le persone anziane sono riconosciute non solo come portatrici di diritti, ma anche come soggetti attivi nella costruzione del bene comune (WHO, 2015; UN, 2020). Nel contesto europeo, le iniziative dell'UNECE e dell'Unione Europea hanno contribuito in modo rilevante a istituzionalizzare il paradigma intergenerazionale nelle politiche per l'invecchiamento: dai piani strategici ai programmi per l'apprendimento permanente, dalle riforme del welfare alle pratiche educative e culturali, si promuove un'idea di cittadinanza che attraversa le età e valorizza la corresponsabilità tra generazioni. Dall'analisi dei testi emergono alcune ricorrenze concettuali. La prima è la nozione di *società per tutte le età*, che rimanda all'ideale di comunità inclusive, capaci di progettare politiche urbane, sociali ed educative orientate alla reciprocità tra generazioni (UN, 2002; Council of the EU, 2012). Un secondo elemento è rappresentato dal principio di *equità intergenerazionale*, inteso non solo in termini redistributivi – accesso a risorse, opportunità lavorative, servizi – ma anche come equilibrio dinamico nel patto sociale tra diritti e responsabilità (UNECE, 2022; EC, 2021). Un terzo asse riguarda la promozione della *partecipazione intergenerazionale*, che si declina in diversi ambiti: relazioni familiari e comunitarie, programmi educativi congiunti, processi decisionali inclusivi che coinvolgano attivamente giovani e anziani (WHO, 2015; EC, 2021). In chiave emergente si afferma inoltre il tema della *digitalizzazione inclusiva*: la transizione tecnologica post-pandemica ha messo in luce l'urgenza di colmare il divario digitale tra le generazioni, promuovendo l'uso delle tecnologie come strumento di connessione e non di esclusione (UNECE, 2021; EC, 2021). Nel complesso, la solidarietà intergenerazionale si configura oggi come un vero e proprio paradigma culturale e politico: non più soltanto valore etico, ma leva concreta per ripensare lo sviluppo sostenibile, la coesione sociale e la giustizia tra le età. La revisione ventennale del MIPAA (UNECE, 2022) richiama tuttavia l'attenzione su persistenti criticità: il

persistere di stereotipi generazionali, le disuguaglianze socioeconomiche accentuate dalle crisi recenti, le tensioni legate alla distribuzione dei costi dell'invecchiamento. Rispondere a queste sfide richiede non solo innovazione nelle politiche, ma anche un rinnovato impegno educativo e comunitario. Alla luce di quanto emerso, l'invecchiamento attivo può essere reinterpretato come processo relazionale e collettivo (WHO, 2002; UNECE, 2021), in cui le persone anziane sono riconosciute come protagonisti di benessere condiviso, e i giovani come interlocutori responsabili del presente. Solo attraverso un'alleanza educativa e sociale tra le generazioni sarà possibile trasformare la longevità in risorsa comune e realizzare il principio di una società equa per tutte le età.

Bibliografia

Council of the European Union. (2012). *The way forward: A Europe for all ages*.

European Commission. (2021). *Green Paper on Ageing: Fostering solidarity and responsibility between generations* (COM(2021) 50 final).

European Parliament & Council of the European Union. (2011). Decision No. 940/2011/EU on the European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations. *Official Journal of the European Union, L 246*, 5–8.

United Nations. (2002). *Madrid International Plan of Action on Ageing (MIPAA)*. Adopted at the Second World Assembly on Ageing, Madrid.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1).

United Nations Economic Commission for Europe. (2002). *Regional Implementation Strategy for the Madrid International Plan of Action on Ageing*. Adopted at the Ministerial Conference on Ageing, Berlin.

United Nations Economic Commission for Europe. (2002–2022). *Ministerial Declarations on Ageing: Berlin 2002; León 2007; Vienna 2012; Lisbon 2017; Rome 2022*.

United Nations Economic Commission for Europe. (2010). *Policy Brief on Ageing No. 8: Advancing intergenerational solidarity*.

United Nations Economic Commission for Europe. (2020). *Policy Brief on Ageing No. 24: Ageing in sustainable and smart cities*.

United Nations Economic Commission for Europe. (2021). *Guidelines for mainstreaming ageing*.

United Nations Economic Commission for Europe. (2022). *MIPAA/RIS+20: Fourth review and appraisal of the implementation of the Regional Implementation Strategy*. Adopted at the Ministerial Conference on Ageing, Rome.

World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*.

World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*.

World Health Organization. (2020). *Decade of healthy ageing: Baseline report*.

II.5
Migliorare la qualità della didattica universitaria in un tempo di "transizioni didattiche": l'analisi dei focus group nell'ambito del progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano

Rosaria Capobianco[1]
Università degli Studi di Napoli Federico II- rosaria.capobianco@unina.it

Francesca Buccini
Università degli Studi di Napoli Federico II, francesca.buccini@unina.it

Maria Rosaria Strollo
Università degli Studi di Napoli Federico II, strollo@unina.it

Abstract

Le transizioni contemporanee - ecologica, economica, culturale e digitale - rappresentano non solo sfide, ma opportunità per riformulare la didattica universitaria e preparare le nuove generazioni a governare i cambiamenti futuri. Numerose ricerche internazionali hanno evidenziato l'impatto sociale di una didattica accademica efficace, sottolineando la necessità di investire nella formazione pedagogica dei docenti. In questa direzione si colloca il progetto triennale *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)*, avviato dall'Università di Napoli Federico II. Nella seconda annualità, sono stati realizzati focus group con docenti disciplinaristi per esplorare strategie di innovazione didattica e fabbisogni professionali. Le conversazioni, trascritte e analizzate con T-LAB, hanno permesso di individuare temi emergenti e relazioni semantiche utili a delineare piste di sviluppo per una didattica universitaria di qualità.

Parole chiave : didattica universitaria; transizioni; formazione docenti.

Current transitions – ecological, economic, cultural, and digital – are not only challenges but also opportunities to rethink university teaching and to equip new generations for future changes. International research has highlighted the social impact of effective higher education practices, stressing

1 Il contributo è frutto di un lavoro condiviso: Maria Rosaria Strollo è autrice del paragrafo 1, Rosaria Capobianco è autrice del paragrafo 2, Francesca Buccini è autrice del paragrafo 3. Le tre autrici hanno contributo alla revisione del manoscritto nella sua versione finale e alle conclusioni.

the importance of pedagogical training for university teachers. In this framework lies the three-year research project *The Pedagogical Perspective for University Teacher Education (PPFDU)*, promoted by the University of Naples Federico II. During its second year, focus groups with disciplinary professors were conducted to explore strategies for teaching innovation and professional development needs. The discussions, transcribed and analyzed with T-LAB software, revealed emerging themes and semantic relations, providing insights to foster high-quality university teaching.

Keywords: higher education; teaching innovation; faculty development.

1. Introduzione: per migliorare la qualità della didattica universitaria in un tempo di "transizioni"

Le diverse transizioni che stiamo vivendo – ecologica (Bennett, 2005), economica (Muench et al., 2022), culturale e interculturale (Schartner, Johnstone Young, 2020), fino alla *twin transition*, intreccio tra green e digitale (Meijer, 2024) – pongono grandi sfide a scuola, università, lavoro e società. La didattica universitaria deve affrontarle con strumenti adeguati, poiché ogni transizione è un processo di adattamento al cambiamento. Esse non vanno viste solo come ostacoli, ma come opportunità per riformulare i modelli di insegnamento-apprendimento e sviluppare strategie efficaci per preparare le nuove generazioni. In questo scenario, l'università deve guidare gli studenti a vivere da protagonisti in un mondo ecosostenibile, interconnesso e inclusivo. Diversi studi (Phuong, Cole, Zarestky, 2018; EUA, 2019; Gaebel, Zhang, Bunescu, Stoeber, 2018) dimostrano che una didattica di qualità ha impatti positivi anche sul piano sociale, a patto di investire nella formazione pedagogico-didattica dei docenti (Henard, Leprince-Ringuet, 2008; Hollins, 2011). Questa attenzione riflette una più ampia "cultura del cambiamento" che, a livello europeo, promuove innovazione didattica e valutazione, supportate da investimenti economici e umani (Felisatti, Serbati, 2014; 2017; Hibbert, Semler, 2016; Lotti, 2018).

In Italia, molte università hanno riconosciuto l'importanza della formazione dei docenti, promuovendo strategie innovative e comunità di apprendimento (Lotti, Lampugnani, 2020). Dal 2018, con le *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università* (ANVUR, 2018), si è rafforzata l'attenzione verso la qualificazione della professionalità docente (Marci, 2025). Le *Linee* sottolineano il ruolo strategico delle competenze didattiche, riconsiderando il profilo del docente universitario come equilibrio tra ricerca, didattica e terza missione (Aquario & Mazzucco, 2016). Come evidenziano Corbo, Michelini e Uricchio (2019), senza investimenti nelle competenze didattiche sarà difficile migliorare la qualità complessiva della formazione. Negli ultimi anni diversi gruppi di ricerca (ASDUNI, CRUI, GEO) hanno contribuito alla definizione di un framework delle competenze didattiche. Nel 2023, le *Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria* (Felisatti

& Perla, 2023) hanno ribadito l'importanza dell'innovazione didattica, intesa non solo come uso di nuove tecniche e tecnologie, ma come sviluppo di un pensiero complesso che ponga al centro lo studente. Ciò rappresenta un vero cambio di prospettiva: passare dalla centralità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento (Tigelaar Dolmans, Wolfhagen, Vleuten, 2004; Fabrice, 2010; Pleschová et al., 2012).

Il docente universitario deve impegnarsi nella formazione continua e integrare ricerca e didattica, trasferendo agli studenti le più recenti scoperte del proprio ambito disciplinare. In questo modo si favorisce un ambiente di apprendimento stimolante, essenziale per il successo formativo (Capobianco, Pacelli, 2025, p. 359).

2. Il progetto di ricerca *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario* (PPFDU) per una "transizione didattica"

La professionalità del docente universitario si fonda sulla relazione tra saperi disciplinari e pedagogico-didattici. È auspicabile un dialogo costante tra Pedagogia generale e Didattica disciplinare che, pur occupandosi entrambe del processo di insegnamento-apprendimento (Leutenegger, 2014), lo indagano da prospettive epistemologiche diverse (Martini, 2016). L'obiettivo comune resta l'analisi del «triangolo insegnante-allievo-sapere» (Martini, 2000). Questo approccio è alla base del progetto triennale *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario* (PPFDU), finanziato dal FRA 2022 dell'Università di Napoli Federico II e avviato nell'ottobre 2023. Il progetto, che coinvolge i Dipartimenti di Studi umanistici e di Matematica e Applicazioni, promuove la ricerca sulla *Teacher Education* e la formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio. Tra i suoi obiettivi: favorire il dialogo tra pedagogia, didattica e didattica disciplinare; attivare Comunità di Pratiche (Wenger, 2006) anche interistituzionali; creare un *Teaching and Learning Center* stabile a supporto della docenza; e promuovere la trasformazione da un modello *Teacher-centred* a uno *Student-centred learning* (Baldacci, 2013). Il progetto è articolato in tre fasi annuali, monitorate per eventuali rimodulazioni. La prima fase, conclusa, ha previsto due step principali. Il primo: un questionario rivolto a docenti e a ricercatori dell'ateneo per raccogliere dati sulla pratica didattica, sulle difficoltà nell'apprendimento degli studenti e sui bisogni formativi dei docenti. Il secondo: quattro *focus group* con 26 docenti (13 STEM e 13 umanistici) svolti tra febbraio e marzo 2025, che hanno consentito ai partecipanti di riflettere criticamente sulla propria prassi, valorizzando la figura del "professionista riflessivo" (Schön, 2016) e riconoscendo la centralità della riflessione metodologica per il miglioramento della didattica (Aquario & Mazzucco, 2016).

I *focus group* hanno evidenziato come la professionalità docente richieda l'integrazione tra saperi disciplinari e pedagogico-didattici, oltre a un confronto costruttivo tra la ricerca pedagogica e la didattica disciplinare per progettare percorsi di formazione mirati.

A partire dalla raccolta dei dati è stato possibile favorire il confronto diretto tra i partecipanti e stimolare la condivisione di esperienze e di riflessioni. In particolare, ciò ha permesso di indagare:

– gli approcci e le strategie più efficaci per rendere l'insegnamento coinvolgente e motivante;
– le principali criticità riscontrate nella pratica didattica;
– le competenze e la formazione attualmente necessarie per il ruolo docente;
– le tematiche prioritarie da approfondire per migliorare la qualità e l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento.

La seconda fase del progetto prevede l'organizzazione e la realizzazione di *Conversazioni pedagogico-disciplinari*, incontri mensili di due ore rivolti a tutti i docenti dell'ateneo e finalizzati a condividere pratiche e strategie innovative sperimentate nella *higher education* internazionale.

3. Analisi e discussione dei dati

I testi prodotti dai quattro focus group sono stati trascritti integralmente e successivamente codificati utilizzando il *software NVivo* (Lewins, Silver, 2009; Pacifico, Coppola, 2010) che ha rappresentato un supporto operativo fondamentale non solo per la gestione di un ampio corpus di dati qualitativi, ma anche per il progressivo sviluppo di schemi di classificazione e per la sistematizzazione delle informazioni. Il software ha consentito di organizzare in modo strutturato le trascrizioni garantendo trasparenza e rigore metodologico lungo tutte le fasi dell'analisi.

L'analisi semantica ha permesso di segmentare il materiale in unità significative, dalle quali sono stati ricavati i codici o "nodi". Il processo di codifica è stato condotto come segue:

– Codifica aperta: i dati sono stati esaminati per identificare concetti emergenti e assegnare etichette descrittive ai segmenti di testo.
– Codifica assiale: le categorie iniziali sono state confrontate e raggruppate in temi più ampi, evidenziando relazioni tra concetti e sottocategorie.

Costruzione di temi principali: le categorie raggruppate hanno permesso di delineare i principali temi ricorrenti, utili per l'analisi comparativa tra docenti di discipline umanistiche e STEM (Figura 1 e 2)

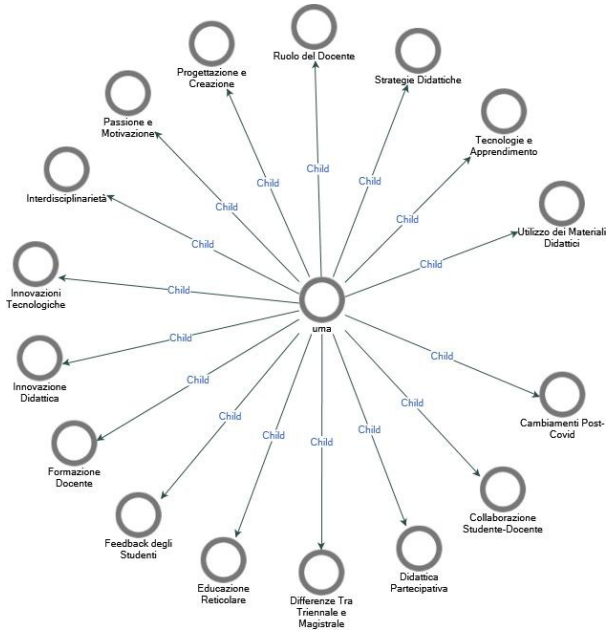


Fig. 1: Rappresentazione concettuale dei nodi individuati a partire dai focus group dei docenti di area umanistica

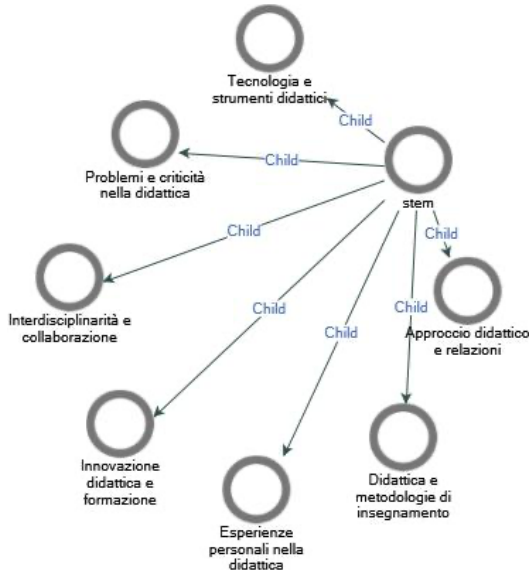


Fig. 2: Rappresentazione concettuale dei nodi individuati a partire dai focus group dei docenti di area STEM

Questo processo ha consentito di restituire le dimensioni pedagogico-didattiche come percepite dai docenti, mettendo in luce non solo le strategie operative adottate, ma anche i presupposti teorici e le convinzioni implicite alla base delle loro scelte didattiche.

Al fine di approfondire le relazioni tra i codici emersi e individuati nei testi trascritti, sono state condotte due distinte *Cluster Analysis:* una specifica per l'area UMA e l'altra per l'area STEM.

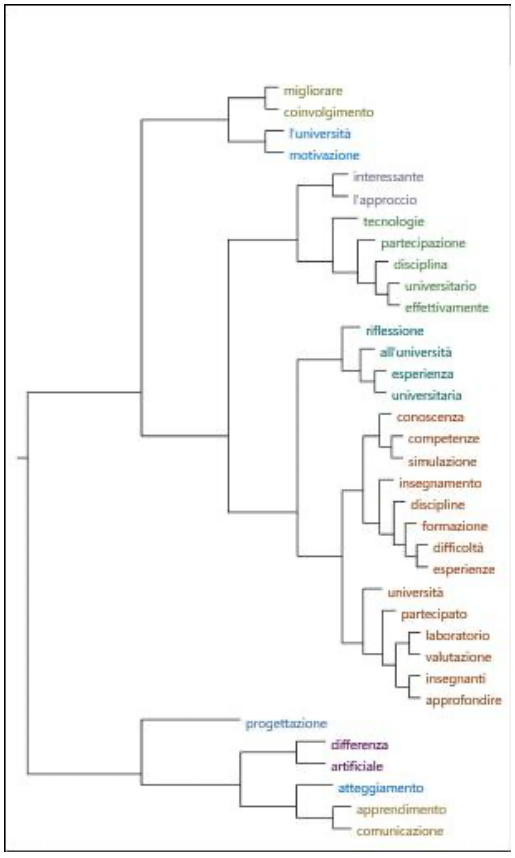


Fig. 3: Cluster Analysis UMA

La *Cluster Analysis UMA* evidenzia tre grandi aree tematiche ciascuna con sfumature specifiche che ne caratterizzano il focus (figura 3).

La prima riguarda il miglioramento dell'esperienza universitaria, con attenzione al coinvolgimento e alla motivazione degli studenti. La seconda area, più ampia, mette in evidenza la centralità dei processi di apprendimento, sottolineando l'importanza di sviluppare competenze e superare le difficoltà attraverso una didattica attiva e radicata in contesti concreti, in cui laboratori, momenti di valutazione e attività pratiche rendono l'esperienza formativa più significativa, autentica e par-

tecipata. La terza area, seppur più isolata, risulta complementare in quanto mette in evidenza l'innovazione non solo come rinnovamento metodologico e organizzativo, ma anche come attenzione agli aspetti cognitivi, relazionali e comportamentali dell'apprendimento.

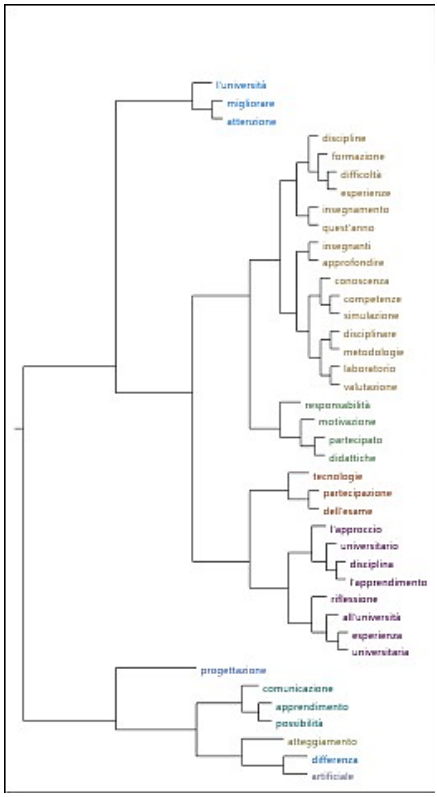


Fig. 4: Cluster Analysis STEM

La *Cluster Analysis STEM* evidenzia un'articolazione di aree che spaziano dagli obiettivi formativi e dalla qualità dell'esperienza universitaria, al ruolo centrale delle competenze e della didattica intesa come combinazione di teoria e pratica (figura 4). La motivazione e la responsabilità emergono come elementi connessi a un ambiente partecipativo e condiviso, mentre le nuove tecnologie – in particolare l'intelligenza artificiale – vengono interpretate come fattori di trasformazione e di innovazione dei metodi tradizionali. Una seconda ramificazione si concentra su aspetti più astratti, legati alla progettazione e alla comunicazione: da un lato la pianificazione strategica dei percorsi didattici, dall'altro l'adozione di modalità comunicative e approcci innovativi capaci di aprire nuove possibilità di apprendimento e stimolare una partecipazione attiva e consapevole degli studenti.

Il confronto tra le due *Cluster Analysis* mette in luce convergenze e differenze

tra i docenti/ricercatori UMA e docenti/ricercatori STEM. Entrambi i gruppi condividono l'attenzione alla qualità dell'esperienza universitaria, allo sviluppo delle competenze e alla necessità di rendere la didattica più partecipativa ed efficace, attraverso strategie attive. Le differenze emergono però nell'approccio: i docenti UMA mostrano un orientamento più riflessivo e concettuale, focalizzato su aspetti cognitivi, relazionali e comportamentali, con particolare attenzione alle dinamiche comunicative e all'esperienza critica dell'università. I docenti STEM, invece, evidenziano un impianto più strutturato e metodologico, incentrato sulla progettazione dei percorsi formativi, sulla chiarezza degli obiettivi e sull'uso strategico delle tecnologie, compresa l'intelligenza artificiale, viste come strumenti per rafforzare l'efficacia didattica e il coinvolgimento degli studenti. Nel complesso, le due prospettive, pur diverse, convergono nel sottolineare la necessità di una didattica innovativa e orientata al miglioramento continuo dell'esperienza accademica.

Le analisi testuali, attraverso le *word frequency queries* (figura 5), hanno confermato i risultati della *Cluster Analysis*, mettendo in luce alcuni nuclei concettuali centrali. La ricorrenza di termini come "formazione" e "difficoltà" evidenzia, da un lato, l'attenzione dei docenti all'aggiornamento continuo e, dall'altro, le criticità percepite nella pratica quotidiana. Parallelamente, le parole "partecipazione" e "universitaria" richiamano la ricerca di strategie per un insegnamento più efficace, mentre "prospettiva" e "condivisione" riflettono rispettivamente l'orientamento al futuro e il valore attribuito allo scambio tra pari.

Fig. 5: Word Cloud docenti UMA

Anche la *word cloud* relativa all'area STEM (figura 6) conferma i risultati della Cluster Analysis, mettendo in risalto termini come "apprendimento", "valutazione", "laboratorio" e "simulazione", che riflettono l'orientamento verso pratiche didattiche attive ed esperienziali. Accanto a questi nuclei emergono parole quali "comunicazione", "motivazione" e "partecipazione", a sottolineare il ruolo centrale della dimensione relazionale e del coinvolgimento degli studenti. Infine, riferimenti a concetti come "competenze trasversali", "riflessione" e "responsabilità" evidenziano una visione della formazione universitaria attenta alla complessità e all'interdisciplinarità.

Fig. 6: Word Cloud docenti STEM

4. Conclusioni

La Cluster Analysis e la word frequency queries hanno permesso di mettere in luce sia convergenze sia specificità tra le riflessioni dei docenti delle aree umanistiche e scientifiche. In entrambe le aree disciplinari emergono con forza la centralità della qualità dell'esperienza universitaria, lo sviluppo di competenze integrate e la necessità di una didattica più partecipativa e motivante.

Nel complesso, i risultati sottolineano l'urgenza di promuovere pratiche didattiche che sappiano integrare innovazione metodologica, riflessione critica e responsabilità condivisa, in un quadro che valorizzi sia la dimensione esperienziale sia quella strategica della formazione universitaria. Questi risultati, seppur preliminari, restituiscono un quadro articolato delle concezioni di didattica universitaria e offrono spunti utili per riflettere sull'integrazione tra diversi approcci disciplinari e pongono le basi per ulteriori sviluppi della ricerca, finalizzati a consolidare e approfondire le evidenze emerse.

Bibliografia

ANVUR (2018). *Quarcdocente. Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università.* ANVUR.

Aquario D., Mazzucco C. (2016). Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching,* 1, 85-104.

Baldacci M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.

Bennett J.W. (2005). *The Ecological Transition. Cultural Anthropology and Human Adaptation.* New York: Routledge.

Capobianco, R., Pacelli, T. (2025). Per la promozione della didattica per competenze all'università: il progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano. In A. Marci (Ed.), *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica* (pp. 351-375). Genova: Genova University Press.

Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F. (2019) (Eds.). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*. Bari: UniBari Press.

Fabrice H. (2010). *Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education*. OECD Publishing.

Felisatti E., Perla L. (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria.*ANVUR https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/

Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento,* 12, 1, 137-154.

Felisatti E., Serbati A. (Eds.) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Fraser S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection. *Higher Education Research & Development*, 38, 7, 1371-1385.

Henard F., Leprince-Ringuet S. (2008). *The Path to Quality Teaching in Higher Education.* OECD.

Hibbert P., Semler M. (2016). Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International,* 53, 6, 581-591.

Lewins A., Silver C. (2009). *Doing qualitative research using NVivo*. London: SAGE.

Leutenegger F. (2014). Didactique et/ou didactiques? Des epistemologies et des postures, des approaches et des methodes. *Education & Didactique*, 8, 1, 77-84.

Lotti A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning,* 1, 95-111.

Lotti A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18, 1, 248-55.

Lotti A., Lampugnani P.A. (2020) (Eds.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari.* Genova: Genova University Press.

Marci A. (2025) (a cura di). *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica.* Genova: Genova University Press.

Martini B. (2000). *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici.* Bologna: Pitagora Editrice.

Martini B. (2016). La didattica disciplinare. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia* (pp. 221-240). Roma: Carocci.

Meijer A. (2024). Perspectives on the twin transition: Instrumental and institutional linkages between the digital and sustainability transitions. *Information Polity,* 29 (1), 35-51.

Muench S., Stoermer E., Jensen K., Asikainen T., Salvi M., Scapolo F. (2022). *Towards a green & digital future*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Pacifico M., Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi.* Milano: Franco Angeli.

Pagani A. (2020). *Analisi dei dati qualitativi con NVivo: metodi e applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Phuong T.T., Cole S.C., Zarestky J. (2018). A systematic literature review of faculty de-

velopment for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37, 2, 373-389.

Pleschová G., Simon E., Quinlan K.M., Murphy J., Roxa T., Szabó M. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education.* European Science Foundation (ESF).

Schartner A., Johnstone Young T. (2020). *Intercultural Transitions in Higher Education: International Student Adjustment and Adaptation.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Schön D. (2016). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni.* Milano: FrancoAngeli.

Tigelaar D.E., Dolmans D.H., Wolfhagen, I.H., Vleuten C.P.V.D. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 2, 253-268.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità.* Milano: Raffaello Cortina.

II.6
Il museo scolastico virtuale nella scuola primaria: una ricerca-azione per la valorizzazione del patrimonio educativo

Viviana Carnazzo
PhD Student, Università Kore di Enna, viviana.carnazzo@unikorestudent.it

Alessandro Romano
Università Kore di Enna, alessandro.romano@unikore.it

Marinella Muscarà
Professoressa Ordinaria, Università Kore di Enna, marinella.muscara@unikore.it

Abstract

Il contributo presenta l'impianto teorico di una ricerca-azione in fase di avvio volta alla realizzazione di un museo scolastico virtuale nella scuola primaria. Realizzato mediante la digitalizzazione di arredi, materiali didattici e archivi storici dell'I.C. De Cillis di Rosolini (SR), il museo virtuale si configura come un ambiente educativo interattivo in cui gli studenti sono coinvolti in processi di esplorazione, reinterpretazione e rielaborazione della memoria scolastica (Bosna, 2021; Muscarà et al., 2024). In una cornice costruttivista, la ricerca esplora le potenzialità trasformative dell'educazione al e con il patrimonio – mediata dal digitale – nello sviluppo di competenze trasversali e nella costruzione dell'identità culturale.

Parole chiave: museo scolastico, realtà virtuale, apprendimento, memoria, ambiente educativo

The paper presents an action-research project in its initial phase, aimed at the creation of a virtual school museum in a primary school setting. Developed through the digitization of furniture, educational materials, and historical archives of the I.C. De Cillis in Rosolini (SR), the virtual museum is conceived as an interactive educational environment in which students engage in processes of exploration, reinterpretation, and reworking of school memory (Bosna, 2021; Muscarà et al., 2024). Within a constructivist framework, the research investigates the transformative potential of education to and with heritage - mediated by digital technologies - in fostering transversal competencies and the construction of cultural identity.

Keywords: school museum, virtual reality, learning, memory, educational environment

1. Introduzione

Nell'attuale contesto educativo segnato da profonde trasformazioni culturali e tecnologiche, la scuola è chiamata a riaffermare il proprio ruolo nel trasmettere la cultura come eredità condivisa e a ridefinire le pratiche di insegnamento-apprendimento in una prospettiva orientata alla pedagogia della memoria storica (Assmann, 2015). In questa direzione, il patrimonio culturale emerge come risorsa strategica per la costruzione di curricoli capaci di connettere memoria, identità e apprendimento.

Il patrimonio scolastico – spesso marginalizzato nelle riflessioni istituzionali – assume una rinnovata valenza formativa in quanto attiva processi di rielaborazione simbolica e di appartenenza comunitaria. La scuola ha il compito di riattivare la funzione generativa della memoria, riconoscendo nei propri archivi, nei materiali didattici storici, negli arredi e nelle testimonianze orali, non solo un'eredità materiale e immateriale da preservare, ma una materia viva da esplorare, comprendere e reinterpretare.

In una prospettiva costruttivista, il patrimonio scolastico attiva la memoria non come funzione mnemonica, ma come pratica culturale, dinamica e condivisa. L'esperienza del museo scolastico, in particolare nella sua declinazione digitale, consente agli studenti di assumere un ruolo attivo nella reinterpretazione dei significati culturali, trasformandoli da fruitori a co-autori del patrimonio stesso.

2. Il museo scolastico come dispositivo didattico

L'analisi del museo scolastico, inteso come fenomeno storico, pedagogico e tecnologico, rivela una profonda valenza epistemologica, in quanto rappresenta uno spazio di mediazione all'interno dei processi di trasmissione, ricezione e reinterpretazione delle eredità culturali in ambito educativo (Brunelli, 2018; Barausse, de Freitas Ermel, Viola, 2020). Nella sua forma virtuale, il museo scolastico evolve da luogo di mera conservazione ad ambiente di apprendimento trasformativo. In esito a questa ridefinizione, gli studenti partecipano attivamente all'interpretazione del patrimonio educativo, sviluppando consapevolezza storica, senso critico e responsabilità culturale. Attraverso processi di significazione condivisa, la memoria scolastica si rigenera come esperienza educativa capace di sostenere la costruzione dell'identità personale e collettiva (Pizzigoni, 2022).

Tale prospettiva trova fondamento nell'approccio costruttivista, che riconosce allo spazio educativo un ruolo attivo nella costruzione della conoscenza attraverso l'interazione con materiali, contesti e narrazioni (Bruner, 2015). La prospettiva esperienziale di Dewey (2014) rafforza tale impianto teorico, attribuendo all'interazione tra soggetto e ambiente un ruolo centrale nella generazione di saperi. All'interno di tale cornice teorica si inserisce la ricerca-azione attualmente in fase di avvio, finalizzata alla realizzazione di un museo scolastico virtuale mediante la digitalizzazione di arredi, materiali didattici e documenti storici appartenenti

all'I.C. De Cillis di Rosolini (SR). La sperimentazione coinvolge due classi quarte di scuola primaria: una classe sperimentale, che fruirà del museo in modalità virtuale, e una classe di controllo, impegnata in attività analoghe attraverso supporti cartacei. L'integrazione di modalità testuali e sonore è finalizzata a garantire sia una fruizione multisensoriale e multimodale sia una maggiore accessibilità dell'esperienza anche a studenti con bisogni educativi speciali.

La ricerca intende indagare se l'integrazione del patrimonio scolastico nella progettazione didattica possa favorire il raggiungimento di competenze disciplinari in ambito storico-artistico e, al contempo, promuovere lo sviluppo di competenze trasversali.

Il disegno metodologico adottato segue un approccio qualitativo-interpretativo e prevede una raccolta dati articolata in tre momenti: iniziale, in itinere e finale. L'obiettivo è analizzare eventuali cambiamenti nei processi di apprendimento. Per garantire la coerenza interna dell'analisi, si ricorrerà a una triangolazione dei dati che integra fonti e strumenti differenti. Le competenze disciplinari saranno rilevate attraverso prove valutative di tipo diagnostico, formativo e sommativo, progettate in coerenza con i traguardi di competenza delineati dalle Indicazioni Nazionali del 2012.

Le competenze trasversali, con particolare riferimento alle 4C *skills* quali comunicazione, collaborazione, creatività e pensiero critico, saranno rilevate tramite checklist osservative e una scheda metacognitiva individuale somministrata al termine del percorso.

L'ipotesi di ricerca assunta è che l'interazione con il museo virtuale – inteso come ambiente formativo, narrativo e multimodale – possa migliorare l'apprendimento, favorire negli studenti lo sviluppo del pensiero critico e promuovere la motivazione intrinseca. Inoltre, si ritiene che l'interazione con oggetti scolastici possa attivare nei bambini processi di rielaborazione simbolica, rafforzando il senso di appartenenza alla comunità scolastica e contribuendo allo sviluppo di una consapevolezza storica e culturale.

In questa prospettiva, il museo non è inteso soltanto come prodotto culturale ma come un vero e proprio dispositivo didattico integrato in una progettazione educativa centrata sull'esperienza degli studenti. La memoria scolastica, attivata e rinegoziata in chiave simbolica e partecipativa, diventa leva per costruire una scuola intesa come comunità narrante e spazio di apprendimento trasformativo.

3. Oltre la trasmissione: ripensare il patrimonio culturale in chiave educativa

Il patrimonio culturale, secondo la definizione proposta dalla Convenzione di Faro (2005), è "un insieme di risorse ereditate dal passato che le persone identificano, indipendentemente dalla proprietà, come riflesso ed espressione dei valori, credenze, conoscenze e tradizioni in continua evoluzione". Tale concezione, dinamica e relazionale, sposta l'attenzione dalla tutela dell'oggetto alla dimensione sociale e relazionale che si attiva attorno ad esso, aprendo nuove prospettive anche sul piano educativo.

In ambito scolastico, il patrimonio – in particolare quello scolastico – assume una valenza pedagogica nella misura in cui promuove processi di costruzione identitaria, di interpretazione storica e di partecipazione culturale (Bosna, 2021). La progettazione educativa, se guidata da intenzionalità, si intreccia con la funzione ermeneutica del patrimonio che agisce come mediatore tra memoria del passato e costruzione condivisa del presente (Brunelli, 2018; Di Rosa, 2024). È proprio in questa tensione riflessiva – tra memoria del passato e costruzione del presente - che come osserva Romano (2023) "il patrimonio culturale agisce quindi come strumento di conservazione della memoria ma anche come riproduttore di cultura, per gli effetti di co-agentività che si generano dal groviglio delle relazioni interattive" (p.24).

La cultura, nella definizione classica proposta da Tylor (2000), è intesa come un insieme integrato di conoscenze, pratiche, valori e credenze che l'individuo interiorizza all'interno di una specifica comunità. Sebbene tale definizione conservi una rilevanza storica, richiede oggi una rilettura critica alla luce delle più recenti teorie dell'apprendimento, che ne evidenziano la natura dinamica, intersoggettiva e trasformativa. Nei contesti educativi, infatti, la cultura è continuamente negoziata e rielaborata attraverso differenti pratiche didattiche.

A partire dalla Raccomandazione (98) 5 del Consiglio d'Europa all'art. 2 si definisce l'educazione al patrimonio come "una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi educativi attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione". Tuttavia, nei curricoli scolastici essa non trova un riconoscimento autonomo in quanto priva di un traguardo di competenza specifico, rimanendo spesso confinata all'interno di discipline specifiche e ridotta a veicolo di contenuti da trasmettere. Al fine di superare tale riduzionismo, si rende necessario distinguere tra educare al patrimonio – focalizzato all'acquisizione di conoscenze relative ai beni culturali e alla loro tutela e valorizzazione – ed educare con il patrimonio il quale implica un apprendimento situato, esperienziale e partecipativo (Branchesi, Iacono, Riggio, 2020).

L'osservazione, l'analisi e la reinterpretazione degli oggetti musealizzati costituiscono pratiche di apprendimento attivo, capaci di connettere i saperi disciplinari con le esperienze personali degli studenti in una visione curricolare integrata e contestualizzata.

Il patrimonio culturale, nella sua dimensione scolastica, assume così una funzione trasformativa che, attraverso un approccio cross-curricolare basato su conoscenze multidisciplinari, agisce da leva per promuovere un'educazione inclusiva e orientata alla partecipazione attiva. In tal senso, educare al e con il patrimonio significa porre gli studenti nelle condizioni non solo di apprendere contenuti culturali ma di interpretare la realtà, agendo con consapevolezza e riconoscendosi parte di una storia condivisa.

4. Digitale, memoria e patrimonio: verso un modello educativo trasformativo

Le transizioni educative contemporanee, segnate da processi di digitalizzazione e ridefinizione dei paradigmi formativi, rendono sempre più urgente una riflessione pedagogica sull'intersezione tra patrimonio culturale, apprendimento e tecnologie digitali.

Non si tratta solo di interrogare le modalità con cui il digitale trasforma l'accesso e la fruizione dei beni culturali, ma di comprendere in che misura esso riconfiguri l'implicito pedagogico dell'agire educativo.

Il museo scolastico virtuale, realizzato nella presente ricerca, si delinea come spazio simbolico e interattivo in cui si attivano pratiche di esplorazione, narrazione e attribuzione di significati. La mediazione digitale, in quanto pratica multimodale e multisensoriale, rende possibile una nuova forma di apprendimento situato che pone lo studente in una relazione educativa attiva con artefatti scolastici, memorie e contesti culturali.

Il patrimonio scolastico virtuale non è riducibile a contenuto da trasmettere, ma costituisce un dispositivo didattico capace di integrare dimensioni cognitive, affettive e sociali in una prospettiva di apprendimento trasformativo. L'ambiente digitale infatti consente di superare anche i limiti spazio-temporali dell'esperienza museale tradizionale, offrendo agli studenti occasioni di esplorazione partecipativa e narrativa e riformulando il concetto stesso di accessibilità (Panciroli, Macauda, 2023).

L'educazione con il patrimonio può essere considerata una strategia didattica orientata allo sviluppo delle competenze trasversali legate alle 4C *skills.* Queste competenze sono promosse attraverso la progettazione di attività didattiche che valorizzano l'interazione simbolica con gli artefatti digitali, la riflessione critica e la costruzione condivisa di significati (Poce, 2018). Tale approccio consente di integrare conoscenze disciplinari e trasversali in una prospettiva *lifelong* e *lifewide*, superando la logica trasmissiva dei contenuti.

Il museo scolastico virtuale si presenta dunque come un dispositivo educativo che connette tradizione e innovazione, attivando un apprendimento trasformativo fondato sulla memoria, sulla narrazione e sull'interazione simbolica (Bosna, 2021). In tale scenario, si colloca la rielaborazione del modello teorico dell'*Heritage Cycle*, proposta da Landini, Campanini e Pelliciari (2024), a partire dall'impianto originario di Thurley (2005). Nella versione proposta, la relazione educativa con il patrimonio non si attiva soltanto attraverso la comprensione, ma prende avvio da una dimensione estetico-affettiva. È il piacere dell'esperienza a generare il coinvolgimento emotivo, stimolando la volontà di attribuire valore e di condividere l'esperienza. Tale dinamica, circolare e generativa, rafforza la relazione tra soggetto, memoria e comunità.

In ambito scolastico, il modello si traduce in un processo di apprendimento trasformativo e partecipativo che, attraverso l'interazione con oggetti e testimonianze del passato, rafforza negli studenti la consapevolezza di sé come parte di un patrimonio condiviso e la capacità di abitare criticamente la propria cultura.

5. Conclusione

L'integrazione tra patrimonio scolastico e tecnologie digitali rappresenta una traiettoria pedagogica in grado di rinnovare il curricolo, promuovere la cittadinanza attiva e valorizzare le identità locali attraverso pratiche inclusive e partecipative. La scuola assume così il ruolo di comunità narrante, in cui il patrimonio non è semplicemente trasmesso, ma continuamente reinterpretato e restituito in forme accessibili e condivise. La sperimentazione in corso costituisce un'occasione per osservare come l'educazione con il patrimonio, mediata dagli strumenti digitali, possa incidere sui processi di apprendimento e sul senso di appartenenza alla comunità scolastica. Le tecnologie, intese non solo come strumenti di mediazione, possono contribuire alla realizzazione di ambienti di apprendimento capaci di generare nuove forme di interazione simbolica con il passato e di rielaborazione della memoria in chiave partecipativa (Panciroli, Macauda, 2019). In tale prospettiva, il museo scolastico virtuale si presenta come un dispositivo formativo in grado di connettere l'eredità storica della scuola con le opportunità offerte dall'innovazione digitale. In tal modo si instaura una relazione significativa tra gli studenti e il patrimonio orientata a promuovere un apprendimento situato che valorizza la memoria come pratica narrativa. Lo spazio scolastico museale diventa dunque luogo di dialogo tra il passato e il presente, in cui la memoria educativa viene preservata, reinterpretata e trasmessa alle nuove generazioni attraverso processi formativi orientati a offrire chiavi interpretative per comprendere l'identità culturale e scolastica.

Bibliografia

Assmann A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H. Beck (trad. it. *Ricordare. Forme e mutamenti della memoria culturale*, Il Mulino, Bologna, 2015).

Barausse A., de Freitas Ermel T.,Viola V. (Eds.) (2020). *Prospettive incrociate sul patrimonio storico educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Bosna V. (2021). Reinventare gli spazi formativi: Il museo scolastico come risorsa educativa. *Q-Times Webmagazine*, *13*(2), 310-318.

Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A. (Eds). (2020). *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*. Roma: MediaGeo.

Bruner J.S. (1996). *The culture of Education.* Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2015).

Consiglio d'Europa (2005). *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. https://rm.coe.int/1680083746 [01/07/2025].

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).

Di Rosa M. (2024), Heritage education e pedagogia del patrimonio culturale: per un approccio olistico e globale. In V. Boffo, F. Togni. *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future* (pp. 267-271). Firenze: Firenze University Press.

Landini A., Campanini R., Pelliciari C. (2024). La scuola in museo, il museo nella scuola: un'alleanza rinnovata e inclusiva per una cittadinanza consapevole, verso un curricolo del patrimonio culturale. In *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I* (pp. 77–87). Pisa: ETS.

Muscarà, M., Poce, A., Re, M., Romano, A. (Eds.) (2024). *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I*. Pisa: Edizioni ETS.

Panciroli C., Macauda A. (2019). Spazi digitali per educare al Patrimonio: il MOdE, Museo Officina dell'Educazione. *Studi avanzati di educazione museale*, 49-62.

Pizzigoni F. D. (2022). La riscoperta della funzione didattica di un dispositivo ottocentesco: il museo scolastico. *History of Education and Children's Literature, XVII, 2,* 597-608.

Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: Franco Angeli.

Romano A. (2023). *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*. Pisa: ETS.

Thurley S. (2005). Into the Future. Our strategy for 2005–2010. *Conservation bulletin*, 49.

Tylor E. B. (1871). *Primitive Culture*. London: John Murray. (trad. it. *Alle origini della cultura. Animismo. L'anima e le anime. Dottrina e funzioni*, Vol. 4, Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici, 2000).

II.7
Educazione fra scuola e città: costruire ambienti diffusi di apprendimento intergenerazionale

Gina Chianese
Professoressa Associata, Università degli Studi di Trieste, gchianese@units.it

Abstract
In uno scenario post-moderno e post-umano è cruciale riflettere sui differenti ambienti di apprendimento, sia formali sia informali, che svolgono una funzione determinante nel promuovere un apprendimento permanente e riflessivo. Scuola e città possono, infatti, offrire opportunità di apprendimento che si intrecciano e si potenziano vicendevolmente, dando forma a una comunità che può essere più inclusiva e interconnessa. Ciò significa mettere a sistema anche l'apporto di professionalità, scienze e linguaggi differenti verso un comune obiettivo di sviluppo che metta al centro l'individuo nella sua dimensionale contestuale, storica e sociale.
Un elemento centrale in questo contesto è la dimensione intergenerazionale che può supportare la costruzione di reti tra diverse esperienze e saperi, contribuendo a costruire una società più coesa, valorizzando la/e cultura/e, rigenerando criticamente valori, tradizioni e conoscenze.

Parole chiave: connessione scuola-città, dimensione intergenerazionale, co-progettazione, spazi educativi, sistema educativo.

In a post-modern and post-human scenario, it's crucial to reflect on the different learning environments, both formal and informal, which play a decisive role in promoting lifelong and reflective learning. School and city can, in fact, offer learning opportunities that intertwine and reinforce each other, shaping a community that can be more inclusive and interconnected. This also means integrating the contributions of diverse professionalities, sciences, and languages towards a common development goal that centers on the individual within their contextual, historical, and social dimensions. A central element in this scenario is the intergenerational dimension, which can support the building of networks between different experiences and knowledge, contributing to a more cohesive society, valuing culture(s), and critically re-generating values, traditions, and knowledge.

Keywords: school-city connection, intergenerational dimension, co-design, educational spaces, educational system.

1. Introduzione: educare oltre la scuola in un'ottica intergenerazionale

Nel contesto post-moderno e post-umano (Braidotti, 2013; Longo, 2013: Marchesini, 2009) profondamente segnato da trasformazioni culturali, tecnologiche e ambientali, i tradizionali confini tra ciò che è umano e ciò che non lo è, tra naturale e artificiale, tra sapere formale e informale, appaiono sempre più sfumati, l'educazione è chiamata a ridefinire le sue coordinate operative e concettuali, confrontandosi con ambienti di apprendimento sempre più complessi, ibridi, interconnessi e intergenerazionali (Biesta, 2013; Pinto Minerva, Gallelli, 2004; Pedersen, 2010).

Un'educazione post-umana richiede, quindi, un ripensamento dei contenuti, dei metodi e dei linguaggi pedagogico-educativi, privilegiando approcci interdisciplinari, intergenerazionali, estetici, narrativi e digitali che sappiano tenere conto della complessità dei mondi contemporanei in un innovativo paradigma ecologico (Cambi, Pinto Minerva, 2023) connettendo spazi e nuclei territoriali in un'ottica ecosistemica. In questo scenario, l'apprendimento non può più essere considerato un processo confinato all'interno di luoghi e tempi specifici, bensì deve essere concepito come un'esperienza distribuita, permanente, interconnessa e relazionale (Field, 2006; Biesta, 2013).

La città, intesa come tessuto vivo di relazioni e significati, può quindi divenire co-protagonista nel processo educativo, offrendo esperienze di apprendimento situate, contestuali e significative.

Da sempre luogo di scambio, costruzione di senso e di convivenza, la città può e deve essere riconosciuta come spazio educativo, capace di attivare pratiche di apprendimento che affiancano e arricchiscono l'azione della scuola. L'incontro tra scuola e città diventa allora il punto di partenza per esplorare nuove modalità di educazione fondate sulla collaborazione tra soggetti, discipline e generazioni diverse. Insieme possono collaborare alla costruzione di una comunità di apprendimento fondata su valori di equità, sostenibilità e inclusione (Nussbaum, 2013), integrando saperi esperienziali, artistici, digitali e ambientali in una prospettiva transdisciplinare.

In tale prospettiva, la città si configura come un "ambiente di apprendimento diffuso", in cui le opportunità educative emergono da una pluralità di attori e contesti: biblioteche, musei, centri culturali, spazi pubblici, associazioni, reti civiche (Delors, 1996; McLaren, 1994). L'educazione diventa così un processo situato, radicato nei bisogni, nei problemi e nelle esperienze delle persone che vivono e attraversano la città. Questa visione implica una trasformazione radicale del concetto stesso di scuola, non più luogo separato e autoreferenziale, ma nodo di una rete più ampia di relazioni e apprendimenti. La scuola si apre alla città e la città entra nella scuola, in un reciproco scambio che arricchisce entrambi i poli, superando la visione trasmissiva della conoscenza per abbracciare quella esperienziale, collaborativa e riflessiva (Dewey, 1938; Morin, 2001).

Un elemento centrale in questo nuovo paradigma educativo è rappresentato dalla dimensione intergenerazionale intesa non solo come coesistenza di diverse

età, ma come interazione fertile e significativa tra vissuti, narrazioni e visioni del mondo per favorire la costruzione di legami sociali, il riconoscimento reciproco tra soggetti portatori di differenti risorse, lo sviluppo della coesione sociale (Mannion, 2016; Schugurensky, 2006) e la costruzione di una memoria condivisa e dinamica.

L'intergenerazionalità può consentire di attivare una *pedagogia della memoria* (Demetrio, 1998), capace di rigenerare criticamente il patrimonio culturale delle comunità, valorizzando saperi non codificati, pratiche di cura, tradizioni locali, know-how esperto. Questo processo include anche il riconoscimento dello spazio pubblico come un patrimonio comune, bene pubblico e collettivo, che funge da punto di riferimento per la costruzione di identità sia locali sia globali (Clifford, Maggi, Murtas, 2006). Osservare e analizzare i cambiamenti di forma e di funzione dello spazio pubblico significa, dunque, saper leggere le logiche di funzionamento e le dinamiche storico-socio-culturali tra le diverse anime e componenti della comunità urbana. Le pratiche intergenerazionali in tale contesto costituiscono un potente dispositivo di coesione sociale e di resistenza alle dinamiche di frammentazione, esclusione e individualismo che caratterizzano il nostro tempo finanche nella strutturazione degli spazi urbani. Possono, inoltre, favorire lo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole, capace di rigenerare criticamente valori, tradizioni e conoscenze, dando vita a forme di apprendimento più democratiche e partecipative. Tali pratiche possono assumere la forma di laboratori narrativo-riflessivi, orti urbani, percorsi autobiografici, progetti di rigenerazione urbana o di educazione ambientale per rafforzare l'identità personale e sociale declinata come senso di appartenenza collettiva e costruire habitat di sviluppo interconnessi e sostenibili.

2. Co-progettare spazi educativi e di comunità

Sulla base del quadro teorico presentato, ha preso forma il progetto di ricerca-azione "Ecosistema educativo diffuso: Reti connettive tra scuola e città"[1]. L'iniziativa ha portato alla formazione di un gruppo interdisciplinare – costituito da educatrici, pedagogiste, architette e urbaniste – che ha scelto di superare i confini tradizionali tra le discipline valorizzando l'integrazione di conoscenze e linguaggi eterogenei. Questo approccio ha consentito di sviluppare soluzioni progettuali innovative e pratiche trasformative, capaci di rispondere alle complesse sfide della rigenerazione urbana e pedagogica in un'ottica intergenerazionale, oltre a quelle delineate dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Progettazione pedagogica e architettonica sono state, quindi, sinergicamente integrate per realizzare una continuità fluida tra gli spazi educativi formali e il ter-

1 In questa sede ci si limiterà a delineare alcuni aspetti e dati della ricerca, in particolare rispetto ai laboratori di co-progettazione. I dati completi della ricerca, in fase di analisi, saranno pubblicati in dettaglio in volume collettaneo.

ritorio, inteso come luogo di apprendimento informale perseguendo come obiettivi quelli di: generare "paesaggi di apprendimento diffusi" tramite l'individuazione di spazi condivisi tra scuola e città; coinvolgere attivamente la comunità scolastica nella co-progettazione di nuove configurazioni spaziali rispondenti ai bisogni delle comunità locali e, infine, realizzare micro-progetti mirati alla promozione di ambienti educativi flessibili e sostenibili, sia dal punto di vista educativo e sociale sia urbano.

Il progetto, realizzato in Friuli Venezia Giulia con il coinvolgimento di otto istituzioni scolastiche di ordine e grado diversi, si è sviluppato secondo una metodologia di tipo partecipativo e interdisciplinare e si è articolato in quattro fasi operative distinte ma interconnesse. Un elemento comune tra le diverse scuole, nonostante la varietà nelle loro specifiche contestualizzazioni storico, sociali e geografiche, risiede nella volontà di riconsiderare spazi e metodologie didattiche in linea con i principi delineati nel documento ministeriale "Futura: Progettare, costruire e vivere la scuola" (MIM, 2022) che sottolinea l'importanza di aprire la scuola alla comunità e al tessuto urbano circostante, promuovendo un approccio integrato e olistico sia nella progettazione educativa sia architettonica, accompagnato da una prospettiva intergenerazionale.

Il progetto si è articolato in fasi operative che hanno dato vita a diverse azioni; nello specifico (tabella 1):

Fase	Titolo	Azioni / Attività
1	Costituzione del team e analisi documentale	– Costituzione del team di ricerca allargato (team dell'università e referenti delle scuole) – Analisi della letteratura scientifica e buone pratiche – Analisi documentale dei materiali scolastici – Elaborazione di un lessico condiviso a partire dal concetto di "ambiente di apprendimento"
2	Esplorazione sul campo e interviste	– Rilevazione sistematica degli spazi scolastici sia interni sia esterni – Documentazione fotografica e mappatura spaziale – Interviste qualitative a insegnanti e dirigenti
3	Co-progettazione	Laboratori di co-progettazione presso le scuole
4	Riqualificazione e restituzione	– Elaborazione di un modello grafico a partire dai modelli co-progettati – Restituzione alla comunità scolastica e agli stakeholder territoriali

Tabella 1: Fasi e azioni di progetto

In questa sede ci limiteremo ad analizzare alcuni dati dei laboratori di co-progettazione svolti presso le scuole con bambini/e, ragazzi/e sotto la guida di un'architetta e/o un'urbanista e una pedagogista. Questo approccio nella gestione delle attività ha permesso di combinare entrambe le prospettive, dando particolare rilievo ad una visione ped-architettonica.

L'organizzazione dei laboratori si è sviluppata in sei fasi operative principali:

- Fase di accoglienza iniziale e check-in per condividere gli obiettivi e il programma dell'attività.
- Avvio della riflessione attraverso stimoli visivi o albi illustrati, adeguati all'età dei partecipanti.
- Osservazione diretta dell'area destinata alla riqualificazione, con un'attenzione particolare alle sensazioni percepite, inclusi gli aspetti tattili, olfattivi e visivi.
- Elaborazione di una mappatura cognitiva ed emotiva condivisa degli spazi analizzati. L'elaborazione partecipata finale ha consentito la redazione di vere e proprie mappe di comunità (Clifford, 2006) offrendo una rappresentazione collettiva, valoriale e di senso degli spazi rilanciandoli come catalizzatori di esperienze condivise, promuovendo l'avvio di una trasformazione culturale e pedagogica profonda.
- Creazione collettiva del concept progettuale utilizzando materiali di recupero e senza forme predefinite o modelli precostituiti al fine di consentire la libera espressione e azione creativa sui materiali a partire dall'osservazione, esplorazione tattile, visiva e spaziale secondo un approccio integrante corpo, emozione e pensiero.
- Conclusione dell'attività con una sintesi dei risultati, e narrazione del modello realizzato e restituzione finale.

Nello svolgersi delle attività si sono create connessioni significative tra il sapere esperto e quello ingenuo valorizzando le memorie e i significati legati ai luoghi e al patrimonio storico-geografico-culturale, sia materiale sia immateriale. Ciò ha consentito di far emergere la "topografia vissuta" (Iori, 1996), così come il modo in cui la percezione multisensoriale dello spazio influisce sui processi di apprendimento, enfatizzando l'importanza di ambienti che stimolino emozioni positive e facilitino esperienze significative, evidenziando altresì i processi di appartenenza identitaria ai luoghi.

Dalle attività dei laboratori è emerso, inoltre, un profondo senso intergenerazionale e di sostenibilità da parte di bambini e bambine, ragazzi e ragazze che hanno co-progettato luoghi inclusivi, per tutte le generazioni e aperti alle attività con la comunità più ampia.

In tutte le proposte i diversi ambienti – aule, cortili, giardini e spazi pubblici – sono stati, infatti, ripensati come nodi di una rete territoriale di apprendimento, in grado di estendersi oltre i confini scolastici e di attivare nuove modalità di partecipazione e apprendimento, favorendo l'integrazione della dimensione intergenerazionale e interculturale, anche attraverso dispositivi mobili che si ramificano dalla scuola al territorio urbano.

3. Conclusioni

Promuovere un'educazione capace di costruire relazioni, stimolare la creatività e generare nuovi orizzonti di crescita significa ripensare radicalmente gli ambienti di apprendimento in chiave ecologica, relazionale e intergenerazionale. Scuola e città, in questo senso, possono diventare laboratori sociali in cui l'educazione si fa trasformativa e orientata allo sviluppo sostenibile.

Il futuro dell'apprendimento non risiede esclusivamente nell'innovazione tecnologica – ormai permeante tutti gli ambiti di vita – ma nella capacità di tessere connessioni significative tra persone, linguaggi, discipline e ambienti. In questa direzione, l'approccio intergenerazionale rappresenta una risorsa cruciale per costruire una società più coesa, fondata su legami di solidarietà, logiche del dono e della cura (Cambi, 2017) che si traducono in un determinato modo di esserci e di abitare:

> c'è un modo incurante di esserci, che è l'abitare indifferente alle cose e agli altri. […]. C'è invece un abitare che si attualizza nel costruire che edifica: è quell"abitare che accade secondo il modo dell'aver cura delle cose e degli altri sulla terra e sotto il cielo in relazione al divino. Così nominata, la cura diventa categoria fondante di ogni discorso sull'umano (Mortari, 2006, p. 2).

L'integrazione tra scuola e città, nel quadro dell'educazione permanente e della prospettiva post-umana, può costituire il fondamento di una nuova alleanza educativa orientata allo sviluppo sostenibile. Si tratta di mettere a sistema le risorse materiali e simboliche presenti nei territori, coinvolgendo istituzioni, associazioni, cittadinanza, enti culturali e sociali in una progettazione condivisa di esperienze apprenditive e formative.

Questa logica di "comunità educante" non è nuova nella storia dell'educazione, ma assume oggi una rinnovata rilevanza alla luce delle sfide globali che richiedono risposte locali, partecipate e trasversali. Come ricorda l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, l'educazione di qualità è uno degli strumenti principali per promuovere l'inclusione sociale, la giustizia ambientale e la pace (UNESCO, 2015).

Mettere al centro l'individuo nella sua dimensione contestuale, storica e sociale significa riconoscere che ogni persona apprende in relazione a un contesto, a una storia (sociale, politico-economica, etc.) e a un gruppo sociale di riferimento (Frabboni, 2008). In una prospettiva ecologica e intergenerazionale si traduce in un educare al legame, alla corresponsabilità, alla capacità di abitare il mondo con consapevolezza e cura (Malavasi, 2020; Ceruti & Bellusci, 2020). La dimensione intergenerazionale si rivela, quindi, non solo come strategia didattica, ma come postura pedagogica e politica, capace di costruire ponti tra passato e futuro, tra locale e globale, tra individuo e collettività, e di offrire orizzonti di speranza permeando luoghi e relazioni.

Bibliografia

Biesta G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge.

Braidotti R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.

Cambi F. (2017). Del dono... in educazione. *Studi sulla Formazione*, 1, 9-13.

Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis Edizioni.

Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis Edizione.

Clifford S. (2006). Il valore dei luoghi. In S. Clifford, M. Maggi, D. Murtas. *Genius loci. Perché, quando e come realizzare una mappa di comunità* (pp. 1-11). Torino: Ires Piemonte.

Clifford S., Maggi M., Murtas, D. (2006). *StrumentIRES GENIUS LOCI. Perché, quando e come realizzare una mappa di comunità*. Torino: IRES Piemonte.

Delors J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria*: *per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi Editore.

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Field J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Frabboni F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*. Bari: Laterza.

Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.

Longo G.O. (2013). *Il sembionte. Prove di umanità futura*. Milano: Mimesis.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Mannion G. (2016). Intergenerational Education and Learning: We Are in a new place. In S. Punch, R.R Vanderbeck, T. Skelton (Eds.) *Family, intergenerationality and peer-group relations. geographies of children and young people* (pp. 1-21). London: Springer.

Marchesini R. (2009). *Il tramonto dell'uomo. La prospettiva post-umanista*. Bari: Dedalo.

McLaren P. (1994). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. *Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.

MIM (2022). *Progettare, costruire, abitare la scuola*. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura.pdf

Morin E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Nussbaum M. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.

Pedersen H. (2010). Is 'the Posthuman' Educable? *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 237-250.

Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.

Schugurensky D. (2006). This Is Our School of Citizenship: Informal Learning in Local Democracy. *Counterpoints*, 249, 163-182.

UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.

II.8
Educazione e territorio: il ruolo formativo dell'arte contemporanea in Sicilia

Laura Ieni
Assegnista di Ricerca, Università degli Studi di Messina, laieni@unime.it

Abstract

L'arte contemporanea si configura sempre più come uno strumento formativo nei confronti del pubblico; oltre alla sua funzione estetica e culturale, l'artista interviene attivamente nel tessuto sociale, trasformando il fruitore in un partecipante coinvolto nei processi creativi.
La Sicilia, affronta sfide strutturali, ambientali e sociali eterogenee, che impongono approcci
interpretativi differenti, e attraverso pratiche artistiche *site-specific*, si promuove l'arte come strumento di rigenerazione culturale e sociale. Il presente contributo analizza tre esperienze siciliane che, grazie all'arte contemporanea, si sono affermate come modelli virtuosi di educazione territoriale: il Farm Cultural Park di Favara, il Cretto di Gibellina e il Museo MACHO di Messina. Questi spazi condividono una stessa missione educativa attraverso esperienze artistiche capaci di generare consapevolezza critica.

Parole chiave: Arte, Inclusione, Territorio, Patrimonio, Pubblico.

Contemporary art is increasingly seen as an educational tool for the public; beyond its aesthetic and cultural function, artists actively intervene in the social fabric, transforming the viewer into an engaged participant in creative processes.
Sicily faces diverse structural, environmental, and social challenges, which require diverse interpretative approaches. Through site-specific artistic practices, art is promoted as a tool for cultural and social regeneration. This paper analyzes three Sicilian experiences that, thanks to contemporary art, have established themselves as virtuous models of regional education: the Farm Cultural Park in Favara, the Cretto in Gibellina, and the MACHO Museum in Messina. These spaces share a common educational mission through artistic experiences capable of generating critical awareness.

Keywords: Art, Inclusion, Territory, Heritage, Public.

1. Introduzione

Il presente contributo ha come obiettivo quello di indagare il rapporto tra il patrimonio culturale e l'educazione, più specificatamente il ruolo attivo che ricopre l'arte contemporanea nei confronti del pubblico. L'arte non è solo un mezzo di espressione della cultura, ma grazie ad essa siamo sollecitati a porci delle domande come individui, pertanto è uno strumento che veicola informazione e attualità attraverso un *medium* che può essere pittorico, scultoreo o digitale.

Non solo l'artista si confronta con l'oggetto artistico da lui creato, ma anche il pubblico che ne diviene sempre più spesso parte attiva nei più svariati contesti, aprendosi anche a spazi nuovi e non più canonici, così da permettere una comunicazione più eterogenea tra fruitore e opere, tanto da innescare così un rapporto vicendevole. L'arte porta con sé dei significati simbolici che vengono manifestati attraverso percorsi empirici, e vengono inoltre riattivati da connessioni reciproche tra lo spazio dell'opera e lo spazio intorno all'opera, il quale non è più solo strettamente legato allo spazio museale.

Ciò che accade dai primi anni del secolo scorso, dalle avanguardie in poi, è sia la conquista dello spazio, ma soprattutto una concezione dell'arte come portatrice di pensieri e informazioni, che non possono che essere messaggi educativi per tutte le tipologie di pubblico.

Infatti negli ultimi anni, è evidente che sia aumentato l'interesse verso il contemporaneo, che diviene sempre più una disciplina metodologica dotata di impegno e consapevolezza scientifica e conoscitiva, che è inoltre sempre in continuo divenire (Crispolti 2019).

Si rende necessaria una riflessione sul rapporto tra il patrimonio, i siti museali e culturali quali luoghi di apprendimento che implicano l'attivazione di processi formativi complessi, grazie anche alle esperienze didattico museali; perché proprio in ambito artistico è possibile attivare un approfondimento culturale dei visitatori, che possono far parte di diverse fasce di età. Per tali ragioni i luoghi dell'arte sono sempre più pensati per essere rivolti a un tipo di fruizione inclusiva, perché il sistema museale deve essere capace di collocarsi come sistema educativo alla stregua di altre istituzioni, e pertanto deve essere in grado di interfacciarsi con cittadini che possono anche avere formazioni differenti, ma anche livelli cognitivi diversi; questo porta a ragionare su quanto sia importante un percorso culturale ampliato; dando dal punto di vista teorico, progettuale ed esperienziale, la possibilità di una didattica museale che cerca di donare nuove visioni artistiche che possano essere apprezzate da tutti, mantenendo altresì l'integrità delle istituzioni.

I luoghi del contemporaneo offrono una comunicazione diretta ai cittadini, e i riescono a interfacciarsi e intersecarsi nel quotidiano tanto da stimolare nuovi processi educativi, cercando di cogliere le interrelazioni tra cultura, patrimonio culturale ed educazione attraverso i valori formali portati avanti dalla tradizione.

Inoltre, i numerosi cambiamenti iniziati a partire dal secolo scorso all'interno della società, innescati da più ragioni, stanno trasformando la percezione dei cittadini anche nel settore della cultura, pertanto la fruizione dell'arte e delle attività

culturali sono sempre più importati, per poter dare vita a una popolazione formata ed informata.

Il tema qui trattato, si basa su un ragionamento che parte da richieste necessarie, su transizioni che stanno profondamente ridefinendo il nostro rapporto con il futuro attraverso nuovi assetti energetici e climatici, ecologici ed economici, democratici e demografici, tecnologici e umani, dal punto di vista dell'educazione e transizione secondo tre punti cardine della società, che sono: ambiente, comunità e patrimonio.

E, nonostante sia passato quasi un secolo da *Arte come esperienza* (Dewey 1934), gli studi di John Dewey restano sempre più che attuali, poiché oggi come allora, si è in una fase di cambiamenti sociali, e l'educazione necessita sempre un adeguamento che vada di pari passo. L'arte è connessa alla vita quotidiana, non separata dalla realtà e pertanto il gesto umano può acquisire una dimensione estetica, in cui l'arte diventa democratica e aperta a tutti, divenendo universale.

2. Tre esempi virtuosi di arte, educazione e territorio

La Sicilia è una terra ricca di contraddizioni e in continua trasformazione, e negli ultimi anni proprio questa complessità ha favorito la nascita di gruppi e collettivi che, attraverso pratiche artistiche *site-specific*, promuovono l'arte come strumento di rigenerazione culturale e sociale, volte a favorire forme di apprendimento esperienziale, inclusivo e situato.

Per questa ragione, le realtà qui presentate possono inserirsi in un ragionamento artistico pedagogico, poiché si tratta di luoghi che tendono ad eliminare l'isolamento dell'arte dai cittadini, ma l'arte contemporanea e nello specifico la *land art*, è una tipologia di arte realizzata con scopi sociali, avendo la capacità di essere fruibile da tutti, facendo parte dell'ambiente vissuto nel quotidiano. L'esperienza estetica si concretizza nella creazione artistica, e possiamo aggiungere anche che l'esperienza di contatto con l'arte è capace di stimolare elementi su cui sarebbe difficile confrontarsi altrimenti. Il patrimonio artistico è interazione dell'uomo con l'ambiente, non un elemento lontano e ostico, ma serve per comprendere fatti e situazioni, suscitando in chi guarda degli stimoli. L'arte è qui intesa come esperienza generativa e trasformativa, in grado di attivare processi di cambiamento culturale, sociale ed educativo. Diventa così catalizzatrice di rigenerazione emotiva, identitaria e comunitaria, stimolando la riflessione, la partecipazione attiva e il dialogo tra artisti e comunità, e contribuendo al tempo stesso alla valorizzazione sostenibile del territorio.

Alla luce di queste necessità, anche le istituzioni culturali subiscono dei cambiamenti, tanto da doversi rinnovare continuamente, poiché è necessaria una pedagogia del patrimonio, che crei connessioni con e per la collettività.

Tuttavia in Italia, rispetto ad altre nazioni, vi è ancora una concezione ancorata al passato quando si parla di istituzioni, proprio per queste ragioni, l'arte contemporanea e soprattutto i luoghi originali sorti negli ultimi anni, possono dare vita

a nuove interazioni con il pubblico. L'antico concetto di arte per l'arte ormai è sempre più desueto, ciò che muove gli artisti è dettato da ragioni sociali e politiche di diversa natura, si crea per trasmettere dei messaggi, e la creatività resta il mezzo più diretto e valido per farlo.

Tra i luoghi individuati come centri di educazione in rapporto al territorio, possiamo individuare tre siti in Sicilia: il Farm Cultural Park di Favara, il Cretto di Gibellina e il Museo MACHO di Messina.

I primi due luoghi sono frutto di progetti *site specific* di *land art*, che coinvolgono le aree cittadine, in cui arte, ambiente e architettura si interfacciano, e sono realizzati per dare forma a due differenti necessità ma unite dal volere riabilitare le terre in cui si trovano; mentre il museo MACHO rappresenta l'arte del mediterraneo.

Il Farm Cultural Park, è un centro culturale indipendente e innovativo situato a Favara, piccolo paese in provincia di Agrigento; e nato a partire dal 2010 grazie all'iniziativa spontanea di due cittadini, Andrea Bartoli e Florinda Saieva, con l'obiettivo di rigenerare il centro storico della città e trasformarlo in un laboratorio di arte contemporanea, architettura, design e innovazione sociale. Questo bisogno nasce da una ragione culturale e profonda, purtroppo molto comune tra i piccoli borghi, soprattutto quelli del sud Italia, dove l'emigrazione è sempre più diffusa, a discapito dei luoghi e dei cittadini stessi. Anche Favara come numerosi centri era vittima di queste difficoltà, il calo demografico e lo spopolamento stavano portando il paese a una lenta rovina; tuttavia l'arte è riuscita a stravolgere le sorti di questo luogo, divenuto invece un catalizzatore di eventi culturali e artistici non solo per la Sicilia occidentale.

Lo slogan della Fondazione è "*We are a community committed to create, transform, and reinvent urban places*", obiettivo iniziale era recuperare lo spazio urbano attraverso degli interventi *site specific*, e per farlo hanno recuperato i Sette Cortili, divenuto un simbolo del paese e trasformando sette antichi palazzi in una sorta di casba, in cui dare voce al contemporaneo. Questo luogo non è meritevole solo dal punto di vista artistico, ma soprattutto per il continuo lavoro con cui si rigenera il dibattito sociale e culturale, e grazie a questo spazio svolge quotidianamente un processo sociale che mitiga l'abbandono della terra, stimolando il senso comunitario.

Alcune delle opere presenti sono diventate oggi iconiche: la bandiera rossa a pois bianchi che svetta tra le terrazze, e che è l'ormai riconoscibile simbolo del Farm; la facciata ricoperta da ceramiche colorate per mano di Alberonero, la celebre piscina rossa; la Human Forest allestita all'interno di Palazzo Miccichè, curata da Laps Architecture e Analogique, Diversi Street Artist, hanno preso parte alle opere di arte urbana presenti sulle facciate, tra questi: i murales irriverenti con peni rosa di Angelo Milano; i Merletti bianchi che richiamano l'uncinetto siciliano dipinti dall'artista polacca NeSpoon; il muro di Alice Pasquini dedicato al forte legame delle donne rappresentato con delle mani strette. Il progetto sta avendo così tanto successo che sono stati aperti altri siti in altri borghi siciliani.

Anche Gibellina è un piccolo comune della Sicilia occidentale, in provincia di Trapani, con una storia differente ma resa unica grazie alla rigenerazione artistica.

Nel 1968 il paese crollò a causa del terremoto della Valle del Belice, e quello che sorse grazie all'allora sindaco Carrao è un unicum, perché si pensò non di abbattere ma di conservare e mantenere questa catastrofica storia, stravolgendo le sorti grazie all'aiuto dell'arte.

Sulle macerie sorse una delle più grandi e note opere di *land art* al mondo: il Cretto di Burri, e anche per quella che stava sorgendo come Gibellina Nuova furono chiamati a collaborare i più grandi artisti italiani e internazionali, creando degli spazi e delle opere uniche che dialogano con la città. Questo ha permesso che Gibellina non morisse ma che invece potesse divenire un museo a cielo aperto, in cui vivere in una città di arte e rigenerazione continua. Tra gli artisti si annoverano: Alberto Burri, Carla Accardi, Antonio Sanfilippo, Pietro Consagra, Mimmo Paladino, Ettore Colla, Nino Franchina, Fausto Melotti, Emilio Isgrò, Arnaldo Pomodoro e tanti altri. Dagli anni '80 è stata inaugurata la Fondazione Orestiadi, che si prende cura delle opere e del territorio.

Di diversa formazione è il MACHO, il Museo d'Arte Contemporanea della Fondazione Horcynus Orca di Messina, situato a Torre Faro- Capo Peloro, in prossimità dello Stretto di Messina, ideato all'interno di un fortino ottocentesco, e fa parte di un progetto culturale, artistico ed educativo che ha come tema centrale la contemporaneità nel Mediterraneo, con particolare attenzione ai contesti geopolitici, alle identità culturali, all'arte visiva e multimediale.

All'interno vi è la collezione permanente composta da circa cento opere, che comprendono dipinti, sculture, installazioni, videoarte, realizzate da artisti provenienti da vari paesi del Mediterraneo: Egitto, Palestina, Libano, Tunisia, Italia, ecc. Il museo nasce proprio dalla necessità di fare dialogare le culture di confine, di popoli e nazioni che affacciano sul Mediterraneo e che solo apparentemente sono diverse tra di loro, e questo è possibile grazie a una interazione ricreata da opere che hanno la capacità di dialogare, e che permettono al visitatore di avere uno sguardo al di là del mare.

3. Conclusioni

Gli spazi del contemporaneo permettono di muoversi anche all'interno dell'opera, di avere un confronto maggiormente diretto con i manufatti, e questo ha un ruolo fondamentale nell'esperienza dei visitatori (Mazzolini, 2002), perché ci si rende conto non solo del valore artistico, ma ci si interroga maggiormente sulle ragioni che hanno portato a creare determinate opere.

Questi sono tre esempi di attività che hanno come punto di partenza l'arte contemporanea per raggiungere i cittadini, grazie alla volontà di pochi si dà voce a necessità impellenti dei nostri tempi, e ognuno di essi preserva qualcosa di unico: si passa dalla memoria dei luoghi tradizionali e per l'amore del territorio; a uno che ha rischiato di essere cancellato per cause naturali e che si è rinnovato con maggiore vigore e pregio; e infine un centro culturale che fa del patrimonio il fulcro da cui ripartire per la comunicazione, la democrazia e la cancellazione di dif-

ferenze. Questo dimostra quanto in un periodo tanto difficile, in cui i capisaldi della società e della cittadinanza possano avere delle difficoltà, l'arte sia capace di veicolare messaggi positivi e di insegnare ai cittadini/fruitori la storia, la geopolitica ma anche a ragionare su questioni di fondamentale importanza, dando l'occasione di riflettere davanti ai manufatti che sono capaci di preservare la cultura.

Educazione e territorio sono proprio gli obiettivi di queste realtà, nate con l'intendo di volgere uno sguardo ai territori in cui si trovano, che meritano attenzione per molteplici motivi, e soprattutto educare sia le persone del luogo attraverso visite guidate e laboratori, ma anche i visitatori sporadici, che attraverso percorsi musealizzati, potranno apprendere con dovizia la storia e l'evoluzione di queste città, perché si può affermare che i tre musei siano rappresentativi della storia e degli sbocchi futuri a cui guardare. Gli interventi *site specific*, sono in grado di creare salde connessioni, che altrimenti sarebbe difficile da trasmettere.

Questi riportati sono tre esempi di una regione che combatte da sempre con difficoltà di diverso genere, in cui creare delle realtà culturali non è sempre facile, e proprio per questo vanno attenzionate; ma i casi in cui l'arte contemporanea si è resa indispensabile per divulgare messaggi importanti anche sul piano educativo grazie al dinamismo di cui gode, sono presenti anche in altre località italiane.

Imparare in un ambiente artistico attiva processi cognitivi volti all'esercizio critico, favorendo l'interazione culturale e relazionale sia tra i visitatori che con sé stessi, insegna a porsi delle domande ed essere capaci di riconoscere questioni di fondamentale importanza a livello sociale e culturale; perché il patrimonio culturale non è statico ma segue i processi sociali e ambientali, rappresentando le necessità dell'epoca in cui è attivo, proprio perché non si tratta più di luoghi passivi, e l'arte non è solo espressione estetica, ma anche uno strumento che favorisce la conoscenza e la trasformazione.

Bibliografia

Arnheim R. (1992). *Pensieri sull'educazione artistica*. Palermo: Aesthetica.

Badami A., (2019). *Gibellina, la città che visse due volte*. Milano: Franco Angeli.

B doi-Hammami M., (2023). *Utilizing neuroscience research to enhance learning strategies and optimize curriculum design, International Journal of Advanced Research*, 11(9), 797-811.

Bertolini P. (2005). (Ed.) *Pedagogia fenomenologica, genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.

Bogdan R., Taylor S. (1994). *The social meaning of mental retardation: two life stories: a reissued edition of "Inside out" with a new postscript*. New York: Teachers College Press.

Bonito Oliva A. (1996). *Trame Mediterranee. Gibellina, Fondazione Orestiadi Gibellina*. Gibellina: FO.

Brunelli M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM.

Cardone S., Masi,M. (2017). *Il museo come esperienza educativa. Narrare, sperimentare, comprendere, valutare*. Bari: Progedit.

Ciarcià P. Dallari M. (2001). *Arte per educare*. Bologna: Artebambini.

Corciulo S., Bochicchio M. A. (2024). *Embracing Atypical Perception: A Systematic Review on Synesthesia and Hci*. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=4966039 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4966039
Crispolti E. (2005). *Come studiare l'arte contemporanea*. Roma: Donzelli Editore.
Dallari M. (1990). *Guardare intorno. Un approccio pedagogico alla cultura visuale e audiovisiva*. Firenze: La Nuova Italia.
Dallari M., Francucci C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La nuova Italia.
Danto A. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
Dewey J. (2023). *Arte educazione e creatività*. Milano: Feltrinelli.
Dewey J. (1967). *L'Arte come esperienza*. Milano: La Nuova Italia.
Eisner E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
Ercolano M. (2024). *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*. Pisa: Ets.
Francucci C., Vassalli P. (2009). (Eds.). *Educare all'arte. Immagini esperienze percorsi*. Milano: Electa.
Farné R. (2002). *Iconologia didattica*. Bologna: Zanichelli.
Giudici C., Vecchi V. (2003). (Eds.). *Bambini, arte, artisti. I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*, Reggio Emilia: Reggio-Children.
Giaconia P., Scalisi A. (2019). *Pedagogia. Percorsi e parole* (3 vol.). Bologna: Zanichelli.
Hood M.G. (1983). *Staying away: Why people choose not to visit museums*. *Museum News*, 61(4), 50-57.
Ieni L. (2022). Land Art e paligensesi. In F.P. Campione (Ed.), *Land Art in Sicilia* (pp. 25-31). Palermo: Kalos.
ICOM Italia (2006). *Carta nazionale delle professioni museali*. http://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.CartaNazionaleProfessioniMuseali.2005-2006
Macauda A. (2017). *Arte e innovazione tecnologica per una didattica immersiva*. Milano: FrancoAngeli.
Mazzolini R.G. (2002). *Andare al museo. Motivazioni, comportamenti e impatto cognitivo*, Assessorato alla cultura di Trento.
Munari B. (1968). *Design e comunicazione visiva. Contributo a una metodologia didattica.* Bari: Laterza.
Nuzzaci A. (2012). *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Nuzzaci A. (2012). *La ricerca empirica nell'educazione al patrimonio e nella didattica museale Una sperimentazione nel settore demoetnoantropologico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Ottaviano, C. (2014). Arte e disabilità: narrazioni per l'(im)possibilità. *Formazione, lavoro, persona*, 7(20), 131-139.
Van Campen C. (2010). *The Hidden Sense: Synesthesia in Art and Science*. Chicago: MIT Press.
Vinella M. (2015). *Educare all'arte Pedagogia dello sguardo e didattica visiva*. Lecce: Pensa MultiMedia.

II.9
La professionalità docente come dispositivo situato. Un'indagine empirica tra agency, formazione e territori

Riccardo Mancini
Professore Associato, Link Campus University, r.mancini@unilink.it

Abstract
Questo articolo esplora la professionalità docente come dispositivo situato e riflessivo, attraverso l'analisi delle rappresentazioni delle competenze dei docenti in formazione abilitante, 30 e 60 CFU. Ponendo l'attenzione sull'agency professionale e sulla governance formativa in una prospettiva teorica integrata, i cinque domini del questionario indagano progettazione-valutazione, relazione educativa, riflessività-inclusione, innovazione-adattamento e formazione continua. Il campione di 2.186 docenti in formazione abilitante presso Link Campus University e Università eCampus, è stato analizzato territorio per territorio. I risultati confermano le dimensioni relazionali e riflessive solide, ma non quelle professionali della partecipazione a comunità professionali. L'analisi ANOVA dimostra la significativa differenza territoriale, confermando la natura contestuale della professionalità insegnante. L'articolo conclude con una riflessione sulla formazione come spazio generativo. Può valorizzare la molteplicità dei contesti e sostenere percorsi professionali trasformativi.

Parole chiave: professionalità docente, agency, formazione abilitante, competenze, territorialità

This article explores teacher professionalism as a situated and reflective construct, through the analysis of competence representations provided by teachers enrolled in 30 and 60 ECTS qualification pathways. Focusing on professional agency and educational governance within an integrated theoretical framework, the five domains of the questionnaire investigate instructional design and assessment, educational relationship, reflexivity and inclusion, innovation and adaptability, and lifelong learning. The sample, composed of 2,186 trainee teachers attending programs at Link Campus University and eCampus University, was analysed by territorial distribution. The results confirm strong relational and reflective dimensions, while revealing weakness in the domain of participation in professional learning communities. ANOVA analysis highlights significant territorial differences, reinforcing the contextual nature of teaching professionalism. The article concludes with a reflection on teacher education as a generative space—capable of valuing the multiplicity of contexts and supporting transformative professional pathways.

Keywords: teacher professionalism, agency, teacher education, competences, territoriality

1. Introduzione

La professionalità docente costituisce, oggi più che mai, un campo di ricerca e di intervento pedagogico attraversato da tensioni, ridefinizioni e istanze trasformative (Hargreaves, 2000). L'insegnante non è soltanto agente tecnico della trasmissione del sapere, ma soggetto riflessivo e posizionato, chiamato a negoziare quotidianamente tra prescrizioni normative, complessità dei contesti scolastici e biografie professionali in continua evoluzione In tale cornice, si fa sempre più urgente l'esigenza di riconfigurare la professionalità come dispositivo situato, capace di tenere insieme dimensioni epistemologiche, relazionali e operative, in risposta a istanze educative mutevoli e territorialmente differenziate (Perrenoud, 2002).

Negli ultimi anni, il dibattito scientifico ha progressivamente superato la concezione astratta e universalizzante del profilo professionale docente, orientandosi verso prospettive che ne evidenziano la natura processuale, contestuale e dialogica(Cedefop, 2022). Lungi dall'essere un modello univoco e prescrittivo, la professionalità si articola come costruzione narrativa e riflessiva, fondata sull'intenzionalità pedagogica, sulla relazionalità educativa e sulla capacità di agire in situazione (Romano & Muscarà, 2023). In tal senso, si configura come esito di una mobilitazione soggettiva di risorse, continuamente rinegoziata attraverso pratiche didattiche, vincoli istituzionali e traiettorie formative.

Il presente contributo si colloca all'interno di questo orizzonte teorico, ponendosi l'obiettivo di esplorare, attraverso una lettura empirica e territoriale, come i docenti percepiscano e rappresentino la propria professionalità in relazione a cinque nuclei di competenza fondamentali: progettazione-valutazione, relazione educativa, riflessività-inclusione, innovazione-adattamento, formazione continua. L'indagine si inserisce nel quadro più ampio dei nuovi percorsi abilitanti introdotti dal DPCM 4 agosto 2023 (art. 13, 20 e 60 CFU), rivolgendosi a un campione di docenti iscritti a corsi universitari erogati da Link Campus University e Università eCampus, e intende offrire un contributo critico all'analisi del rapporto tra formazione iniziale e professionalizzazione docente.

La scelta di adottare un approccio quantitativo-descrittivo, basato su un questionario ispirato al modello di Philippe Perrenoud e articolato in domini concettuali, risponde alla volontà di dare voce alla soggettività professionale dei docenti, valorizzandone le rappresentazioni auto-percepite come indicatori di agency, posizionamento e progettualità educativa. In questa prospettiva, il sapere insegnante non è solo oggetto di valutazione esterna, ma leva euristica per indagare come gli insegnanti costruiscano senso attorno alla propria funzione, ai propri compiti e alle proprie responsabilità educative.

Infine, il contributo assume come ulteriore chiave interpretativa la dimensione territoriale, intesa non come semplice variabile descrittiva, ma come luogo generativo di pratiche, strutture formative e configurazioni professionali. L'ipotesi di

fondo è che la professionalità docente non si distribuisca in modo omogeneo, ma si esprima in forme diversificate, articolate in funzione dei contesti istituzionali, organizzativi e socio-culturali. In tal senso, il lavoro qui presentato si propone di contribuire al dibattito scientifico sulla governance formativa policentrica, interrogando criticamente l'idea di un profilo docente standardizzato e promuovendo, al contrario, la valorizzazione della differenza, della pluralità e della situazionalità dell'agire educativo.

2. La formazione docente come dispositivo situato

La professionalità docente, nella contemporaneità, è una struttura processuale e dinamica che prende forma dalle interazioni continue tra soggetti, contesti e pratiche educative. Per questa prospettiva, la formazione degli insegnanti non può più essere vista come un semplice trasferimento lineare di saperi astratti. Invece, viene vista come un dispositivo situato, articolato in molte traiettorie plurime e spesso disomogenee, che riflette la complessità dei territori, la stratificazione normativa e la pluralità degli attori coinvolti nel processo formativo (Salvadori, 2022).

La nozione stessa di competenza professionale si è andata trasformando da costrutto tecnico-operativo a dispositivo interpretativo e trasformativo, capace di generare nuove letture dell'agire educativo e nuove forme di agency professionale (Perrenoud, 2002; Beauchamp, Thomas, 2009).

Nel solco della riflessione pedagogica contemporanea, si afferma con forza l'idea che la professionalità insegnante debba essere decostruita in funzione delle sue dimensioni contestuali, assumendo che le variabili territoriali e sociodemografiche non rappresentino fattori accessori, bensì elementi fondanti della costituzione stessa dell'identità professionale. A fronte della crescente eterogeneità dei contesti scolastici italiani, connotati da marcate disuguaglianze strutturali tra nord e sud, tra centri urbani e aree interne, tra ordini di scuola e background culturali degli studenti, il docente è chiamato a negoziare continuamente il proprio ruolo, orientandosi tra vincoli istituzionali e aspettative locali, tra saperi formalizzati e risorse tacite, tra esigenze di standardizzazione e urgenze di personalizzazione (Romano, Muscarà, 2023).

Tale riconfigurazione della professionalità non si esaurisce nel paradigma dell'expertise né può essere ricondotta alla sola padronanza tecnica dei saperi disciplinari o metodologici, ma implica un posizionamento consapevole rispetto alle sfide educative e culturali che attraversano i territori. In questo senso, la pedagogia comparata e la governance scolastica ci restituiscono una visione della scuola come dispositivo di coesione e rigenerazione sociale, laddove la figura dell'insegnante si carica di un mandato etico e politico, chiamato a dare forma a una scuola generativa, inclusiva e radicata nelle trame del vissuto collettivo (Maraviglia, 2020).

La letteratura recente riconosce, infatti, nel legame tra agency professionale e contesto un asse fondamentale per comprendere l'evoluzione della funzione docente. L'agency non è più interpretabile come una qualità individuale isolata, bensì

come una capacità relazionale, mediata culturalmente, sostenuta da reti di collaborazione e modelli di formazione capaci di integrare riflessività e progettualità situata (Sposetti et al., 2022). In questa direzione, si afferma il valore di approcci formativi che valorizzano il vissuto degli insegnanti, le dimensioni narrative dell'esperienza e le competenze di adattamento trasformativo, in grado di rispondere alla "molteplicità delle soggettività" che attraversano oggi il sistema scolastico (Salvadori, 2022).

Le analisi condotte in contesti scolastici periferici e marginali, come quelli delle piccole scuole o delle regioni meridionali, restituiscono l'immagine di una professionalità che si costruisce nonostante e attraverso la scarsità di risorse (Müller, Cook, 2024), il senso di isolamento istituzionale e la necessità di fare rete con il territorio per costruire percorsi educativi significativi. In questi casi, la dimensione territoriale si configura come un vero e proprio generatore di senso, in cui l'insegnante agisce da mediatore culturale, da facilitatore relazionale e da promotore di coesione sociale (Maraviglia, 2020).

Il tema della differenziazione territoriale della formazione, dunque, non può essere eluso: ciò che emerge dai dati e dalle narrazioni degli insegnanti è la necessità di immaginare dispositivi formativi flessibili, capaci di valorizzare le specificità locali senza rinunciare alla costruzione di una cornice comune di professionalità (Kraft, Lyon, 2024). In questa prospettiva, il territorio non rappresenta un semplice sfondo, bensì diviene parte costitutiva del profilo professionale, condizionando l'accesso alle opportunità formative, la disponibilità di risorse, la configurazione dei bisogni e le strategie di risposta messe in atto dai docenti.

In definitiva, occorre superare una visione unitaria e centralizzata del docente per abbracciare una prospettiva polifonica, nella quale l'identità professionale si declina come forma riflessiva e situata di relazione tra soggetto, sapere e contesto (Zhang et al., 2024). È in questa cornice che si colloca la presente ricerca, volta a restituire una mappatura empirica delle percezioni, delle traiettorie e delle differenze che connotano la professionalità docente in Italia alla luce delle sue articolazioni territoriali e sociodemografiche. L'obiettivo è contribuire a una riflessione scientificamente fondata e operativamente utile per ripensare le politiche di formazione iniziale e in servizio nella direzione di un'effettiva equità educativa e di uno sviluppo professionale sostenibile e coerente con la realtà delle scuole italiane.

3. Metodologia

L'indagine presentata si colloca entro un più ampio progetto di ricerca empirico-esplorativa volto ad approfondire le rappresentazioni, le traiettorie e le pratiche della professionalità docente in Italia, alla luce delle loro articolazioni territoriali e delle variabili sociodemografiche che le attraversano. In coerenza con le riflessioni teoriche poste a fondamento del presente contributo, il disegno metodologico adottato si è orientato verso un approccio quantitativo-descrittivo, con alcune aperture analitiche di tipo inferenziale, in grado di restituire un'immagine strati-

ficata, ma al contempo dinamica, del modo in cui i docenti in formazione e in servizio percepiscono e agiscono il proprio ruolo professionale nei diversi contesti del Paese (OECD, 2025).

Lo strumento impiegato per la raccolta dati è un questionario semi-strutturato a somministrazione online, elaborato sulla piattaforma SurveyMonkey, ispirato alle dieci competenze professionali proposte da Philippe Perrenoud (2002) e validato attraverso un processo di lettura critica e messa in coerenza con le cornici teoriche della pedagogia situata e del docente riflessivo. Come sottolineato da Salvadori (2022), la costruzione di strumenti sensibili ai contesti e alle dimensioni della professionalità docente è parte costitutiva di un modello di formazione democratica e sostenibile. In tal senso, la scelta del questionario si è fondata sull'esigenza di raccogliere dati significativi su larga scala, preservando al contempo la profondità dei nuclei tematici indagati.

Il questionario è articolato in tre macro-sezioni, ciascuna volta a rilevare dimensioni differenti, ma tra loro interrelate, della professionalità docente: la prima sezione ha indagato il profilo sociodemografico dei rispondenti (età, genere, ordine scolastico, anni di servizio, provincia di insegnamento), la seconda si è concentrata sulla percezione delle competenze professionali mediante domande chiuse su scala Likert a 5 punti (da 1 = per nulla a 5 = completamente), mentre la terza sezione, di natura qualitativa, ha raccolto osservazioni aperte finalizzate ad esplorare la dimensione autoriflessiva e progettuale della soggettività professionale dei partecipanti.

Come illustrato da Sposetti et al. (2022), che hanno adottato un disegno simile per indagare le competenze degli educatori in formazione, la competenza professionale non è da intendersi come capitale da accumulare, ma come capacità situata di mobilitare risorse eterogenee in funzione del contesto e degli obiettivi educativi perseguiti. In questa cornice, è apparso fondamentale integrare le domande chiuse con brevi sezioni narrative che consentissero una prima esplorazione delle logiche discorsive attraverso cui gli insegnanti danno senso al proprio ruolo e alle proprie pratiche (El-Hamamsy et al., 2023).

La somministrazione del questionario è avvenuta tra marzo e maggio 2025 ed ha coinvolto 2.186 docenti italiani distribuiti sull'intero territorio nazionale, appartenenti a tutti gli ordini e gradi scolastici e impegnati nei percorsi abilitanti da 30 e 60 CFU attivati presso la Link Campus University e l'ECampus. La raccolta dei dati è avvenuta in forma anonima e su base volontaria, con esplicita informativa ai sensi del Regolamento europeo sulla protezione dei dati personali (GDPR 2016/679).

I dati sono stati successivamente elaborati mediante strumenti di statistica descrittiva (distribuzioni di frequenza, medie, deviazioni standard), con approfondimenti inferenziali tramite analisi della varianza (ANOVA) e test di correlazione (Pearson) per verificare l'esistenza di differenze significative tra sottogruppi territoriali, generazionali e per ordine scolastico. Tali tecniche hanno permesso di rispondere a uno degli interrogativi di fondo della ricerca, ovvero se e in che modo il contesto geografico e l'esperienza professionale incidano sulle percezioni, sulle competenze dichiarate e sulle strategie pedagogiche adottate dai docenti.

In linea con quanto osservato da Romano e Muscarà (2023), l'adozione di strumenti metodologici integrati consente non solo di rilevare dati, ma di attivare processi di ricognizione professionale, restituendo valore formativo al momento stesso dell'indagine la narrazione e la riflessione diventano strumenti euristici per ricostruire le traiettorie di sviluppo professionale e per agire consapevolmente nella complessità.

L'approccio metodologico scelto, quindi, non si limita a rappresentare la realtà, ma ambisce a interpellarla criticamente, secondo una visione trasformativa della ricerca educativa che, come sottolinea Maraviglia (2020), deve rendere visibile l'invisibile, cogliere le connessioni profonde tra scuola, società e territorio. A partire da tale impostazione, l'indagine qui presentata si propone di contribuire alla costruzione di una cartografia riflessiva della professionalità docente in Italia, nella prospettiva di una formazione autenticamente situata e democratica.

4. Risultati

L'analisi dei dati quantitativi ha permesso di restituire un'immagine sfaccettata della professionalità docente percepita, attraverso una griglia articolata in cinque domini concettuali – progettazione-valutazione (D19), relazione educativa (D20), riflessività-inclusione (D21), innovazione-adattamento (D22), orientamento alla formazione (D23) – assunti quali indicatori rilevanti nella lettura dell'agency situata dei partecipanti. Il campione oggetto d'indagine (n 2.186) comprende docenti impegnati nei percorsi abilitanti 30 CFU (ex art. 13 e 20) e 60 CFU, promossi da Link Campus University ed eCampus, con distribuzione eterogenea per provenienza territoriale e grado d'istruzione.

Nei domini della progettualità e della valutazione (D19), le risposte si concentrano nei valori alti della scala Likert. L'item "*Rendo l'apprendimento significativo e connesso alla realtà degli studenti*" registra una media di 4,19, evidenziando come la dimensione euristica della didattica sia ampiamente interiorizzata. La progettazione, pertanto, si configura non come atto tecnico, ma come processo intenzionale orientato alla generatività (Sposetti et al., 2022), capace di valorizzare il contesto e attivare apprendimenti significativi.

Il dominio relazionale (D20) si attesta su valori mediamente più elevati. L'item "*Favorisco un clima di fiducia, rispetto e ascolto attivo*" ottiene una media di 4,52, con il 59% delle risposte collocate al massimo della scala. Tali dati sembrano confermare l'ipotesi secondo cui la dimensione relazionale non è un accessorio dell'agire didattico, bensì il suo fondamento generativo e trasformativo (Maraviglia, 2020), alla luce di un'etica della cura educativa e di una cultura della responsabilità reciproca.

L'ambito riflessivo-inclusivo (D21) rappresenta un ulteriore asse fondante dell'identità professionale. L'item "*Rifletto criticamente sulla mia azione didattica*" raggiunge una media di 4,49, con oltre il 59% dei partecipanti che si riconosce pienamente in tale affermazione (Figura 1). Secondo Romano e Muscarà (2023),

questa competenza definisce la capacità del docente di "ristrutturare il proprio ruolo in situazione", attivando consapevolezza narrativa e agency trasformativa.

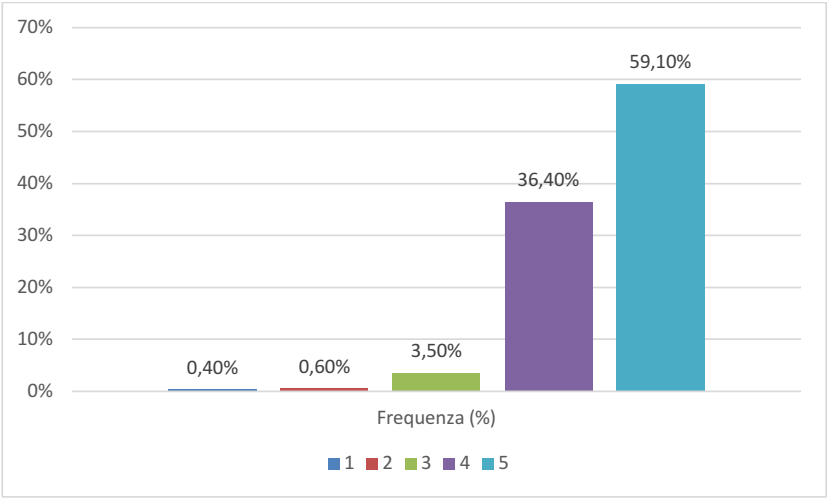


Figura 1. La riflessività appare dimensione strutturante della professionalità docente

Nel dominio D22, relativo all'innovazione e all'adattabilità, si possono osservare andamenti non lineari, non omogenei. L'integrazione delle tecnologie didattiche, infatti, raccoglie un'adesione elevata (media 4,01), mentre l'impegno nelle comunità professionali risulta meno consolidato (media 3,52). Ciò segnala la permanenza di una professionalità ancora centrata sull'agency individuale, più che sulla collaborazione strutturata, in contrasto con i modelli di "professionalità co-costruita" (Salvadori, 2022).

Infine, il dominio D23 conferma un orientamento maturo e motivato verso la formazione continua. L'item "*Ritengo essenziale la formazione professionale permanente*" totalizza una media di 4,47 con oltre l'85% delle risposte collocate tra 4 e 5. Tale dato sembra suffragare una concezione del docente come reflective practitioner (Schön, 1983), capace di apprendere dall'esperienza e rimodulare costantemente il proprio repertorio professionale (Figura 2).

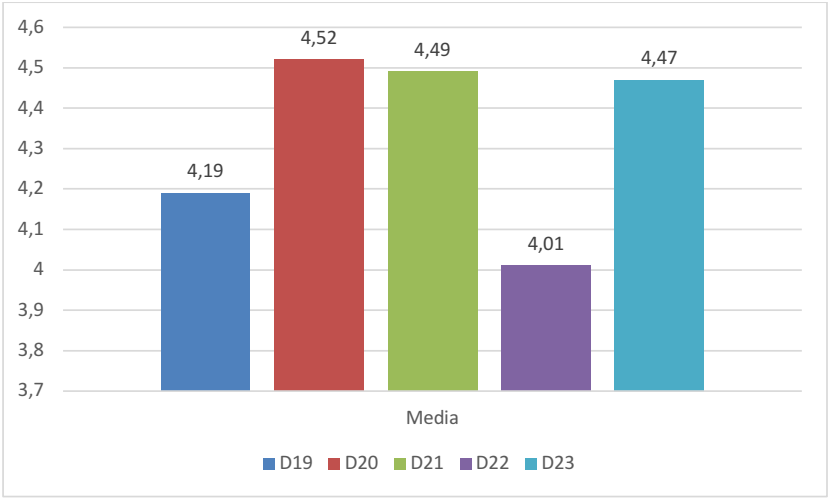


Figura 2. Il dominio relazionale (D20) e quello riflessivo (D21) risultano i più consolidati

Uno degli obiettivi primari di questo studio era analizzare come la percezione della professionalità docente variasse in base al territorio di servizio. Per questo motivo, è stata effettuata una valutazione ANOVA sulle sei province più rappresentative del campione (Napoli, Roma, Milano, Catania, Palermo, Torino), al fine di verificare la rilevanza statistica delle differenze osservate nei punteggi medi dei principali parametri (Tabella 3).

Competenza	F	p-value	Significativo ($p < 0.05$)
Uso strumenti di valutazione coerenti e diversificati	5.124	0.0003	Sì
Gestisco con efficacia la relazione educativa con gli studenti	4.772	0.0011	Sì
Svolgo attività di progettazione didattica in team con i colleghi	1.982	0.0782	No
Rendo l'apprendimento significativo e connesso alla realtà degli studenti	2.215	0.0543	No
Adatto la didattica ai diversi stili cognitivi e ai bisogni educativi	3.993	0.0067	Sì

Tabella 3. Le differenze territoriali risultano significative nei domini della relazione educativa, della valutazione e dell'adattamento didattico

I risultati dell'analisi della varianza a una via (ANOVA) sono sintetizzati nella tabella. Questa analisi è stata condotta per determinare se ci sono differenze stati-

sticamente significative nella percezione delle competenze professionali tra i docenti appartenenti alle sei province più rappresentate del campione (Napoli, Roma, Milano, Catania, Palermo e Torino). L'analisi è stata applicata a cinque elementi chiave del questionario, che rappresentavano i principali campi di ricerca.

Per ciascuna competenza, sono stati calcolati:

– il valore **F**, indicativo del rapporto tra la varianza tra gruppi (province) e la varianza interna ai gruppi;
– il **p-value**, che esprime la probabilità che le differenze osservate siano dovute al caso.

In linea con i criteri statistici comunemente adottati in ambito educativo, si è considerato significativo un p-value inferiore a 0,05. I risultati mostrano che tre delle cinque competenze analizzate presentano differenze statisticamente significative tra i territori: si tratta delle dimensioni relative alla valutazione didattica, alla relazione educativa e all'adattamento della didattica ai bisogni degli studenti. Gli item relativi alla progettazione in team e alla connessione tra apprendimento e realtà non hanno invece superato la soglia di significatività, pur evidenziando una certa variabilità.

Questi esiti confermano la centralità del territorio come variabile mediatrice nella configurazione della professionalità docente, suggerendo che le pratiche e le rappresentazioni dell'agire educativo non si distribuiscono in modo uniforme, ma si strutturano in relazione a culture scolastiche, assetti organizzativi e bisogni formativi specifici dei contesti locali.

L'idea di una professionalità situata, contestuale e differenziata, che è in linea con un approccio pedagogico comparato e riflessivo, è stata già delineata nel quadro teorico con queste evidenze.. I dati mostrano che i docenti nelle province meridionali, in particolare Napoli e Palermo, ottengono punteggi medi più alti nelle dimensioni di relazione e riflessività..Mentre, i docenti delle province settentrionali (Milano e Torino) sono noti per le loro capacità di valutazione e progettazione. (Figura 4).

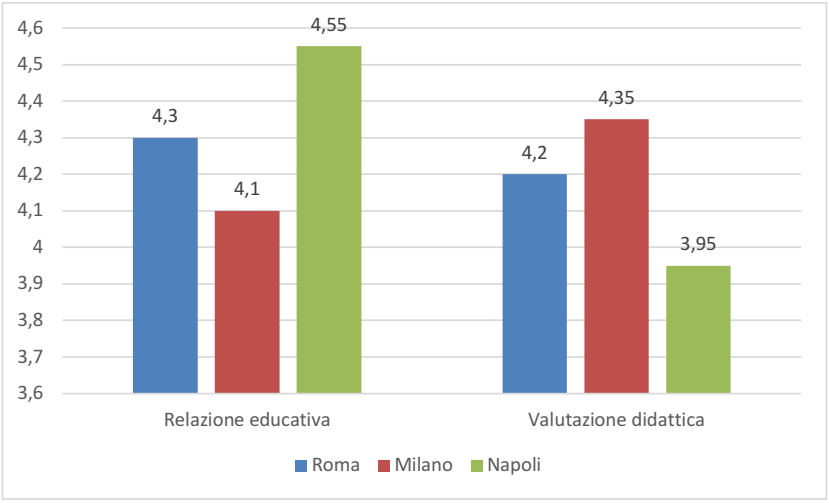


Figura 4. La relazione educativa è più valorizzata al Sud; la valutazione didattica è più marcata nel Nord

Tali differenziali non vanno interpretati in chiave gerarchica, ma come effetto delle differenti ecologie professionali e formative dei contesti: ogni territorio, come suggerito da Maraviglia (2020), configura specifici rapporti tra sapere formale, pratiche implicite e relazioni educative, restituendo così l'immagine di una professionalità docente stratificata, contestuale e dinamicamente situata.

5. Discussione

I dati emersi dall'indagine confermano in modo chiaro che la professionalità docente si configura come dispositivo complesso, dinamico e situato, frutto di una negoziazione continua tra dimensioni epistemologiche, esperienziali e contestuali. In coerenza con la cornice teorica adottata, le competenze professionali non appaiono come repertori lineari e cumulativi, ma come dispositivi modulati dall'interazione tra agentività individuale, condizioni organizzative e specificità territoriali. L'analisi condotta, attraverso la lente dei cinque domini (D19–D23), ha permesso di evidenziare alcune tendenze strutturali, ma anche variazioni localizzate, restituendo così un'immagine stratificata e dialogica della figura docente contemporanea (Kraft, Lyon, 2024).

In primo luogo, la rilevazione ha fatto emergere un profilo professionale fortemente orientato alla dimensione relazionale e riflessiva. Le medie elevate nei domini D20 e D21, in particolare le risposte riferite al "favorire un clima di fiducia" e al "riflettere criticamente sulla propria azione didattica", mostrano l'emergere di una cultura dell'insegnamento fondata sulla cura educativa, sull'ascolto attivo e

sulla responsabilità etico-formativa. Come suggerito da Salvadori (2022), la relazione educativa costituisce l'elemento generativo di ogni processo didattico, non un dispositivo ancillare, ma il fondamento su cui si costruiscono processi di significazione e appartenenza. Tale evidenza si innesta anche nella prospettiva proposta da Romano e Muscarà (2023), per i quali la professionalità si articola come traiettoria narrativa riflessiva, capace di costruire consapevolezza attraverso l'esperienza e il riconoscimento dell'altro (Nyaaba, 2024).

Parallelamente, i dati relativi alla progettazione e alla valutazione (D19) attestano una buona interiorizzazione di pratiche finalizzate a rendere l'apprendimento significativo, coerente e connesso alla realtà degli studenti. Tuttavia, non mancano alcune zone di ambivalenza, soprattutto per quanto riguarda la progettazione in team, che continua a rappresentare una criticità trasversale. Questo elemento richiama la riflessione proposta da Sposetti et al. (2022) sulla necessità di pensare la competenza progettuale non solo come capacità individuale, ma come forma di agire condiviso, strutturata attraverso dispositivi cooperativi e spazi di negoziazione.

Particolarmente interessante è l'articolazione emersa nel dominio D22, in cui il confronto tra l'alta adesione all'uso delle tecnologie didattiche e la bassa partecipazione a comunità professionali restituisce un'immagine di professionalità ancora centrata sull'agency individuale più che su una cultura cooperativa dell'innovazione (Pesina, 2025). Questo scarto segnala un potenziale non ancora attivato, e rinvia alla necessità di ripensare i luoghi, i tempi e le forme della collaborazione tra pari, superando approcci retorici alla collegialità per costruire forme strutturate di co-formazione e leadership diffusa. Come osserva Maraviglia (2020), la scuola non può essere spazio neutro, ma dispositivo che organizza e rende visibili forme di sapere relazionale e cooperativo.

Anche il dominio D23, incentrato sulla formazione continua, restituisce dati altamente positivi, segno che i docenti riconoscono nel lifelong learning un asse fondamentale della propria identità professionale (Priestley, Biesta, & Robinson, 2024). Questo dato, seppur atteso, assume particolare valore se letto alla luce della riforma dei percorsi abilitanti, poiché mostra una disponibilità dichiarata all'apprendimento trasformativo, purché sostenuto da dispositivi formativi che ne valorizzino il radicamento situato. In tale direzione, appare cruciale il ruolo delle università come agenzie riflessive di accompagnamento, capaci di riconoscere e potenziare il patrimonio di esperienza dei docenti adulti in formazione (Semjonova, 2024).

La lettura territoriale dei dati – rafforzata dall'analisi ANOVA – apre ulteriori scenari di riflessione. Le differenze significative rilevate in alcune competenze chiave (valutazione, relazione educativa, adattamento didattico) suggeriscono che la professionalità docente si costruisce come risposta a ecologie formative plurali, influenzate da elementi culturali, istituzionali e organizzativi locali. In questa prospettiva, la differenziazione non va intesa come segnale di disomogeneità problematica, ma come espressione della plasticità della funzione docente, capace di adattarsi ai bisogni emergenti delle comunità educanti. Si tratta, dunque, di promuovere una formazione iniziale e in servizio che non normalizzi la professionalità,

ma ne accolga la molteplicità, offrendo strumenti per abitarla consapevolmente (Talafian et al., 2023).

In sintesi, l'indagine restituisce la figura di un docente consapevole, riflessivo, aperto al cambiamento, ma che necessita di spazi di confronto reale e riconoscimento professionale per poter agire pienamente la propria agency. I dati parlano di una professione viva, esigente, attraversata da tensioni tra prescrizione normativa e autonomia progettuale, tra aspettative istituzionali e bisogni formativi interni. In questo senso, la formazione non può che configurarsi come dispositivo di mediazione e trasformazione, capace di costruire ponti tra soggettività e sistema, tra contesto e sapere professionale.

6. Conclusioni

L'indagine presentata ha permesso di esplorare in profondità la rappresentazione che i docenti in formazione abilitante restituiscono della propria professionalità, mettendone in luce dimensioni consolidate, aree di tensione e spazi di sviluppo (Wenger, 2006). I dati raccolti confermano l'idea, teoricamente fondata e metodologicamente argomentata, che la professionalità docente non possa essere ridotta a un elenco prescrittivo di competenze, ma debba essere interpretata come costrutto situato, relazionale e dinamico, modellato dalle esperienze, dai contesti e dalle forme di agency che ciascun insegnante agisce nella propria pratica quotidiana.

La ricerca ha evidenziato una forte interiorizzazione delle competenze riflessive, relazionali e inclusive da parte del campione analizzato, delineando il profilo di un docente consapevole, motivato, capace di leggere criticamente il proprio operato e di costruire legami educativi significativi. Tuttavia, sono emerse anche alcune criticità, in particolare nella dimensione collaborativa e nella partecipazione a comunità professionali, che suggeriscono l'esigenza di ripensare gli spazi e le modalità della formazione in servizio, promuovendo modelli di sviluppo professionale centrati sulla co-progettazione, sul mentoring reciproco e sul riconoscimento della collegialità come dispositivo trasformativo (Zavatta, 2024).

La componente territoriale ha aggiunto uno strato interpretativo rilevante, mostrando come la professionalità non sia solo frutto di un percorso individuale, ma anche espressione delle ecologie educative locali, dei dispositivi normativi e culturali in cui l'insegnante è immerso. In questa direzione, il dato territoriale non va letto come elemento di frammentazione, bensì come opportunità euristica per valorizzare la pluralità dei percorsi formativi, promuovendo un'idea di sistema formativo policentrico, aperto e responsivo.

Dal punto di vista delle implicazioni pedagogiche, i risultati dell'indagine sollecitano una riflessione attenta sul ruolo delle istituzioni formative nella costruzione di percorsi abilitanti che siano realmente capaci di accompagnare i docenti verso una professionalità trasformativa. Ciò implica non solo una revisione dei contenuti e delle metodologie, ma anche una ridefinizione dell'orizzonte culturale

entro cui la formazione si colloca: non trasmissione di saperi standardizzati, ma attivazione di processi riflessivi, generativi e situati.

In prospettiva, si auspica che ricerche di questo tipo possano contribuire alla costruzione di una base empirica solida a supporto delle politiche formative e, al contempo, offrire strumenti interpretativi utili a ripensare l'identità docente in chiave narrativa, dialogica e contestuale. Solo così sarà possibile concepire la professionalità insegnante non come esecuzione, ma come azione educativa consapevole, capace di generare trasformazione nei contesti e nei soggetti che li abitano.

Bibliografia

Beauchamp C., Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Cedefop. (2022). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2801/194431

El-Hamamsy L., Monnier E.-C., Avry S., Chessel-Lazzarotto F., Liégeois G., Bruno B., Dehler Zufferey J., Mondada F. (2023). An adapted cascade model to scale primary school digital education curricular reforms and teacher professional development programs. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12043-6

Hargreaves A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, 6*(2), 151–182. https://doi.org/10.1080/713698714

Kraft M. A., Lyon M. A. (2024). The rise and fall of the teaching profession: Prestige, interest, preparation, and satisfaction over the last half century. *American Educational Research Journal*. https://doi.org/10.3102/00028312241276856

Maraviglia D. (2020). Il ruolo della professionalità docente nel processo di valorizzazione e di successo della qualità educativa e formativa nelle piccole scuole. *Formazione & Insegnamento, XVIII*(2), 98–106. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_09

Müller S., Cook J. (2024). Teacher professionalism: Redefining a crucial concept. *Impact – Chartered College of Teaching*. https://my.chartered.college/impact_article/teacher-professionalism-redefining-a-crucial-concept/

Nyaaba M. (2024). Transforming teacher education in developing countries: The role of generative AI in bridging theory and practice. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2411.10718

OECD. (2025). *New professionalism and the future of teaching*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/about/projects/new-professionalism-and-the-future-of-teaching.html

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Anicia.

Pesina R. (2025). Mentoring software in education and its impact on teacher development: An integrative literature review. *International Journal on Integrating Technology in Education, 14*(1), 29–45.

Priestley M., Biesta G., Robinson, S. (2024). Teacher agency in the times of crisis: A situational analysis of school responses to the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1382403. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382403

Romano A., Muscarà M. (2023). Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e

ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. *Educational Reflective Practices, 1*, 60–73. https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa15878

Salvadori I. (2022). La collaborazione come asset strategico per una formazione sostenibile dei futuri insegnanti. *Formazione & Insegnamento, XX*(1), 374–381. https://doi.org/-10.7346/-fei-XX-01-22_34

Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Semjonova S. (2024). Current perspectives on teacher professional identity research: A systematic review. In *Human, Technologies and Quality of Education* (pp. 141–157). https://www.apgads.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/HTQE-2024/htqe.2024.11_semjonova.pdf

Sposetti P., Fioretti S., Szpunar G., Rionero M. G., Mazzocca N. (2022). Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori: problemi, ricerche e prospettive. *Formazione & Insegnamento, XX*(2), 144–157. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_10

Talafian H., Lundsgaard, M., Mahmood, M., Shafer, D., Stelzer, T., & Kuo, E. (2023). Responsive professional development: A facilitation approach for teachers' development in a physics teaching community of practice. *arXiv*. https://arxiv.org/-abs/2310.11375

UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortinae.

Zavatta G. (2024). *L'identità professionale del docente nella società onlife: Democrazia e cittadinanza*. Lecce: Pensa Multimedia.

Zhang J., Li Y., Zeng Y., Lu J. (2024). Exploring the mediating role of teacher identity between professional learning community and teacher resilience: Evidence from Eastern China. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, Article 1290. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03800-0

II.10
La pratica del *circle singing*: un approccio innovativo per l'apprendimento della musica e dell'inglese in spazi educativi realmente inclusivi

Giuseppe Pantano
Joint PhD Université de Lorraine, Università Roma Tre, giuseppe.pantano@univ-lorraine.fr

Amalia Lavinia Rizzo
Professore Associato, Università Roma Tre, amalia.rizzo@uniroma3.it /

Abstract

La società postmoderna ha generato nuove forme di precarietà e frammentazione che colpiscono con particolare violenza le fasce più giovani e più fragili della popolazione, ponendo la scuola di fronte alla necessità di declinare la didattica in una pluralità di pratiche capaci di rinnovare le professionalità educative e di promuovere un'educazione consapevole e responsabile, orientata all'inclusione. La didattica della musica è anch'essa chiamata a rispondere a fenomeni complessi quali il disorientamento degli insegnanti, l'acuirsi delle fragilità minorili e l'emergere di condotte giovanili caratterizzate da ansia, aggressività ed esclusione. La musica, oggetto culturale ad elevata apertura interdisciplinare, consente di innalzare il livello di apprendimento e partecipazione delle classi anche in presenza di una grande eterogeneità di bisogni formativi. Il contributo affronta le potenzialità inclusive della musica per l'apprendimento dell'inglese e, in particolare, come il circle singing migliori: accesso a specifiche rappresentazioni fonetiche, consapevolezza articolatoria, espansione del vocabolario. Tale approccio risulta essere particolarmente interessante soprattutto in classi frequentate da allievi con deficit di tipo fonologico, ad esempio dislessia o disturbi del linguaggio. Come evidenziato dalle neuroscienze, le pratiche musicali favoriscono l'attivazione dei circuiti neurali implicati nella percezione e nella produzione linguistica. Integrare il circle singing nella metodologia CLIL consente dunque di offrire anche agli adolescenti con BES l'opportunità di migliorare le proprie competenze in L2 attraverso la musica, oltre a rafforzare la coesione del gruppo classe. In quest'ottica, si propone la modellizzazione di un laboratorio che impiega il circle singing in una dimensione inclusiva, integrando l'uso di sillabe non-sense e l'introduzione di lessico anglofono abbinato a brevi moduli musicali.

Parole chiave: musica e inclusione/ circle singing / crisi postmoderna / didattica innovativa / laboratorio musicale

Postmodern society has generated new forms of precarity and fragmentation, which affect the youngest and most vulnerable segments of the population. This challenges educational institutions to articulate teaching practices in different ways, renewing professional approaches and fostering a conscious, responsible, and inclusion-oriented pedagogy. Music education, too, is called upon to respond to increasingly complex issues, such as teacher disorientation, the intensification of youth fragility, and the emergence of behaviours marked by anxiety, aggression, and exclusion. As a culturally rich and inherently interdisciplinary medium, music can enhance learning and participation even in highly heterogeneous classrooms. This contribution explores the inclusive potential of music for English language learning, specifically how circle singing can improve access to phonetic representations, articulatory awareness, and vocabulary expansion. Such an approach proves especially effective for students with phonological difficulties, such as dyslexia or speech and language disorders. Neuroscientific research highlights how musical practices activate neural circuits involved in both language perception and production. Integrating circle singing into the CLIL methodology thus offers adolescents with special educational needs the opportunity to improve their L2 competence through music while also strengthening classroom cohesion. In this perspective, the paper proposes a model for an inclusive circle singing workshop that incorporates the use of nonsense syllables and the introduction of English vocabulary paired with short musical patterns.

Keywords: music and inclusion / circle singing / postmodern crisis / pedagogical innovations / music laboratory

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di delineare una metodologia innovativa per l'insegnamento della musica e della lingua inglese in contesti educativi realmente inclusivi, muovendo da una riflessione pedagogica maturata a seguito di un revisione approfondita della letteratura di settore. Una proposta di questo tipo esige un'attenta analisi del contesto socio-culturale in cui si colloca, con particolare attenzione alle sfide emergenti, tra cui il diffuso senso di distacco, le manifestazioni di disagio e i fenomeni di alienazione che attraversano le nuove generazioni nell'epoca postmoderna. La metodologia descritta in questo studio si riferisce ad un laboratorio di *circle singing*, interpretato alla luce di una selezione di testi tratti dal repertorio musicale e dalla letteratura anglofona e proposto in ambito universitario. Le recenti acquisizioni nel campo delle neuroscienze, infatti, supportano l'ipotesi secondo cui i processi alla base dell'apprendimento linguistico possono trarre beneficio dalle pratiche musicali, sia strumentali sia vocali. Parallelamente, la pedagogia riconosce da tempo il valore aggregante e formativo della musica. Alla luce di tali premesse, lo studio presenta un progetto di ricerca quasi-sperimentale che, inte-

grando prassi educativa e riflessione teorica, intende offrire spunti metodologici innovativi e trasferibili.

2. L'educazione al tempo dei social: pericoli e prospettive

La crisi dei valori, la fluidità e l'instabilità delle relazioni interpersonali, così come la crescente sovraesposizione a contenuti violenti, delineano i tratti distintivi di quella che viene comunemente definita "società postmoderna" e, al contempo, ne denunciano la profonda fragilità. Essa è attraversata da esperienze di "insecurity (of position, entitlements and livelihood), of uncertainty (as to their continuation and future stability) and of unsafety (of one's body, one's self and their extensions: possessions, neighbourhood, community)" (Bauman, 2000, pp. 161). La crisi generalizzata che contraddistingue la postmodernità ha, di fatto, prodotto una frantumazione dei sistemi di fiducia (Lyotard, 1981). Alle criticità strutturali e persistenti della società postmoderna si aggiungono nuove sfide legate alla pervasività e all'uso intensivo dei social media. Infatti, secondo il *Digital 2025 di DataReportal*, a gennaio 2025, le inserzioni su Instagram raggiungevano un pubblico stimato di 1,74 miliardi di utenti a livello globale. Secondo dati aggiornati, il 36% degli adolescenti dichiara di essere costantemente connesso ai propri pari, mentre l'11% presenta sintomi riconducibili a una forma di dipendenza dai social media: difficoltà nel regolare l'uso, incapacità di disconnettersi e trascuratezza nei confronti di altre attività quotidiane (The Lancet, 2024). Alle ricerche che evidenziano i rischi derivanti da un uso diffuso e alienante dei social media, si affiancano studi che analizzano la complessità della costruzione identitaria nell'era digitale, come nel caso della "teoria della triangolazione del sé", che contribuiscono a rafforzare ulteriormente la comprensione dell'impatto negativo di un feed disfunzionale nella formazione dell'identità personale (Wang, 2021). Tali costruzioni identitarie possono essere bersaglio di manifestazioni di odio e disinformazione che circolano attraverso modalità transmediali e intertestuali, colpendo in modo sistemico i gruppi sociali marginalizzati e minoritari (Banaji & Ramnath Bhat, 2022). A tale scenario si aggiungono studi recenti sull'impatto dell'esposizione a immagini che ritraggono episodi di autolesionismo sui social media e lo sviluppo di *suicidal ideation*, autolesionismo e disturbi emozionali. Tali contenuti possono fungere da *trigger*, in grado di innescare pratiche mimetiche (Romer et al., 2006; Stack, 2005), note anche come *effetto Werther* (Phillips, 1974). Com'è noto, l'educazione è profondamente legata alla società di cui è espressione e ha il compito di concertare il contrasto tra contraddizioni, sfide e spinta evolutiva, nei suoi aspetti materiali e immateriali, che vedono la coesistenza e la tensione dinamica tra tradizione e innovazione. Pertanto, la nostra riflessione non può prescindere dagli epistemi della pedagogia inclusiva, capaci di orientare verso una didattica attenta alle differenze individuali, all'interno di un habitat scolastico tanto ricco quanto eterogeneo — caratterizzato, in particolare nel contesto italiano, da una prospettiva di *full inclu-*

sion che riconosce e valorizza la pluralità dei bisogni educativi (D.M. n.5669; MIUR, 2012).

3. Il potenziale pedagogico e inclusivo del laboratorio musicale

La musica, oggetto culturale ad elevata apertura interdisciplinare, consente di innalzare il livello di apprendimento e partecipazione delle classi anche in presenza di una grande eterogeneità di bisogni formativi (Rizzo 2021). Espressioni come: "la musica fa bene" oppure "avrei tanto voluto suonare uno strumento", fanno parte di un repertorio conversale diffuso che attraversa generazioni, contesti sociali e culturali. "Basically, I believe that music exists to make people happy", scrive Haruki Murakami (2011, pp. X) nel suo *Absolutely on Music*, dialogando con il celebre direttore d'orchestra Seiji Ozawa, in un testo divulgativo che commenta e analizza repertori musicali prevalentemente sinfonici. Con la sua ricchezza di pratiche, generi e combinazioni vocali e strumentali, la musica è considerata un facilitatore ambientale che rimuove gli ostacoli per l'apprendimento e promuove la partecipazione di tutti in una prospettiva realmente inclusiva (Booth, Ainscow, 2014). Inoltre, essa offre un'esperienza estetica e gratificante che attiva processi cognitivi significativi, nei quali si intrecciano attenzione, memoria, riflessione e conoscenza. Tale esperienza rappresenta un'occasione per abitare in modo creativo l'universo estetico, diventando non solo fruitori, ma anche creatori e produttori di cultura (Nussbaum, 2014). Tappa fondamentale per la pedagogia musicale è la rilettura della teoria dello sviluppo cognitivo di Piaget (1972) a opera dello psicopedagogista Delalande (1993), il quale interpreta le categorie del gioco come sistema per interagire con l'ambiente. La musica, dunque, offre un repertorio quantomai variegato di giochi, altamente inclusivi e motivanti, adatti alla progettazione di qualsiasi ambiente d'apprendimento, soprattutto se in presenza di studenti con bisogni educativi speciali. L'esperienza pedagogica italiana si è contraddistinta in questo senso dimostrando, mediante sperimentazione su larga scala, l'efficacia di laboratori musicali fondati sul principio secondo cui, la musica "è un gioco da bambini" (Rizzo, Chiaro, Troppo, Traversetti, 2024). Oltre a rappresentare un'occasione per l'apprendimento, l'incontro con l'altro nei cori e nelle orchestre del laboratorio musicale può essere utilizzato per superare la solitudine e l'incomunicabilità, consentendo di migliorare sia le funzioni di autonomia (Alvin, 1975) sia quelle psicologiche, favorendo la creazione di una sorta di "vincolo" tra le persone (Hove, Risen, 2009). L'incredibile varietà di suoni, modalità espressive e possibilità simboliche e rappresentative favorisce una progressiva acquisizione di fiducia nelle proprie abilità. Al contempo, l'ascolto delle produzioni altrui promuove lo sviluppo di competenze cognitive e relazionali, che conducono a una maturazione graduale di abilità sia autocentrate sia di relazione (Delfrati, 2008). Il laboratorio musicale, infine, assume e rielabora alcuni concetti fondamentali permutati dal sistema dei valori della democrazia — corpo primario — attorno al quale orbitano nozioni come antropologico, antidogmatico e antiauto-

ritario, che contribuiscono a delineare un approccio educativo aperto, critico e inclusivo (Frabboni, 1999). Pertanto, il laboratorio musicale richiede un'attenta progettazione, nella quale ogni aspetto — didattico e relazionale — va prima immaginato, poi strutturato in una prospettiva inclusiva. Ciò implica l'individuazione di facilitatori in grado di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione nella vita quotidiana di tutti gli studenti, in particolare di quelli con disabilità, disturbi o difficoltà specifiche di apprendimento, in accordo con il modello ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health;* WHO, 2001).

4. Gli effetti positivi della musica per il linguaggio

Le prospettive pedagogiche che considerano lo sviluppo integrale della persona attraverso la musica trovano oggi un riscontro scientifico *evidence-based* (Rizzo & Spadolini, 2024), grazie al progresso della ricerca neuroscientifica e all'utilizzo di tecnologie di *imaging*. In particolare, con riferimento alla stimolazione della plasticità delle reti neurali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio, viene citato il modello noto con l'acronimo OPERA, che descrive le condizioni attraverso cui la pratica musicale esercita un'influenza positiva sul linguaggio: *Overlap*, *Precision*, *Emotion*, *Repetition*, *Attention* (Patel, 2011). Ulteriori studi hanno dimostrato che giochi musicali incentrati sulle abilità ritmiche e sul *timing* comportano miglioramenti significativi nell'elaborazione fonologica e nell'ortografia, evidenziando inoltre effetti positivi sulle abilità di lettura nei bambini con dislessia (Overy, 2003). Particolarmente rilevante, in questa direzione, è la ricerca condotta presso il laboratorio *Brainvolts* della Northwestern University, che si avvale della tecnica elettroencefalografica nota come *Frequency-Following Response* (FFR). Questo metodo consente di rilevare con elevata precisione la risposta neurale del sistema uditivo a stimoli sonori complessi. In uno studio pubblicato sul *Journal of Neuroscience* (Kraus et al., 2014), condotto su un campione di studenti provenienti da contesti socio-economicamente svantaggiati e coinvolti in un programma di educazione musicale della durata di due anni, è emersa una correlazione significativa tra la pratica musicale e il miglioramento delle competenze linguistiche. Se, come evidenziato da numerosi studi, il cervello dei musicisti rappresenta un esempio paradigmatico di plasticità neurale — mostrando un'attività amplificata della corteccia uditiva anche durante l'ascolto del parlato — ne consegue una rappresentazione più accurata delle caratteristiche acustiche dei suoni vocalici e consonantici già a livello del tronco encefalico. Tale rafforzamento delle codifiche neurali coinvolge aree corticali superiori, come l'area di Broca, che risulta attiva sia nell'elaborazione linguistica sia in quella musicale.

5. Let's sing the circle: improvvi*siamo*

Il laboratorio musicale di circle singing si configura come un dispositivo didattico capace di tradurre operativamente le potenzialità educative della musica nelle direzioni precedentemente delineate. Progettato secondo prospettive epistemologiche inclusive, valorizza la differenza come risorsa, orientando intenzionalmente l'attenzione educativa verso la pluralità dei soggetti e dei percorsi. Il circle singing è una pratica di improvvisazione vocale collettiva in cui i partecipanti, disposti in cerchio attorno a un esperto, costruiscono in tempo reale strutture ritmiche, melodiche e armoniche. Tale pratica, largamente diffusa grazie al cantante e compositore statunitense Bobby McFerrin, propone una visione circolare dell'esistenza in cui alla dimensione della materia finita si contrappone quella della materia in trasformazione: dall'essere al divenire, uno spazio collettivo dove l'errore non esiste. Gli aspetti morfologici del suono vengono esplorati in modo capillare attraverso l'uso combinato della voce e del corpo in movimento, mediante pratiche vocali e corporee come *scat singing* e *body percussion*. Il presente contributo propone una rilettura del circle singing, integrandovi l'uso di testi. Questa scelta metodologica risponde alle esigenze di un mondo globalizzato e alla crescente necessità di sviluppare competenze linguistiche e: "fornire sostegno ai discenti nell'apprendimento di lingue diverse che siano utili nella vita lavorativa e personale e in grado di contribuire alla comunicazione e alla mobilità transfrontaliere"; "training teachers so that they can teach their subjects in at least one other foreign language; promoting an inclusive approach to linguistic diversity" (Commissione Europea, 2004). Inoltre, l'attuale contesto socio-culturale, caratterizzato da un accesso pressoché illimitato a contenuti multilinguistici, ridefinisce i concetti di internazionalizzazione, rendendo necessarie pratiche innovative nell'insegnamento delle lingue straniere. In tale scenario, il quadro normativo italiano (DPR 15/03/2010; MIUR 2013) ribadisce il ruolo della scuola come spazio di costruzione di culture educative e di apprendimenti partecipati, promuovendo l'integrazione della musica e della metodologia CLIL come strumenti per stimolare immaginazione, emozioni e aspirazioni.

6. Aspetti metodologici del circle singin

L'esperto di circle singing avvia il lavoro a partire da una progettazione accurata, che include la selezione dei testi e la definizione degli ambiti melodici e armonici entro cui costruire le *circle songs.* Figura centrale del cerchio vocale, non si limita a trasmettere contenuti, ma guida e ispira, trasformando l'esperienza musicale in un processo educativo partecipato e motivante. L'insegnante-animatore svolge un ruolo cruciale nei contesti inclusivi: accoglie e valorizza le differenze, modellando un ambiente di apprendimento fondato sulla partecipazione attiva e la condivisione (Rizzo, 2021). L'esperto non deve necessariamente essere un cantante professionista: qualsiasi educatore, purché formato e sicuro nelle pratiche di

improvvisazione vocale, può assumere questo ruolo. Ciò che conta è l'atteggiamento: il linguaggio non verbale si configura come *medium* comunicativo primario. Nelle fasi di avvio di una circle song, può risultare utile proporre un canto all'unisono; successivamente, muovendosi all'interno del cerchio, l'esperto assegna progressivamente i *patterns* ritmico-melodici, arricchiti da testi, animando una forma corale in cui ogni gruppo contribuisce a un diverso livello della stratificazione sonora. La circle song garantisce una resa musicale divertente, coesa e immersiva e inoltre, permette di esplorare emozioni, personaggi letterari o tematiche tratte da testi anglofoni selezionati. Gli studenti riflettono sulle parole-chiave proposte dall'esperto, mentre il docente definisce un ambito armonico e ritmico coerente con la letteratura selezionata, trasformando la *circle song* in uno strumento di analisi intermediale tra musica e parole. Al termine dell'attività esecutiva, il laboratorio prevede momenti di riflessione e analisi, finalizzati allo sviluppo di processi metacognitivi. Questa fase conclusiva permette di trasformare il suono in segno, mediante procedimenti di transcodifica e rielaborazioni concettuali e interpretative dell'esperienza.

7. Conclusione e prospettive di ricerca

La costruzione di una circle song interpreta una forma di convivenza attiva, partecipata, e democratica in cui il prodotto musicale non è affidato al gesto individuale, ma nasce da una dinamica intrinsecamente sociale (Sloboda, 2002). Con l'intento di innovare la didattica in una direzione sempre più inclusiva dando risposte anche alla necessità di sviluppare competenze linguistiche in un mondo globalizzato, è stata progettata una ricerca che, adottando un disegno quasi-sperimentale, si propone di: promuovere l'acquisizione e il consolidamento della lingua inglese attraverso le pratiche musicali laboratoriali in contesti scolastici inclusivi; rafforzare le dinamiche relazionali tra pari, stimolando empatia, cooperazione e ascolto attivo; promuovere l'apprendimento e la partecipazione di studenti con bisogni educativi speciali (BES), difficoltà relazionali e/o linguistiche; modellizzare un percorso laboratoriale replicabile dai futuri insegnanti nei contesti scolastici del primo e secondo ciclo. Secondo l'ipotesi della ricerca, le attività di circle singing — basate sull'improvvisazione vocale in un contesto aperto, inclusivo e cooperativo, e fondate su testi letterari in lingua inglese — migliorano la rappresentazione fonologica dell'inglese come L2, lo sviluppo di competenze musicali specifiche e al potenziamento delle abilità socio-relazionali. La ricerca prevede la realizzazione di un laboratorio rivolto a studenti e studentesse dell'Università degli Studi Roma Tre, che si svolgerà nel periodo compreso tra ottobre e dicembre 2025.

Bibliografia

Alvin J. (1975). *Music therapy*. London: Hutchinson.

Arendt F., Scherr S., Romer D. (2019). Effects of exposure to self-harm on social media: Evidence from a two-wave panel study among young adults. *New Media & Society*, *21*(11–12), 2422–2442.

Banaji S., Bhat R. (2022). *Social media and hate*. London: Routledge.

Bauman Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Sviluppare l'apprendimento e la partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Delalande F. (1993). *Le condotte musicali*. Bologna: CLUEB.

Delfrati C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.

Frabboni F. (1999). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Herholz S. C., Zatorre R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, *76*(3), 486–502.

Hove M. J., Risen J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, *27*(6), 949–961.

Kraus N., Hornickel J., Strait D. L., Slater J., Thompson E. (2014). Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. *Journal of Neuroscience*, *34*(36), 11913–11918.

Lyotard J. F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.

Murakami H., Ozawa S. (2011). *Absolutely on music*. London: Harvill Secker.

Nussbaum M. C. (2014). *Emozioni politiche. Perché l'amore conta per la giustizia*. Bologna: Il Mulino.

Overy K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *999*(1), 497–505.

Patel A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, *2*, 142.

Phillips D. P. (1974). The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect. *American Sociological Review*, *39*(3), 340–354.

Piaget J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.

Rizzo A. (2021). *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento*. Roma: Carocci.

Rizzo A., Spadolini G. (2024). *Musica e compensazione nei DSA*. Milano: Rugginenti.

Rizzo A. L., Chiaro M., Croppo M., Traversetti M. (2024). Musical aptitude and special educational needs in inclusive preschool: Data from a national research. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, *16*(2), 141–158.

Sloboda J. A. (2002). *La mente musicale*. Bologna: Il Mulino.

The Lancet. (2024). Unhealthy influencers? Social media and youth mental health. *The Lancet*, *404*(10461), 1375.

Wang Q. (2022). The triangular self in the social media era. *Memory, Mind & Media*, *1*, E4, 1–12.

We Are Social, Meltwater. (2025). *Digital 2025: Global overview report*. DataReportal.

Riferimenti normativi

D.M. 12 luglio, n. 5669 – Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 – Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei.

Nota MIUR 16 gennaio 2013, n. 240 – Insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nei Licei Linguistici - Norme transitorie.

MIUR, 2012 – Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Commissione Europea, 2004 – Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004–2006.

WHO, 2001 – International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).

II.11
Identità in transito: educare nel "Terzo Spazio"

Beatrice Pellegrinelli
PhD Student, Università degli Studi di Torino, beatrice.pellegrinelli@unito.it

Abstract

Nei primi venticinque anni del XXI secolo, le rapide trasformazioni tecnologiche e culturali hanno inciso profondamente sull'esperienza umana, tanto che l'identità non si presenta più come un nucleo stabile, ma come un "processo" negoziato e frammentato.
In questo scenario emerge un "Terzo Spazio", liminale, dove reale e virtuale ridefiniscono i confini dell'esperienza. Riconosciuto come "zona riparia", ossia di prossimità – di mediazione e di protezione – può favorire la ricomposizione di tensioni e aprire vie per una nuova costruzione del sé.
Di fronte a questa nuova dimensione, la pedagogia è chiamata a promuovere la formazione e lo sviluppo di skills a sostegno della costruzione del sé in ambienti stratificati e dinamici, come l'empatia digitale.
In questa direzione, la dimensione videoludica può rivelarsi un dispositivo pedagogico efficace e in grado di esplorare il Terzo Spazio.

Parole chiave: Cambiamento; Identità; Terzo Spazio; Empatia; Videogioco educativo

In the first twenty-five years of the 21st century, rapid technological and cultural transformations have profoundly impacted human experience, to the extent that identity no longer presents itself as a stable core, but as a negotiated and fragmented "process."
In this scenario, a "Third Space" emerges—a liminal space where the real and the virtual redefine the boundaries of experience. Recognized as a "riparian zone," that is, a space of proximity—of mediation and protection—it can facilitate the reconciliation of tensions and open pathways for a new construction of the self.
Faced with this new dimension, pedagogy is called upon to promote the formation and development of skills that support the construction of the self in layered and dynamic environments, such as digital empathy.
In this perspective, the videogame dimension can prove to be an effective pedagogical tool capable of exploring the Third Space.

Keywords: Change; Identity; Third Space; Empathy; Educational Video Game

Introduzione.
1. Tra stabilità perduta e nuove forme di sé nell'era digitale

Nel corso della storia, l'identità è stata intesa e ricercata come un nucleo stabile e coerente. Questa visione, radicata nella modernità, si è basata sull'idea di appartenenza a categorie fisse – come il genere, la classe sociale, la nazionalità – e su un senso di continuità nel tempo.

Con la seconda metà del Novecento, profondamente segnata dalla crisi delle grandi narrazioni e dal pluralismo culturale, questa concezione è stata messa in discussione. L'identità è transitata dall'essere "essenza" a divenire "costruzione", rinnovandosi e adattandosi in relazione ai cambiamenti sociali, culturali e tecnologici e cominciando a confrontarsi con una realtà instabile e in continua trasformazione. Per rispondere a questa trasformazione, Zygmunt Bauman, nella sua opera Modernità liquida (2000), ha introdotto il concetto di identità liquida per descrivere la nuova condizione umana caratterizzata dall'instabilità e dall'imprevedibilità (Bauman, 2011). Col tempo però, l'identità ha superato la metafora baumaniana di liquidità, riscoprendosi in forme sempre più complesse e sfaccettate (Bauman, 2000/2011).

Infatti, le generazioni nate nei primi venticinque anni del XXI secolo sono cresciute in un contesto segnato fin dall'infanzia da trasformazioni profonde e senza precedenti (Bocchi, Ceruti, 2007). Queste nuove generazioni hanno sviluppato una "familiarità" con il cambiamento, tanto che questa esposizione precoce alla discontinuità ha sì favorito una maggiore flessibilità e capacità di adattamento, ma allo stesso tempo ha generato incertezza, precarietà emotiva e difficoltà nel costruire-ricercare riferimenti "stabili".

La novità del primo quarto del XXI secolo, in realtà, prima ancora di investire l'identità investe l'esperienza stessa (Lyotard, 2014). Infatti, le nuove generazioni nascono e crescono immerse in un ecosistema tecnologico in continua evoluzione, profondamente integrato nella loro quotidianità fin dalla prima infanzia. L'accesso precoce a dispositivi digitali interattivi, come piattaforme videoludiche, ha influenzato in modo significativo le loro modalità di percezione, relazione e costruzione dell'identità.

Un particolare fattore di trasformazione è stato infatti giocato dall'innovazione tecnologica: se in precedenza le tecnologie – per quanto funzionali – erano accessorie, oggi la tecnologia nella versione digitale è diventata pervasiva e istantanea (Floridi, 2020). Si pensi all'evoluzione dei dispositivi, che hanno spalancato l'accesso a realtà aumentate, algoritmi personalizzati e intelligenze artificiali che riscrivono profondamente il nostro modo di percepire, comunicare e costruire l'identità.

Dunque, pensare di ridurre l'identità, in gran parte, nel contesto digitale comporta il rischio di una disconnessione tra sé reale e sé virtuale; ciò deriva dal fatto che la rappresentazione digitale del sé è mediata e semplificata da algoritmi che riducono la complessità individuale a dati codificabili e performabili, limitando così l'espressione autentica dell'identità. Se l'identità virtuale rappresenta un'espe-

rienza che conduce a un'espansione del sé nello spazio digitale, essa genera inevitabilmente una tensione dicotomica: da un lato, la concretezza della dimensione reale; dall'altro, la fluidità della dimensione virtuale (Floridi, 2020). Questa duplicità non è neutra, ma attiva una dinamica di continua negoziazione tra ciò che si è e ciò che si può essere online, tra presenza fisica e rappresentazione simbolica.

Questa esperienza digitale impone dunque un profondo ripensamento dell'identità. La tensione crescente tra ciò che si vive nel reale e ciò che si proietta nel digitale è diventata tale che la distinzione tra i due mondi è ormai sfumata: oggi siamo immersi in una realtà ibrida e stratificata, in cui il virtuale non è un "altrove" separato, ma parte integrante dell'esperienza quotidiana.

2. Il Terzo Spazio: abitare la soglia tra reale e virtuale

Se l'identità sta prendendo nuove forme è anche perché fa esperienza di inedite dimensioni, di inediti confini, di inediti limiti. Quello che emerge tra la dimensione reale e quella virtuale è la possibilità di un Terzo Spazio: ossia, non una semplice zona di passaggio, né un rifugio passivo, piuttosto un ambiente attivo e generativo (Salzano, 2024).

Seguendo l'interpretazione di Luciano Floridi (2020), questo Terzo spazio può essere pensato come uno spazio dinamico di mediazione in cui l'identità può proteggersi dal rischio di frammentazione e riorganizzarsi in modo "più coerente" e integrato, accogliendo tensioni, ambivalenze e contraddizioni.

Pertanto, è possibile riconoscere il Terzo Spazio come uno spazio liminale, dalla configurazione riparia, in cui reale e virtuale si contaminano e si ridefiniscono a vicenda. Il termine riparia, dal latino riparius (derivato da ripa, "riva"), evoca precisamente questa condizione di confine e di passaggio: così come la riva separa e insieme unisce terra e acqua, noto e ignoto, stabilità e fluire, il Terzo Spazio si configura come luogo in cui differenti dimensioni della realtà si incontrano, si mescolano e si trasformano (Hermon, 2014; Hermon, 2016; Naiman, Décamps, & McClain, 2005). Questa metafora permette di comprendere come gli spazi digitali non siano semplici estensioni del mondo reale, ma territori in cui le relazioni, le identità e le pratiche sociali possono essere rimodulate, generando nuove possibilità educative e culturali. Diversamente dal più comune "riparo", "riparia" evoca un'immagine "più fluida" e dinamica, un confine permeabile che consente interazione e trasformazione. In questo senso, suggerisce una condizione di transizione in cui natura e cultura, individuo e contesto si incontrano e si influenzano reciprocamente (Hermon, 2014; Hermon, 2016; Naiman, Décamps, McClain, 2005).

Lontano dall'essere un non-luogo o un confine sterile (Augè, 1992), il Terzo Spazio sembrerebbe configurarsi come un ambiente transizionale: un luogo dalla valenza pedagogica da abitare e costruire, in cui l'identità si narra, si sperimenta, si immagina. Questo inedito spazio, interpretato in termini winnicottiani, assume una valenza pedagogica specifica (Winnicott, 1972): si fa riparia, luogo di cura,

protezione e sospensione, in cui un'identità esposta e attraversata da tensioni tra presenza e assenza, visibilità e invisibilità, si plasma nel dialogo costante tra reale e virtuale, affrontando con consapevolezza le fragilità che emergono dal continuo confronto tra le molteplici dimensioni dell'identità contemporanea. Passando dal piano simbolico a quello educativo, pensare il Terzo Spazio come una riparia può dunque significare riconoscere la necessità di luoghi di sospensione, capaci di offrire all'identità – oggi sempre più esposta, performativa e frammentata – la possibilità di ritrovare coerenza, senso e opportunità di trasformazione.

In questa prospettiva, la pedagogia è chiamata a lavorare sulla gestione della sospensione, trasformandola in un'esperienza intenzionalmente educativa: tale sospensione infatti non va intesa come vuoto o interruzione, ma come condizione che rende possibile il passaggio stesso. Perciò, risulta necessario che il Terzo Spazio diventi un vero e proprio spazio protetto e "preparatorio", in cui la pausa non sia un arresto sterile, ma un passaggio formativo. Saper sostare diventa così una competenza da allenare, affinché la sospensione si traduca in elaborazione e crescita.

In questa prospettiva, la pedagogia non si limita a progettare tecnicamente, ma assume una responsabilità educativa: l'azione va pensata duplice, dedicandosi sia all'ascolto sia alla preparazione degli individui a sostenere e comprendere le esperienze digitali.

Infatti, la sospensione del Terzo Spazio richiede ascolto e preparazione: l'azione educativa deve accogliere l'altro senza proporre risposte immediate, allenando a sostare nell'incertezza e a trasformare la provvisorietà in risorsa generativa. In questo "tempo di mezzo" l'identità può riorganizzarsi e aprirsi al cambiamento, misurandosi con le novità dell'esperienza digitale.

Tra le novità implicite nella sospensione spicca l'assenza di corporeità: nel Terzo Spazio il riconoscimento di sé e dell'altro passa attraverso codici e linguaggi mediati dalla tecnologia. Poiché anche nella distanza possono nascere incontri autentici e trasformativi (Bocchi, Ceruti, 2007), risulta fondamentale sviluppare competenze specifiche per cogliere e sostenere le opportunità offerte da questo contesto.

3. Il Terzo Spazio come sfida educativa: accompagnare l'identità tra frammentazione e autenticità

Se l'esperienza dei primi venticinque anni del nuovo secolo configura l'identità come il frutto di attraversamenti – di luoghi, linguaggi, tempi differenti – e genera soggettività connesse ed esposte, se questa configurazione può avvenire in nuovo spazio educativo come quello del Terzo Spazio così come è stato precedentemente ricostruito, allora la progettualità pedagogica e la sua azione educativa devono assumersi il compito di ripensare in chiave digitale le competenze che fondano il vivere in termini umani e di svilupparle in specifiche attività. Tra queste competenze, l'empatia è di certo una delle principali.

L'empatia è da sempre oggetto di studi e riflessioni. Tentandone una definizione, la si può comprendere come una triangolazione tra tre nuclei concettuali

fondamentali: irripetibilità, autenticità e reciprocità. Questi aspetti trovano un'espressione particolarmente significativa nel pensiero di Edith Stein (1917/2008), Carl Rogers (1961/1973) e Martin Buber (1923/2002), ciascuno dei quali ha offerto contributi fondamentali allo sviluppo della comprensione empatica.

Infatti, nel pensiero di Edith Stein, l'empatia si configura come la capacità di percepire l'altro nella sua specificità irripetibile, riconoscendone l'alterità senza confonderla con la propria esperienza (1917/2008). Si tratta di un atto intenzionale di apertura verso l'interiorità e il sistema di valori che costituiscono l'unicità della persona.

Invece, Carl Rogers, muovendosi in ambito psicologico, sottolinea come una relazione empatica si fondi sull'autenticità di chi si apre all'altro senza maschere (961/1973). L'empatia, in questa cornice, implica accettazione positiva e incondizionata dell'altro nella sua totalità, e una comprensione profonda che significa "sentire con" l'altro, come se il suo mondo fosse il proprio, pur mantenendo la consapevolezza della propria identità distinta.

Ed infine, Martin Buber invita a considerare l'empatia nel contesto del dialogo autentico, dove l'incontro con l'altro assume la forma della relazione "Io-Tu" e non di un'oggettivazione "Io-Esso" (1923/2002). In questo scambio, l'altro è riconosciuto come interlocutore vivo, e l'empatia diventa esperienza di responsabilità, ascolto e reciprocità.

Queste definizioni, tuttavia, nel contesto del Terzo Spazio digitale richiedono una traduzione o addirittura una reinvenzione.

Nel Terzo Spazio, l'empatia tradizionale si "reinventa": in un contesto mediato dalla tecnologia, dove il contatto corporeo è assente, l'autenticità si apre a dimensioni multiple dell'identità, e le rappresentazioni online diventano luoghi di sperimentazione, esplorazione e gioco con il sé (McLaren, 2013; Rizzolatti, Sinigaglia, 2005). Infatti, il concetto di "empatia digitale" non si riduce a un semplice adattamento tecnologico, ma permette di entrare in contatto con l'altro anche dove il corpo fisico non può arrivare, di percepire emozioni pur nella distanza e di rispondere efficacemente nonostante l'assenza (Gjoni, 2023; McLaren, 2013; Rizzolatti, Sinigaglia, 2005). In questo modo, l'identità non si isola, ma ha l'occasione di costituire nuove forme di reciprocità e di responsabilità. Inoltre, la comprensione empatica richiede nuove competenze interpretative, ossia una sensibilità digitale capace di andare oltre l'assenza di corporeità e di decifrare la complessità relazionale che caratterizza il Terzo Spazio (Merlini, Tagliagambe, 2016).

Questa forma di empatia, "digitalizzata" ma specifica e irrinunciabile, è fondamentale per abitare il Terzo Spazio in modo autentico, inclusivo e rispettoso (Rizzolatti, Sinigaglia, 2005). Essa rappresenta una competenza chiave per la formazione e la convivenza nel mondo contemporaneo.

Negli ambienti digitali, l'empatia assume un ruolo centrale e va riscoperta come risorsa strategica per la costruzione di relazioni autentiche. La comunicazione mediata dagli schermi rischia di indebolire la percezione delle emozioni altrui e favorire incomprensioni, conflitti e aggressività. In questo contesto, sviluppare capacità empatiche non significa solo comprendere i sentimenti degli altri, ma

anche agire consapevolmente per creare spazi di dialogo sicuri, rispettosi e inclusivi. L'empatia digitale diventa così uno strumento concreto per contrastare fenomeni come il cyberbullismo, l'odio online e la disinformazione emotiva, promuovendo una cultura della responsabilità sociale, della collaborazione e della comprensione reciproca anche nelle interazioni virtuali più quotidiane (Gjoni, 2023). Il mancato sviluppo di questa empatia digitale apre la strada a manipolazioni emotive, come quelle indotte dai *gacha games* o dalla FOMO (*Fear Of Missing Out*), che alimentano pressioni psicologiche, in particolare tra i più giovani (Zheng, 2024).

Ne segue che l'empatia digitale diventa una responsabilità progettuale della pedagogia e della sua azione educativa anche per quanto riguarda la creazione di ambienti che riconoscano l'altro come persona, valorizzando l'ascolto, le emozioni e la responsabilità relazionale (McLaren, 2013).

4. Conclusioni: Il valore educativo del videogioco nel terzo spazio

Di fronte alla sfida del Terzo Spazio, la pedagogia ha il compito di fornire gli strumenti di decodifica e rielaborazione dell'esperienza identitaria: in questa direzione, deve promuovere una consapevolezza critica delle dinamiche di visibilità e riconoscimento che attraversano il vivere digitale anche a partire dalla formazione di un nuovo approccio empatico. Si tratta di una sfida educativa fondamentale, che riguarda l'orientamento esistenziale e culturale: un compito che impone non solo il ripensamento degli strumenti interpretativi capaci di connettere l'identità di ciascuno con la molteplicità dei sé digitali, ma anche la progettazione di esperienze in grado di mettere alla prova tali strumenti, per abitare consapevolmente il Terzo Spazio.

Per questa ragione, soprattutto negli ultimi anni, la dimensione videoludica ha assunto una rilevanza crescente, configurandosi non soltanto come ambiente immersivo e simbolico, ma soprattutto come luogo d'eccellenza in cui prende forma l'esperienza del Terzo Spazio. È nel videogioco, infatti, che reale e virtuale non solo si incontrano, ma si rispecchiano, si sfidano e si contaminano in modo dinamico e generativo.

In particolare, l'adozione di avatar nei *Role-Playing Game* (RPG), come *Baldur's Gate 3* (PEGI 18), consente di "abitare-indossare" ruoli alternativi, esplorare scelte morali, affrontare dilemmi etici e relazionali all'interno di narrazioni complesse e stratificate[1].

In questo contesto, l'esperienza videoludica favorisce lo sviluppo di diverse sfumature dell'empatia digitale, permettendo al giocatore di comprendere emozioni altrui, negoziare relazioni complesse e riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni in un ambiente mediato tecnologicamente. Attraverso l'immersione-immedesimazione in queste storie interattive, la persona può proiettare, trasformare e negoziare le proprie identità in un contesto stimolante, sperimentando forme di

1 https://www.youtube.com/watch?v=XuCfkgaaa08

agency che contribuiscono allo sviluppo di una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie risorse cognitive, emotive e relazionali.

Per tanto, in tale prospettiva, il videogioco diventa un "dispositivo" pedagogico potenziale, capace di attivare percorsi di riflessione e di crescita personale, soprattutto se integrato in pratiche educative intenzionali e accompagnate (Malara, 2022). L'esperienza videoludica non è priva di profondità: proprio perché immersiva, il videogioco può favorire una profonda sensibilizzazione emotiva. Titoli ben progettati sono in grado di stimolare riflessioni etiche, porre il giocatore di fronte a dilemmi morali, o promuovere il confronto con l'altro da sé, attivando processi empatici intensi e trasformativi (Gualeni, 2024). In molti casi, i *videogame* offrono l'opportunità di immergersi e vivere l'esperienza dell'alterità in modo "diretto" e partecipato, ritrovandosi in dinamiche di cura, ascolto, cooperazione, rispetto e responsabilità.

Il videogioco, in questa prospettiva, non si limita a essere un ambiente di intrattenimento, ma diventa un ecosistema relazionale in cui l'empatia si esercita e si trasforma (Gjoni, 2023; Gualeni, 2024).

Educare all'uso consapevole del videogioco, dunque, significa riconoscerne e valorizzarne il potenziale tras-formativo. Significa promuovere lo sviluppo di competenze fondamentali per vivere nel Terzo Spazio (Malara, 2022).

Riconoscere l'educatività del videogioco apre a spazi di apprendimento in cui tecnologia e umanità si intrecciano. In questi contesti, inclusione e partecipazione possono trovare realizzazione, restituendo alla formazione il senso di un'esperienza significativa e vicina ai linguaggi e alle esigenze delle nuove generazioni. Infatti, solo un'educazione capace di abbracciare questa complessità – senza nostalgie né pregiudizi – potrà realmente preparare soggetti consapevoli, critici e responsabili ad abitare il Terzo Spazio con libertà, empatia e senso (Bocchi, Ceruti, 2007; McLaren, 2013).

Dal punto di vista pedagogico, questa apertura alla costruzione e sperimentazione si traduce in un ambiente che valorizza il protagonismo attivo del soggetto, favorendo l'autonomia, la responsabilità e la capacità di trasformare in modo consapevole gli strumenti a disposizione (Morin, 2020).

Valorizzare il potenziale educativo del videogioco consente di creare nuovi ambienti di apprendimento, dove la tecnologia si interseca con la dimensione umana in modi innovativi (Liberati, 2018). In tali contesti, inclusione e partecipazione si concretizzano in pratiche tangibili, trasformando la formazione in un'esperienza realmente significativa, capace di rispondere ai linguaggi, ai bisogni e alle possibilità delle nuove generazioni.

Ed è proprio a partire da tali condizioni che risulta preminente formare un educatore che non sia un semplice mediatore esterno, ma una presenza autentica e partecipe, capace di trasformare il gioco in opportunità educative concrete. Il primo quarto del primo secolo del nuovo millennio rilancia così la prospettiva dell'educatore-gamer, figura ponte tra mondo reale e digitale, tra tecnologia e relazioni umane.

Proprio a partire da questa esigenza si sviluppa il concetto di *EduGamer*, sviluppata nel progetto Crescere Insieme della cooperativa torinese, da anni attiva

nell'educazione di bambini e ragazzi. Più che una figura già definita, l'*EduGamer* rappresenta una frontiera ancora da esplorare: una delle molteplici sfide che questo primo quarto di secolo affida ai decenni successivi potrebbe consistere proprio nella sua progressiva definizione (Maurino, Naldini, 2023).

Bibliografia:

Augé M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité* (*Non-luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*). Paris: Seuil.

Bauman Z. (2000/2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Bertuletti P. (2024). *L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società. Problemi e itinerari pedagogici*. Marcianum Press.

Bocchi G., Ceruti M. (Ed.). (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.

Buber M. (1923/2002). *I and Thou* [Io e Tu]. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.

Gjoni M. (2023). Educare l'empatia nell'uso del digitale. *Orientamenti Pedagogici,* 70(4), 713–729.

Gualeni S. (2024). *Fictional games: A philosophy of worldbuilding and imaginary play.* London: Bloomsbury Academic.

Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Hermon E. (2014). Concepts environnementaux et la gestion intégrée des bords de l'eau (riparia) dans l'Empire Romain: une leçon du passé? In E. Hermon (Ed.), *Riparia, un patrimoine culturel. La gestion intégrée des bords de l'eau, Sudbury Workshop*, April 12–14 2012 (p. 9). Oxford: BAR Publishing.

Hermon E. (Ed.). (2016). Riparia dans l'empire romain. Pour la définition du concept. *Quebec Seminar,* 29–31 October. Oxford: BAR Publishing.

Larian Studios. (2023). Baldur's Gate 3 launch trailer [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XuCfkgaaa08

Lyotard J.-F. (1981-2014). *La condizione postmoderna: Rapporto sul sapere.* Milano: Feltrinelli.

Malara S. (2022). Oceani digitali: competenze tecnologiche e strategie didattiche per la cittadinanza attiva. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 818–826. https://doi.org/-10.7346/-fei-XX-01-22_72

Maurino M., Naldini S. (2023). *Videogiochi per genitori ed educatori. Spunti per un'educazione digitale consapevole*. Milano: Blonk.

Merlini F., Tagliagambe S. (2016). *Le catastrofi dell'immediatezza.* Torino: Rosenberg & Sellier.

Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus.* Milano: Raffaello Cortina.

McLaren K. (2013). *The art of empathy: A complete guide to life's most essential skill*. Boulder, CO: Sounds True.

Liberati N. (2018). Phenomenology, Pokémon Go, and other augmented reality games: A study of a life among digital objects. *Human Studies, 41*(2), 211–232. https://doi.org/10.1007/s10746-017-9450-8 (last accessed 15-06-2025).

Naiman R. J., Décamps H., McClain M. E. (2005). *Riparia: Ecology, conservation, and management of streamside communities.* Amsterdam: Elsevier/Academic Press.

Salzano G. (2024). *Fenomenologia del digitale. Reale e virtuale nel prisma del pensiero schützziano*. Milano: Etica Pubblica.
Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2005). S*o quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore.
Rogers, C. R. (1961/1973). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* [*Diventare una persona: il punto di vista del terapeuta sulla psicoterapia*]. Boston: Houghton Mifflin.
Stein E. (1917/2008). *On the Problem of Empathy* [*Il problema dell'empatia*]. Freiburg: Herder.
Winnicott D. W. (1971). *Playing and Reality.* London: Tavistock Publications.
Zheng B. (2024). *China's Risky Regulation of Video Gaming. Rice University's Baker Institute for Public Policy.* https://doi.org/10.25613/DAQ9-9E38

II.12
Narrare gli spazi urbani come luoghi d'incontro fra generazioni. Una video-ricerca partecipativa con studenti universitari

Maria Grazia Proli
Assegnista di Ricerca, Università degli Studi di Firenze, mariagrazia.proli@unifi.it

Abstract

La complessità e gli stati emergenziali ricorrenti che caratterizzano la realtà attuale richiamano l'urgenza di nuove alfabetizzazioni, in modo che processi educativi e formativi contribuiscano a rendere i soggetti capaci di cogliere i temi rilevanti del loro tempo, potendo agire e interagire con la realtà, e nella realtà, del vivere quotidiano (Boffo, 2016). L'educazione e la formazione nella dimensione lifelong e lifewide learning possono facilitare le modalità e le azioni da mettere in campo per affrontare le sfide della contemporaneità all'interno del modello delle città dell'apprendimento, rispondendo così ai bisogni dell'intera società (Boffo, Biagioli, Togni, 2023). Esperienze di ricerca internazionali evidenziano, ad esempio, come azioni educative e formative mediate da approcci artistico-creativi e multimediali consentano di coinvolgere soggetti, gruppi e comunità contribuendo ad approfondire e ampliare il complesso tessuto di relazioni tra i contesti dell'apprendimento e i luoghi della città (Percy-Smith, Carney, 2011; Saez Ujaque, et. al., 2021). Tali azioni sollecitano, inoltre, pratiche di rigenerazione urbana e sociale dal basso in una prospettiva intergenerazionale (Galvin, Mooney Simmie, 2017). A partire da queste riflessioni, il contributo presenta alcuni esiti relativi a un laboratorio di videoricerca partecipativa, in chiave comparativa, realizzato con studenti delle Università di Firenze e di Siviglia, che ha posto in evidenza l'importanza delle relazioni intergenerazionali nei vissuti urbani dei giovani.

Parole chiave: processi educativi e formativi, video-ricerca, approcci partecipativi, student voice, rigenerazione urbana

The complexity and recurring emergency states that characterize contemporary reality highlight the urgency of new literacies, so that educational and training processes can enable individuals to grasp the relevant issues of their time and to act and interact with the reality—and within the reality—of everyday life (Boffo, 2016). Education and training, within the framework of lifelong and lifewide learning, can facilitate the methods and actions needed to address the challenges of contemporaneity in the model of learning cities, thereby responding to the needs of society as a whole (Boffo, Biagioli, Togni, 2023). International research experiences show, for

instance, how educational and training actions mediated by artistic-creative and multimedia approaches can engage individuals, groups, and communities, contributing to deepen and expand the complex network of relationships between learning contexts and urban spaces (Percy-Smith, Carney, 2011; Saez Ujaque, et al., 2021). Such actions also stimulate practices of grassroots urban and social regeneration in an intergenerational perspective (Galvin, Mooney Simmie, 2017). Building on these reflections, the paper presents some outcomes of a participatory video-research workshop, carried out in comparative perspective with students from the Universities of Florence and Seville, which highlighted the importance of intergenerational relationships in the urban experiences of young people.

Keywords: Educational and training processes, video-research, participatory approaches, student voice, urban regeneration

1. Introduzione: la città come spazio narrativo, educativo e simbolico

La complessità, e gli stati emergenziali ricorrenti che caratterizzano il presente richiamano l'urgenza di nuove alfabetizzazioni, in modo che processi educativi e formativi contribuiscano a rendere i soggetti capaci di cogliere i temi rilevanti del nostro tempo, potendo agire e interagire con la realtà, e nella realtà, del vivere quotidiano. Per interpretare i mutamenti socioculturali, economici, politici, ambientali in continua evoluzione, è fondamentale assumere e mantenere uno *status* di cittadini attivi, avendo cura degli areali di vita, degli spazi urbani come luoghi d'accoglienza, e così aver cura dell'altro da noi, per aver cura di noi stessi (Boffo, 2022). Saper cogliere le specificità delle città abitate, contribuendo anche alla valorizzazione dei margini, arricchisce lo sguardo di ognuno di nuove prospettive di vita. Le città, d'altra parte, sono spazi fisici e simbolici, luoghi privilegiati di espressione individuale e collettiva, sono teatro di rappresentazioni, simbolizzazioni e pratiche socioculturali. In esse è possibile rintracciare i diversi modi di simbolizzazione, produzione e uso dei significati collettivi di una società, le dinamiche sociali e culturali, le molteplici forme di socializzazione umana, il modo in cui le identità collettive si originano (Pereira, 2007). Lo spazio urbano appare, dunque, come spazio comunicativo e educativo, come costruzione sociale e come spazio da abitare e da raccontare (Ricœur 1986, 1988; Benjamin, 2000).

Ricœur (1986) sostiene che l'esperienza umana prende significato in relazione al tempo e alla narrazione, dove la narrazione configura temporalmente l'esperienza di vita in senso cronologico o episodico, costruendo le narrazioni del vissuto. A questo proposito, è importante ricordare l'intervento del filosofo alla XIX Esposizione Internazionale della Triennale di Milano del 1994 dedicata al tema "Identità e differenze", dal titolo *Architettura e narratività*[1]. In questa occasione, Ricoeur

1 Prima pubblicazione del testo: P. Ricœur, Architecture et narrativité, *Urbanisme*, 303, nov. -dic. 1998, pp. 41-51.

affianca l'arte del costruire a quella del raccontare, ponendo in relazione la dimensione spaziale dell'architettura con la dimensione temporale del racconto, considerando «il gesto del costruire entro la griglia del prefigurare, del configurare e del rifigurare» (Riva, 2013, p. 17). Narrare la città è quindi attraversarla, perdersi in essa per tracciare un proprio itinerario che andrà a definire il racconto personale dei luoghi, in un tempo che intreccia presente passato e futuro. Il 'viaggiare nell'urbano' implica il camminare come esperienza estetica ovvero come esperienza conoscitiva che mette in gioco i sensi, e li amplifica. In tal modo, attraversare un paesaggio significa apprendere, crescere, cambiare, vivere per mezzo della sua narrazione (Biondillo, 2022). Entrare in contatto con il *genius loci* richiede forme di adesione al contesto sempre molto vicine al perdersi, per poi ri-orientarsi in un processo di ambientamento che La Cecla (2021, p. 31 e ss.) definisce "mente locale" come espressione della facoltà di abitare.

In questa prospettiva, le città non sono meri contenitori di eventi, ma luoghi da raccontare, attraversare, abitare e trasformare. E in questa narrazione, le generazioni possono incontrarsi, sovrapporre sguardi, costruire memorie comuni e immaginari futuri. Esperienze di ricerca internazionali evidenziano, ad esempio, come processi educativi e formativi basati su approcci artistico-creativi e multimediali consentano di coinvolgere soggetti, gruppi e comunità contribuendo ad approfondire e ampliare il complesso tessuto di relazioni tra i contesti dell'apprendimento e i luoghi della città (Percy-Smith, Carney, 2011; Saez Ujaque, et al., 2021). Tali processi sollecitano, inoltre, pratiche di rigenerazione urbana e sociale dal basso in una prospettiva intergenerazionale (Galvin, Mooney Simmie, 2017). Nell'urbano contemporaneo, tuttavia, gli incontri fra generazioni sono tutt'altro che scontati. Le opportunità di dialogo e relazione tra generazioni diverse risultano spesso limitate dalla frammentarietà degli spazi, dalla velocità dei ritmi metropolitani, dalla crescente privatizzazione dei luoghi pubblici. In tale contesto, è importante interrogarsi su come il narrare gli spazi urbani possa offrire non solo una forma di rappresentazione, ma anche uno strumento creativo per ripensare l'incontro tra generazioni, a partire da chi abita, attraversa e re-immagina questi luoghi.

In relazione ai temi appena tratteggiati, è stata sviluppata un'esperienza di ricerca[2] volta a far emergere lo sguardo di alcuni gruppi di studenti universitari verso le realtà urbane vissute, mediante un approccio metodologico partecipativo, basato sulla video-narrazione. Il linguaggio visivo-esperienziale dello strumento video consente infatti di restituire il valore affettivo, estetico e simbolico del camminare e del narrare la città, per dare forma a un pensiero critico situato (Farina, 2016). Il presente contributo focalizza alcuni esiti della video-ricerca partecipativa, in chiave comparativa, "La città in tre minuti" realizzata con la partecipazione di stu-

2 Lo studio comparativo presentato è parte della ricerca dottorale dal titolo "La città come contesto e soggetto educativo nel XXI secolo. Pedagogia dei luoghi urbani: da spazi di crisi a luoghi della relazione" che l'autrice ha condotto presso l'Università degli Studi di Firenze con la supervisione scientifica della Prof.ssa Vanna Boffo.

denti delle Università di Firenze e di Siviglia, che ha posto in evidenza l'importanza delle relazioni intergenerazionali nei vissuti urbani dei giovani.

2. Il laboratorio di video-ricerca partecipativa "La città in tre minuti": approcci metodologici

Il laboratorio "La città in tre minuti" si fonda su un approccio metodologico qualitativo che integra la video-ricerca come strategia investigativa propria dell'etnografia visuale urbana (Pink, 2013), e come linguaggio mutuato dall'espressività artistico-creativa della narrazione per immagini, all'interno di un processo educativo e formativo attivato dalla dimensione partecipativa della ricerca posta in atto. Attraverso la lente pedagogica, la narrazione diviene uno strumento di lettura e di trasformazione dello spazio urbano, favorendo la possibilità di far emergere sguardi plurali e di generare nuove relazioni. L'esperienza laboratoriale è stata progettata in forma comparativa con il coinvolgimento di studenti delle Università di Firenze e di Siviglia[3], con l'obiettivo di indagare come i giovani percepiscono e reinterpretano la città contemporanea. La metodologia ha previsto tre fasi principali riconducibili alla tripartizione proposta da Ricœur (1996) nella sua teoria della narratività – prefigurazione, configurazione, rifigurazione – che è stata assunta come cornice interpretativa del processo, su uno sfondo definito dalla strategia dello *Student Voice* (Gemma, Grion, 2015) e del *Design Thinking* (Leifer, Platner, Meneil, 2014).

La prima fase – *Prefigurazione: introdurre e sensibilizzare* – è stata dedicata alla costruzione di un quadro teorico condiviso. Attraverso incontri seminariali, letture e discussioni, i partecipanti sono stati introdotti a temi chiave come l'interpretazione del *genius loci*, il camminare come esperienza estetica e conoscitiva (Demetrio, 2005), e la città come narrazione. In questa fase, la città è stata intesa come campo di indagine aperto, un luogo da attraversare con uno sguardo nuovo, capace di cogliere la dimensione estetica, sociale, e educativo-pedagogica insita nella generatività del percorso.

Nella seconda fase – *Configurazione: esplorare, accogliere, creare* – gli studenti sono stati invitati a individuare luoghi urbani significativi da percorrere attraverso camminate esplorative, esercitando un'osservazione situata. Durante le esplorazioni, i partecipanti hanno effettuato riprese video, registrazioni sonore, brevi interviste e micro-narrazioni con la consegna di realizzare un video della durata

3 Il laboratorio è stato realizzato nei seguenti contesti: Università degli studi di Firenze, A.A. 2022-2023, C.d.L. in Scienze umanistiche della comunicazione, Corso di Teorie dei processi comunicativi e formativi, Prof.ssa R. Biagioli, n = 160 studenti partecipanti; e C.d.L. in Scienze dell'Educazione e della Formazione, Corso di Pedagogia sociale, Prof.ssa R. Biagioli, n = 140 studenti partecipanti. Università di Siviglia, A.A. 2022-2023, C.d.L. in Educazione primaria, Corso di Teorie dell'Educazione del Prof. J. González Monteagudo, n = 108 studenti partecipanti.

massima di tre minuti, unitamente a una scheda narrativa come diario di campo. La brevità del formato video ha stimolando un lavoro di selezione e di interpretazione simbolica (Pink, 2013), in stretta correlazione con la strategia del *photovoice* (Wang, Burris, 1997).

Nella terza fase – *Rifigurazione: condividere, discutere, riflettere* – i video realizzati[4] sono sati presentati in sessioni collettive di visione e discussione. Questo momento ha assunto la forma di un *forum* partecipativo, in cui ciascun prodotto audiovisivo è diventato occasione di dialogo critico sul significato dei luoghi rappresentati. La rifigurazione ha permesso di mettere in relazione le esperienze individuali, facendo emergere sia somiglianze, sia differenze, tra i due contesti urbani e tra le percezioni delle diverse classi di studenti, evidenziando il potere generativo dell'esperienza secondo la lezione di Dewey (1938/2014). Questa fase ha prodotto una narrazione corale e plurale della città, restituendo la complessità degli immaginari urbani giovanili e il potenziale di trasformazione sociale insito nelle pratiche narrative condivise.

3. Risultati della ricerca

L'analisi integrata delle video-narrazioni e delle schede narrative ha permesso di tracciare un quadro complesso, ma coerente, delle modalità con cui i giovani coinvolti hanno rappresentato e interpretato il proprio contesto urbano. In tutte le fasi del laboratorio, è emerso un forte senso di ricerca collettiva della/nella propria città. Gli studenti hanno attivato processi di esplorazione e negoziazione del significato dei luoghi, sia attraverso momenti in presenza, sia mediante strumenti collaborativi digitali, che hanno reso possibile un dialogo costante tra i partecipanti nell'ambito delle due Università. Questa dimensione partecipativa ha favorito la costruzione di una mappa stratificata di sguardi sulla città, restituendo un mosaico di narrazioni che intrecciano elementi biografici, esperienziali e simbolici. Dal punto di vista metodologico, la triangolazione dei dati (video e testuali, con questionario di restituzione finale) ha consentito di cogliere la complessità dei vissuti urbani, confermando la potenzialità della video-ricerca partecipativa come strumento di apprendimento critico situato.

Il processo di codifica integrata dei contenuti testuali effettuata secondo la strategia della *content analisys* computer assisted[5], ispirata al metodo *Grounded Theory* (Corbin, Strauss, 2014), ha preso in esame i video e le schede narrative realizzati dagli studenti universitari coinvolti (n=338 video e n=338 schede codificati), e ha prodotto complessivamente 499 codici aggregati in 10 gruppi di codici, a partire da 6.737 citazioni (3.767 citazioni testuali, più 2.970 citazioni riferite a sequenze video) (Tab. 1).

4 In base alla verifica della fruibilità e validità dei materiali consegnati dai partecipanti allo studio, gli studenti dell'Università di Firenze hanno realizzato 238 video e 238 schede narrative; gli studenti dell'Università di Siviglia hanno realizzato 108 video e 108 schede narrative.

5 Software MaxQDA.

Gruppi di codici	N. di Codici per gruppo
Obiettivi perseguiti dagli autori/partecipanti	19
Strategie narrative	17
Dimensione della narrazione	10
Dimensione riflessiva/trasformativa	8
Temi della narrazione urbana	52
Luoghi significativi della città di Firenze	169
Luoghi significativi della città di Siviglia	185
Riflessioni/visioni sulla città (Firenze/Siviglia)	20
Tecniche adottate per la realizzazione dei video	9
Commenti musicali	10
Totale	499

Tabella 1 – Gruppi di codici

La codifica ha seguito un processo reiterativo, in cui ogni nuova categoria ha ridefinito le precedenti, in un movimento riflessivo che ha permesso di evidenziare reti di significati interconnessi tra le narrazioni degli studenti delle due Università. Le narrazioni espresse nelle schede hanno consentito di comprendere gli obiettivi principali che hanno animato i partecipanti nella realizzazione dei loro prodotti (Tab. 1); le strategie narrative che hanno orientato il lavoro degli autori e delle autrici; le aree tematiche affrontate nelle video narrazioni; per far emergere i luoghi della città narrati con maggiore ricorrenza, in riferimento alla città di Firenze e di Siviglia.

I temi ricorrenti affiorati dall'analisi dei dati possono essere ricondotti a tre grandi nuclei narrativi:

– *La città come spazio affettivo e simbolico*, in cui i luoghi vengono riconosciuti non solo per la loro funzione ma per la capacità di evocare ricordi, emozioni, relazioni.
– *Il camminare come pratica conoscitiva e narrativa*, vissuta come occasione di scoperta estetica e riflessiva, capace di trasformare la percezione del quotidiano.
– *La tensione tra frammentazione e connessione*, che riflette la condizione urbana contemporanea: da un lato la percezione dei luoghi discontinui, dall'altro il desiderio di costruire un senso di continuità e appartenenza.

L'incrocio tra le narrazioni individuali e la restituzione collettiva ha permesso di evidenziare somiglianze transazionali tra i vissuti urbani dei giovani studenti delle Università di Firenze e di Siviglia, pur nella diversità dei contesti. I video di tre minuti hanno mostrato come le nuove generazioni percepiscano la città come organismo in costante mutamento, da attraversare e ricostruire narrativamente.

In particolare, le riflessioni finali espresse nei questionari con domande aperte[6] hanno sottolineato l'importanza di processi creativi condivisi per rielaborare criticamente la propria relazione con lo spazio urbano, e per favorire incontri generazionali e intergenerazionali. Una fusione di temi altamente significativa è data dallo sguardo rivolto verso i contesti comunitari di quartiere dove molto forte è la dimensione della memoria familiare e l'approccio intergenerazionale alla socialità, come espresso ad esempio da una studentessa dell'Università di Siviglia (ES3) che ha narrato le strade del quartiere popolare "Tartessos" (Fig. 1: Sequenza video e commento dell'autrice) dove è cresciuta sua madre, e dove ha trascorso gran parte della sua infanzia. L'obiettivo è trasmettere la gioia di una passeggiata domenicale in un contesto urbano familiare. L'occasione della realizzazione del video diviene opportunità di osservare e riflettere su un contesto comunitario specifico, caratterizzato dalla solidarietà, la condivisione e l'incontro fra generazioni. Il tema della vita nei quartieri periferici è affrontato con passione anche da alcuni partecipanti dell'Università di Firenze, come lo studente (IT113) che narra la ricchezza del Quartiere 4, rione Isolotto, nella periferia Ovest di Firenze, in termini di umanità e accoglienza (Fig. 2: Sequenza video e commento dell'autore).

ES3 *"Domingo en Tartessos"*

He retratado las calles de un barrio obrero sevillano, Tartessos, dónde mi madre se crió y dónde yo pasé gran parte de mi niñez. Mi objetivo es transmitir la calma y la alegría que desprende dar un paseo de domingo por Sevilla. Además, quería fijarme en los pequeños detalles: amigos conversando, niños en los parques, reuniones, bares, carreteras...He escogido una mañana de domingo, cuando las familias se reúnen para dar paseos y lo único que encuentras abierto son comercios de hostelería (Fonte: scheda narrativa ES3).

Frame [00.01.30]

Figura 1 – Sequenza video e commento dell'autrice

6 Al termine dei laboratori condotti presso le due Università è stato somministrato un questionario auto-compilato con due domande aperte per riflettere sulla valenza dell'esperienza effettuata. Sono stati compilati 238 questionari a cura degli studenti UNIFI e 100 a cura degli studenti UNISE.

IT113 ***"La città in 3 minuti – Quartiere Isolotto"***

L'evoluzione del mio quartiere mi è molto a cuore, il cambiamento negli anni è molto evidente. Il Quartiere 4 è uno dei quartieri a più bassa popolazione in quanto a suo tempo venne progettato a "misura di famiglia", dispone anche di ottimi luoghi importanti di transito come la passerella dell'Isolotto che comunica con il Quartiere 5 oppure la linea 1 della Tramvia. (Fonte: scheda narrativa IT113)

Frame [00.00.55]

Figura 2 – Sequenza video e commento dell'autore

Conclusioni

Tra i molteplici esiti conseguiti, il laboratorio di video-ricerca partecipativa "La città in tre minuti" – "La ciudad en tres minotos" ha messo in luce come spazi urbani marginali o di transito – quali stazioni ferroviarie, fermate degli autobus e altri luoghi comunemente considerati "non-luoghi", secondo la definizione di Marc Augé (1992/2018) – possano acquisire significati rilevanti nella quotidianità giovanile (de Certeau, 1980/2001). Tali spazi, solitamente percepiti come anonimi e privi di identità relazionale, emergono nelle narrazioni visuali degli studenti coinvolti come scenari di attesa e di incontro, assumendo così un valore simbolico e affettivo. Attraverso il linguaggio della video-narrazione, questi areali vengono investiti di senso e trasformati in segmenti di autobiografie urbane, capaci di restituire la complessità del vissuto individuale e collettivo nello spazio urbano contemporaneo (cfr. Cambi, 2006). In un contesto caratterizzato dalla frammentarietà e dalla mobilità che contraddistinguono le traiettorie esistenziali delle giovani generazioni, il dispositivo audiovisivo si configura dunque come strumento privilegiato di reinterpretazione e ri-significazione dello spazio come luogo di accoglienza, e relazione.

Bibliografia

Augé M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la: Introduction à une anthropologie de la surmodernité.* Paris: Seuil. (trad. it. *Nonluoghi,* Milano, Elèuthera, 2018).

Benjamin W. (2000). *I «passages» di Parigi.* Tiedemann R. (Ed.), edizione italiana a cura di Enrico Ganni. Einaudi: Torino.

Biondillo G. (2022). *Sentieri metropolitani. Narrare il territorio con la psicogeografia*. Bollati Boringhieri: Torino.

Boffo V. (2022). *La cura in pedagogia. Linee di lettura.* Bologna: Clueb.

Boffo V., Biagioli R., Togni F., (2023). Chi salverà il mondo e le sue città? Un secondo appuntamento del "laboratorio pedagogico" sulle Learning Cities. *Nuova Secondaria*, XLI,130-133.

Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.

Corbin J., Strauss A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

de Certeau M. (1980). *L'Invention du Quotidien*. *Vol. 1*, *Arts de Faire*. Union générale d'éditions (trad. it. L'invenzione del quotidiano, Edizioni del Lavoro, Roma, 2001).

Demetrio D. (2005). *Filosofia del camminare*. Milano: Raffaelo Cortina.

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Urbana-Champaign, Illinois: Kappa Delta Pi (trad. it. Esperienza e educazione, a cura di F. Cappa, traduzione di E. Codignola, Milano, Raffaello Cortina, 2014).

Farina G. (2016). I walkabout e i videotour nell'etnografia urbana. Sguardi di ragazze e ragazzi su un quartiere multiculturale di Bologna. In A. Frisina (Ed.), *Metodi visuali di ricerca sociale* (pp. 169-190). Bologna: Il Mulino.

Galvin M., Mooney Simmie G. (2017). Theorising participation in urban regeneration partnerships: An adult education perspective. *Journal of Education Policy*, 32, 6, 809–31.

La Cecla, F. (2020). *Perdersi. L'uomo senza ambiente*. Roma-Bari: Laterza.

La Cecla F. (2021). *Mente locale*. Milano: Elèutera.

Leifer L., Platner H., Meneil C. (2014). *Design Thinking Research: Building Innovation Eco-System*, Springer.

Percy-Smith B., Carney C. (2011). Using Art Installations as Action Research to Engage Children and Communities in Evaluating and Redesigning City Centre Spaces. *Educational Action Research*, 19, 1, 23–39.

Pereira J.M. (2007). Ciudad, comunicacion y construccion de lo publico. En: Yory, C.M. (Ed.), *Expacio priblico y formacion de ciudadania* (pp. 75-94). Bogota: Pantifica Universidad Javeriana.

Pink S. (2013). *Doing visual ethnography*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Ricœur P. (1986). *Tempo e racconto I*. Milano: Jaca Book.

Ricœur P. (1988). *Tempo e racconto III. Il tempo raccontato*. Milano: Jaca Book.

Ricœur P. (1996). Architettura e narratività. In AA.VV., *Identità e differenze, Triennale di Milano XIX Esposizione Internazionale 1994*, vol. I, pp. 64-72. Milano: Electa.

Riva F. (2013). L'angoscia dell'abitare. Ricœur, Lyotard e la città postmoderna. In P. Ricœur, *Leggere la città*, F. Riva (Ed.) (pp. 5-73). Roma: Castelvecchi.

Saez Ujaque D., Roca E., de Balanzó Joue R., Fuertes P., Garcia-Almirall P. (2021). Resilience and urban regeneration policies. Lessons from community-led initiatives. The Case Study of CanFugarolas in Mataro (Barcelona). *Sustainability*, 13, 22, 12855.

Wang C., Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24, 3, 369–387.

II.13
Il contributo della pedagogia del limite per un giubileo dell'educazione

Pierluca Turnone
Ricercatore a Tempo Determinato (tipo A), Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", pierluca.turnone@uniba.it

Abstract

La dialettica tra ordinarietà e straordinarietà, categorie di cui ci serviamo per definire la qualità del tempo, suggerisce originali ricadute per la pedagogia, in considerazione di ragioni sia interne sia esterne al compiersi della formazione. Acquisite alcune problematiche generali sul piano teorico-culturale (postmodernità, nichilismo, questione del soggetto…), occorre leggere la tipicità "transizionale" dei processi educativi secondo particolari interrogativi di senso, con riguardo ai mutamenti economici, energetici, politici oggi in atto. Sfondo di questo tentativo resta la cornice di una "pedagogia del limite" quale *facies* filosofico-educativa per interpretare i risvolti critici del tempo presente.

Parole chiave: giubileo; straordinarietà; transizioni; pedagogia del limite; ermeneutica della complessità.

The dialectic between ordinariness and extraordinariness, categories we use to define the quality of time, suggests original implications for pedagogy, considering both internal and external reasons to the completion of education. Once certain general issues have been acquired on a theoretical-cultural level (postmodernity, nihilism, the question of the subject, etc.), it is necessary to read the "transitional" typicality of educational processes in the light of particular questions, with regard to the economic, energy and political changes currently underway. The framework for this attempt is that of a "pedagogy of limit" as a philosophical-educational approach to interpret the critical implications of the contemporary age.

Keywords: jubilee; extraordinariness; transitions; pedagogy of limit; hermeneutics of complexity.

1. Introduzione: segni, tempi, formazione. Una riflessione "giubilare"

Il tempo giubilare, perlomeno nella sua accezione corrente, è inteso quale un tempo *solenne*, e tanto più solenne nella misura in cui è sottratto all'avvicenda-

mento indistinto dei giorni e degli anni. A caratterizzarlo nel profondo è una "sospensione" dello spirito, che in tal guisa ristora e restaura sé stesso, riformandosi nella serietà assiologica del pensiero e nello slancio morale dell'azione. È dunque, l'anno giubilare, un tempo contemporaneamente *straordinario* e *nominale*, nel senso che si contrappone, attraverso la preghiera, il discernimento e l'opera, all'ordinarietà del vivere in modo irriflesso e all'anonimato di un'esistenza assuefatta alle faglie della contraddizione, dell'impotenza e del dolore: il fine fondamentale è la riconfigurazione di un equilibrio da sperimentare nel quotidiano e il rinnovamento delle promesse di umanità custodite e testimoniate per mezzo della fede.

La dialettica ordinarietà/straordinarietà di cui si sostanzia la qualità del tempo, ben nota agli etnoantropologi (cfr. ad esempio Cirese, 2002) e agli storici delle religioni, suggerisce originali ricadute per il discorso pedagogico, su cui non pare peregrino indugiare un poco in considerazione del Giubileo del Mondo Educativo organizzato dal Dicastero vaticano per la cultura e l'educazione, in programma dal 27 ottobre al 1° novembre 2025. L'attenzione che il tema suscita alla sensibilità di chi scrive è motivata da ragioni, per così dire, "interne" ed "esterne" al compiersi storico e contestuale-situazionale del processo formativo.

Sul piano delle ragioni "interne" al processo, è del tutto pacifico costatare come l'individuazione di tempi appropriati all'*impresa* dell'educare, quale strategia normativa di promozione/acquisizione di un *habitus*, di una forma (*Bildung*) coerente rispetto a un complesso di valori, credenze e atteggiamenti caratterizzanti una specifica cultura e i suoi luoghi sociali, economici, politico-istituzionali e religiosi (*Kultur*), risulti consustanziale alle più antiche emergenze della teoria pedagogica come *paideia*. Tale è, ad esempio, la determinazione della *scholé* ellenica quale momento adeguato all'esercizio delle intime disposizioni dell'educando, fisiche e spirituali, agonistiche e intellettuali; ma, più ancora, è l'*otium* dei Latini a cogliere plasticamente la straordinaria opportunità di una "pausa di riflessione", centrata intorno alla "coltivazione" dell'umano vivere (*humanitas*, *civilitas*), rispetto al ritmo incessante dei *negotia*, attività pur necessarie per recare un buon servizio alla *civitas*. Diverse sono le implicazioni sottese a questo semplice ragionamento: da un canto, è la quiete assicurata dalla bonaccia dell'*otium* a garantire le condizioni di una libera pratica formativa, e libera appunto perché "sospesa", sottratta alla babilonia dell'impegno pubblico; dall'altro, però, ci si aspetta (e se lo aspettava, in particolare, la *romanitas* repubblicana) che al ristoro subentri un ritorno più responsabile e consapevole del cittadino ai doveri e alle incombenze dei *negotia*. Tra *otium* e *negotium* allora, al di là delle preferenze volta per volta loro accordate, la cultura classica ha istituito un nesso indisgiungibile, di mutuo richiamo e direi di "conciliazione" sotterranea, che per certi aspetti rievoca quello tra teoria e prassi pedagogica: in definitiva, il tempo straordinario (*extra-ordinarius*), come suggerisce la sua stessa etimologia, è pensato e assume il suo senso specifico in relazione, quando non proprio in funzione, del tempo ordinario. Una relazione che si comprende nel segno dell'eccedenza e della "sottrazione", ma che, per ciò stesso, non può essere risolta, né portare a un'alterazione assoluta e radicale (ché lo "straordinario" diverrebbe un diverso, inedito "ordinario"). La contraddizione come forza e regola della verità, argomenterebbe Hegel.

E veniamo così, sulla scorta della dialettica ora accennata, alle ragioni "esterne". Il tempo giubilare, con la sua intrinseca carica cairologica e la sua estrinseca coincidenza rispetto a un'agenda, attuata o desiderata, di molteplici transizioni (ecologiche, economiche, sociali, politiche e geopolitiche, tecnologiche…), sembra invitare a prendere coscienza autentica dei nostri orizzonti civili e culturali e a intraprendere, certo con coraggio, i sentieri di una riflessione "laica", ossia di un'analisi serena, non viziata da ideologismi di sorta, sui fondamenti del fenomeno educativo e sul significato da attribuire ai suoi attori e ai suoi esiti. In un panorama segnato dal progressivo indebolimento/svuotamento della riflessione teoretica *sub specie educationis* (che, nei suoi differenziati "colori" epistemologici, consentiva di orientare a mo' di bussola il dibattito scientifico lungo assi chiari e distinti), si avverte come un'opportunità non più procrastinabile il ripensamento di una filosofia dell'educazione capace di gettar luce sui tempi che siamo chiamati a vivere e di contribuire incisivamente ai dibattiti sui problemi del nostro tempo (che spesso trascurano, quando non espungono *in toto*, le esigenze dell'educazione). Occorre tornare al vigore intellettuale e all'ampiezza di vedute dei grandi maestri della disciplina pedagogica: si ricordi che, giusto un *giubileo* fa (1975), la casa editrice La Nuova Italia licenziava un'opera come *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo* di un giovane Riccardo Massa, che proprio allora, nel tornante di quegli anni cruciali (in cui si erano affermati anche in Italia i paradigmi su base quantitativa ed empirico-sperimentale delle scienze dell'educazione), percepiva l'urgenza di ripensare i dispositivi, i discorsi e, soprattutto, le procedure del pedagogico entro una rinnovata cornice scientifica, capace di interpretare con maggiore efficacia i *signa temporum*.

Ai segni del tempo attuale ho dedicato alcune righe in recenti contributi. Alcune problematiche generali sono pienamente acquisite nella loro valenza cruciale, e non abbisognano di alcuna ulteriore glossa esplicativa da parte mia, né di eccessive preoccupazioni epistemologiche: postmodernità, nichilismo, questione del soggetto, relativismo, post-umanesimo, tecno-centrismo. Al Convegno Nazionale SIPED 2024, tenutosi a Bressanone/Brixen nell'ultimo scorcio di novembre, ho intitolato la mia relazione *La transizione come forma della coscienza educativa contemporanea*: in quella circostanza provai a leggere la tipicità "transizionale" dei processi educativi – che permettono il "transito" del soggetto-in-formazione verso le mete da lui, o per lui, pro-gettate – con riguardo ai mutamenti economici, energetici, politici oggi in atto, o almeno intenzionalmente richiesti (e da più parti). Occorre andare ancora oltre; occorre provare a leggerla secondo particolari interrogativi di senso.

Sfondo di questo e di ulteriori tentativi di comprensione da parte mia resta la cornice di una "pedagogia del limite", come ho voluto denominarla nei miei anni dottorali; una pedagogia "liminale" quale *facies* filosofico-educativa per interpretare tanto le ragioni, quanto i risvolti critici del tempo presente.

2. Il limite come categoria pedagogica

Entro un panorama così sfaccettato, contraddistinto da trasformazioni sfuggenti, sorgono questioni di una certa rilevanza, non solo per pedagogisti e educatori. Ci si potrebbe interrogare, ad esempio, sulle condizioni basilari di una "sostenibilità" omogenea alle differenti transizioni, oppure intorno ai tracciati percorribili da una pedagogia finalmente lontana dagli automatismi di una concezione meramente tecnico-funzionalistica dell'educare. In questa direzione, ritengo che il concetto di *limite* possa rivelarsi utile nell'orientare la ricerca educativa e il ruolo culturale del sapere pedagogico. Ne parlava già uno studioso del calibro di Giuseppe Acone in *La paideia introvabile*, dedicando pensieri vibranti ed efficaci all'ipotesi del limite quale "paradosso" della paideia/educazione:

> Ho scritto qualche volta (e da qualche parte), cercando di affondare qualche colpo di sonda nella cultura umanistica più significativa dell'Occidente, che bisognerebbe elaborare *una pedagogia del limite*. Il gioco postmoderno tra *limite* e *illimite* (tra finito e infinito nel linguaggio ricorrente della filosofia) ormai sfugge di mano a teorici dell'educazione e ad educatori. È un gioco importante per calibrare la valenza dell'educazione oggi, e per vagliare quali 'carte' le restano in mano. Aspirare all'*illimite* e all'*infinito* è una notevole molla anche per l'educazione che si muove nella finitudine della storia e del mondo, purché si sappia che ci si trova dentro una forte 'carica metafisica' e che il desiderio dell'infinito trascende la misura umana. Sta di fatto che l'*illimite* è Dio, e non l'uomo. La *finitudine aperta* all'*infinitudine*, e al desiderio dell'*Infinito* è la cifra dell'uomo, dell'educazione e della possibilità dell'esercizio teorico-pratico della pedagogia. La stessa carità è oggi possibile come *condivisione della finitudine* di tutti gli esseri umani sotto l'infinito sguardo di Dio. I ragazzi cercano l'*illimite* del *rischio* e della *fine* (si fanno così, a volte, molto male). Bisogna insegnare loro che l'*illimite* non è di questo mondo e che, in questo mondo, può avere solo una *funzione regolativa* (Acone, 2004, pp. 280-281).

Va da sé che possa parlarsi di "pedagogia del limite" solo in riferimento a uno sfondo chiaro sul piano teoretico ed epistemologico. Al riguardo, il mio discorso poggia su basi parzialmente diverse da quelle di Acone: intendo infatti il concetto-chiave del limite come pietra angolare di una ermeneutica educativa della complessità, perché tale prospettiva permette di riconoscere tanto "il 'profilo spirituale' dell'uomo", quanto "la sua contestualità spaziale e temporale, la sua dipendenza da altro (e da Altro), in accordo con la *paideia* ellenica e allo stesso tempo con le principali esigenze della riflessione educativa attuale" (Turnone, 2023, p. 131). Il limite quale *primum*, suggestione caratterizzante il mio impegno di ricerca, emerge *naturaliter*, quasi come un convitato di pietra, dietro i principali snodi tematici dell'ermeneutica filosofico-educativa (dal circolo tra interpretazione e comprensione alla dialettica tra testo e contesto, dal rapporto dialogico tra identità e alterità agli apriori della storicità e della linguisticità); esso entra in gioco come *fondamentale*, elemento minimo di una riflessione onto-eco-antropologica prima ancora

che pedagogica, *memento mori* che, per ciò stesso, entra nella definizione esistenzialistica del vivente, di ciascuna entità in quanto vivente, e della vita come *zoé* e come *bios*. La stessa impresa del pedagogico assume i contorni di un gioco continuo sul displuvio del successo o del fallimento formativo, un viaggio verso mete imprevedibili *ex ante*, oltre i confini consolidati dell'origine famigliare, delle attitudini cognitive ed emotive, dei desiderata circostanziati, delle aspettative sociali eccetera; come ha scritto Vasco d'Agnese, "la pedagogia non può essere scienza della certezza perché questa la inchioderebbe all'essere-già-presente, a questo essere determinato e nient'altro; la certezza, se anche ve ne fosse la possibilità, priverebbe la pedagogia dell'istanza trasformativa che ne costituisce l'essenza". Per questa ragione, la disciplina pedagogica appare intimamente informata da "due temi essenziali" e "radicali": da un lato, la sua specifica "intenzionalità formativa, il darsi e il dare forma, il progetto, l'azione orientata ed il correlato di responsabilità che ne consegue"; dall'altro, "l'alea, il caso, l'evento che muta la traiettoria dell'esistere in modo imprevisto e imprevedibile", ovvero "l'incerto come elemento fondante del pedagogico" (d'Agnese, 2016, pp. 12-13). *Cado ergo sum*: proviamo a dare il caso di una teoresi pedagogica capace di intercettare le esigenze autentiche della vita proprio perché tematizza la *possibilità* sempre attuale dell'insuccesso, della deviazione, della sconfitta, della perdita, della morte, anzi la *certezza* della morte come limite estremo, l'unica certezza del vivente in quanto tale. Il *primum*, per l'appunto, e l'*ultimum*. Una pedagogia per-la-morte, in senso heideggeriano.

E, tuttavia, il concetto di limite possiede ben altro valore euristico, come ha indicato esemplarmente la lezione kantiana, distinguendo tra *Grenze* (il "limite" come "soglia", luogo/non luogo di demarcazione tra il conoscibile e l'inconoscibile) e *Schranke* ("barriera" come "confine" puramente negativo e irrelato). Proprio il primo termine, *Grenze*, ci rivela che, in qualche modo, è *pensabile* l'istituzione di un "collegamento", di una relazione tra il reale noto e l'assolutamente ignoto, scongiurando l'"assurdità" del "non ammettere affatto delle cose in sé" o del "voler spacciare la nostra esperienza per l'unico modo possibile di conoscere le cose" (Kant, 1996, p. 223). Per la critica trascendentale della ragione, "il riconoscimento del limite sul piano gnoseologico ne promuove il superamento (pur sempre fallibile, in-certo, non-garantito) in senso assiologico, estetico, e, perciò, propriamente 'umano'". In detto modo, il limite assume una valenza regolativa di cui beneficia, ad esempio, l'ideale paideutico della cultura, il quale "conferisce senso e direzione unitaria alla formazione individuale e collettiva" (Turnone, 2023, p. 145). Così anche Andrea Gentile: "il limite giace nella nostra vita e nella nostra esistenza, nella dimensione più profonda, nel santuario 'ontologico' dell'uomo. Ma il limite non rimane statico o stazionario, ma è *dinamico*", poiché, se pure la sua funzione, "in qualsiasi forma o grado di realtà", resti quella "di produrre *limitazioni*", è pur vero che "nel riconoscimento soggettivo e nella presa di coscienza immediata di ogni limitazione si radica la *positività del limite*", capace, a suo modo, di promuovere "una conoscenza *autentica*, *reale*, *positiva*" (Gentile, 2012, pp. 5-6).

3. Considerazioni conclusive (e preliminari)

A conclusione delle brevissime note qui dedicate all'argomento, rileviamo come, nell'ambito di una ermeneutica educativa della complessità, si tratterà di ripensare – ed è, questa, operazione necessaria e preliminare – i concetti di limite/illimite oltre il formalismo kantiano, tesaurizzando il ruolo assunto dalla *Geschichte*, dall'*Erfahrung* e dalla *Sprache* nel gioco dialettico dell'educare. Un ruolo vieppiù evidente qualora si intenda la prassi formativa come "senso del limite": giunta al punto, però, la teoresi pedagogica dovrebbe distinguere tra una valenza "oggettiva" del concetto (l'"essere nel limite" come *primum* ontologico, dato fenomenologico, condizione di esistenza reale dell'uomo e dei viventi) e una "soggettiva" (una certa "capacità", un determinato "potere-di"). È quest'ultima valenza a interessare maggiormente il nostro discorso, impegnato a valutare quando e quanto la *trasgressione* del limite possa risultare effettivamente educativa in rapporto alla dimensione dell'io e delle sue relazioni (in famiglia, a scuola, entro la società, in ambito politico). Voglio dire che, una volta acquisita un'adeguata consapevolezza del limite, occorre comprendere quando possa risultare formativo, per i singoli e per le comunità, oltrepassarlo in vista di specifici traguardi (sul cui senso etico-valoriale si gioca l'opportunità stessa delle transizioni in atto, dalla green all'energetica e alla demografica), ovvero accettarlo o istituirlo *ex novo* (si consideri il criterio-chiave della sostenibilità delle transizioni). Proprio l'*intentio* del superamento/mantenimento del limite, insieme alla *sussistenza* di principi morali argomentabili e difendibili, costituisce la *condicio sine qua non* di un'istanza pedagogica inscritta nel quadro della riflessione ermeneutica che, con i suoi profili categoriali e la sua "carica" metafisica, può provare a porsi all'attenzione della comunità di studiosi nel "tempo sospeso" di un giubileo dell'educazione.

Bibliografia

Acone G. (1994). *Declino dell'educazione e tramonto*. Brescia: La Scuola.

Acone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.

Antiseri D. (2024). *Epistemologia ed ermeneutica. Il metodo della scienza dopo Popper e Gadamer* . Brescia: Scholé.

Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.

Cirese A.M. (2002). La cerimonialità: celebrazioni, operazioni, riproduzioni Ceremoniality: celebrations, operations, reproductions. In A.M. Cirese, *Oggetti, segni, musei. Sulle tradizioni contadine Objects, signs, museums. On rural traditions* (pp. 57-72). Torino: Einaudi.

D'Agnese V. (2016). Educazione, trasformazione, incertezza. Le ragioni di una scelta. In d'Agnese V. (Ed.), *Educazione come trasformazione. Percorsi teorici e esperienziali* [Education as transformation. Theoretical and experiential paths] (pp. 7-14). Lecce: Pensa Multimedia.

Gennari M. (2018). *Dalla paideia classica alla Bildung divina* (3rd ed.). Milano: Bompiani.

Gentile A. (2012). *Filosofia del limite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
Kant I. (1996). Prolegomena to any future metaphysics that will be able to present itself as a science. In P. Carabellese (Trans.), H. Hohenegger (Intr.), *Prolegomeni ad ogni futura metafisica che potrà presentarsi come scienza*. Roma-Bari: Laterza.
Pagano R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica* (new rev. and exp. ed.). Brescia: ELS-La Scuola.
Turnone P. (2023). *Per una paideia "sub specie liminis"*. Lecce: Pensa Multimedia.

II.14
Il *peer tutoring*: un dispositivo interculturale, intragenerazionale e intergenerazionale

Matteo Umbro
PhD Student, Università degli studi di Roma Tor Vergata, matteoumbro.uni@gmail.com

Abstract
La ridefinizione degli assetti demografici ha reso imprescindibile una riflessione critica sull'efficacia dell'educazione formale di fronte alle sfide contemporanee. Nel sistema scolastico italiano le singole scuole realizzano pratiche di accoglienza dei cosiddetti neo-arrivati in Italia, alcune delle quali, accompagnate da scarsa attenzione alle implicazioni pedagogico-educative di queste. Vengono qui presentate alcune note relative allo studio, tuttora in corso, di un percorso di peer tutoring interculturale ispirato ai principi della pedagogia freiriana co-progettato e realizzato da adolescenti di scuola secondaria di secondo grado con particolare attenzione ai possibili benefici dell'intervento in termini di sviluppo di competenze di cultura democratica e dialogo intergenerazionale.

Parole chiave: pratiche inclusive; tutorato tra pari; adolescenti; dialogo intergenerazionale; scuola secondaria.

The ongoing redefinition of demographic structures has rendered a critical reflection on the efficacy of formal education in the face of contemporary challenges indispensable. Within the Italian school system, individual institutions implement welcoming practices for newly arrived individuals in Italy, some of which are characterized by limited attention to their pedagogical and educational implications. This paper presents preliminary observations from an ongoing study of an intercultural peer tutoring program inspired by the principles of Freirean pedagogy, co-designed and implemented by upper secondary school adolescents, with a particular focus on the potential benefits of the intervention in terms of developing democratic culture competencies and intergenerational dialogue.

Keywords: inclusion practices; peer tutoring; adolescents; intergenerational dialogue; secondary school.

1. Introduzione

Nell'era della (post-)globalizzazione, la ridefinizione degli assetti demografici ha reso imprescindibile una riflessione critica sull'efficacia dell'educazione formale di

fronte alle sfide contemporanee. Gli indicatori demografici del 2024 confermano il *trend* negativo di natalità e il progressivo incremento delle acquisizioni di cittadinanza italiana da parte di persone originarie di Stati dell'Unione Europea o Paesi Terzi (ISTAT, 2025).

Dei 7,2 milioni di giovani che frequentano le scuole nazionali nell'anno scolastico 2023/2024, l'11,2% è in possesso di cittadinanza altra rispetto a quella italiana, percentuale che segna un lieve incremento dopo la stagnazione dell'eccezionale "periodo Covid" (MIM, 2023; 2024).

Il divario demografico tra adulti e giovani si accentua: le classi si svuotano (non per effetto di scelte politiche o pedagogiche deliberate, ma a causa di dinamiche demografiche) si registra un aumento progressivo della presenza di studenti con background migratorio, inclusi quelli di seconda generazione.

Sebbene l'Italia abbia affrontato solo negli ultimi decenni flussi migratori di rilevante portata rispetto ad altri Paesi europei (Ambrosini, 2005), gli effetti del nuovo panorama sociale si manifestano con forza. Il costante incremento della diversità culturale (Vertovec, 2007), insieme alla molteplicità delle opzioni di vita individuali, influisce profondamente su ogni ambito della vita collettiva.

Il campo dell'istruzione formale non è esente da tali trasformazioni e, la progressiva elaborazione di una prospettiva interculturale ha contribuito a conferire legittimità teorica e sociale alle politiche scolastiche inclusive (Portera et al., 2015; Fiorucci, 2020).

Il riconoscimento del diritto universale di ogni persona all'istruzione, la scelta di una prospettiva "interculturalista" piuttosto che assimilazionista nell'ambito delle relazioni culturali, la presa di coscienza di come ogni intervento educativo debba avere come beneficiario ultimo la persona nella propria dimensione relazionale e, infine, la tradizionale impostazione italiana di "scuola comune" che esclude la possibilità di luoghi di apprendimento separati per gruppi di persone in base al sesso, censo, status sociale, abilità o condizione, costituiscono i principi fondamentali della cosiddetta "via italiana" per la scuola interculturale (MPI, 2007; Ongini 2019).

L'impegno interculturale si inscrive nel più ampio quadro organizzativo e normativo del sistema scolastico italiano, il quale si caratterizza per un complesso equilibrio tra centralismo normativo e autonomia scolastica. In tale contesto, è responsabilità delle singole istituzioni scolastiche predisporre percorsi di accoglienza e accompagnamento per gli studenti neo-arrivati in Italia.

Se tale modello, considerabile asistematico e disorganico (Stillo, 2020), rischia di produrre una localizzazione dei diritti, esso consente anche alle scuole di declinare strategie educative capaci di rispondere alle esigenze peculiari dei contesti territoriali (Zoletto, 2012).

In questa prospettiva, le istituzioni scolastiche si adoperano per la promozione di "attività integrative" direttamente destinate agli alunni provenienti da contesti migratori.

Tra queste iniziative, è solo nella più recente pubblicazione del Ministero dell'Istruzione sul tema che si fa menzione di attività di *peer tutoring* (MI, 2022, pp. 19-20).

Nel documento *Orientamenti interculturali* si sottolinea come tali esperienze, coordinate da docenti con funzione di supervisione, vedano il coinvolgimento di studenti-tutor provenienti da contesti migratori e con una solida conoscenza della lingua italiana. Questi studenti, avendo vissuto positivamente il proprio percorso di inserimento scolastico, affiancano i coetanei di recente immigrazione, condividendo con loro le proprie esperienze. Queste pratiche si configurano come spazi di apprendimento collaborativo, con ricadute educative reciproche.

Nonostante la loro ampia diffusione nella prassi scolastica quotidiana, tali esperienze risultano ancora scarsamente tematizzate nella letteratura sociologica e pedagogica.

Nel breve spazio a disposizione, intendo delineare il profilo di un percorso coprogettato e realizzato da studenti di una scuola secondaria di secondo grado situata nella periferia di Roma, in collaborazione con docenti e ricercatori. Il progetto coinvolge attivamente adolescenti neoarrivati, promuovendo la loro partecipazione e integrazione attraverso pratiche educative inclusive e partecipative.

2. Struttura dell'intervento educativo

Circoscrivendo l'analisi a quanto realizzato nell'a.s.2024/2025 in un istituto scolastico superiore della periferia di Roma, si intende presentare alcuni aspetti fondamentali che possono rendere questa pratica educativa meno ingenua sul piano scientifico, meno assimilatoria e meno subordinante per i giovani che vi partecipano.

Il progetto ha coinvolto quaranta studenti e studentesse, con l'obiettivo di costituire un gruppo di pari in grado di accogliere e accompagnare, per un periodo di sei mesi, coetanei appena iscritti per la prima volta nel sistema scolastico italiano dopo un'esperienza migratoria.

Il ruolo di tutor è stato affidato a studenti con almeno tre anni di frequenza nella scuola italiana, sia con background migratorio, sia nativi.

All'inizio dell'anno scolastico, l'équipe docente ha sollecitato i tutor a riflettere criticamente sulle possibili difficoltà che uno studente neo-iscritto potrebbe incontrare nel nuovo contesto scolastico, invitandoli a ipotizzare azioni e strategie per ridurre tali ostacoli. Questo primo momento di confronto ha portato alla costruzione di linee d'azione, ispirate al modello del *peer tutoring* "same-age, same-institution" (Topping, 1988), che ha rappresentato la cornice metodologica dell'intervento.

Il percorso ha previsto incontri quindicinali, finalizzati alla realizzazione di attività di utilità comune e momenti strutturati di lavoro in coppia (tutor–neoarrivato), orientati a rispondere in modo personalizzato ai bisogni specifici di ciascun partecipante.

I contenuti e gli obiettivi del progetto non sono stati definiti a priori dagli adulti, ma emersi nel corso degli incontri iniziali a partire dalle istanze espresse dai partecipanti, e successivamente ridefiniti in base all'evoluzione dei bisogni rilevati durante il percorso.

Questo ha permesso di centrare l'intervento sulle esigenze espresse e previste dai partecipanti e non concependo tale pratica come strumento per raggiungere un adeguamento dei tutee alle regole implicite ed esplicite dell'istituto, del sistema scolastico o della "cultura ospitante". L'alto grado di diversità di cui sono portatori (più o meno consapevoli) i giovani ha permesso di mettere in questione la necessità di adeguamento alla cultura italiana e ripensare il processo di accoglienza/accompagnamento come la valorizzazione e il dialogo tra "culture" anche molto distanti come possono essere quella scolastica italiana e quella filippina o le culture generazionali adulta e giovanile.

La scelta delle docenti di ritirarsi da una parte del proprio spazio di potere ha permesso loro di assumere il ruolo di soggetti in dialogo smettendo quello di direttori dell'azione didattica. Al di là degli obblighi previsti dalla normativa in materia di responsabilità educativa, i docenti si sono offerti come guide e facilitatori del percorso progettuale, promuovendo un ambiente educativo aperto alla co-costruzione del sapere e dei significati.

Il ricercatore, da parte sua, ha svolto una duplice funzione: da un lato, ha curato il coinvolgimento attivo dei partecipanti nella raccolta delle informazioni necessarie all'analisi dell'esperienza; dall'altro, ha introdotto e condiviso, in modalità e contesti opportuni, i principi della pedagogia freiriana, in evidente sintonia con l'impostazione adottata nel progetto.

Tre nuclei tematici, in particolare, richiamano con coerenza il pensiero del pedagogista brasiliano Paulo Freire (1971): il rapporto di parità tra educatore ed educando che rifiuta la relazione "narrativa" del docente che sa/sceglie/agisce e dell'alunno che non sa/subisce l'agire; la prospettiva problematizzante e non depositaria (o antidialogica) dell'educazione; i momenti di codifica e decodifica intesi come spazi di dialogo autentico e reciproca comprensione tra équipe e partecipanti.

3. Intervento interculturale

Sulla base di queste premesse, riteniamo che l'intervento possa configurarsi come

- Pratica in grado di promuovere relazioni educative fondate sul riconoscimento reciproco, sull'ascolto attivo e sulla trasformazione condivisa del contesto scolastico,
- Pratica non *assimilatoria* ma di ascolto e dialogo tra le culture volta a superare una visione essenzialistica e reificata dell'identità culturale.
- Pratica partecipativa che prevede un coinvolgimento attivo e diretto dei giovani e dei pari nelle diverse fasi della realizzazione.
- Pratica "progettualmente fondata" non dettata dall'urgenza o dall'improvvisazione ma sostenuta da un disegno di ricerca-formazione che ha accompagnato e strutturato l'intervento in ogni sua fase.

La ricerca etnografica è costruita attraverso osservazione sistematica, interviste, diari individuali redatti da tutti i partecipanti, momenti di *backtalk* e spazi condivisi dedicati alla codifica e decodifica dell'esperienza secondo l'approccio freiriano. L'obiettivo è fornire gli elementi utili a comprendere quali significati gli adolescenti attribuiscono alle proprie pratiche di peer education nella scuola secondaria di secondo grado[7]. A tale scopo le informazioni raccolte, le trascrizioni del materiale e le note di ricerca saranno trattate con l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), lavoro attualmente in corso.

Parallelamente è stato chiesto alle docenti e ai partecipanti di osservare e documentare episodi in cui i partecipanti e i propri pari avessero manifestato abilità o atteggiamenti riconducibili alle competenze di cultura democratica secondo la definizione fornita dal Consiglio d'Europa (Barrett, 2021). L'interpretazione dei dati raccolti mette in evidenza come i partecipanti abbiano sviluppato e manifestato atteggiamenti di curiosità e rispetto nei confronti dei coetanei portatori di visioni del mondo, esperienze e affiliazioni culturali differenti. Le interazioni osservate sono risultate frequentemente caratterizzate da disponibilità all'ascolto, empatia e capacità di comprendere le emozioni e i punti di vista altrui, confermando la rilevanza delle dinamiche relazionali nel promuovere competenze di cultura democratica.

Inoltre, sono emerse competenze comunicative efficaci in contesti plurilingui, con un significativo progresso nella capacità dei partecipanti di negoziare significati, costruire ponti comunicativi e gestire in modo consapevole l'alterità.

Se l'istituzione scolastica e i docenti scelgono consapevolmente di rinunciare a una parte della direttività che tradizionalmente caratterizza la funzione educativa, adottando pratiche non assimilative, non improvvisate e non subordinanti, si collocano su un piano educativo autenticamente centrato sulla persona. Quest'ultima viene riconosciuta non come un soggetto da "integrare", ma come portatrice di appartenenze multiple e di relazioni complesse.

Un progetto che persegue consapevolmente lo sviluppo delle competenze per la cultura democratica contribuisce a trasformare la scuola in un luogo sicuro per studenti e studentesse con background migratorio (Umbro, 2025).

4. Intervento intra- e inter-generazionale.

Da una prima analisi dei materiali raccolti, uno dei temi emergenti riguarda la dimensione inter- e intra-generazionale, che si è rivelata particolarmente significativa nell'attribuzione di senso da parte dei partecipanti alla pratica di peer tutoring in chiave interculturale.

Come sottolineato anche dalla letteratura (Baudrit, 2007), uno degli elementi che incidono sull'efficacia di tali pratiche è rappresentato dalla congruenza sociale tra i soggetti coinvolti (Loda *et al.*, 2019). La possibilità di condividere prospettive

7 Per una presentazione più diffusa dell'impianto metodologico si rimanda a due testi di prossima pubblicazione.

simili – derivanti dall'età, dall'esperienza scolastica o dal contesto socio-culturale – contribuisce infatti a ridurre le barriere comunicative.

In questa prospettiva, la "cultura comune" che accomuna tutor e tutee non è necessariamente legata all'origine nazionale o etnica, ma si fonda piuttosto su una dimensione generazionale condivisa, che consente ai giovani di riconoscersi reciprocamente come simili, aprendo spazi di fiducia e collaborazione.

Una partecipante ha sintetizzato quanto qui espresso affermando che "[Gli altri] non possono capire; lei invece ha fatto… [quello che ho fatto io]. È come me" (iS).

Allo stesso tempo, pur nella differenza ineludibile tra classi generazionali, questa pratica è stata identificata come luogo in cui la generazione degli adulti/docenti e quella dei giovani/partecipanti possono incontrarsi e dialogare. Il dialogo implicito nel prefisso "inter" di interculturalità (Santerini, 2017) può essere qui applicato alle "culture generazionali" di appartenenza che, nella quotidianità scolastica, tendono a cozzare e faticano a porsi in un ascolto autentico.

Un tutor ha affermato: "Una delle ultime lezioni era quella lì dove le professoresse si sono messe a cantare. È stato imbarazzante per tutti quanti però ho visto che [le professoresse] sono come noi e mi andava di conoscerle come amiche, che è strano! Qui vedi che ci si può parlare. […] Lo prendi di più in considerazione quello che ti dicono qua perché vedi che non è che lo devono fare per forza perché sono professori" (iT).

Anche le docenti coinvolte, riflettendo sull'esperienza vissuta, hanno riconosciuto nel progetto un'occasione significativa di crescita personale e professionale. Hanno affermato di essersi scoperte capaci di instaurare con i propri giovani compagni un dialogo autentico e profondo, raramente possibile nei contesti didattici tradizionali. Questa rinnovata relazione educativa ha permesso loro di ridefinire il proprio ruolo, non più centrato esclusivamente sulla trasmissione del sapere, ma orientato alla costruzione condivisa di significati e all'ascolto attivo delle soggettività in gioco.

In un'intervista ad una docente "[Da questa esperienza] mi porto un rapporto con i ragazzi, che è il rapporto che non si crea in un'aula scolastica, ma un rapporto che esce dall'aula e quindi è un rapporto che chiaramente cambia, va su un altro livello che è un livello da pari […], quindi mi piace che i ragazzi mi vedano in un'altra veste e mi piace vedere loro in un'altra veste […] più spontanea in cui anche loro si sentono più liberi, ti vedono meno docente, quindi mi piace questo. […] Puoi imparare da loro ma li devi ascoltare. […] La mattina è il docente a decidere. Però è anche un bene che ci sia un momento in cui i ragazzi prendano iniziativa e decidano come mettere i banchi, cosa fare di questa attività eccetera…" (iD1).

5. Conclusioni

Attraverso il dialogo intergenerazionale e l'assunzione di responsabilità condivise, gli insegnanti hanno potuto sperimentare un nuovo modo di abitare la relazione educativa, più aperto, paritario e trasformativo.

Considerate le difficoltà che esperienze di *intercultural peer tutoring same age same institution tra adoelscenti* incontrano nell'essere riconosciute e valorizzate nella letteratura scientifica, rivolgo un invito a tutti i lettori/interessati a mettersi in contatto con il sottoscritto, con l'auspicio di avviare percorsi comuni di confronto, diffusione e ricerca capaci di esplorare sentieri ancora poco battuti.

Bibliografia

Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.

Barrett M. (2021). 'The Council of Europe's reference framework of competences for democratic culture: policy context, content and impact'. *London Review of Education*, *18*(1), 1–17.

Baudrit A. (2007). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Paris: De Boeck Université

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2),77-101.

Fetterman D.M. (2010). *Ethnography.* Los Angeles: Sage. (3rd edition)

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi.* Milano: Mondadori.

ISTAT. (2025). Report Indicatori demografici anno 2024.

Loda T, Erschens R, Loenneker H, Keifenheim KE, Nikendei C, Junne F, et al. (2019). Cognitive and social congruence in peer-assisted learning – A scoping review. *PLoS ONE* 14(9).

Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). (2023). *Focus "Principali dati della scuola – Anno Scolastico 2023/2024*.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). (2024). *Notiziario "Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023".*

Ministero della pubblica istruzione. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Ministero dell'istruzione. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.

Ongini V. (2019). *Grammatica dell'integrazione*. Roma-Bari: Laterza.

Portera A., La Marca A., Catarci M. (eds.), (2015). *Pedagogia Interculturale*. Brescia: La Scuola.

Stillo L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistematico della scuola italiana*. Roma: RomaTrEpress.

Topping K. J. (1988). *The peer tutoring handbook*. London: Routledge.

Umbro M. (2025). «Where Adults Fall Short, I Step In»: When peers take on the role of welcoming. *QTimes*. *17*(2). 312-323.

Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, *30*(6), 1024-1054.

Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: Franco Angeli.

Sezione III
Consapevolezza, responsabilità e partecipazione: educare all'inclusione

a cura di
Antonello Mura e Tiziana Iaquinta

Introduzione
Consapevolezza, responsabilità e partecipazione: educare all'inclusione

Antonello Mura
Tiziana Iaquinta

Pensare l'inclusione come processo educativo significa riconoscerne la sua ambivalenza: promessa di giustizia e al tempo stesso pratica fragile, esposta a rischi di formalismo e di neutralizzazione. Il suo compiersi non può essere dato per acquisito, né ricondotto alla semplice attivazione di dispositivi o ruoli: l'inclusione interpella i soggetti e i contesti in una dinamica che è sempre storicamente situata, attraversata da resistenze, incompiutezze, asimmetrie. Non è un bene da amministrare, ma una possibilità da generare – e rigenerare – ogni volta. Per questo, l'inclusione non può essere separata dalla responsabilità, dalla partecipazione e dalla consapevolezza, che ne costituiscono, intrecciate, la struttura profonda.

Responsabilità è qui da intendersi come assunzione di una postura relazionale e riflessiva che trascende il mandato professionale. Non basta "fare il proprio dovere" secondo logiche prestazionali: la responsabilità educativa prende forma nella capacità di rispondere all'altro, di abitare l'incertezza, di cogliere le implicite domande di riconoscimento che attraversano ogni relazione educativa. Ma tale responsabilità non si attiva mai in solitudine: richiede contesti capaci di accoglierla, di sostenerla, di amplificarla. Ed è in questa trama che la partecipazione diviene condizione necessaria, non solo per chi è in situazione di vulnerabilità/disabilità, ma per tutti coloro che concorrono alla costruzione dell'esperienza educativa. Nessuno può dirsi incluso se gli altri non partecipano al processo, e nessun processo può dirsi partecipato se non genera trasformazione.

La partecipazione autentica, tuttavia, non si improvvisa: emerge solo là dove si riconosce l'interdipendenza tra i soggetti, dove si rinuncia alla verticalità dei saperi e dei poteri, e si accetta che l'altro – anche se fragile – abbia qualcosa da dire. In tal senso, partecipare non è solo essere presenti, ma poter incidere, essere ascoltati, contribuire alla ridefinizione dei contesti. Ogni gesto che rende permeabile un confine, che apre uno spazio, che modifica una regola per far posto a chi non vi trovava senso, è atto di partecipazione generativa. Ma tale generatività esige consapevolezza: non come accumulo di conoscenze, ma come disposizione a leggere criticamente la realtà, a interrogare le categorie, a disinnescare le retoriche che mascherano l'esclusione sotto il lessico dell'inclusione.

Essere consapevoli significa riconoscere la storicità dei modelli, l'ambiguità dei linguaggi, l'incompiutezza delle pratiche. Significa anche ammettere che non basta essere ben intenzionati per agire in modo giusto, che il rischio di riprodurre asim-

metrie è sempre in agguato, persino — e forse soprattutto — nei luoghi dell'aiuto. Solo una consapevolezza condivisa, dunque, può sostenere forme di responsabilità diffuse e di partecipazione trasformativa. Senza tale intreccio, l'inclusione si svuota, si irrigidisce, diventa oggetto di adempimento più che di esperienza.

Responsabilità, partecipazione e consapevolezza non sono dunque concetti paralleli ma dinamiche interrelate che attraversano ogni atto educativo orientato all'inclusione. Solo nella loro co-implicazione si apre lo spazio per una cittadinanza piena, in cui il riconoscimento non è concesso, ma costruito insieme, nella quotidianità delle relazioni e nella trasformazione dei contesti. È in questa tensione — che non chiede di essere risolta, ma assunta — che l'educazione all'inclusione può assumere il volto di una pratica generativa, capace di restituire senso al legame sociale e al compito comune dell'umano. I contributi che seguono, articolando voci, contesti e prospettive diverse, non fanno che declinare, interrogare e rendere operativi tali nuclei concettuali, offrendo traiettorie plurali per abitare, educare e trasformare l'inclusione.

III.1
Creare Comunità attraverso il Digital Storytelling Educativo: un approccio per far acquisire *character skills* e comportamenti prosociali nel rispetto di tutti e ciascuno

Alessandro Barca
PhD Student, Università Telematica Pegaso, alessandro.barca@unipegaso.it

Abstract

L'attuale riflessione educativa enfatizza sempre più la rilevanza di acquisire competenze socio-emotive o character skills che implicano, da un lato, la capacità di agire efficacemente in vari contesti sociali e, dall'altro riguardano la motivazione ad agire in modo solidale e positivo come 'buoni cittadini'. Recenti studi hanno evidenziato come un approccio relazionale contribuisca alla formazione di life skills, alla promozione di una cultura inclusiva e del senso di appartenenza. In questo contributo si intende porre l'attenzione sui risultati di una ricerca ancora in fieri il cui obiettivo di ricerca è stato quello di esaminare le metodologie, le strategie e gli strumenti didattici che maggiormente facilitano l'acquisizione delle competenze socio-emotive e i comportamenti prosociali negli allievi. Tra le varie attività esperite dai corsisti durante i percorsi abilitanti, emerge come il Digital Storytelling risulti essere un potente strumento educativo per lo sviluppo di character Skills, poiché combina narrazione, tecnologia e creatività, favorendo l'espressione emotiva, l'empatia, la comprensione delle proprie esperienze e di quelle altrui e la collaborazione, rendendo al contempo le attività di apprendimento più coinvolgenti, interattive e significative. Dal questionario somministrato emerge anche un aumento di character skills e una maggiore attenzione ai comportamenti prosociali nel rispetto di tutti e ciascuno.

Parole chiave: Digital storytelling, character skills, tecnologie innovative, comportamenti prosociali, inclusione.

Current educational thinking increasingly emphasises the importance of acquiring socio-emotional skills or "character skills", which involve, on the one hand, the ability to act effectively in various social contexts and, on the other, the motivation to act in a supportive and positive manner as "good citizens". Recent studies have highlighted how a relational approach contributes to the formation of life skills, the promotion of an inclusive culture and a sense of belonging. This contribution aims to focus on the results of ongoing research whose objective is to examine the methodologies, strategies and teaching tools that most facilitate the acquisition of socio-emotional skills and prosocial behaviour in students. Among the va-

rious activities carried out by the students during the training courses, Digital Storytelling emerges as a powerful educational tool for the development of character skills, as it combines storytelling, technology and creativity, encouraging emotional expression, empathy, understanding of one's own experiences and those of others, and collaboration, while making learning activities more engaging, interactive and meaningful. The questionnaire also revealed an increase in character skills and greater attention to prosocial behaviour with respect for each and every individual.

Keywords: Digital storytelling, character skills, innovative technologies, prosocial behaviour, inclusion.

1. Introduzione: il ruolo fondativo delle character skills tra paradigmi scientifici e politiche educative

Negli ultimi decenni, il campo della ricerca educativa ha progressivamente rivolto l'attenzione verso l'analisi delle competenze socio-emotive, comunemente denominate character skills, riconoscendone il valore intrinseco non solo ai fini dello sviluppo personale, ma anche nella promozione di una cittadinanza attiva, solidale e responsabile (Heckman, Kautz, 2012). Le origini di tale interesse si collocano nei primi tentativi, risalenti alla metà del Novecento, di articolare una visione multifattoriale dell'intelligenza, come dimostrano gli studi pionieristici di Thurstone e Guilford, che aprirono la strada a una concezione più articolata e plastica delle competenze umane. Successivamente, l'affermarsi di modelli teorici di tipo multidimensionale – quali la teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1983) e quella triarchica dell'intelligenza (Sternberg, 1985) – ha ulteriormente ampliato il paradigma di riferimento, contribuendo a includere nel discorso educativo dimensioni cognitive, metacognitive, affettive e relazionali. Tale ampliamento ha condotto a una rivalutazione dei cosiddetti fattori non-cognitivi, quali l'autodisciplina, la perseveranza, la responsabilità, la resilienza e la capacità di cooperare nella spiegazione delle differenze individuali nei processi di apprendimento e negli esiti scolastici (Duckworth, Seligman, 2005; Farrington et al., 2012; Dias Muto et al., 2023).In questa cornice epistemologica si inserisce la nozione di intelligenza emotiva, teorizzata da Goleman (1995), successivamente integrata da riflessioni di matrice sistemica (Goleman, Senge, 2014), che ne hanno evidenziato la rilevanza nella costruzione di ambienti di apprendimento empatici e inclusivi. In tal senso, le competenze socio-emotive non rappresentano un corollario opzionale rispetto alla didattica tradizionale, bensì costituiscono il nucleo fondativo di una pedagogia orientata alla formazione integrale della persona (Nussbaum, 2010; Fedeli, Munaro, 2022).Il dibattito in merito a tali dimensioni non è nuovo, poiché ripropone l'antinomia – mai pienamente risolta – tra una scuola intesa come agenzia formativa globale, tesa alla promozione dello sviluppo umano, e una scuola prevalentemente focalizzata sull'istruzione e sull'addestramento a competenze tecnico-cognitive (Gentile, Pisanu, 2023). In risposta a tale polarizzazione, la Com-

missione Europea ha proposto il quadro concettuale LifeComp, inteso come struttura di riferimento trasversale per la competenza chiave europea "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare" (Sala et al., 2020). Il LifeComp Framework si articola in tre macroaree interdipendenti – personale, sociale e learning to learn – e intende fornire ai sistemi scolastici un linguaggio comune e condiviso per progettare interventi educativi orientati allo sviluppo integrato di tali dimensioni. L'area personale comprende la capacità di autoregolazione, flessibilità e promozione del benessere individuale. L'area sociale include le abilità relazionali, la comunicazione efficace, l'empatia e la collaborazione. Infine, l'area learning to learn è incentrata sul pensiero critico, sull'autonomia nell'apprendimento e sulla mentalità di crescita, ovvero su quella disposizione psicologica che orienta l'individuo verso un miglioramento continuo delle proprie capacità. Ciascuna di queste dimensioni è da considerarsi non gerarchicamente, bensì in maniera sinergica e complementare, poiché concorrono congiuntamente alla formazione integrale dell'allievo e sono educabili attraverso esperienze didattiche formali, informali e non formali (OECD, 2018). Il presupposto teorico sotteso è che tali competenze siano malleabili, ossia suscettibili di sviluppo e trasformazione attraverso percorsi intenzionali e riflessivi nel contesto scolastico. Di conseguenza, il LifeComp può essere adottato come struttura di riferimento all'interno dei curricula nazionali, sia integrando contenuti già esistenti, sia promuovendo innovazioni didattiche coerenti con una visione olistica dell'educazione. In altri termini, sostenere lo sviluppo di cittadini riflessivi, capaci di autoregolazione emotiva, cooperazione, responsabilità collettiva e consapevolezza di sé, rappresenta oggi una sfida cruciale per le istituzioni educative, chiamate a rispondere in modo efficace alle complessità della contemporaneità e a promuovere una cultura della convivenza e della solidarietà (UNESCO, 2021; Biesta, 2020).

2. Il Digital Storytelling per il potenziamento delle character skills

Nell'attuale scenario educativo, caratterizzato da una crescente attenzione verso lo sviluppo integrale della persona, la riflessione pedagogica si concentra con sempre maggiore intensità sull'importanza strategica delle competenze socio-emotive – spesso identificate con il termine character skills – in quanto esse rappresentano un insieme articolato di disposizioni, atteggiamenti e capacità che consentono all'individuo di agire efficacemente nei diversi contesti relazionali, sociali e culturali (Kautz et al., 2014; OECD, 2015). Tali competenze, lungi dal configurarsi come elementi accessori della formazione scolastica, costituiscono un asse fondante per l'educazione alla cittadinanza attiva, alla convivenza democratica e alla solidarietà interpersonale. In questo senso, le character skills si delineano non solo come capacità di tipo comportamentale – quali l'autocontrollo, la perseveranza, la capacità di cooperare o di gestire conflitti – ma anche come disposizioni morali e valoriali che orientano l'agire verso il bene comune, la giustizia e il rispetto della dignità di ogni persona (Lickona, 1991; Nucci, Narvaez et al., 2014). Esse contribuiscono

a formare individui capaci di responsabilità, empatia, apertura mentale, autonomia e spirito critico, qualità essenziali per affrontare le sfide poste dalla complessità della società odierna (Belfi, Borghans, 2025). Studi recenti hanno evidenziato come un approccio centrato sulla dimensione intersoggettiva dell'apprendimento – inteso come co-costruzione di significati all'interno di una comunità – favorisca lo sviluppo di competenze prosociali, rafforzando il senso di appartenenza, la partecipazione attiva e il riconoscimento reciproco (Biesta, 2016; Noddings, 2012). In tale prospettiva, l'apprendimento non è più riducibile a un processo meramente cognitivo o trasmissivo, bensì assume le caratteristiche di un'esperienza trasformativa, capace di mobilitare l'intera persona – mente, emozioni, corpo, relazioni – all'interno di un orizzonte etico e dialogico (Mezirow, 2003; Mortari, 2006, Carruba et al., 2024). È proprio alla luce di questa impostazione teorica che si colloca la ricerca – iniziata a Maggio 2025 – oggetto del presente contributo. Essa si prefigge l'obiettivo di indagare in modo sistematico le metodologie, le strategie e gli strumenti didattici maggiormente efficaci nella promozione delle competenze socio-emotive e dei comportamenti prosociali all'interno del contesto scolastico, con particolare attenzione all'esperienza dei corsisti impegnati nei percorsi abilitanti per l'insegnamento. Tra le pratiche emerse come significative dai percorsi di formazione analizzati, si evidenzia l'impiego del Digital Storytelling quale strumento didattico potente e polifunzionale, capace di integrare narrazione, tecnologia, creatività e riflessività (Robin, 2008; Ohler, 2013, Barca, 2023; Barca et al., 2025). Tale metodologia si è rivelata particolarmente efficace nel facilitare processi di elaborazione dell'esperienza, riconoscimento delle emozioni, sviluppo dell'empatia e potenziamento della cooperazione tra pari, elementi che costituiscono il tessuto connettivo delle character skills (Barca, Mazzini, 2025). Attraverso la costruzione e la condivisione di storie digitali, gli studenti sono posti nella condizione di esplorare in modo riflessivo e dialogico le proprie esperienze, valorizzare quelle altrui, prendere consapevolezza delle proprie emozioni e al tempo stesso sviluppare competenze comunicative, narrative, tecnologiche e collaborative. La dimensione narrativa, in particolare, consente di integrare il sapere con il sentire, generando una forma di conoscenza incarnata, situata e autentica (Clandinin & Connelly, 2000; Ohler, 2013; Robin, 2018), in linea con una concezione della scuola come luogo di cura, senso e partecipazione.

3. Inquadramento metodologico e analisi dei dati

La presente ricerca – di cui si riporta solo un'analisi parziale, in quanto non ancora del tutto completata – si configura come uno studio mixed-methods volto a indagare l'impatto formativo e trasformativo del Digital Storytelling nella promozione delle competenze socio-emotive, sia nei corsisti impegnati nei percorsi abilitanti, sia nei loro successivi contesti di pratica didattica nella scuola secondaria di primo e secondo grado. L'approccio metodologico adottato combina l'analisi quantitativa e qualitativa, secondo una logica di integrazione tra dati numerici

sfumature narrative e riflessive espresse dai partecipanti, in coerenza con il paradigma interpretativo e trasformativo (Creswell, Plano Clark, 2018). Il campione è costituito da 156 corsisti iscritti ai percorsi abilitanti per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado. La distribuzione per genere vede una prevalenza di donne (78%), in linea con il dato nazionale sulla popolazione docente, mentre l'età media dei partecipanti si attesta intorno ai 32 anni (DS = 6,3). Tutti i corsisti hanno preso parte a un modulo di metodologia didattica dove è stata mostrata l'importanza del Digital Storytelling come dispositivo didattico per l'educazione socio-emotiva, articolato in: fasi di progettazione narrativa, produzione multimediale, restituzione collettiva e riflessione metacognitiva. Per la rilevazione dei dati è stato costruito un questionario online ad hoc somministrato in modalità anonima al termine del percorso formativo. Lo strumento comprendeva: una sezione quantitativa (20 item su scala Likert a 5 punti) mirata a valutare l'autopercezione dei corsisti rispetto allo sviluppo di character skills, come empatia, capacità di cooperazione, autoconsapevolezza emotiva, senso di responsabilità e atteggiamento prosociale, ed una sezione qualitativa composta da 3 domande aperte, finalizzate a raccogliere narrazioni autobiografiche ed esperienze significative legate all'uso del Digital Storytelling nel contesto del laboratorio. Un dato particolarmente significativo riguarda il fatto che, al termine del modulo, 96 corsisti (61,5%) hanno scelto di adottare autonomamente il Digital Storytelling come metodologia innovativa nelle proprie classi, sperimentandola con studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Tale aspetto ha permesso di estendere il campo d'indagine, raccogliendo dati anche sulla ricaduta educativa percepita dagli insegnanti in contesto scolastico reale, dunque non limitata all'ambiente universitario ma calata nella concreta prassi didattica. I dati quantitativi sono stati elaborati con il supporto del software SPSS (v.28), attraverso analisi descrittive e inferenziali. In particolare, sono stati esaminati i valori medi e le deviazioni standard per ciascuna dimensione rilevata, e sono state condotte analisi di correlazione (r di Pearson) tra le variabili socio-emotive. Per la parte qualitativa, le risposte aperte sono state sottoposte a una thematic analysis volta a identificare categorie ricorrenti e nuclei di senso significativi. L'elaborazione è stata condotta mediante il software NVivo, che ha permesso di codificare e organizzare in maniera strutturata le narrazioni degli intervistati. L'analisi dei dati quantitativi e qualitativi ha restituito un quadro fortemente positivo rispetto all'efficacia percepita del Digital Storytelling nella promozione delle competenze socio-emotive e agli effetti formativi di tale metodologia. Nella Fase 1, l'alta percentuale di partecipanti che ha dichiarato un potenziamento dell'empatia (92%), della collaborazione (89%), della consapevolezza emotiva (86%), e dei comportamenti prosociali (81%) conferma l'efficacia percepita dell'esperienza laboratoriale nel promuovere character skills. Nella Fase 2, l'applicazione diretta in classe da parte di 96 insegnanti ha rivelato miglioramenti analoghi nei propri studenti: motivazione (84%), lavoro cooperativo (80%), pensiero riflessivo-narrativo (78%), inclusione e rispetto delle diversità (76%).I docenti hanno inoltre rilevato come la narrazione digitale, in quanto strumento creativo, multimodale e centrato sul vissuto, favorisca l'integrazione tra componente affettiva e cognitiva dell'apprendimento, contribuendo

a creare ambienti didattici più coinvolgenti, dialogici e significativi. Infine, dall'analisi qualitativa delle narrazioni sono emerse tre categorie trasversali:

– La narrazione come spazio di cura e riconoscimento reciproco
– La tecnologia come alleato formativo e inclusivo
– L'insegnante come facilitatore di processi trasformativi.

Questi risultati trovano solida conferma nella letteratura più recente, che sottolinea come il Digital Storytelling favorisca l'apprendimento collaborativo, la costruzione di significati condivisi e l'integrazione delle dimensioni cognitiva, affettiva e relazionale (Robin, 2008; Normann, 2011; Standley, 2003). Inoltre, negli studi sulla formazione docente, il racconto digitale ha dimostrato di potenziare la riflessione professionale e l'identità didattica degli insegnanti, favorendo maggiore empatia nei confronti degli studenti e apertura pedagogica (Marín, Challinor, 2018; Çetin, 2020).

4. Implicazioni pedagogiche e riflessioni

Dalla ricerca emergono implicazioni cruciali per la formazione iniziale e in servizio dei docenti. In primis formare il docente a innovazioni metodologiche che valorizzino le character skills. L'esperienza formativa fornisce, infatti, agli aspiranti insegnanti modelli concreti per progettare attività in cui narrazione e tecnologia diventino leve per promuovere empatia, inclusione, collaborazione e riflessione critica. I docenti che hanno adottato la metodologia hanno sperimentato un ruolo trasformativo, capace di creare ambienti di apprendimento partecipativi e affettivamente intensi. La scelta autonoma dell'utilizzo in aula del Digital Storytelling da parte del 61,5% del campione evidenzia l'importanza di fornire non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze operative, supporti tecnici e comunità di pratica (peer to peer), affinché gli insegnanti si sentano abili nell'utilizzarlo nella propria aula, elemento ribadito da vari studi sulla disponibilità degli insegnanti a integrare nuove tecnologie (Ertmer et al., 2010) Il contributo presentato conferma che il Digital Storytelling costituisce un potente dispositivo educativo per la promozione delle character skills e dei comportamenti prosociali tanto negli adulti in formazione quanto nei loro studenti. La ricerca sottolinea la necessità di considerare la formazione docente non solo come trasmissione di saperi, ma come un laboratorio esperienziale che integri dimensioni emotive, narrative e relazionali del sapere professionale. L'adozione del Digital Storytelling, infatti, favorisce una didattica dialogica, creativa, riflessiva e inclusiva, capace di restituire senso alle relazioni educative, potenziando la cittadinanza attiva e responsabile.

Bibliografia

Barca A., Mazzini A. (2025). Storytelling ad a tool for Teacher Training. Self- Awareness and Dinamic Learning. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva,* 9(2), 1-14.

Barca A., Carruba M. C., Mazzini A. (2025). Narrazione, Tools digitali e Digital Storytelling: sfide e opportunità per la formazione in itinere dei docenti. *Nuova Secondaria*, (10), 224-234.

Barca A. (2023). Alla metamorfosi del libro corrisponde una metamorfosi del giovane lettore always connected? Le narrazioni crossmediali e gli effetti nella literacy infantile. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 1, 97-103.

Belfi B., Borghans L. (2025). The importance of socio-emotional skills for multiple life outcomes and the role of education. In *Handbook of Education and Work. Edward Elgar Publishing,* 75-104.

Benmayor R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education,* 7(2), 188–204. https://doi.org/10.1177-/1474022208088648

Biesta G. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.

Biesta, G. (2020). *World-centred education: A view for the present.* Routledge.

Carruba M. C., Barca A., Cesarano V. P. (2024). Emotional skills in the age of artificial intelligence at school: teachers'training and students'outcomes. *Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*. 8(2).

Çetin B. (2020). Teachers' opinions about the use of digital storytelling in education. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4377–4395. https://doi.org/10.100-7/s10639-020-10161-0

Clandinin D. J., Connelly F. M. (2000). Narrative Inquiry: *Experience and Story in Qualitative Research.*

Jossey-Bass.Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.

De Leeuw S., Rydin I. (2016). Translating the visual: A narrative analysis of young people's digital storytelling. *Cogent Education,* 3(1), 1181037.

Dias Muto J. H., Duarte Galvani M. (2023). Teaching socio-emotional skills in school: a literature review. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18.

Duckworth A. L., Seligman M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science,* 16(12), 939–944. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Ertmer P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001

Farrington C. A., et al. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance.* University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Fedeli L., Munaro M. L. (2022). *Intelligenza sistemica ed emozioni nella didattica.* Milano: FrancoAngeli.

Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books.

Gentile M., Pisanu F. (2023). *Educare nella complessità: nuove sfide per la scuola contemporanea*. Trento: Erickson.

Goleman D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* Bantam Books.

Goleman D., Senge P. (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education.* More Than Sound.

Heckman J. J., Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics,* 19(4), 451–464.

Kautz T., Heckman J. J., Diris R., ter Weel B., Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en

Lickona T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility.* Bantam Books.

Marín V. I., Challinor J. N. (2018). Digital storytelling and reflection in higher education: A study with pre-service teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 93–105. https://doi.org/10.14742/ajet.3760

Mezirow J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura. Educazione come rapporto intersoggettivo*. Milano: Bruno Mondadori.

Noddings N. (2012). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global.* University of California Press.

Normann A. (2011). Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning. *Norwegian Digital Learning Arena (NDLA)*. https://ndla.no

Nucci L., Narvaez D., Krettenauer T. (Eds.). (2014). *Handbook of Moral and Character Education* (2nd ed.). Routledge.

Nussbaum M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities.* Princeton University Press.

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing*.

Ohler J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity* (2nd ed.). Corwin.

Redecker C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/-159770

Robin B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice,* 47(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/0040584-0802153916

Sala A., González-Vázquez I., Specht M., Sastre-Riba S. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence.* European Commission. https://doi.org/10.2760/302967

Standley M. (2003). Digital storytelling: Using new technology and the power of stories to help our students learn-and teach. *Cable in the Classroom.* https://www.ciconline.org/

Sternberg R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence.* Cambridge University Press.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

III.2
Efficacia di un intervento educativo sui pregiudizi e sull'alfabetizzazione emotiva per promuovere l'inclusione nelle scuole secondarie

Vincenza Borghese
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, dottoressaborghese24@libero.it

Giovanna Scala
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, scala.nina001@gmail.com

Generoso Romano
Università degli Studi di Napoli Parthenope, generoso.romano@uniparthenope.it

Abstract

Il pregiudizio implicito è una barriera significativa per l'inclusione nelle scuole secondarie di secondo grado, ostacolando la creazione di ambienti scolastici rispettosi delle diversità (Greenwald, Banaji, 1995). Questo studio esplora l'efficacia di un intervento educativo incentrato sull'alfabetizzazione emotiva e sul riconoscimento delle emozioni proprie e altrui come strumento per ridurre i pregiudizi. Utilizzando l'Implicit Association Test (IAT), lo studio adotta un approccio pre e post-test, con metodologie qualitative e quantitative, per misurare i cambiamenti nei pregiudizi degli studenti. I risultati mostrano un miglioramento significativo nelle associazioni implicite di pregiudizio, con un riscontro positivo anche nelle percezioni degli studenti riguardo alla diversità (Salovey, Mayer, 1990).

Parole chiave: Pregiudizio; Inclusione; Emozione; Diversità; Alfabetizzazione emotiva

Implicit prejudice is a significant barrier to inclusion in secondary schools, hindering the creation of school environments that respect diversity (Greenwald & Banaji, 1995). This study explores the effectiveness of an educational intervention focusing on emotional literacy and recognition of one's own and others' emotions as a tool to reduce prejudice. Using the Implicit Association Test (IAT), the study adopts a pre- and post-test approach, with qualitative and quantitative methodologies, to measure changes in students' prejudices. The results show a significant improvement in students' implicit associations of prejudice, with positive feedback also found in students' perceptions of diversity (Salovey, Mayer, 1990).

Keywords: Prejudice; Inclusion; Emotion; Diversity; Emotional Literacy

1. Introduzione

Al giorno d'oggi, le sfide che i genitori di bambini con disabilità o altre difficoltà si trovano a dover affrontare, sia all'interno che all'esterno del loro contesto di vita, rimangono numerose e complesse. Spesso queste difficoltà sono il risultato di pregiudizi sociali radicati nel tempo, che si basano su concezioni errate o stereotipate. Tali pregiudizi non derivano dalla conoscenza diretta delle esperienze dei bambini e delle famiglie adottive, ma da voci e opinioni diffuse che alimentano stereotipi (Testolina, 2022). In un contesto sociale sempre più globale e interconnesso, le diversità sono frequentemente oggetto di fraintendimenti, e nuovi stereotipi continuano a emergere, rinforzando dinamiche di esclusione (Fiorenza, 2022).

Per promuovere un'inclusività autentica nelle scuole e in altri contesti educativi, è essenziale lavorare sulla consapevolezza e sulla valorizzazione delle differenze (Gabrielli et al., 2021). La costruzione di un ambiente scolastico veramente inclusivo non si limita alla semplice accettazione della diversità, ma implica un processo attivo di consapevolezza critica dei pregiudizi e degli stereotipi che influenzano le interazioni tra individui di diverse origini e background.

Il concetto di pregiudizio implicito è centrale in questo contesto. Questo fenomeno, definito come l'associazione inconsapevole di tratti negativi o stereotipi a determinati gruppi sociali, costituisce una barriera significativa per l'inclusione e l'equità, in particolare all'interno delle scuole, dove la formazione delle idee e delle convinzioni sociali è ancora in fase di sviluppo (Greenwald, Banaji, 1995). I giovani, infatti, sono particolarmente vulnerabili alla formazione di pregiudizi impliciti, dato che stanno ancora costruendo le proprie competenze sociali ed emotive (Goleman, 1995).

Le scuole rappresentano ambienti privilegiati in cui promuovere la riduzione dei pregiudizi, in quanto è proprio durante l'adolescenza che si formano e consolidano le prime idee riguardo alla diversità sociale. L'educazione può giocare un ruolo cruciale nel ridurre i pregiudizi impliciti, creando occasioni per i ragazzi di riflettere sulle proprie emozioni e sulle emozioni degli altri. In questo senso, l'alfabetizzazione emotiva emerge come uno strumento fondamentale. Secondo Salovey e Mayer (1990), essa comprende la consapevolezza delle proprie emozioni e la capacità di riconoscere e gestire le emozioni degli altri. Queste competenze non solo favoriscono una maggiore empatia, ma migliorano anche la gestione dei conflitti sociali, creando interazioni più rispettose e inclusive.

L'alfabetizzazione emotiva, in particolare, può ridurre i pregiudizi impliciti facilitando una maggiore comprensione e accettazione delle differenze. La consapevolezza delle emozioni, infatti, consente agli individui di sviluppare una visione più aperta e meno influenzata dagli stereotipi (Barrett et al., 2007). La ricerca ha dimostrato che la promozione di competenze emotive nei contesti educativi è correlata a una riduzione dei pregiudizi razziali e sociali, e favorisce la costruzione di un ambiente scolastico più inclusivo (Corcoran et al., 2018).

In questo contesto, questo studio si propone di esplorare l'efficacia di un la-

boratorio educativo incentrato sull'alfabetizzazione emotiva, mirato a sensibilizzare gli studenti a riconoscere e affrontare i propri pregiudizi impliciti, favorendo l'empatia verso gli altri. L'intervento educativo si propone di migliorare la consapevolezza emotiva degli studenti, con l'obiettivo di ridurre i pregiudizi impliciti e promuovere un ambiente scolastico inclusivo. La sua efficacia è stata misurata utilizzando l'Implicit Association Test (IAT), che consente di misurare e confrontare le attitudini implicite degli individui prima e dopo l'intervento (Dijksterhuis & Bargh, 2001). In aggiunta, sono stati utilizzati questionari qualitativi per indagare le percezioni degli studenti riguardo alla diversità, ai pregiudizi e all'inclusione, al fine di ottenere una visione complessiva dei cambiamenti nei loro atteggiamenti e comportamenti (Devine et al., 2012).

Numerosi studi suggeriscono che l'inclusione di interventi mirati all'educazione emotiva può contribuire in modo significativo alla riduzione delle disuguaglianze sociali, favorendo l'integrazione di gruppi emarginati e la costruzione di comunità scolastiche più giuste e solidali (Roeser et al., 2000; Juvonen et al., 2014;). Tali interventi sono particolarmente efficaci nel ridurre la discriminazione basata su razza, etnia, e anche sullo status di adottività, migliorando l'interazione tra studenti e la loro capacità di affrontare differenze culturali, sociali e familiari (Steele, 2010).

In conclusione, questo studio rappresenta un'importante occasione per esplorare come l'alfabetizzazione emotiva possa contribuire al superamento dei pregiudizi impliciti e alla promozione di un ambiente scolastico realmente inclusivo, dove le differenze vengono riconosciute e valorizzate come risorse per la crescita collettiva.

2. Materiali e Metodi

2.1 Partecipanti

Il campione è composto da 100 studenti di una scuola secondaria di secondo grado, selezionati casualmente; il campione è stato selezionate secondo i seguenti criteri di inclusione:

- Gli studenti dovevano essere iscritti a una scuola secondaria di secondo grado, in modo da garantire una popolazione scolastica variegata ma omogenea in termini di età e stadio di sviluppo;
- Gli studenti dovevano aver fornito un consenso informato per partecipare allo studio, garantendo il rispetto delle normative etiche in materia di ricerca con minori;
- Il campione doveva essere composto da studenti provenienti da classi e contesti socioculturali differenti, al fine di raccogliere una visione diversificata delle percezioni relative alla diversità e ai pregiudizi;
- Gli studenti non dovevano aver partecipato precedentemente a programmi specifici di alfabetizzazione emotiva o riduzione del pregiudizio, per evitare la distorsione dei risultati.

Successivamente gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi: uno di intervento e uno di controllo. Gli studenti provengono da diverse classi e contesti socioculturali, permettendo di ottenere un campione rappresentativo della popolazione scolastica. I partecipanti sono informati sullo scopo dello studio e forniscono il loro consenso informato a partecipare. La selezione casuale dei partecipanti aiuta a garantire una distribuzione equa delle caratteristiche tra i gruppi di studio, riducendo il rischio di bias di selezione (Dijksterhuis, Bargh, 2001).

2.2 Metodi

Il progetto segue un disegno di ricerca pre e post-test, utilizzando una combinazione di metodi quantitativi e qualitativi. Gli studenti del gruppo di intervento partecipano al laboratorio educativo, mentre il gruppo di controllo non riceve alcun intervento specifico. I dati quantitativi vengono raccolti tramite l'IAT, mentre i dati qualitativi provengono dai questionari somministrati agli studenti prima e dopo l'intervento. L'analisi dei dati quantitativi consiste nel confronto dei punteggi dell'IAT pre e post-intervento, mentre l'analisi qualitativa si concentra sulle risposte degli studenti riguardo alla loro percezione dei pregiudizi e dell'inclusione (Tversky, Kahneman, 1974).

2.3 Strumenti

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). È stata condotta un'analisi comparativa tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo per valutare l'efficacia dell'intervento. Sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

Implicit Association Test (IAT): Il test è stato utilizzato per misurare i pregiudizi impliciti degli studenti prima e dopo l'intervento. Questo strumento analizza la velocità con cui i partecipanti associano concetti positivi e negativi a categorie sociali come etnia, genere, e status socioeconomico. L'IAT è stato somministrato in modo standardizzato, sia nella fase pre-intervento che post-intervento, per garantire la comparabilità dei risultati;

Questionario qualitativo: Un questionario a domande aperte è stato somministrato agli studenti prima e dopo il laboratorio. Le domande erano focalizzate su tematiche quali "la consapevolezza emotiva, le percezioni relative alla diversità e l'empatia". Le risposte sono state analizzate per identificare i cambiamenti nei pensieri e nelle emozioni dei partecipanti;

Laboratorio sull'alfabetizzazione emotiva: Il laboratorio educativo è stato condotto da esperti di psicologia e educazione emozionale. Il programma è stato strutturato in moduli che combinano teoria e pratica. Ogni modulo includeva sessioni teoriche interattive, discussioni di gruppo, e attività pratiche per sviluppare la consapevolezza emotiva. Le attività principali erano:

– Riconoscimento delle emozioni: Attraverso giochi di ruolo, discussioni guidate e l'analisi di immagini o video, gli studenti hanno lavorato per identificare e

comprendere le emozioni proprie e altrui. L'obiettivo era sensibilizzare i partecipanti alla variabilità delle emozioni e a come queste possano essere influenzate dal contesto sociale e culturale (Goleman, 1995);
– Gestione delle emozioni: Sono state introdotte tecniche di regolazione emotiva, come la consapevolezza e l'auto-riflessione. Gli studenti hanno appreso come affrontare emozioni difficili, come rabbia e frustrazione, utilizzando strategie di coping efficaci (Salovey, Mayer, 1990);
– Empatia: Le attività di gruppo hanno stimolato l'empatia, invitando gli studenti a mettersi nei panni degli altri. In particolare, gli studenti sono stati coinvolti in esercizi di "perspective-taking", in cui dovevano assumere il punto di vista di una persona che appartiene a un gruppo diverso, e discuterne le esperienze emotive. Questo approccio ha lo scopo di ridurre il pregiudizio implicito e favorire una maggiore comprensione tra i gruppi;
– Riflessione finale: Ogni sessione si concludeva con una riflessione collettiva su come le emozioni possano influenzare i giudizi sociali e come l'empatia possa contribuire a ridurre i pregiudizi impliciti.

2.4 Attività didattiche

Nel corso del laboratorio educativo, sono state implementate una serie di attività didattiche con l'obiettivo di promuovere una comprensione profonda delle emozioni proprie e altrui. Tra le attività più rilevanti, possiamo includere:

– Gioco delle emozioni (Emotion Wheel)**:** Un'attività ludica in cui gli studenti, divisi in coppie o piccoli gruppi, devono associare diverse emozioni a specifici scenari sociali descritti da un facilitatore. L'attività stimola la riflessione su come le emozioni possano variare in base al contesto sociale e culturale;
– Dialoghi sull'inclusione e la diversità**:** Attraverso discussioni guidate, gli studenti sono stati invitati a esplorare i temi della diversità, della discriminazione e delle dinamiche di gruppo. Le discussioni erano strutturate per incoraggiare gli studenti a riflettere criticamente sulle proprie convinzioni pregiudizievoli e su come queste possano influire sulle relazioni interpersonali;
– Tecniche di rilassamento e mindfulness**:** Durante il laboratorio, sono state insegnate anche tecniche di rilassamento e mindfulness per aiutare gli studenti a gestire emozioni forti, come ansia e stress, che potrebbero influenzare negativamente le loro interazioni con gli altri. Queste tecniche sono state integrate nel programma come strumento per migliorare la consapevolezza emotiva e ridurre l'intensità delle reazioni automatiche;
– Attività di storytelling interattivo: In questa attività, gli studenti hanno creato storie collettive in cui ognuno ha contribuito con un pezzo narrativo basato su esperienze emotive reali o immaginate, per stimolare la comprensione delle esperienze emotive degli altri e migliorare l'ascolto empatico.

Le attività sono state strutturate per essere coinvolgenti, pratiche e strettamente collegate alle esperienze quotidiane degli studenti, rendendo l'apprendimento emotivo e sociale un'esperienza diretta e significativa.

Queste modifiche nelle attività hanno contribuito a creare un ambiente in cui gli studenti hanno potuto sviluppare una comprensione più profonda delle emozioni proprie e degli altri, rafforzando l'efficacia dell'intervento educativo nel ridurre i pregiudizi impliciti.

3. Risultati quantitativi

I risultati quantitativi, raccolti tramite l'Implicit Association Test (IAT), mostrano un cambiamento significativo nei pregiudizi impliciti dei partecipanti dopo l'intervento educativo. In particolare, i punteggi IAT pre-intervento indicano una tendenza marcata a associare tratti negativi con determinati gruppi sociali, mentre i punteggi post-intervento sono significativamente più bassi, suggerendo un miglioramento nella riduzione dei pregiudizi impliciti.

La tabella sottostante presenta i punteggi medi dell'IAT per ciascun gruppo (intervento e controllo) prima e dopo il laboratorio educativo (Tab. 1: Punteggi media pre e post-intervento). I punteggi sono stati calcolati sulla base della velocità con cui i partecipanti associano concetti positivi e negativi a categorie di appartenenza (ad esempio, etnia, genere, status socioeconomico).

Gruppo	Punteggio **IAT** *pre-intervento*	Punteggio **IAT** *post-intervento*	Differenza	*Significatività*
Gruppo Sperimentale	0.45	0.12	-0.33	$p < 0.01$
Gruppo di Controllo	0.47	0.48	+0.01	$p > 0.05$

Tabella 1: Punteggi media pre e post-intervento

I dati mostrano una riduzione significativa del punteggio medio nel gruppo di intervento $(p < 0.01)$, indicando che l'intervento educativo ha portato a una diminuzione dei pregiudizi impliciti. Al contrario, il gruppo di controllo non ha mostrato alcun cambiamento significativo, suggerendo che la sola partecipazione al test non è stata sufficiente a produrre cambiamenti nelle loro inclinazioni implicite.

4. Risultati qualitativi

Le risposte ai questionari qualitativi, somministrati prima e dopo il laboratorio, forniscono ulteriori indicazioni sui cambiamenti nelle percezioni e atteggiamenti degli studenti riguardo alla diversità, ai pregiudizi e all'inclusione. L'analisi è stata

supportata dall'uso del software di analisi qualitativa NVivo che ha facilitato il processo di codifica e categorizzazione dei dati.

Prima dell'intervento, molti studenti hanno indicato di sentirsi incerti o confusi riguardo al riconoscimento e alla gestione delle proprie emozioni. Ad esempio, uno degli studenti ha dichiarato: "A volte non so cosa provo veramente, e mi sento perso quando le persone intorno a me reagiscono in modo diverso". Inoltre, diversi partecipanti hanno riconosciuto di avere pregiudizi verso determinate categorie sociali, ma non sempre erano consapevoli del loro impatto. Un altro studente ha scritto: "So che alcuni miei amici hanno opinioni diverse, ma non mi sono mai fermato a riflettere su quanto influenzi ciò che penso degli altri".

Dopo l'intervento, le risposte agli stessi temi sono notevolmente cambiate. Gli studenti hanno riportato una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni, nonché un miglioramento nell'empatia verso gli altri. Molti hanno affermato di sentirsi più capaci di riconoscere le emozioni altrui e di comprendere il punto di vista degli altri. Ad esempio, uno studente ha scritto: "Ora capisco meglio perché una persona potrebbe essere triste o arrabbiata, anche senza che me lo dica". Un altro ha aggiunto: "Mi rendo conto che molti dei miei pregiudizi derivano da quello che vedo nei media, ma ora so come mettermi nei panni degli altri e guardare oltre le apparenze". Questi cambiamenti nelle risposte suggeriscono che l'intervento educativo ha contribuito a migliorare la consapevolezza emotiva degli studenti e a ridurre i loro pregiudizi impliciti, come confermato dai risultati quantitativi.

5. Discussione

La discussione riguardante i risultati di questo studio si allinea con la letteratura esistente sull'importanza dell'alfabetizzazione emotiva e dell'empatia come strumenti efficaci nella riduzione dei pregiudizi impliciti. Come suggerito dai risultati, il laboratorio educativo ha avuto un impatto positivo nel ridurre i pregiudizi impliciti tra gli studenti, una scoperta che trova riscontro in numerosi studi. La consapevolezza emotiva, che include la capacità di riconoscere e regolare le emozioni proprie e altrui, è stata identificata come un elemento cruciale nella promozione di atteggiamenti più inclusivi e nell'abbattimento delle barriere psicologiche legate ai pregiudizi (Goleman, 1995; Salovey, Mayer, 1990).

Il modello dell'intelligenza emotiva di Goleman (1995) sottolinea come l'autoconsapevolezza emotiva e la gestione delle emozioni possano portare a una maggiore empatia verso gli altri, riducendo l'influenza dei pregiudizi impliciti. Infatti, l'abilità di riconoscere le emozioni in sé stessi e negli altri consente agli individui di formarsi opinioni basate su esperienze autentiche, piuttosto che su stereotipi e generalizzazioni. I risultati di questo studio suggeriscono che tale processo avvenga efficacemente nei contesti educativi, dove l'interazione tra i pari è un fattore determinante nel plasmare le opinioni e i comportamenti sociali (Nussbaum, 2010).

Altri studi confermano che l'empatia è strettamente legata alla riduzione dei

pregiudizi. Ad esempio, uno studio di Batson et al. (1997) ha dimostrato che l'empatia, come risposta emotiva, può motivare le persone ad agire in modo più altruistico, riducendo i pregiudizi e favorendo l'inclusione. Nel contesto di questo studio, l'approccio centrato sull'emozione e l'uso di giochi di ruolo interattivi hanno permesso agli studenti di mettersi nei panni degli altri, favorendo l'accrescimento dell'empatia e, di conseguenza, la riduzione dei pregiudizi impliciti. Questi metodi sono in linea con quanto suggerito dalla ricerca sull'apprendimento sociale, che evidenzia come l'esperienza diretta e l'interazione sociale siano fondamentali per la modifica dei comportamenti e delle convinzioni (Bandura, 2001).

L'uso dell'Implicit Association Test (IAT) come misura dei pregiudizi impliciti si è rivelato un valido strumento per monitorare i cambiamenti nelle attitudini degli studenti, come già sottolineato da Dijksterhuis & Bargh (2001). La riduzione dei punteggi IAT nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo supporta l'ipotesi che l'esperienza educativa mirata all'alfabetizzazione emotiva possa ridurre i pregiudizi impliciti. Tuttavia, è importante notare che i cambiamenti osservati sono stati più evidenti nel gruppo di intervento rispetto al gruppo di controllo, suggerendo che l'approccio educativo, seppur efficace nel breve periodo, potrebbe necessitare di ulteriori potenziamenti per produrre effetti duraturi.

Le limitazioni dello studio, come la durata dell'intervento e la mancanza di misurazioni a lungo termine, sono rilevanti e dovrebbero essere considerate nei futuri studi sull'argomento. Diversi studi hanno infatti sottolineato l'importanza di interventi a lungo termine per consolidare i cambiamenti nei pregiudizi impliciti (Devine et al., 2012). Inoltre, l'esiguità del campione potrebbe influire sulla generalizzabilità dei risultati. La rappresentatività del campione è un aspetto critico nelle ricerche psicologiche, poiché i risultati ottenuti in un contesto specifico potrebbero non riflettere pienamente la realtà di altre scuole o gruppi sociali (Cohen et al., 2011).

La ricerca futura potrebbe beneficiare di un campione più ampio e diversificato, oltre che di misure longitudinali per valutare gli effetti a lungo termine dell'alfabetizzazione emotiva sui pregiudizi impliciti. Potrebbe essere interessante, ad esempio, esplorare se interventi simili in altre età scolastiche o in contesti culturali differenti mostrano gli stessi effetti. Infine, l'integrazione di altri approcci complementari, come l'educazione alla resilienza emotiva e sociale, potrebbe rafforzare ulteriormente gli effetti positivi di tali programmi educativi.

6. Conclusione

Il laboratorio educativo incentrato sull'alfabetizzazione emotiva e sul riconoscimento delle emozioni proprie e altrui si è dimostrato un intervento promettente per ridurre i pregiudizi impliciti tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. I risultati quantitativi, come evidenziato dal confronto tra i punteggi pre e post-intervento dell'Implicit Association Test (IAT), e i risultati qualitativi, derivanti dai questionari e dalle osservazioni, supportano l'ipotesi che lo sviluppo dell'intelligenza emotiva possa svolgere un ruolo cruciale nel ridurre i pregiudizi

impliciti. Questi risultati sono in linea con studi precedenti che dimostrano come l'educazione emotiva possa essere un potente strumento per favorire l'inclusione sociale e combattere i pregiudizi.

Studi precedenti hanno confermato l'importanza dell'alfabetizzazione emotiva nell'affrontare il pregiudizio. Ad esempio, Goleman (1995) sostiene che l'intelligenza emotiva – che include la consapevolezza delle emozioni proprie e la capacità di riconoscere le emozioni altrui – è fondamentale per l'empatia e per la gestione dei conflitti sociali. La capacità di comprendere le emozioni degli altri permette agli individui di ridurre la propensione a fare stereotipi e giudizi rapidi basati su categorie sociali (Goleman, 1995). In effetti, l'empatia è stata riconosciuta come un mezzo potente per diminuire il pregiudizio, come evidenziato da Batson et al. (1997), i quali hanno mostrato che l'empatia favorisce atteggiamenti prosociali e inclusivi verso gruppi sociali diversi. La ricerca di Salovey e Mayer (1990) sull'intelligenza emotiva suggerisce che una maggiore consapevolezza delle emozioni proprie può aiutare a ridurre il pregiudizio implicito, perché consente di riconoscere e regolare le proprie reazioni automatiche verso gruppi sociali diversi. Ciò si allinea con i nostri risultati, che mostrano una riduzione dei pregiudizi impliciti tra gli studenti che hanno partecipato al laboratorio educativo.

Altri studi che esplorano la relazione tra empatia e riduzione del pregiudizio implicito sono quelli condotti da Galinsky e Moskowitz (2000), che hanno trovato che l'esercizio di "mettersi nei panni degli altri" (perspective-taking) riduce la discriminazione e promuove una maggiore comprensione intergruppo. I partecipanti che si sono impegnati in attività di empatia, come quelle condotte nel laboratorio, sono stati in grado di ridurre i loro pregiudizi verso gruppi sociali differenti, proprio come emerso nel nostro studio.

Inoltre, la ricerca di Devine et al. (2012) ha confermato che l'educazione mirata a ridurre il pregiudizio implicito, in particolare quando combinata con un intervento che stimola la consapevolezza emozionale e l'empatia, può portare a cambiamenti duraturi nei pregiudizi impliciti. Il loro studio ha mostrato che gli interventi che promuovono l'autoconsapevolezza, l'empatia e la riflessione sulle proprie inclinazioni pregiudizievoli sono particolarmente efficaci nel ridurre i pregiudizi a lungo termine.

Questi studi sostengono le ipotesi dell'articolo, confermando che il miglioramento dell'intelligenza emotiva, attraverso programmi educativi che enfatizzano l'alfabetizzazione emotiva e l'empatia, può ridurre i pregiudizi impliciti. In effetti, l'alfabetizzazione emotiva non solo aiuta gli individui a riconoscere e gestire le proprie emozioni, ma promuove anche una maggiore comprensione e rispetto delle emozioni degli altri, elementi chiave per superare i pregiudizi (Goleman, 1995; Salovey, Mayer, 1990).

Nonostante i risultati promettenti, è importante considerare alcune limitazioni nello studio. In particolare, l'intervento potrebbe beneficiare di una durata più lunga per valutare i cambiamenti a lungo termine nelle inclinazioni pregiudizievoli. La continuità dell'intervento e il supporto costante nel tempo potrebbero essere necessari per consolidare gli effetti osservati.

Bibliografia

Barrett L. F., Lindquist K. A., Gendron M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences, 11*(8), 327–332. https://doi.org/10.1016/-j.tics.2007.06.003

Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.

Batson C. D., Early S., Salvarani G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*(7), 751-758.

Batson C. D., Polycarpou M. P., Harmon-Jones E., Imhoff H. J., Mitchener E. C., Bednar L. L., Klein T. R., Highberger L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 105–118. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.105

Cohen J., Manion L., Morrison K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Corcoran R., O'Flaherty R., O'Connor R. (2018). Emotional intelligence and social inclusion: A study of young people in secondary school. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 903-913.

Devine P. G., Forscher P. S., Austin A. J., Cox W. T. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology, 48*(6), 1267-1278.

Devine P. G., et al. (2012). The moderating effects of social dominance orientation and perceived group status on the relationship between implicit bias and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(3), 1070-1085.

Dijksterhuis A., Bargh J. A. (2001). The perception-behavior expressway: Automatic effects of social perception on social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology, 33*, 1-40.

Fiorenza B. (2022). *Favorire l'inclusione scolastica e promuovere gli atteggiamenti positivi attraverso il contatto immaginato.*

Galinsky A. D., Moskowitz G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 708-724.

Goleman D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Greenwald A. G., Banaji M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review, 102*(1), 4-27.

Gabrielli S., Szpunar G., Livi S. (2020). Ridurre il pregiudizio implicito in classe per favorire l'inclusione: Un percorso di formazione con gli insegnanti pre-servizio. *Education Sciences and Society, (2020/1)*.

Juvonen J., Graham S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159–185. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030

Nussbaum M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Roeser R. W., Eccles J. S., Sameroff A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal, 100*(5), 442-471. https://doi.org/10.1086/499650

Salovey P., Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.
Steele C. M. (2010). *Whistling Vivaldi: And other clues to how stereotypes affect us*. W.W. Norton & Company.
Testolina S. (2022). Pregiudizi e stereotipi sull'adozione: Costruire strumenti per l'inclusione dei ragazzi e delle ragazze adottive.
Tversky A., Kahneman D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science, 185*(4157), 1124-1131.

III.3
Verso un modello di cura integrato: transdisciplinarità e interprofessionalità in contesti pediatrici

Marco Ceccarelli
PhD Student, Università degli Studi di Firenze, marco.ceccarelli@unifi.it

Abstract

La tutela della continuità educativa e assistenziale rivolta a minori in condizioni sanitarie critiche e/o complesse solleva sfide peculiari, intrinsecamente connesse alla molteplicità dei bisogni sanitari, delle istanze evolutive e delle dinamiche del contesto familiare e sociale. Questa richiede necessariamente azioni e progettualità integrate di cura tra più professionalità, secondo un approccio centrato sulla persona.
Lo studio che si va presentando intende esplorare i costrutti di transdisciplinarità e interprofessionalità, analizzandone le radici epistemologiche e le possibili declinazioni operative in contesti sanitari ed educativi. I risultati evidenziano i principali fattori facilitanti la collaborazione interprofessionale quali la comunicazione efficace, una cultura della responsabilità condivisa e la centralità del paziente.

Parole chiave: Transdisciplinarità; Interprofessionalità; Pedagogia ospedaliera; Professionalizzazione; Sistemi complessi

The provision of continuous educational and care support for minors with critical and/or complex health conditions presents distinct challenges. These challenges are intrinsically linked to the multifaceted nature of their health needs, developmental trajectories, and the dynamic family and social contexts. Effectively addressing this requires integrated care actions and collaborative initiatives among various professionals, consistently adopting a person-centered approach. This study aims to investigate the constructs of transdisciplinarity and interprofessionality, exploring their epistemological underpinnings and practical applications within healthcare and educational environments. The findings highlight key facilitating factors for interprofessional collaboration, such as effective communication, a culture of shared responsibility, and patient-centeredness.

Keywords:Transdisciplinarity; Interprofessionalism; Hospital pedagogy; Professionalization; Complex systems

1. Introduzione

Il panorama contemporaneo è caratterizzato da una crescente complessità e interdipendenza sistemica, la quale impone, soprattutto in ambito sanitario, l'adozione di approcci epistemologici capaci di superare i tradizionali confini disciplinari. La natura intrinsecamente multifattoriale delle sfide sanitarie attuali rende manifesta l'inadeguatezza di una prospettiva mono-disciplinare, sottolineando l'urgenza di una cooperazione sinergica tra diverse aree del sapere. In questo scenario, la transdisciplinarità e l'inter professionalità emergono quali paradigmi di riferimento imprescindibili, in grado di offrire architetture concettuali e operative per affrontare le questioni complesse in modo olistico e integrato.

La ricerca esistente sul tema della interprofessionalità in contesti sanitari è spesso frammentata e focalizzata su aspetti specifici della collaborazione interprofessionale (CIP), come le strategie di comunicazione, l'educazione interprofessionale (IPE) o l'impatto su determinate patologie pediatriche (Balice-Bourgeois et al., 2020).

Attraverso una revisione narrativa, questo studio si propone di investigare le origini, gli sviluppi e le implicazioni di tali paradigmi, con un'attenzione specifica al loro valore per la prassi e la ricerca pedagogica all'interno dei contesti di cura.

2. Transdisciplinarità e interprofessionalità in Educazione: fondamenti teorici ed epistemologici

L'esigenza contemporanea di un approccio integrato alla cura e all'educazione affonda le proprie radici in una profonda crisi epistemologica che investe tanto l'architettura del sapere scientifico quanto la prassi professionale. In un contesto sociale marcatamente complesso, l'approccio interdisciplinare si rivela indispensabile per comprendere e accompagnare la persona nel suo percorso di sviluppo e di formazione umana (Morin, 2000). La ricerca di una teoria della formazione che sia in grado di cogliere la complessità interconnessa tra saperi, soggetti e contesti richiede un superamento dell'epistemologia disciplinare tradizionale (Orefice, 2020; Morin, 2015). L'adozione di un approccio transdisciplinare permette di esplorare i legami tra la formazione e altri ambiti del sapere, favorendo una comprensione più profonda dei processi di apprendimento e sviluppo. La sfida consiste nell'individuare le modalità attraverso cui l'educazione può contribuire alla costruzione di un futuro sostenibile e inclusivo, valorizzando la logica del terzo incluso e promuovendo una collaborazione interdisciplinare tra i diversi attori coinvolti (Orefice, 2007).

La pedagogia, nel suo costante dialogo con altri ambiti disciplinari, è strutturalmente orientata ad una continua discussione e riconfigurazione epistemologica e metodologica (Orefice, 2007), ponendosi come disciplina elettiva per analizzare e governare tale crisi. Emerge, pertanto, l'urgenza di un nuovo "umanesimo edu-

cativo" (Orefice, 2007) che, superando la frammentazione disciplinare, sappia porre al centro la persona nella sua totalità bio-psico-sociale e promuovere modelli di cura e di educazione autenticamente integrati. Questo approccio, in linea con la transdisciplinarità proposta da Morin (1993), mira a formare persone capaci di affrontare le complessità del mondo contemporaneo e di contribuire alla costruzione di un futuro sostenibile.

Edgar Morin individua la radice del problema in una "patologia della semplificazione" che ha dominato il pensiero occidentale per secoli. Questo paradigma, fondato su principi di disgiunzione e riduzione, frammenta il sapere in discipline isolate, rendendo il pensiero incapace di cogliere le interconnessioni, i contesti e le entità multidimensionali. Il risultato è una "intelligenza cieca": una conoscenza iper specializzata e tecnicamente potente, ma irresponsabile perché incapace di prevedere le conseguenze globali delle proprie azioni. Questa cecità epistemologica è la causa profonda dell'inadeguatezza di una prospettiva mono-disciplinare menzionata nell'introduzione (Morin, 2000).

A questa patologia, Morin oppone il "paradigma della complessità", che non cerca la conoscenza completa, ma una strategia del pensiero per navigare la realtà come *complexus*, ovvero "ciò che è tessuto insieme" (Morin, 2015). La transdisciplinarità emerge, in questa visione, come il metodo necessario per attuare una "riforma del pensiero". Non si tratta di una semplice collaborazione tra discipline (multidisciplinarietà) o di uno scambio di metodi (interdisciplinarità), ma di una riorganizzazione profonda del sapere che attraversa, oltrepassa e trascende i confini disciplinari per affrontare i problemi globali. L'obiettivo è formare una "testa ben fatta" piuttosto che una "testa ben piena": una mente dotata di un'attitudine generale a porre e trattare i problemi, capace di collegare i saperi e dare loro un senso (Morin, 2000).

La ricerca di Edgar Morin, volta a delineare le coordinate epistemologiche di un nuovo modello educativo, trova un ideale complemento nell'opera di Donald Schön, la cui indagine esplora la specifica architettura della conoscenza pratica e la figura del professionista riflessivo (Schön, 1983). Quest'ultimo, infatti, diagnostica una crisi analoga all'interno delle professioni, criticando il dominio della "razionalità tecnica". Questo modello positivista concepisce la pratica professionale come la mera applicazione di teorie scientifiche a problemi ben definiti, relegando l'agire professionale alle "terre alte e solide" del rigore tecnico, ma ignorando le "zone paludose" della pratica, dove si annidano i problemi di maggiore interesse umano: situazioni uniche, incerte, disordinate e cariche di conflitti di valore. Queste "zone paludose" sono il terreno d'elezione delle sfide interprofessionali, poiché la loro natura complessa e multifattoriale sfida intrinsecamente la risoluzione da parte di una singola disciplina. Per navigare queste "paludi", archetipo dei contesti interprofessionali, Schön propone un epistemologia della pratica fondata sulla riflessività. I professionisti agiscono sulla base di un "sapere nel corso dell'azione" (*knowing-in-action*), una conoscenza tacita e intuitiva. Di fronte a eventi inattesi ("sorprese"), essi attivano la "riflessione nel corso dell'azione" (*reflection-in-action*), un processo di "pensare mentre si agisce" che permette di ristrutturare la comprensione della situazione e di improvvisare nuove strategie. Questo processo si

consolida attraverso la "riflessione sull'azione" (*reflection-on-action*), l'analisi retrospettiva che trasforma l'esperienza in apprendimento (Schön, 1983).

Le due prospettive, pur partendo da ambiti diversi, convergono in modo straordinariamente fecondo. Morin fornisce la cornice teorico-epistemologica, spiegando *perché* la frammentazione del sapere è un ostacolo cognitivo ed etico mentre Schön offre il meccanismo operativo attraverso cui essa può essere realizzata nella pratica collaborativa. La "conversazione riflessiva con la situazione" descritta da Schön , quando estesa a un *team*, diventa il motore della pratica interprofessionale: un dialogo collettivo in cui le diverse lenti disciplinari si integrano per costruire una comprensione condivisa del problema "paludoso".

Tuttavia, l'ostacolo principale a tale dialogo collettivo è la mancanza di un linguaggio condiviso, eredità diretta della parcellizzazione disciplinare. Ogni professionista, infatti, inquadra il problema attraverso la propria lente concettuale, parlando una "lingua" diversa. L'intrinseca complessità e multidimensionalità dei problemi "paludosi" implica che essi non possano essere affrontati da una singola professione. Richiedono l'integrazione di molteplici prospettive, rendendo la palude il contesto archetipico per l'IPE e la pratica collaborativa (Schön, 2006).

Ne consegue che l'essenza dell'apprendimento interprofessionale non risiede solo nell'insegnamento di protocolli comunicativi, ma nella facilitazione di un processo strutturato – un "dialogo riflessivo" collettivo – attraverso cui il *team* può rendere espliciti i propri schemi, negoziare significati e co-creare un "gergo collettivo" ibrido. Questo linguaggio condiviso è il presupposto per sviluppare una "mente collettiva" e per attivare una "riflessione nel corso dell'azione" di gruppo, consentendo al gruppo di lavoro di apprendere e adattarsi dinamicamente di fronte a "sorprese" che mettono in crisi il suo "sapere nel corso dell'azione" collettivo. L'epistemologia di Schön, dunque, non è meramente compatibile con l'interprofessionalità, ma ne costituisce il fondamento teorico indispensabile. L'implicazione finale di tale disamina è che la formazione dei professionisti della cura e dell'educazione richiede un cambiamento radicale: le scuole professionali devono evolvere da *silos* disciplinari a "sistemi di apprendimento", ristrutturando la propria pedagogia per creare "tirocini riflessivi interprofessionali" (Schön, 2006). Solo in questi ambienti, studenti di diverse discipline potranno imparare con, da e sugli altri, coltivando collettivamente, attraverso l'ingaggio con autentiche problematiche "paludose", quell'arte della pratica collaborativa che è l'unica risposta adeguata alla complessità della cura integrata.

Insieme, questi fondamenti teorici delineano un modello in cui la cura integrata non è solo un'esigenza organizzativa, ma il risultato di una profonda riconfigurazione del sapere e di un agire professionale consapevole, dialogico e capace di abitare la complessità. Comprendere queste basi risulta cruciale per analizzare le loro declinazioni operative, in particolare nei complessi contesti sanitari pediatrici.

3. Declinazioni operative in contesti sanitari

Il settore sanitario è un esempio paradigmatico di "zona paludosa", che richiede l'integrazione di competenze tecniche con l'"arte della pratica" per gestire situazioni disordinate e indeterminate. La crescente complessità dei profili clinici, accentuata dalla prevalenza di patologie croniche e multimorbilità, impone un'evoluzione dell'assistenza sanitaria verso modelli progressivamente più integrati e personalizzati. Inadeguatezze quali la frammentazione delle cure e l'isolamento disciplinare ostacolano la capacità di rispondere efficacemente alle esigenze dei pazienti, rendendo imprescindibile una stretta CIP tra sanitari dotati di competenze eterogenee. Tale esigenza è stata formalmente riconosciuta a livello internazionale sin dagli inizi degli anni Duemila, con l'Institute of Medicine (2001) che ha identificato nella CIP una strategia cardine per l'incremento della qualità e sicurezza delle cure, specialmente per pazienti con bisogni complessi. La CIP si configura come un modello operativo in cui professionisti sanitari di diverse discipline cooperano per erogare una cura integrata e focalizzata sul paziente e il suo nucleo familiare, fondata sulla condivisione di conoscenze, competenze e responsabilità, con l'obiettivo di ottimizzare gli esiti clinici, la soddisfazione del paziente e l'efficienza dei sistemi sanitari. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2010 ha formalizzato la definizione di CIP, sottolineandone il rilievo strategico per affrontare le sfide derivanti dalle trasformazioni dei sistemi sanitari globali e per assicurare un accesso equo a cure di elevata qualità, soprattutto per le popolazioni vulnerabili. Una solida base di evidenze empiriche supporta la CIP, enfatizzando l'importanza di investimenti nella formazione interprofessionale (IPE) e nella creazione di contesti lavorativi che la promuovano (Marengoni, Angleman, Melis et al., 2010).

La CIP è definita come il processo attraverso cui professionisti con diversi *background* operano in maniera coordinata e collaborativa per ottimizzare l'assistenza e rispondere efficacemente alle complesse esigenze dei pazienti (WHO, 2010). Questo approccio si fonda su una comunicazione aperta e trasparente, valorizzando le eterogenee competenze e prospettive professionali e superando, mediante negoziazione e interazione continua, i "silos" disciplinari per costruire relazioni fiduciarie. L'obiettivo primario è il miglioramento della qualità ed efficacia della cura sanitaria, l'ottimizzazione dell'impiego delle risorse, la riduzione della frammentazione delle cure e l'offerta di percorsi assistenziali personalizzati (WHO, 2010). Numerosi studi attestano i benefici della CIP per pazienti e professionisti, includendo miglioramenti qualitativi delle cure, maggiore soddisfazione del paziente, riduzione degli errori clinici, incremento dell'efficienza dei processi e del coinvolgimento professionale (Batalden, Batalden, Margolis, 2016; (NEJM Catalyst, 2017).

Il modello canadese delle competenze interprofessionali fornisce un solido quadro concettuale, articolando la CIP in sei dimensioni interconnesse (Bainbridge, Nasmith, Orchard, Wood, 2010):

– chiarezza dei ruoli;
– centralità del paziente;
– dinamiche di gruppo;
– *leadership;*
– comunicazione;
– gestione dei conflitti.

La letteratura identifica attività fondamentali quali comunicazione, discussione, lavoro di squadra, formazione e *networking*, ma anche ostacoli alla CIP come squilibri di potere e rigidità dei ruoli (Xyrichis, Reeves, Zwarenstein, 2018). Evidenze empiriche associano la CIP a una riduzione della durata delle degenze, del rischio di riammissioni e a un miglioramento della soddisfazione di pazienti e personale. Anche la letteratura psico-pedagogica rimarca il ruolo delle reti e del supporto sociale come fattori protettivi per il benessere e la resilienza individuale (Pantha et al., 2020).

L'incontro con l'alterità professionale è il fulcro della CIP e implica un confronto costruttivo per valorizzare le specificità di ruolo e offrire una cura integrata. La fiducia nei *team* interprofessionali, secondo lo studio di Pantha (2020), si sviluppa gradualmente a partire dalla percezione delle competenze reciproche, evolvendo verso un clima di sicurezza emotiva che favorisce il pensiero critico. L'evoluzione concettuale della CIP include l'integrazione attiva del paziente, in linea con i principi del *family centered care*, e un contesto organizzativo ecologico.

Le proiezioni dell'OMS indicano le patologie cronico-degenerative come principale causa di morbilità e mortalità futura, imponendo una riconsiderazione dei modelli di cura verso approcci territoriali, integrati e multidisciplinari, data la complessità delle conoscenze richieste (Conferenza Stato Regioni, 2010). L'OMS ha identificato ambiti di significativo miglioramento attraverso la pratica interprofessionale, quali la salute materno-infantile e la gestione di malattie infettive.

La CIP è intrinsecamente legata all'IPE, cruciale nella formazione di base e continua per sviluppare le competenze collaborative necessarie, superando i confini disciplinari. Il *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice* dell'OMS (2010) connette l'IPE al rafforzamento dei sistemi sanitari e al miglioramento degli esiti per i pazienti, considerando fattori individuali, clinici e organizzativi. Le competenze fondamentali definite dall'*Interprofessional Education Collaborative* (IPEC, 2016) orientano la formazione verso la comunicazione e la collaborazione efficace in *team* multidisciplinari.

4. Conclusioni

Il presente studio ha investigato la CIP in ambito sanitario, confermandone il carattere imprescindibile per l'erogazione di una cura di elevata qualità, specificamente orientata alla complessità dei bisogni infantili e familiari. La crescente complessità dei quadri clinici pediatrici, sovente connotati da cronicità e multi-

morbilità, necessita il superamento della frammentazione disciplinare a favore di approcci integrati.

La revisione narrativa della letteratura scientifica ha rivelato un incremento dell'interesse verso la CIP nell'ultimo decennio, pur evidenziando una predominanza geografica nordamericana degli studi e la necessità di indagini longitudinali più estese. Gli ospedali pediatrici regionali emergono come contesti privilegiati per lo sviluppo di tali pratiche. Sebbene la *leadership* delle iniziative interprofessionali sia frequentemente assunta dalla componente pediatrica, le discipline umanistiche – pedagogia, psicologia ed educazione – assumono un ruolo operativo determinante nell'implementazione delle sinergie. La ricerca pregressa ha prevalentemente impiegato metodologie miste e campioni di dimensioni contenute, suggerendo l'opportunità di future investigazioni su più ampia scala.

L'effettiva implementazione della CIP è modulata da fattori facilitanti e ostacolanti. Tra i primi figurano la comunicazione efficace, la strutturazione condivisa dell'intervento, la chiarezza dei ruoli e delle prassi, una cultura della responsabilità condivisa, l'*empowerment* genitoriale e una *leadership* educativa. Le competenze sviluppate attraverso la CIP sono multidimensionali, includendo abilità comunicative, relazionali, progettuali, di *team working*, *leadership* e meta-riflessività.

In conclusione, la CIP si configura come un processo dinamico e complesso, essenziale per affrontare le sfide della sanità contemporanea, richiedendo impegno costante in comunicazione, condivisione di responsabilità e sviluppo di competenze trasversali. La ricerca futura dovrà focalizzarsi sull'impatto a lungo termine della CIP, sull'affinamento dei modelli implementativi e sulla traslazione delle evidenze in prassi consolidate, supportate da formazione interprofessionale efficace e da un impegno istituzionale volto a facilitare e istituzionalizzare tali sinergie operative.

Bibliografia

Batalden M., Batalden P., Margolis P. (2016). Coproduction of healthcare service. *BMJ Qual Saf,* 25, 509-17.

Conferenza Stato-Regioni (2010). *Piano Nazionale della Prevenzione 2010-2012*.

Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications.

Hirsch H. et al (2008). *The Emergence of Transdisciplinarity as a Form of Research.* 10.1007/978-1-4020-6699-3_2. https://doi.org/10.7346/PO-022022-06.

Institute of Medicine Committee on Quality of Health Care in America. (2001). *Crossing the Quality Chasm: a new health system for the 21st century.* Washington, DC: National Academy.

Interprofessional Education Collaborative. (2016). *Core competencies for interprofessional collaborative practice.* Washington: Interprofessional Education Collaborative.

Marengoni A, Angleman S., Melis R. et al. (2010). A*ging with multimorbidity: A systematic review of the literature*. Ageing Res Rev.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Raffaello Cortina .

Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per af rontare le sfide della complessità*. Milano: Sperling e Kupfer.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin E. (2015). I*nsegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

NEJM Catalyst. (2017*). What Is Patient-Centered Care? Explore the definition, benefits, and examples of patient-centered care. How does patient-centered care translate to new delivery models?* NEJM Catalyst.

Orefice P. (2007). Il processo formativo come costruzione dei saperi personali. In M. Campanino (Ed.), *Conoscere il suono la natura l'universo* (pp. 57-71). Napoli: CUEN.

Orefice P. (2020). *Lo sviluppo delle discipline*. Firenze University Press.

Pantha S., Jones M., Gray R. (2020). Inter-Professional Collaboration and Patient Mortality: Protocol for a Systematic Review and Meta-Analysis. *Nurs Rep*, 10, 15-22

Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, disability, and Health.* Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education: Collaborative Practice.* Geneva: World Health Organization.

World Health Organization. (2006). *World Health Report 2006: Working Together for Health*. Geneva: World Health Organization.

Xyrichis A, Reeves S, Zwarenstein M. Examining the nature of interprofessional practice: An initial framework validation and creation of the InterProfessional Activity Classification Tool (InterPACT). *J Interprof Care,* 32, 416-25.

III.4
Ambivalenze delle logiche compensative in un sistema scolastico inclusivo: analisi delle culture scolastiche nella scuola primaria

Giulia Consalvo
Assegnista di Ricerca, Libera Università di Bolzano, giulia.consalvo@unibz.it

Simone Seitz
Prof. Ordinaria, Libera Università di Bolzano, simone.seitz@unibz.it

Sara Baroni
Assegnista di Ricerca, Libera Università di Bolzano, sara.baroni@unibz.it

Abstract

Il presente contributo propone una riflessione critica, sviluppata a partire dai risultati di uno studio qualitativo. Ci chiediamo quali indicazioni di legittimazione e istituzionalizzazione degli ordini sociali emergano nelle regole e nelle norme dell'agire nelle scuole primarie, concentrandoci in particolare su quelle legate al "doing difference". L'indagine mette in luce come le pratiche scolastiche quotidiane possano riprodurre logiche compensative e attivare meccanismi impliciti di esclusione.
Sulla base dei risultati emersi dall'indagine, il contributo intende sollecitare una consapevolezza critica dei processi di istituzionalizzazione di disposizioni rilevanti per la disuguaglianza, come la compensazione degli svantaggi e di chiedersi quale ruolo svolgano gli insegnanti nei meccanismi di legittimazione delle differenze e disuguaglianze.

Parole chiave: sviluppo scolastico, giustizia educativa, inclusione scolastica, etnografia focalizzata, partecipazione democratica

This article offers a critical reflection based on the findings of a qualitative study. We investigate how norms and rules within schools contribute to the legitimation and institutionalisation of social orders, focusing in particular on practices related to "doing difference". The study reveals how everyday school practices may reproduce compensatory logics and activate implicit mechanisms of exclusion. Based on these findings, the article calls for critical awareness of how dispositions relevant to inequity – such as the compensation of disadvantage – are institutionalised, and invites reflection on the role of teachers in legitimising difference and inequity.

Keywords: school development, educational justice, inclusive education, focused ethnography, democratic participation

1. Introduzione

Nel contesto italiano, l'inclusione scolastica è garantita da un impianto normativo consolidato, che riconosce il diritto all'educazione di tutti e tutte in ambienti comuni e non segregati. Tuttavia, il fatto che un sistema sia formalmente inclusivo non garantisce automaticamente che le pratiche scolastiche quotidiane non riproducano forme, più o meno implicite, di disuguaglianza. Studi recenti evidenziano una distanza significativa tra i principi dichiarati e la realtà operativa (Dal Zovo, Demo, 2017; Ianes, Zagni, 2024, p. 352). Questo può significare che, anche all'interno di contesti ufficialmente inclusivi, possano emergere forme sottili di esclusione o disparità di trattamento, dovute a fattori organizzativi, culturali e professionali. Si tratta di dinamiche complesse in cui la professionalità degli insegnanti è rilevante, ma in cui sono importanti anche le frizioni e le tensioni che si manifestano già sul piano normativo. Il diritto individuale all'istruzione si configura secondo interpretazioni diverse e talvolta contrastanti: come diritto universale garantito dall'istituzione scolastica attraverso misure compensative per l'equità (Costituzione del 1948, art. 34), come diritto all'educazione inclusiva, riconosciuto a livello scolastico (leggi del 1977); e infine come "diritto alla differenziazione"' nell'ambito dell'insegnamento (leggi del 1992 e del 2010/2012). Queste diverse interpretazioni si istituzionalizzano parallelamente nella scuola (Douglas, 1986). Ne derivano richieste potenzialmente contraddittorie che si riflettono nelle pratiche scolastiche quotidiane. Da un lato vi è il diritto alla compensazione, di matrice meritocratica, e la categoria di "svantaggio" introdotta nel 2010, entrambe giuridicamente rilevanti; dall'altro, l'impianto legislativo del 1977, orientato all'inclusione. Questi riferimenti normativi si fondano su concezioni differenti di diversità, differenza e giustizia, e non risultano pienamente compatibili.

Proprio in questo intreccio di logiche, norme e pratiche, lo spazio scolastico si configura come un osservatorio privilegiato per indagare le ambivalenze che attraversano i processi di inclusione. È infatti nella quotidianità delle pratiche educative che si stabiliscono aspettative, si formano rappresentazioni e si costruiscono, spesso in modo implicito, categorie di normalità e devianza che possono influenzare profondamente i percorsi formativi degli alunni e delle alunne. Per comprendere come tali dinamiche si strutturino e si legittimino, risulta fondamentale interrogare il ruolo delle culture scolastiche, intese come sistemi simbolici e pratici che regolano ciò che viene percepito come normale, desiderabile o problematico. Il presente contributo esplora come le micropratiche scolastiche, anche in contesti sollecitati a promuovere inclusione e partecipazione – ad esempio attraverso iniziative di qualità – possano comunque contribuire alla produzione di forme sottili di disuguaglianza.

2. Cornice teorica

L'analisi si inserisce negli studi che concepiscono le culture scolastiche come ordini simbolici e pratici capaci di orientare l'agire educativo quotidiano. In questa prospettiva, i processi di sviluppo scolastico non si riducono a modifiche organizzative o metodologiche, ma implicano trasformazioni profonde delle pratiche e delle cornici di senso che strutturano la vita scolastica (Helsper, 2008). Le culture scolastiche, intese come sistemi sedimentati di significati, norme e aspettative condivise, sono dispositivi attraverso cui si costruiscono appartenenze, si tracciano confini e si normalizzano le differenze (Seitz, Kottmann et al., 2025).

Diversi studi evidenziano che l'introduzione di nuovi principi educativi non comporta automaticamente un cambiamento culturale condiviso, ma richiede la rinegoziazione delle pratiche e dei significati che le sostengono (Hinrichsen, Hummrich, 2021). Un caso osservato sul campo, discusso più avanti, mostra chiaramente come in classe possano emergere pratiche di esclusione se le contraddizioni normative non vengono tematizzate né elaborate in modo riflessivo. L'analisi mostra anche che la professionalizzazione docente risulta efficace solo se accompagnata da una riflessione critica sulle aspettative implicite, le norme invisibili e i dispositivi di differenziazione incorporati nella cultura scolastica (Pomponi, 2020; Piccioli, 2022).

L'assunto epistemologico che orienta la presente ricerca è che i processi educativi si strutturino attraverso pratiche simboliche, materiali e relazionali, che esprimono saperi incorporati e modelli di soggettivazione (Reckwitz, 2003). In quest'ottica, le micropratiche scolastiche – comprese quelle valutative, comunicative e relazionali – diventano luoghi privilegiati per osservare come vengano costruite e legittimate configurazioni di uguaglianza e differenza, spesso non intenzionali, ma altamente efficaci nella strutturazione delle appartenenze (Machold, Wienand, 2021; Rose, 2024; Wagner, Szelei, 2024).

3. Metodologia

Lo studio si inserisce nel progetto di ricerca *GOODWILL* (2023–2026), promosso dal Centro di Competenza per l'inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano. Il progetto di ricerca accompagna scientificamente l'iniziativa *Wege in die Bildung 2030 – guter Unterricht in der inklusiven Schule*, (Direzione Istruzione e Formazione in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano) finalizzata a promuovere processi di sviluppo scolastico orientati alla qualità dell'insegnamento. 22 scuole partecipano al progetto triennale, attivando percorsi di formazione e innovazione con il supporto di consulenti qualificati dell'amministrazione scolastica.

Una parte del lavoro empirico si è concentrata su osservazioni etnografiche svolte in cinque scuole secondo un approccio di etnografia focalizzata (Knoblauch, Vollmer, 2022), integrato con le strategie analitiche della Grounded Theory (Gla-

ser, Strauss, 1967; Strübing, 2022). Questo disegno metodologico ha permesso di analizzare in profondità le pratiche educative situate, con particolare attenzione alla dimensione relazionale delle interazioni scolastiche, interpretate come forme di sapere incorporato, regolate da aspettative sociali e norme implicite (Reckwitz (2003). Il lavoro sul campo si è svolto in due scuole primarie, una secondaria di primo grado e due secondarie di secondo grado. In ciascun contesto, le ricercatrici hanno condotto tre giornate consecutive di osservazione in aula. L'analisi è stata guidata dai principi della Grounded Theory costruttivista (Charmaz, 2006; Tarozzi, 2008). L'attenzione si è focalizzata sulle pratiche quotidiane che regolano inclusione ed esclusione e sulle modalità implicite di costruzione della normalità. Il presente contributo si sofferma su un episodio emerso dalle osservazioni in classe, particolarmente significativo per esplorare le dinamiche legate alle aspettative differenziali e al loro impatto sulla partecipazione scolastica.

4. Analisi ed interpretazione dei dati

Tra gli episodi osservati nel corso del lavoro etnografico, uno in particolare – documentato in una classe della scuola secondaria – mette in luce il modo in cui le aspettative implicite possano influenzare le pratiche valutative e incidere sulla partecipazione scolastica. La sequenza analizzata riguarda la presentazione di un lapbook, realizzato dagli studenti e dalle studentesse come prodotto finale di un percorso di ricerca individuale o a piccoli gruppi.

L'estratto riportato di seguito redatto durante l'osservazione:

> *Ore 10:15. Gli studenti rientrano nell'aula dopo la ricreazione. Sebbene in orario sia prevista storia, l'insegnante decide di proseguire con le presentazioni dei lapbook. Prima di iniziare, richiama l'attenzione sulla gestione dei tempi: "Attenti ai tempi! Ora avete l'opportunità di esercitarvi!" Il riferimento alla dimensione formativa della valutazione è esplicito: gli studenti stanno "allenandosi", non vengono giudicati. Durante le esposizioni, l'interazione valutativa è plurale: anche i compagni danno un feedback. L'insegnante accompagna le presentazioni con un'attenta espressività non verbale (sopracciglia sollevate, smorfie, sguardi dubitativi). I commenti espliciti sono in genere garbati e articolati, e includono sia aspetti cognitivi ("Buona preparazione, hai fatto una ricerca accurata, hai parlato velocemente") sia affettivi ("Eri molto emozionato/a?" "Come ti sei sentito/a?"). Quando prende la parola una studentessa con storia di migrazione - come lei stessa ci aveva raccontato spontaneamente durante una pausa, parlando della sua esperienza di arrivo in Italia e del percorso per imparare l'italiano e il tedesco - il tono e la struttura del feedback cambiano visibilmente. Il commento dell'insegnante è molto breve, generico e ripetitivo: "Hai fatto bene… hai fatto una buona ricerca… bene… bene.".*

La scena osservata si inserisce in un quadro pedagogico che, almeno in apparenza, attribuisce valore alla differenziazione: ciascuno studente viene invitato a presentare il proprio lavoro, riceve un *feedback* articolato che combina elementi

cognitivi e affettivi, e viene riconosciuto come soggetto attivo del proprio percorso. In questo contesto, l'insegnante formula domande aperte, esprime incoraggiamento, accoglie le emozioni e stimola l'autoriflessione, contribuendo a costruire una cultura del *feedback* come scambio e accompagnamento. La norma implicita è quella di una partecipazione piena, in cui tutti sono considerati capaci di apprendere, riflettere e sostenersi a vicenda. In questo quadro normativo, la presa di parola di una studentessa – identificata dall'osservatrice come portatrice di una storia migratoria, a partire da un racconto personale condiviso informalmente i giorni precedenti – segna una svolta significativa nella dinamica della lezione. Il *feedback* che riceve – "hai fatto bene… bene… hai fatto una buona ricerca" – non è svalutante in sé, ma si discosta nettamente dagli altri per tono, struttura e intensità. Mancano riferimenti puntuali, non ci sono domande, né rilanci. Il linguaggio si fa generico, ripetitivo, piatto. L'interazione si chiude rapidamente, senza attivare il dialogo formativo che ha caratterizzato le altre restituzioni. Il contenuto viene riconosciuto, ma non elaborato; lo sforzo è confermato, ma non valorizzato. La studentessa viene sì ascoltata, ma non veramente sostenuta.

Questo scarto segnala l'attivazione di uno schema valutativo differenziale. L'insegnante non manifesta alcuna intenzionalità escludente: mantiene un atteggiamento apparentemente coerente con il proprio stile dialogico. Tuttavia, proprio nella variazione sottile del suo comportamento – nella semplificazione linguistica, nella mancanza di coinvolgimento riflessivo, nell'assenza di appello all'autovalutazione – si rivela una forma implicita di aspettativa bassa. La studentessa non viene interpellata come soggetto capace di andare oltre quanto ha appena fatto, né come interlocutrice degna di approfondimento. Questo momento produce una rottura della norma didattica precedentemente stabilita: l'eterogeneità dell'apprendimento, che sembrava rappresentare il quadro di riferimento comune, smette di valere per tutti. Si crea una soglia invisibile tra chi appartiene al "campo normale" dell'apprendimento sostenuto e condiviso e chi, invece, ne resta al margine. Tale soglia non viene nominata, ma agisce in modo performativo e silenzioso. L'assenza di reazioni da parte del gruppo classe documentata negli appunti osservativi – forse dovuta all'incertezza generata dal cambiamento di tono dell'insegnante, forse regolata da codici impliciti e non esplicitati – contribuisce a confermare e rafforzare la posizione eccezionale attribuita alla studentessa in quel momento. Nessuno – né la docente né i compagni – la tematizza, il che impedisce anche ogni possibile risposta solidale. La studentessa resta da sola, non tanto per ciò che le viene detto, ma per ciò che le viene negato: attenzione, specificità, fiducia nella sua capacità di crescita. La responsabilità di questa differenziazione non è da attribuirsi a un atto consapevole dell'insegnante, ma emerge da una struttura relazionale asimmetrica, in cui il riconoscimento del valore passa interamente attraverso lo sguardo adulto e il suo riconoscimento. Il *feedback*, in assenza di processi di convalida tra pari, rafforza la dipendenza da una valutazione verticale, rendendo più fragile la posizione di chi ne viene escluso.

In questo senso, l'episodio mostra come le basse aspettative possano attivarsi in modo discreto – e proprio per questo efficace – a partire dall'etichettamento implicito di un alunno come "svantaggiato sul piano socio-economico, linguistico

e culturale" (MIUR, 2012). L'eccezione alla norma inclusiva non si esplicita, ma si concretizza in una sottrazione: non viene detto che la studentessa è meno capace, ma non viene nemmeno trattata come se lo fosse al pari degli altri. È in questa zona d'ombra che prende forma il *doing difference*.

Dal punto di vista analitico, ciò che risulta rilevante non è solo la variazione della restituzione, ma la diversa "offerta di soggettivazione" (Rose, 2024): agli altri studenti viene riconosciuto il diritto di essere visti come competenti, partecipi, migliorabili; alla studentessa in questione viene implicitamente negato questo diritto, in quanto le viene riservato un trattamento eccezionale, privo di stimoli, che la colloca fuori dal campo dell'apprendimento sfidante.

L'analisi dell'episodio osservato mette in luce come anche pratiche didattiche concepite in chiave partecipativa e formativa possano, in modo implicito, veicolare dinamiche di differenziazione simbolica. Nella situazione descritta, la valutazione si configura come un processo plurale, che coinvolge non solo l'insegnante ma anche i compagni di classe, i quali sono attivamente invitati a dare un *feedback*. Questa forma di partecipazione orizzontale apre uno spazio dialogico e cooperativo che può essere interpretato come espressione di un'intenzione partecipativa. Tuttavia, proprio in questo contesto, il *feedback* generico e semplificato rivolto alla studentessa descritta nell'estratto precedente segnala l'attivarsi di aspettative differenziali che, pur non intenzionali, orientano in modo diseguale l'interazione educativa. Tali aspettative, manifeste nella semplificazione linguistica e nell'assenza di stimoli cognitivi o emotivi, contribuiscono a rafforzare posizionamenti marginali all'interno della comunità scolastica.

5. Discussione e conclusioni

L'episodio evidenzia che il diritto alla differenziazione – strettamente legato a quello della personalizzazione degli obiettivi – si configura come dispositivo ambivalente. Se basato su una logica di tutela, come protezione da standard elevati o dal fallimento, può, in assenza di una reale differenziazione trasformativa, generare l'effetto opposto: ostacolare l'apprendimento e rafforzare meccanismi di esclusione simbolica. La norma pensata per promuovere equità può consolidare posizionamenti marginali. Il caso analizzato mostra come la comunicazione didattica, anche se dialogica, possa riflettere e riprodurre attese implicitamente diseguali. La genericità del feedback, in contrasto con la ricchezza di quello rivolto ad altri studenti, rivela l'interiorizzazione di norme implicite che regolano il riconoscimento degli alunni.

La scuola, pur animata da intenzioni inclusive, può così contribuire – spesso in modo inconsapevole – alla riproduzione di disuguaglianze simboliche e strutturali, soprattutto quando le micropratiche quotidiane non vengono analizzate criticamente, nelle ambivalenze insite nei dispositivi stessi.

La sfida consiste nel riconoscere e decostruire tali meccanismi normalizzanti, promuovendo una cultura professionale capace di tematizzare la differenza senza

appiattirla né separarla. Ciò implica, da un lato, prendere le distanze dagli ordinamenti regolativi – come il diritto alla differenziazione, che può comportare un sistematico abbassamento delle aspettative – e, dall'altro, elaborare cornici pedagogiche che assumano la diversità degli apprendimenti come fondamento dell'agire didattico. In questo processo, è essenziale anche una riflessione con gli insegnanti sulla loro responsabilità in quanto *gatekeeper* o *caregiver* del successo formativo (Razer, Friedman, 2017).

Un'analisi casistica dei processi inclusivi nella scuola e delle logiche istituzionali che li sostengono costituisce un passaggio fondamentale per attivare processi trasformativi, capaci di promuovere contesti orientati all'equità, alla partecipazione e al riconoscimento reciproco Seitz, Hamacher et al., 2024). Rendere visibili tali dinamiche significa creare uno spazio di consapevolezza e riflessività professionale.

In conclusione, promuovere uno sviluppo scolastico realmente inclusivo implica l'adozione di una visione pedagogica capace di andare oltre la logica compensatoria. Ciò che si rende necessario è, piuttosto, una cultura scolastica del riconoscimento, in grado di interrogarsi in modo critico sulle prescrizioni normative di tipo compensatorio e sulle loro conseguenze pratiche.

Come mostrato nella situazione osservata, l'insegnante agisce in conformità alla normativa vigente, applicando formalmente il principio del diritto all'apprendimento differenziato. Tuttavia, proprio questa aderenza alla norma evidenzia una contraddizione strutturale: le regole, pensate per garantire equità, finiscono in alcuni casi per ostacolare i processi di apprendimento e rafforzare aspettative basse, impedendo così il pieno sviluppo delle potenzialità degli studenti. Un'autentica cultura dell'inclusione richiede quindi la capacità professionale di metterle in discussione in modo riflessivo, riconoscendo le soggettività degli studenti e valorizzando le relazioni educative come spazi generativi di appartenenza, agency e apprendimento.

Bibliografia

Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Dal Zovo S., Demo H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 5(1), 45-60.

Douglas M. (1986). *How institutions think*. Syracuse University Press.

Glaser B. G., Strauss A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.

Helsper W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 63–80.

Hinrichsen M., Hummrich M. (2021). Schulentwicklung (trans)national: Schulkulturtheoretische Perspektiven. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, T.-S. Idel (a cura di), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (pp. 37–63). Springer.

Ianes D., Zagni B. (2024). School inclusion in Italy, inclusiocepticism, epistemological

and methodological difficulties of research. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 12*(1), 351–363. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-33

Knoblauch H., Vollmer T. (2022). Fokussierte Ethnographie. In A. Poferl, N. Schröer (ed.), *Handbuch soziologische Ethnographie* (pp. 353–366). Springer VS.

Machold C., Wienand C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule*. Beltz.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012).

Piccioli M. (2022). Autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola. *Form@re, 22*(1), 30–48.

Pomponi M. (2020). Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentivi. *Formazione & insegnamento, 18*(1), 518–531.

Razer M., Friedman V. (2017). *From Exclusion to Excellence. Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools*. Sense Publishers.

Reckwitz A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282–301.

Rose N. (2024). Addressing inequality: Eine Einführung in die Forschungsperspektiven und -fragen von Subjektivierungsforschung. In N. Rose (ed.), *Addressing inequality: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung* (pp. 9–22). Budrich.

Seitz S., Hamacher C., Schieffer L., Bunte C. (2024). *Qualitätsoffensive Ganztag: Praktische Methoden für den Weg zur guten Ganztagsbildung*. Debus Wochenschau.

Seitz S., Kottmann B., Kaiser,M., Schwermann A. (2025 - in press). *Leistungsförderung inklusiv gestalten: Impulse und Materialien für die Schulentwicklung*. Beltz.

Strübing J. (2022). Ethnographie und Grounded Theory. In A. Poferl & N. Schröer (a cura di), *Handbuch Soziologische Ethnographie*. Springer.

Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.

Wagner J., Szelei N. (2024). Doing difference differently? Exploring inclusion at an elementary school in Austria. *Quality Assurance in Education, 32*

III.5
La musica come dispositivo per il benessere e l'inclusione: esiti di un'indagine esplorativa

Alessio Di Paolo
Università degli studi di Salerno, adipaolo@unisa.it

Flavia Capodanno
Università degli studi di Salerno, fcapodanno@unisa.it

Naomi La Manna
Università degli studi di Macerata e Salerno, nlamanna@unisa.it

Michele Domenico Todino
Università degli studi di Salerno, mtodino@unisa.it

Abstract

La musica, intesa come linguaggio universale ed esperienza condivisa, si conferma un efficace strumento per promuovere benessere e inclusione (MacDonald et al., 2013; Dingle et al., 2021). Questo studio descrive i risultati di un laboratorio rivolto a 766 corsisti del TFA sostegno, basato sull'uso della musica per stimolare processi relazionali, riflessivi ed espressivi, con l'obiettivo di potenziare il benessere psicosociale. L'efficacia dell'intervento è stata valutata mediante il Wellbeing Process Questionnaire (WPQ Short Form; Williams et al., 2012), somministrato prima e dopo l'esperienza. I risultati mostrano miglioramenti significativi in tre aree: sviluppo personale, supporto percepito e carico cognitivo. Le attività musicali hanno rafforzato consapevolezza di sé, senso di appartenenza e resilienza, confermando il valore della musica come risorsa educativa trasformativa (Aiello, 2017; Sibilio, 2017; Gardner, 2010; 2022).

Parole chiave: musica; benessere; qualità della vita; attività laboratoriali; non-linearità

Music, understood as a universal language and shared experience, proves to be an effective tool for promoting well-being and inclusion (MacDonald et al., 2013; Dingle et al., 2021). This study presents the results of a workshop involving 766 participants of the TFA support program, based on the use of music to stimulate relational, reflective, and expressive processes, with the aim of enhancing psychosocial well-being. The effectiveness of the intervention was assessed through the Wellbeing Process Questionnaire

(WPQ Short Form; Williams et al., 2012), administered before and after the experience. The results show significant improvements in three areas: personal development, perceived support, and cognitive load. Musical activities strengthened self-awareness, sense of belonging, and resilience, confirming the value of music as a transformative educational resource (Aiello, 2017; Sibilio, 2017; Gardner, 2010; 2022).

Keywords: music; well-being; quality of life; workshop activities; non-linearity

1. Introduzione[1]

Il tema del benessere legato alla QdV coinvolge trasversalmente tutte le fasce d'età. In particolare, le ricerche recenti evidenziano come gli studenti universitari – anche in assenza di disabilità – mostrino livelli crescenti di disagio psicologico (IBSA Foundation, 2023). Tale fenomeno invita a riconsiderare le istituzioni educative come luoghi di promozione del benessere complessivo, non solo di trasmissione del sapere. Anche in questo contesto, lo sviluppo dell'autodeterminazione, della resilienza e della consapevolezza di sé si configura come leva di miglioramento della QdV.

All'interno di questo orizzonte, la musica si affaccia come dispositivo formativo privilegiato, capace di coniugare sfera cognitiva ed esperienza emotiva, stimolando forme di apprendimento incarnato, dialogico e transdisciplinare (Fabbro, 2023). Lungi dall'essere semplice ornamento estetico o evasione ricreativa, l'esperienza musicale si rivela un medium potente di costruzione del senso, regolazione affettiva e coesione sociale, nonché un catalizzatore di processi metacognitivi e riflessivi che coinvolgono in profondità sia studenti sia docenti.

Il presente contributo si inserisce in tale cornice concettuale e si propone di indagare, attraverso una ricerca quantitativa esplorativa, l'impatto di un laboratorio musicale sul benessere psicosociale di futuri insegnanti di sostegno. A partire da una lettura pedagogica che valorizza i linguaggi non verbali e la dimensione sensibile del sapere, lo studio intende evidenziare come l'introduzione intenzionale della musica nei contesti accademici possa contribuire alla costruzione di ambienti formativi più inclusivi, riflessivi e umanamente sostenibili. L'analisi, condotta su un ampio campione di partecipanti al IX ciclo del TFA sostegno, si avvale del Wellbeing Process Questionnaire (WPQ – Short Form) come strumento di rile-

1 Il contributo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori, tuttavia l'attribuzione autoriale è la seguente: Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 1. "Introduzione", 3. "Il potenziale della musica per il benessere in ambito accademico" e 4. "Metodologia" con i relativi sottoparagrafi; Flavia Capodanno è autrice del paragrafo 2. "Il benessere e la qualità della vita al centro della formazione dei futuri docenti di sostegno" e co-autrice del paragrafo 4. "Metodologia" con i relativi sottoparagrafi; Naomi La Manna è co-autrice del paragrafo 4. "Metodologia" e dei relativi sottoparagrafi. Michele Domenico Todino è autore del paragrafo 5. "Conclusioni".

vazione, al fine di misurare gli effetti di tale esperienza laboratoriale su specifiche dimensioni del benessere. I risultati ottenuti non solo confermano l'efficacia della musica come risorsa pedagogica, ma sollecitano anche una più ampia ridefinizione del paradigma educativo universitario, orientato verso una formazione integrale e relazionale del soggetto in apprendimento.

2. Il benessere e la qualità della vita al centro della formazione dei futuri docenti di sostegno

Come evidenziato in *incipit,* il contesto sociale e, conseguentemente, quello educativo e formativo sono caratterizzati da elevato grado di complessità tanto da richiedere un profilo di competenze per i futuri docenti che li renda in grado di promuovere un agire didattico consapevole e intenzionalmente orientato a valori quali l'inclusione e l'equità (Aiello, 2024). Al fine di rispettare tale standard di qualità, sarebbe opportuno che l'habitus del docente si delineasse lungo sentieri formativi multidimensionali e multisfaccettati in cui si dia la giusta e meritata attenzione a costrutti quali il senso di autoefficacia (Tschannen-Moran e Hoy, 2001), la motivazione a diventare insegnante (Lauermann, Karabenick e Carpenter – Kuusinen et al., 2017; Watt, Richardson, Smith, 2017), l'agency (Priestley, Biesta, Robinson, 2015).

Tali competenze, di fatto, rientrano nell'alveo di quelle competenze trasversali che rendono il docente non solo un mero detentore di saperi bensì un professionista che agisca il cambiamento. Coerentemente con la centralità riconosciuta per queste cosiddette non technical skills (Aiello, 2019) è rintracciabile in campo internazionale l'attenzione al benessere dei futuri docenti (Eurydice, 2022) Infatti, in letteratura, è stato evidenziato che la felicità e la soddisfazione nel contesto lavorativo rappresentano alcuni dei più incisivi indicatori di benessere professionale con una ricaduta positiva sulla performance e sulle relazioni tra colleghi (Boehm e Lyubomirsky, 2008; Lyubomirsky et al., 2005). Negli ambiti formativi ed educativi, Inoltre, il benessere non favorirebbe esclusivamente il senso di autoefficacia e la motivazione del docente, ma sarebbe determinante anche per migliorare il coinvolgimento e i risultati di apprendimento degli studenti (Bakker et al., 2005; Duckworth et al., 2009). Quanto detto, appare ancora più significativo per i docenti di sostegno, che si trovano, spesso a dover affrontare sfide educative particolarmente complesse che chiamano in causa direttamente proprio il loro senso di autoefficacia (Peconio, 2024).

Da tali riflessioni scaturisce la considerazione rispetto ad una formazione che fornisca strumenti utili ai futuri docenti per gestire lo stress e per preservare il proprio benessere nella consapevolezza che ogni istituzione educativa e formativa dovrebbe essere intesa come *locus* di promozione del benessere complessivo.

Quanto evidenziato si lega coerentemente con il costrutto multidimensionale della qualità di vita, che è stato ed è indagato in più ambiti scientifico disciplinari e di cui esistono numerosi modelli esplicativi Brown, 1997; Brown, Brown, 2003; Schalock, Verdugo Alonso, 2002; 2012; Cairo, 2019).

A tal proposito, assumendo come lente prospettica di lettura del benessere dei docenti il modello multidimensionale della qualità della vita proposto da Schalock e Verdugo Alonso che identifica otto domini fondamentali-benessere emotivo, interpersonale, materiale, salute, sviluppo personale, autodeterminazione, inclusione sociale e diritti (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; 2012)-sarebbe lecito affermare che una buona qualità di vita per i docenti si potrebbe tradurre in situazioni che favoriscano il benessere in ottica multilivello, non limitandosi alla mera assenza di disagio, bensì estendendosi alla percezione di appagamento derivante dalla realizzazione di bisogni fondamentali quali autonomia, competenza e relazione, come evidenziato dalla Self-Determination Theory (Deci, Ryan, 2000). Infatti, il docente che si sente appagato in questa prospettiva, tenderebbe a essere maggiormente aperto e propositivo nel proprio agire didattico grazie ad un equilibrio dinamico tra soddisfazione personale e professionale, quali componenti essenziali per la qualità della vita lavorativa nel contesto scolastico.

In questo senso, interrogarsi sul benessere connesso e intrecciato alla promozione della Qualità della vita lavorativa dei docenti potrebbe essere inteso come un cambio di paradigma, che implicherebbe il tracciare traiettorie non lineari (Sibilio, 2014) della formazione dei futuri insegnanti al fine di fornirgli un bagaglio di competenze proteiforme tali da fornirgli le giuste coordinate per leggere in se stessi e per favorire la relazione con gli altri per un benessere in ottica ecosistemica.

3. Il potenziale della musica per il benessere in ambito accademico

Nel contesto contemporaneo dell'alta formazione, il concetto di benessere accademico si è affermato come una delle coordinate imprescindibili per comprendere le dinamiche che attraversano la relazione tra studente, docente e ambiente universitario poiché, per tutti i gradi abbracciati dalla formazione, le istituzioni non sono più concepite come meri luoghi di trasmissione del sapere disciplinare, bensì come spazi polifonici (Canevaro, Mendolicchio, 2017), nei quali la crescita cognitiva si interseca inscindibilmente con lo sviluppo emotivo, relazionale e corporeo del soggetto in apprendimento. In tale orizzonte, la musica, lungi dall'essere relegata a una dimensione estetica o decorativa, si rivela come un efficace dispositivo formativo, in grado di attivare processi di risonanza interiore (Large, Kolen, 1994), coesione sociale e regolazione affettiva. Essa si impone, pertanto, come una forma di mediazione sensibile tra *logos* e *pathos*, tra struttura cognitiva e vissuto emozionale, tra sapere formale e conoscenza incarnata (Freschi, 2013). È in questa direzione che l'esperienza musicale, nelle sue molteplici declinazioni (ascolto, produzione, performance, improvvisazione), può essere riletta come risorsa strategica per promuovere benessere all'interno dei contesti accademici, inteso non solo come assenza di disagio, bensì come condizione dinamica di equilibrio, apertura e senso (Dingle et al., 2021).

Nel solco di una pedagogia che riconosce la centralità della corporeità e dell'affettività nei processi di apprendimento, la musica appare come uno dei lin-

guaggi più idonei a veicolare significati profondi e a generare ambienti formativi inclusivi. L'*atto musicale* (Schön, 2024), infatti, si situa in uno spazio-tempo in cui l'individuo è coinvolto nella sua totalità: ascoltare una sinfonia, suonare in un ensemble o anche solo accennare una melodia nel contesto di uno studio collettivo può attivare dimensioni sensoriali, percettive e relazionali che sfuggono alle categorie della razionalità lineare, aprendo varchi di senso dove la comprensione si fa risonanza e l'apprendimento si fa esperienza non lineare (Sibilio, Zollo, 2016).

La ricerca neuroscientifica (Proverbio, 2019) ha, in tal senso, confermato ciò che l'intuizione pedagogica e l'esperienza estetica avevano da tempo anticipato, ovvero come la musica abbia effetti tangibili sulla neuroplasticità, sul rilascio di neurotrasmettitori come la dopamina e l'ossitocina, e sulla riduzione dei livelli di cortisolo, contribuendo così alla gestione dello stress, all'aumento della concentrazione e al miglioramento del tono dell'umore (Vuust et al., 2022). In ambito accademico, ciò si traduce in una maggiore capacità di resilienza, in un potenziamento delle funzioni esecutive e in una più marcata attitudine alla collaborazione tra pari. Come nota Levitin (2011), la musica stimola simultaneamente diverse aree cerebrali, favorendo la *co*-attivazione di processi logico-matematici e intuizioni analogiche, di componenti linguistiche e percettive, configurandosi come un'esperienza eminentemente transdisciplinare.

La portata trasformativa della musica, tuttavia, non si esaurisce nella sua dimensione neurobiologica: essa agisce anche come spazio simbolico di rielaborazione identitaria e come luogo di costruzione di significati, anche ricorrendo a processi di tipo metaforico, in grado di legare ad un suono o a un accenno esperienze di appartenenza e da stimolo alla creazione di comunità di pratica. L'attività corale, ad esempio, non è soltanto un esercizio tecnico, ma un atto di negoziazione ritmica, un ascolto dell'altro, un *accordarsi* nel senso più profondo del termine (Guiot, 2025). Suonare o cantare insieme diventa così una metafora operativa della convivenza epistemica, in cui si impara a modulare il proprio contributo, a rispettare i silenzi altrui, a cogliere le sfumature, a risuonare empaticamente. In quest'ottica, la musica può essere anche un dispositivo di democratizzazione dell'apprendimento: essa non richiede necessariamente prerequisiti disciplinari specifici, ma si fonda su una disponibilità all'ascolto e alla co-partecipazione che travalica le barriere socio-culturali. La pratica musicale, inserita intenzionalmente nella progettazione didattica universitaria, può diventare allora strumento di *equity pedagogy*, proprio come proposto da Banks (2015), ovvero di un'educazione attenta alla valorizzazione delle differenze e alla promozione di condizioni di equità, attraverso l'introduzione di momenti di ascolto guidato, laboratori di improvvisazione, o anche semplici attività di musicoterapia applicata, riconoscendo che il sapere non si trasmette solo attraverso parole, formule e concetti, ma anche attraverso vibrazioni, ritmi e armonie.

In una prospettiva epistemologicamente ampia, è necessario interrogarsi su come la musica possa farsi vettore di connessione interdisciplinare, contribuendo alla decostruzione della tradizionale dicotomia tra saperi *duri* e saperi *morbidi*, in particolare nei contesti accademici, ove l'aspetto transdisciplinare diviene l'input necessario ad una didattica che sia realmente promotrice di processi per tutti e per

ciascuno, grazie alla veicolazione sonora, linguaggio simbolico e sensibile capace di fungere da cornice applicativa fra ambiti conoscitivi apparentemente distanti. Ne consegue che il potenziale trasformativo della musica, specie nei contesti accademici, non risiede soltanto nel suo valore terapeutico o distensivo, ma anche nella sua capacità di generare dispositivi metacognitivi: l'esperienza musicale invita a riflettere su come si apprende, su quali dinamiche cognitive ed emotive entrano in gioco nel processo formativo, e su come l'ambiente influenzi il proprio modo di abitare il sapere (Aiello, 2017). In altre parole, la musica promuove un'ecologia dell'apprendimento nella quale l'attenzione non è rivolta solo agli oggetti di studio, ma anche al modo in cui il soggetto si relaziona a essi e a sé stesso. Questo è particolarmente rilevante in un'epoca in cui lo studente universitario è spesso chiamato a fronteggiare una molteplicità di stimoli cognitivi, emotivi e digitali, che rischiano di frammentarne l'esperienza formativa e di ridurne la capacità di riflessione profonda, noto anche come *deep learning* (Baranyi et al., 2020). In tale contesto, l'introduzione intenzionale della musica nei percorsi didattici può rappresentare una strategia pedagogica volta alla regolazione dei tempi cognitivi, alla gestione dell'attenzione e alla facilitazione di momenti di de-focalizzazione rigenerativa. Ricerche condotte in ambito anglosassone (Hallam, 2010a; 2010b) hanno evidenziato come la musica, se selezionata in funzione del compito e delle caratteristiche degli studenti, possa migliorare la produttività nello studio, ridurre la percezione dello stress accademico e potenziare la motivazione intrinseca, in particolare negli ambienti universitari, ove i livelli di burnout, ansia e insicurezza percepita sono in costante crescita, tali evidenze non possono essere ignorate (Bernhard, 2005).

Ma vi è un ulteriore livello di lettura che merita attenzione, riconoscibile in quello etico-antropologico. La musica, nella sua essenza dialogica, insegna all'ascolto dell'altro, alla sospensione del giudizio, alla *co*-creazione di significato (Colazzo, 2012). L'università, dunque, può diventare un laboratorio sonoro del possibile (Chiappetta Cajola e Rizzo, 2016), un luogo in cui l'esperienza musicale non sia solo contenuto didattico o attività accessoria, ma paradigma di relazione educativa. Si pensi, per puro esempio, al ruolo che le pause musicali possono assumere nei momenti di lezione frontale prolungata: brevi interludi acustici che non interrompono l'apprendimento, ma lo rigenerano, favorendo la sedimentazione del sapere e la riemersione dell'attenzione. Non meno rilevante è il ruolo che la musica può giocare nel sostenere il benessere dei docenti universitari nelle relazioni di interconnessione con i propri discenti durante le attività di carattere musicale, in particolare nello sviluppo dell'ascolto attivo che può emergere per il docente come spazio di decompressione emotiva e di riconnessione con la propria vocazione educativa, come evidenziato da (MacDonald et al., 2013). È noto, del resto, come la qualità della relazione educativa sia strettamente correlata al benessere del docente; un insegnante centrato, emotivamente sintonizzato e creativamente ispirato sarà più capace di creare ambienti di apprendimento significativi e accoglienti, dunque potenziando il valore formativo, e non solo performativo, che la pratica musicale può avere in relazione al proprio profilo professionale.

Inserire, dunque, la musica in modo strutturale nelle pratiche accademiche si-

gnifica affermare una visione della formazione come processo olistico, incarnato e relazionale, in netta controtendenza rispetto ai modelli iper-competitivi e prestazionali che ancora dominano molti contesti accademici. Significa riconoscere che l'intelligenza non è solo logico-razionale, bensì musicale, corporea, intrapersonale, secondo la visione di Gardner (trad. 2010; 2022); significa scommettere su un'idea di università come comunità di senso, dove la ricerca della *veritas* si accompagna al *take in care* della persona, e dove il sapere si configura quale esperienza estetica, etica ed esistenziale (Lisciani-Petrini, 2005). Ciò induce a riflettere su come il potenziale della musica per il benessere equivalga a interrogarsi sulla natura stessa dell'educazione universitaria nel XXI secolo, periodo in cui l'educazione non può più fondarsi esclusivamente sulla trasmissione verticale di contenuti, né sulla misurazione asettica delle performance, ma che è chiamata a farsi esperienza trasformativa, relazionale, *vicariante* e *incarnata* (Sibilio, 2017). La musica, in quanto forma di conoscenza non proposizionale, linguaggio del sensibile e del simbolico, si offre come archetipo di tale trasformazione poiché non veicola soltanto emozioni o stati affettivi, ma modula le relazioni, struttura i tempi, plasma gli spazi della formazione, divenendo matrice generativa di contesti in cui l'apprendimento si intreccia alla cura, la conoscenza al vissuto, l'alterità alla risonanza (Oliva, 2018). L'integrazione dei linguaggi non esclusivamente verbali nel processo educativo rappresenta non un accessorio metodologico, ma un'azione epistemologica che richiede un mutamento di paradigma, poiché non si presenta più come mero sapere traducibile nella parola, ma un sapere tessuto nei meandri dei suoni, dei loro molteplici significati e simboli. In questa chiave, la musica non è uno strumento esterno da applicare ai processi formativi, ma una modalità di abitare la conoscenza che ne rivela la dimensione estetica, corporea e relazionale. Essa rende udibile ciò che la parola lascia in ombra, dà forma al non dicibile, mette in vibrazione l'infra-sottile della relazione educativa.

Così intesa, la musica contribuisce alla costruzione di un'università più umana e sensibile, in cui il benessere non è concepito come esito individuale, ma come qualità emergente da una rete di interazioni significative e in cui la comunità accademica riconosce il valore della musica non solo come sapere, ma come valore autentico in grado di promuovere partecipazione e riconoscimento, auto ed etero orientamento agentivo, elementi imprescindibili per una visione inclusiva degli ambienti accademici.

4. Metodologia

Lo studio condotto si configura come un'indagine quantitativa esplorativa, volta a valutare l'impatto di un'esperienza laboratoriale basata sull'uso della musica sul benessere psicosociale dei partecipanti ai corsi di specializzazione per le attività di sostegno. Il disegno della ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario validato (WPQ , Wellbeing Process Questionnaire, Short Form) (Williams e Smith, 2012) in due momenti: prima dell'inizio del laboratorio e al termine

degli stessi, al fine di misurare eventuali cambiamenti percepiti su tre dimensioni specifiche: sfide allo sviluppo personale, supporto tangibile percepito e carico cognitivo legate alla mediazione musicale. Il laboratorio ha avuto una durata complessiva di 20 ore, articolate nell'arco temporale compreso tra novembre 2024 e aprile 2025. L'intervento formativo è stato strutturato in due moduli principali, ciascuno della durata di 10 ore, al fine di garantire un equilibrio tra approfondimento teorico e applicazione pratica. Nella prima fase (10 ore), l'attenzione è stata focalizzata sull'esplorazione del concetto di musica per l'inclusione, mediante l'analisi e la presentazione di differenti framework teorici provenienti dalla letteratura nazionale e internazionale, con particolare riferimento ai contributi che riconoscono alla musica un ruolo vicariante nei processi educativi e relazionali. La seconda fase (10 ore) ha avuto un carattere eminentemente laboratoriale e ha coinvolto i partecipanti in attività concrete di progettazione didattica inclusiva, body percussion, ascolto attivo e produzione sonora attraverso l'utilizzo di materiali poveri. Tale articolazione ha inteso promuovere un apprendimento esperienziale e riflessivo, stimolando nei partecipanti la consapevolezza del potenziale pedagogico della musica nei contesti scolastici inclusivi.

Partecipanti e tempi

Il campione iniziale, composto da partecipanti su base volontaria, era composto da 766 partecipanti, tutti iscritti al IX ciclo del corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità (TFA) presso l'Università degli Studi di Salerno. Dopo una fase di pulizia dei dati e l'eliminazione delle risposte non valide, il campione finale utilizzato per l'analisi è stato di 577 persone. La raccolta dati si è svolta nell'arco temporale corrispondente allo svolgimento delle attività laboratoriali previste dal percorso formativo.

Strumento

Per la rilevazione dei dati è stato utilizzato il Wellbeing Process Questionnaire (WPQ Short Form) sviluppato da Williams e Smith (2012), composto da item organizzati in tre dimensioni (A, B, C) corrispondenti alle aree di indagine sopra descritte. Gli item sono stati valutati mediante scala Likert e hanno prodotto, per ciascuna dimensione, punteggi medi aggregati, successivamente sottoposti ad analisi statistica. I dati sono stati raccolti attraverso la piattaforma Google Moduli.

Procedura

I partecipanti hanno compilato il questionario in forma anonima, in due momenti distinti: prima dell'avvio e al termine dei laboratori musicali. I dati sono stati raccolti elettronicamente e successivamente sottoposti a controllo di qualità, con l'eliminazione delle risposte incomplete o incoerenti. I punteggi ottenuti sono stati aggregati per ciascuna delle tre dimensioni del benessere e confrontati tra i due momenti tramite analisi inferenziali e utilizzando come software di supporto Jamovi.

Raccolta dati

La somministrazione del questionario è avvenuta tramite Google Moduli. Dopo la raccolta, i dati sono stati esportati e ripuliti. Le analisi preliminari hanno incluso calcoli di affidabilità interna tramite di Cronbach (= 0.723 dopo l'inversione dell'item B3), nonché statistiche descrittive per ciascun item e dimensione. È stata effettuata anche una verifica dell'assunzione di normalità e omogeneità delle varianze (test di Levene).

Analisi e discussione dei dati

Le analisi inferenziali condotte mediante t-test per campioni indipendenti hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra i gruppi pre e post-intervento per due delle tre dimensioni indagate. In particolare, per la dimensione A (sfide allo sviluppo personale) è stato rilevato un miglioramento significativo nel gruppo post-laboratoriale rispetto al gruppo di controllo (t =, 11.396; p < .001), così come per la dimensione B (supporto tangibile percepito) (t =,9.508; p < .001). Tali risultati suggeriscono che la partecipazione al laboratorio musicale abbia favorito un rafforzamento della consapevolezza di sé, della motivazione personale e della percezione di supporto sociale da parte dei partecipanti, evidenziando un impatto positivo soprattutto sul piano relazionale e riflessivo. Al contrario, la dimensione C (carico cognitivo) non ha mostrato differenze statisticamente significative tra i due gruppi (t =, 0.267; p = 0.395), suggerendo che l'intervento non ha influenzato in modo rilevante la percezione di fatica mentale o di stress cognitivo. Anche l'analisi disaggregata condotta item per item ha confermato questa tendenza: mentre tutti gli item delle dimensioni A e B hanno mostrato miglioramenti significativi, gli item relativi alla dimensione C (C1 e C2) non hanno evidenziato variazioni significative nei punteggi medi.

L'efficacia dell'intervento è ulteriormente supportata dall'analisi di affidabilità interna del questionario, che ha restituito un di Cronbach pari a 0.723 dopo la revisione dell'item B3, indicativo di una buona coerenza interna tra le dimensioni esplorate. I dati suggeriscono dunque che il laboratorio, concepito come un'esperienza integrata tra riflessione teorica e pratica musicale, abbia agito positivamente su due fronti centrali per il benessere dei futuri insegnanti di sostegno: da un lato, promuovendo l'elaborazione personale di vissuti e competenze, dall'altro, stimolando la percezione di un ambiente supportivo e co-partecipato. In questo senso, la musica ha agito come strumento di mediazione simbolico-relazionale, capace di attivare processi di risonanza emotiva e di sintonizzazione interpersonale, secondo un approccio vicariante alla formazione. Le attività proposte, che hanno incluso body percussion, ascolto attivo, uso creativo di materiali poveri e momenti di progettazione didattica inclusiva – si sono dimostrate efficaci nel generare spazi educativi autentici, favorendo nei partecipanti una maggiore apertura all'esperienza, una riflessione critica sul proprio ruolo professionale e una rinnovata motivazione all'inclusione scolastica.

I risultati ottenuti, dunque, rafforzano l'ipotesi che la musica possa configurarsi come un dispositivo educativo trasformativo, in grado di incidere sul benessere psicosociale degli operatori scolastici in formazione, contribuendo in modo signi-

ficativo alla costruzione di pratiche didattiche inclusive, fondate sulla relazione, sull'ascolto e sull'empatia.

5. Conclusioni

I risultati emersi dalla presente indagine confermano con chiarezza che l'esperienza musicale, se integrata in maniera intenzionale e metodologicamente consapevole nei contesti di formazione accademica, è in grado di generare effetti significativi sul piano del benessere psicosociale dei partecipanti. In particolare, l'incremento delle percezioni legate allo sviluppo personale e al supporto tangibile evidenzia come la musica non agisca solo come stimolo emotivo o sensoriale, ma come vero e proprio spazio di negoziazione identitaria e di costruzione di appartenenza. Essa si configura, in questo senso, come un linguaggio pedagogico capace di aprire varchi di senso, promuovendo processi formativi in cui il soggetto non si limita ad acquisire contenuti, ma è sollecitato a ripensare il proprio modo di essere, sentire e apprendere. La mancata variazione significativa relativa alla percezione del carico cognitivo invita, tuttavia, a una riflessione ulteriore: il potenziale rigenerativo della musica non si esprime tanto nella riduzione della fatica mentale, quanto nella capacità di creare condizioni relazionali e simboliche favorevoli all'apprendimento. È dunque nella qualità dell'interazione educativa, nella possibilità di risuonare empaticamente con l'altro, che la musica dispiega la propria forza trasformativa. Essa diventa matrice generativa di una nuova ecologia formativa, in cui l'attenzione si sposta dalla sola prestazione alla cura del processo, dalla trasmissione verticale alla co-costruzione di senso.

Alla luce di tali considerazioni, è possibile affermare che l'integrazione della musica nei percorsi universitari, specialmente in ambito formativo e inclusivo, non rappresenta un semplice arricchimento didattico, ma una necessaria riconfigurazione del paradigma educativo. Essa contribuisce alla costruzione di un'università più sensibile, riflessiva e relazionale, nella quale il sapere si intreccia con il sentire, e l'apprendimento si radica nella corporeità, nell'ascolto e nella reciprocità. In definitiva, la musica non solo favorisce il benessere accademico, ma diviene essa stessa forma di conoscenza incarnata, capace di mettere in vibrazione i territori interstiziali dell'educazione contemporanea.

Bibliografia

Aiello P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In Sibilio M. (Ed.), *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento* (pp. 267-274). Brescia: La Scuola.

Aiello P. (2019). Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 13, 58-61.

Aiello P. (2024). La formazione e professionalità docente tra inclusione e agentività. In

Aiello P., Giaconi C. (Eds.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
Bakker A B., Demerouti E., Euwem M C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180.
Banks J A. (2015). Multicultural education, school reform, and educational equality. *Opening the doors to opportunity for all: Setting a research agenda for the future* (pp. 54-63).
Baranyi M., Nagy M., Molontay R. (2020, October). Interpretable deep learning for university dropout prediction. In *Proceedings of the 21st Annual Conference on Information Technology Education* (pp. 13-19).
Bernhard H C. (2005). Burnout and the college music education major. *Journal of Music Teacher Education*, 15(1), 43-51.
Boehm J K., Lyubomirsky S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-116.
Brown R I. (Ed.). (1997). *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
Brown I., Brown R I. (2003). *Quality of life and disability. An approach for community practitioners*. London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
Cairo M. (2019). Qualità della vita (Progetto di vita). In d'Alonzo L. (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
Canevaro A., Mendolicchio (2017). *Un coro di voci*. Trento: Erickson.
Chiappetta Cajola L., Rizzo A L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
Colazzo S. (2012). L'intelligenza musicale delle emozioni nella gestione dello stress. In *Stress e vita. La scienza dello stress e la scienze della salute alla luce della Psiconeuroendocrinoimmunologia* (pp. 405-412). Milano: Tecniche Nuove.
Dingle G A., Sharman L S., Bauer Z., Beckman E., Broughton M., Bunzli E., … Wright O R L. (2021). How do music activities affect health and well-being? A scoping review of studies examining psychosocial mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 12, 713818.
Duckworth A.L., Quinn P.D., Seligman M.E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.
Eurydice (2022). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being* (trad. it. *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*). Firenze: Eurydice.
Fabbro N. (2023). *La pratica del benessere psicologico. Valutazione, interventi di psicoterapia, promozione della qualità di vita*. Roma: Giovanni Fioriti.
Freschi A M. (2013). Musica come sapere incarnato: implicazioni e prospettive di indagine a partire dalla scoperta dei neuroni specchio. *Musica. Forma mentis?*, 51.
Gardner H. (2010). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
Gardner H. (2022). *Una mente sintetica: Indagine sulle mie intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
Guiot G. (2025). *Musicacivica*. Trento: Erickson.
Hallam S. (2010a). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, 38(3), 308-330.
Hallam S. (2010b). Music education: The role of affect. In Juslin P N., Sloboda J A. (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 791–817). Oxford: Oxford University Press.
Large E W., Kolen J F. (1994). Resonance and the perception of musical meter. *Connection Science*, 6(2-3), 177-208.
Lauermann F., Karabenick S A., Carpenter R., Kuusinen C. (2017). Teacher motivation

and professional commitment in the United States: The role of motivations for teaching, teacher self-efficacy and sense of professional responsibility. In Watt H M G., Richardson P W., Smith K. (Eds.), *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Levitin D J. (2011). *This is your brain on music: Understanding a human obsession*. London: Atlantic Books Ltd.

Lisciani Petrini E. (2005). Con Jankélévitch, verso una nuova "filosofia della musica". In *Filosofia e storiografia: Studi in onore di Girolamo Cotroneo* (Vol. 1, pp. 1000-1011).

Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

MacDonald R., Kreutz G., Mitchell L. (Eds.). (2013). *Music, health, and wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.

Oliva S. (2018). Risonanze della teoria della formatività di Luigi Pareyson nell'estetica musicale contemporanea. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 74(4), 1077-1092.

Peconio G. (2024). Il ruolo delle risorse individuali dei docenti in relazione al benessere: uno studio esplorativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), 370-380.

Proverbio A M. (2019). *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*. Milano: Zanichelli.

Ryan R M., Deci E L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Schalock R L., Verdugo Alonso M A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington (DC): American Association on Mental Retardation.

Schalock R L., Verdugo Alonso M A. (2012). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini Editoria Scientifica.

Schlögl P. (2025). Beyond static frameworks: Adapting educational theory to the challenges of contingency and liquid modernity. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11.

Schön D. (2024). *Il cervello musicale: il mistero svelato di Orfeo*. Roma: Carocci Editore.

Sibilio M. (2014). La dimensione semplessa della didattica: traiettorie non lineari della ricerca pedagogica. In Corsi M. (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Sibilio M., Zollo I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society - Open Access*, 7(2).

Vuust P., Heggli O A., Friston K J., Kringelbach M L. (2022). Music in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 23(5), 287-305.

Watt H M., Richardson P W., Smith K. (Eds.). (2017). *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Williams G., Smith A P. (2012). A holistic approach to stress and well-being. Part 6: The Wellbeing Process Questionnaire (WPQ Short Form). *Occupational Health [At Work]*, 9(1), 29-31.

III.6
La pratica sportiva come esperienza di inclusione sociale

Maura Ferrara
Ricercatrice INAPP, m.ferrara@inapp.gov.it

Gilda Noviello
Collaboratore Tecnico di Ricerca INAPP, g.noviello@inapp.gov.it

Abstract

Lo sport rappresenta oggi un potente strumento di inclusione sociale, capace di abbattere barriere fisiche, culturali e simboliche. Questo articolo esplora il ruolo delle politiche europee e italiane nella promozione dello sport come mezzo di coesione e cittadinanza, con un focus sul progetto "Sport e Integrazione".

Parole chiave: inclusione sociale, sport, migrazioni, politiche pubbliche, Unione Europea, educazione civica.

Sport nowadays represents a powerful tool for social inclusion, capable of breaking down physical, cultural and symbolic boundary. This article explores the role of European and Italian policies in promoting sports as a means of cohesion and citizenship, focusing on the "Sport e Integrazione" project.

Keywords: social inclusion, sport, migrations, public policies, European Union, civic education

Lo sport ha il potere di cambiare il mondo.
Ha il potere di ispirare.
Nelson Mandela

1. Introduzione

Lo sport, così come inteso in senso moderno consiste in un'attività ludica, diversa dal gioco spontaneo, play e configurata invece come gioco organizzato, game, secondo regole e criteri, che prevedono una gara tra i partecipanti, contest, dove è necessario utilizzare delle abilità fisiche e intellettuali.

Sia la letteratura in materia che l'esperienza sul campo dimostrano quanto non solo la pratica, ma anche le regole dello sport abbiano la capacità di incidere sulla

condizione (sociale e giuridica) della persona. Lo sport è, quindi, prima di tutto un "bene relazionale", funzionale al perseguimento di obiettivi di benessere, personale e collettivo, e coesione sociale.

2. Lo sport come inclusione sociale: il ruolo della UE

A definire lo sport come "fattore importante dello sviluppo umano" è stato innanzitutto il Consiglio d'Europa, con la Carta europea dello sport per tutti del 1975 (adottata durante la prima conferenza dei ministri europei riuniti a Bruxelles il 20 e 21 marzo 1975 e successivamente confluita nella risoluzione del Comitato dei ministri n. 76/41), nella quale viene sancito il diritto di ogni persona a praticare uno sport. Peraltro, il documento in questione, seppur privo di portata giuridica obbligatoria, ha rappresentato il modello di riferimento per l'elaborazione della Carta Olimpica, nella quale la pratica dello sport, da mettere al servizio della costruzione di una società impegnata a difendere la dignità umana, viene definita espressamente come "diritto dell'uomo".

La pratica sportiva come veicolo di inclusione sociale è ben evidenziata dall'Unione Europea nel suo Libro Bianco sullo sport, in cui lo sport stesso viene definito come "un'area di attività di grande interesse per i cittadini europei, con l'enorme potenziale di raggiungere tutti, indipendentemente dall'età o dall'origine sociale".

Con il trattato Lisbona, entrato in vigore nel dicembre 2009, l'Unione Europea ha avocato a Se le competenze per l'implementazione di politiche per la promozione della cooperazione e per la gestione di iniziative a sostegno dell'attività fisica e dello sport in Europa. L'articolo 6, lettera e), del trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE) conferisce all'Unione, infatti, la competenza per sostenere o integrare l'azione degli Stati membri nel settore dello sport, mentre l'articolo 165, paragrafo 1, stabilisce che l'Unione "contribuisce alla promozione dei profili europei dello sport, tenendo conto delle sue specificità, delle sue strutture fondate sul volontariato e della sua funzione sociale ed educativa".

L'Unione Europea sostiene l'idea che lo sport può migliorare il benessere generale, aiutare a superare questioni sociali più ampie, come il razzismo, l'esclusione sociale e la disuguaglianza di genere, apportando quindi notevoli benefici economici in tutta l'Unione ed essere un importante strumento di coesione.

L'attuale Piano di lavoro per lo sport dell'Unione Europea, adottato nel maggio 2024 e valevole per il luglio 2024-dicembre 2027, individua tre principali priorità:

1) tutela dell'integrità e dei valori dello sport;
2) dimensione socioeconomica e ambientale dello sport;
3) promozione della partecipazione allo sport e all'attività fisica salutare.

Lo sport viene ritenuto universale in virtù del fatto che è in grado di raggiungere tutti e proprio per questo può essere considerato un possibile veicolo di inclusione sociale, capace di aiutare gli individui a superare barriere fisiche, sociali, culturali e generazionali. Un superamento che può avvenire in molti modi: migliorando la salute fisica, l'autostima e l'umore, dando un senso alla quotidianità, facendo sperimentare nuove emozioni, insegnando a governare la propria vita, offrendo l'opportunità di vivere in relazione con gli altri.

Se negli anni Settanta la parola più in voga era "inserimento" (sociale, scolastico, lavorativo), verso la fine degli anni Ottanta si è passati a "integrazione" per poi giungere, nei primi anni Duemila, a "inclusione" grazie alla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità formulata dalle Nazioni Unite.

L'inclusione sociale è un concetto ampiamente dibattuto nelle scienze sociali, economiche e politiche. Esso fa riferimento alla possibilità per tutti gli individui, indipendentemente dalla loro origine, status economico o culturale, di partecipare pienamente alla vita della società in cui vivono. L'inclusione presuppone il superamento di barriere strutturali e culturali che ostacolano l'accesso ai diritti, ai servizi, alle opportunità e alla cittadinanza effettiva. Nel contesto migratorio, l'inclusione assume una rilevanza particolarmente delicata. Le persone con background migratorio, infatti, sono spesso soggette a marginalizzazione economica, sociale e simbolica. Il rischio di esclusione si manifesta in vari ambiti: dal mercato del lavoro all'istruzione, dalla partecipazione politica all'accesso alla cultura. Questa esclusione può avere effetti generazionali, specialmente quando riguarda i giovani nati o cresciuti in Italia da genitori stranieri, le cosiddette "seconde generazioni".

Come osserva Amartya Sen (2000), 'l'esclusione sociale riduce le capacità individuali di condurre una vita significativa. L'inclusione, al contrario, non è solo accesso, ma anche riconoscimento: riconoscimento dei diritti, delle identità, dei contributi culturali'.

Inoltre, secondo Spaaij (2015), lo sport può favorire mobilità sociale, soprattutto tra giovani appartenenti a contesti svantaggiati. Tuttavia, tale potenziale non è automatico: richiede strutture inclusive, mediatori culturali, operatori formati e politiche pubbliche di ampie vedute e coordinate.

La rilevanza sociale dello sport, in rapporto alle problematiche legate all'immigrazione, include, parallelamente, oltre alla dinamica di inclusione sociale anche le questioni connesse al dialogo interculturale.

Lo sport rappresenta uno degli spazi pubblici più accessibili e informali in cui si svolgono dinamiche di incontro e scambio culturale. A differenza di altri ambiti sociali, come il lavoro o l'istruzione, che sono caratterizzati da una forte strutturazione normativa e istituzionale, lo sport consente relazioni più orizzontali, informali e immediate. Questa caratteristica lo rende un campo privilegiato per l'attivazione di validi processi inclusivi.

3. Il contesto italiano

La Costituzione italiana non annovera alcun riferimento specifico all'attività sportiva o allo sport in generale. Attualmente i rapporti tra gli ordinamenti statale e quello sportivo risultano disciplinati dalla L. 280/2003, che ha confermato l'autonomia dell'ordinamento sportivo nazionale (in quanto articolazione dell'ordinamento sportivo internazionale), prevedendo tuttavia delle eccezioni nei "casi di rilevanza per l'ordinamento giuridico della Repubblica di situazioni giuridiche soggettive connesse con l'ordinamento sportivo" (art. 1, par. 2).

Il dibattito sull'inclusione delle persone con background migratorio attraverso lo sport si è intensificato negli ultimi dieci anni, parallelamente all'aumento della presenza straniera nel paese. Secondo i dati Istat (2023), circa l'8,7% della popolazione residente è composta da cittadini stranieri, ma se si includono anche gli italiani di seconda generazione, la quota è significativamente più alta, soprattutto nelle fasce giovanili.

Nel sistema sportivo italiano, però, persistono barriere normative e culturali. Fino a pochi anni fa, i minori stranieri non cittadini italiani non potevano partecipare a competizioni ufficiali in molte federazioni sportive. Solo nel 2016 è stata approvata una norma che consente il tesseramento agonistico anche ai minori non comunitari regolarmente residenti in Italia da almeno un anno (L. 12 luglio 2016, n. 145). Nonostante ciò, le difficoltà burocratiche e i pregiudizi restano diffusi.

Molte associazioni sportive stanno sviluppando progetti che integrano l'attività fisica e sportiva con laboratori interculturali, corsi di lingua, percorsi di tutoraggio e orientamento. Queste esperienze trasformano lo sport in una "palestra di cittadinanza", dove si apprendono non solo competenze motorie, ma anche valori civici e relazionali.

4. Il Progetto Sport e Integrazione

Al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali sono attribuite le funzioni gestorie dei fondi di finanziamento delle politiche sociali, di coordinamento delle politiche per l'integrazione dei cittadini migranti e di gestione delle risorse per le politiche migratorie, di promozione, sviluppo e sostegno delle attività svolte dai soggetti del Terzo Settore, per favorire la crescita di un welfare condiviso della società attiva, a supporto delle politiche di inclusione, di integrazione e coesione sociale mentre presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, viene istituito ne 2012 il Dipartimento per lo sport.

L'atto di indirizzo per l'anno 2020, emanato dal Ministro del lavoro e delle politiche sociali evidenzia la necessità di sostenere le associazioni appartenenti al Terzo settore, che rappresentano un presidio fondamentale per la tenuta sociale nonché prevede che in tema di politiche di integrazione siano intraprese azioni in coerenza con i più rilevanti documenti europei e internazionali e in continuità con quelle intraprese negli anni precedenti. Parallelamente, l'atto di indirizzo ema-

nato dal Ministro per le politiche giovanili e lo sport in data 22 aprile 2020, contenente le direttive annuali e pluriennali 2020-2022 in ordine al programma di attività, prevede la realizzazione di interventi volti a potenziare il coordinamento delle politiche di protezione e inclusione sociale.

Per concretizzare quanto disposto il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e Sport e Salute, ente attuatore del Dipartimento per lo sport, hanno avviato una sinergica collaborazione attraverso la sottoscrizione di accordi di programma per lo sviluppo di azioni finalizzate a favorire l'integrazione della popolazione migrante attraverso lo sport e a contrastare le forme di discriminazione e di intolleranza

Il progetto Sport e Integrazione – #IOVENGODALLOSPORT è stato realizzato da Sport e Salute S.p.A. ed è stato finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con risorse provenienti dal Fondo Nazionale Politiche Migratorie, per un ammontare complessivo di circa 1,6 milioni di euro. L'iniziativa si è svolta tra ottobre 2021 e 20 febbraio 2024.

I principali obiettivi del progetto sono stati:

– Favorire l'accesso alla pratica sportiva per bambini, ragazzi e giovani adulti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, con particolare attenzione alla componente femminile;
– Promuovere l'inclusione sociale mediante la diffusione di principi del fair play e il superamento di stereotipi di genere;
– Sensibilizzare il mondo sportivo, accademico e del terzo settore riguardo al ruolo dello sport come strumento di valorizzazione delle diversità;
– Collaborare con il mondo universitario, attivando moduli didattici e seminari rivolti a studenti, laureati e docenti dei corsi di Scienze Motorie sui temi dell'integrazione multiculturale;
– Valorizzare le buone pratiche e le esperienze di operatori sportivi, tecnici e associazioni impegnate nel sociale tramite riconoscimenti, in particolare il Premio Mondonico.

Il progetto si articola in 3 ambiti: sportivo, formativo e quello dedicato ad ascolto e monitoraggio, con attività di comunicazione trasversali e a supporto di tutte le azioni. Ogni ambito trova la sua declinazione in specifici interventi volti a valorizzare il ruolo dello sport quale strumento di inclusione, sostenendo la creazione di network virtuosi e promuovendo le buone pratiche del mondo sportivo e del Terzo settore, anche al fine di favorire la coesione delle comunità locali.

Secondo una rilevazione del CNR-IRPSS 2016/2017, su oltre 1200 studenti delle scuole medie) 63% dei giovani immigrati pratica sport contro l'86% degli italiani e proprio questo divario evidenzia l'importanza di realizzare interventi specifici dedicati e di prevedere degli ambiti specifici per facilitare il coinvolgimento delle ragazze nella pratica sportiva.

Per quanto riguarda l'ambito sportivo sono stati finanziati dei presidi sportivoeducativi in aree periferiche ad alta presenza di cittadini migranti: 22 progetti selezionati nel 2023, con oltre 1 milione di euro di risorse allocate distribuiti su

tutto il territorio nazionale, con particolare presenza in Lombardia, Lazio e Puglia e sono state elaborate e realizzate iniziative volte alla promozione della partecipazione gratuita allo sport, con particolare attenzione a bambine, ragazzi migranti e contesti vulnerabili. Sono stati inoltre realizzati spazi sportivi riqualificati, come lo Spazio Fontanelli a Milano, dedicato ad oltre 500 giovani della periferia nord: un punto di incontro e aggregazione promosso in collaborazione con Fondazione Milan, FIGC, Associazione Davide Astori e altri partner istituzionali. Il progetto ha coinvolto ragazzi di prima e seconda generazione, con attività pensate per abbattere barriere culturali, economiche e sociali. Lo sport è stato usato come veicolo di empowerment personale

È stato inoltre indetto il 'Premio Mondonico': il Premio è volto alla valorizzazione di tecnici, dirigenti e/o altri operatori del mondo sportivo, nonché Associazioni/Società sportive dilettantistiche in grado di interpretare, in campo e fuori, il valore sociale dello sport come strumento di inclusione e di integrazione. Il riconoscimento si ispira alla figura di Emiliano Mondonico, calciatore ed allenatore che è stato capace, con il suo operato, di farsi portavoce della dimensione partecipativa dello sport

Per quanto concerne l'ambito formativo sono stati attivati percorsi didattici in 11 università italiane (Bari, Bologna, Firenze, Milano, Napoli Parthenope, Palermo, Parma, Roma Foro Italico, Roma Tor Vergata, Torino, Verona) con seminari e contributi da esperti, testimonial sportivi e tecnici socialmente impegnati. Negli atenei coinvolti sono stati organizzati seminari e moduli didattici, con partecipazione di studenti, docenti, testimonial sportivi (tra cui atleti con background migratorio) e tecnici premiati dal progetto. L'iniziativa ha favorito la diffusione di conoscenze e strumenti metodologici utili per operatori sportivi e futuri professionisti delle scienze motorie in contesti multiculturali.

Il modello progettuale è stato ideato per incidere e lavorare su più ambiti: sono stati infatti realizzati degli investimenti mirati sul territorio, è stata realizzata una formazione accademica specifica per i futuri istruttori e formatori, sono stati attribuiti premi per riconoscere l'impegno sociale dello sport. Gli esiti del progetto dimostrano come lo sport organizzato e strutturato possa essere un efficace volano di inclusione, specialmente nei contesti urbani più fragili anche perché ha visto il coinvolgimento nell'iniziativa di un'ampia platea di beneficiari.

5. Conclusioni

La funzione educativa dello sport, così come l'inclusione sociale attraverso la pratica sportiva, è oggi riconosciuta a livello internazionale. L'UNESCO, nel suo quadro d'azione per l'educazione inclusiva inserisce esplicitamente lo sport tra gli strumenti educativi per la promozione dei diritti umani, dell'uguaglianza di genere, della tolleranza e del rispetto della diversità culturale.

Il progetto Sport e Integrazione ha avuto un ruolo cruciale nel promuovere l'inclusione dei ragazzi migranti in Italia, offrendo spazi sicuri e accessibili dove

praticare sport diventa anche un'occasione di crescita sociale. Per molti giovani con background migratorio, spesso esclusi dalle attività extrascolastiche per barriere economiche, linguistiche o culturali, lo sport rappresenta una via diretta all'incontro, alla partecipazione e alla costruzione di relazioni positive con coetanei e adulti di riferimento. Il campo da gioco si trasforma così in un luogo di pari opportunità, dove contano l'impegno e il rispetto, non l'origine o lo status sociale. In questo contesto, il progetto ha saputo coniugare interventi educativi e sportivi, dimostrando che l'inclusione non è un processo astratto, ma un'esperienza concreta che si costruisce ogni giorno, anche – e soprattutto – attraverso il movimento, la squadra e il senso di appartenenza.

Bibliografia

Ambrosini M. (2010). *Sociologia delle migrazioni.* Bologna.

Bifulco L., Del Guercio A., *Lo sport come veicolo di inclusione sociale dei migranti.*

Sport e Salute S.p.A. (2023). *Report attività per l'inclusione sportiva*. Roma.

Collins M., Sport and Social Exclusion, cit., pp. 123-140. Cfr. anche J. COAKLEY, E. PIKE, Sports in Society. Issues and Controversies, Maidenhead, Berkshire, 2009, pp. 310- 347

D'Angelo C., Corvino C., Gozzoli C., *Le sfide della promozione dell'inclusione sociale attraverso lo sport: L'esperienza di un'iniziativa basata sullo sport in Italia.*

Manfredi F., Ordinamento statale e ordinamento sportivo. Tra pluralismo giuridico e diritto globale, in Diritto amministrativo, 3/2012, p. 299 ss.; M. PIAZZA, Il sistema sportivo italiano e la pluralità degli ordinamenti giuridici, in Giurisprudenza costituzionale, 2013, p. 5123 ss.

Thierry R.F. Middleton a, Robert J. Schinke b, Bahaa Habra c, Deborah Lefebvre c, Diana Coholic d, Kerry McGannon, Il cambiamento del significato dello sport durante i percorsi di formazione dei giovani migranti forzati

Marcella Bounous Sport e inclusione: dal gioco al confronto con la realtà

III.7
Formare insegnanti inclusivi. Educare alla compassione e alla cura

Francesco Luigi Gallo
Ph.D. in Filosofia, Pontificia Università Lateranense, gfrancescoluig@gmail.com

Abstract

Nel contesto educativo contemporaneo la figura dell'insegnante specializzato, pur non detenendo l'esclusiva responsabilità del progetto inclusivo – che, secondo il paradigma ecologico-sistemico, coinvolge l'intera comunità scolastica – riveste un ruolo centrale nella quotidiana mediazione dei significati, nell'ascolto empatico e nell'accompagnamento dei percorsi formativi di alunni e alunne con disabilità. L'agire professionale del docente specializzato si configura, dunque, come testimonianza concreta di *un'educazione orientata all'umano*, in cui la relazione si fa luogo di incontro, cura e trasformazione reciproca. Da questa prospettiva emerge con forza l'urgenza di rivalutare e rafforzare le competenze emotive e relazionali degli insegnanti di sostegno, non solo come strumenti operativi, ma come espressione di una disposizione etica fondamentale: quella della cura come responsabilità verso la vulnerabilità dell'altro e della compassione come riconoscimento condiviso della fragilità umana. Attraverso una ricognizione critica della letteratura scientifica, dei riferimenti normativi e dei dispositivi formativi attualmente in vigore, il presente contributo si propone di: (1) evidenziare la rilevanza formativa e trasformativa delle competenze socio-relazionali nell'agire inclusivo; (2) identificare dimensioni osservabili che consentano una valutazione sistematica e fondata di tali competenze nella formazione iniziale e in itinere; (3) avanzare proposte concrete di revisione dei percorsi di specializzazione per il sostegno, finalizzate all'integrazione di dispositivi formativi orientati al consolidamento di competenze relazionali della consapevolezza relazionale. Le implicazioni di questa prospettiva superano la mera efficienza didattica, ponendo al centro della riflessione pedagogica la qualità umana della relazione educativa e l'urgenza di promuovere contesti scolastici capaci di accogliere la differenza come valore e come risorsa. L'inclusione, in questa visione, non si riduce a un compito tecnico, ma si configura come cammino etico e comunitario, fondato sulla corresponsabilità, sull'attenzione all'altro e sull'educazione all'umano nella sua interezza. In tal senso, la formazione dell'insegnante di sostegno come "professionista della cura" si rivela una leva strategica per una scuola realmente inclusiva e trasformativa.

Parole chiave: educazione inclusiva, etica della cura, compassione educativa, relazione pedagogica, formazione docente

In the contemporary educational context, the figure of the specialized teacher, although not holding the exclusive responsibility for the inclusive project – which, according to the ecological-systemic paradigm, involves the entire school community – plays a central role in the daily mediation of meanings, in empathic listening and in accompanying the educational paths of students with disabilities. The professional action of the specialized teacher is therefore configured as a concrete testimony of an education oriented towards the human, in which the relationship becomes a place of encounter, care and mutual transformation. From this perspective, the urgency of re-evaluating and strengthening the emotional and relational skills of support teachers emerges forcefully, not only as operational tools, but as an expression of a fundamental ethical disposition: that of care as responsibility towards the vulnerability of others and of compassion as a shared recognition of human fragility. Through a critical review of the scientific literature, regulatory references and training devices currently in force, this contribution aims to: (1) highlight the formative and transformative relevance of socio-relational skills in inclusive action; (2) identify observable dimensions that allow a systematic and well-founded evaluation of such skills in initial and ongoing training; (3) advance concrete proposals for the revision of specialization paths for support, aimed at integrating training devices oriented towards the consolidation of relational skills and relational awareness. The implications of this perspective go beyond mere didactic efficiency, placing the human quality of the educational relationship at the center of pedagogical reflection and the urgency of promoting school contexts capable of welcoming difference as a value and as a resource. Inclusion, in this vision, is not reduced to a technical task, but is configured as an ethical and community path, based on co-responsibility, attention to others and education to the human in its entirety. In this sense, the training of the support teacher as a "care professional" proves to be a strategic lever for a truly inclusive and transformative school.

Keywords: inclusive education, ethics of care, educational compassion, pedagogical relationship, teacher training

1. Introduzione

La formazione dei docenti specializzati per il sostegno si configura come un ambito di indagine di fondamentale importanza (Ciambrone, 2024, p. 60) e di notevole complessità. Tale complessità scaturisce, in primo luogo, dalla natura multiforme della materia oggetto di studio dei futuri insegnanti: la disabilità, la sua gestione educativa, la costruzione di un autentico Progetto di vita (Ciridà, 2024, pp. 199-236), l'inclusione scolastica, la didattica speciale e la cura degli aspetti emotivo-relazionali (Lombardi, 2024). Queste articolazioni di studio, pur mantenendo specificità teoriche e operative, restando profondamente interconnesse. Occorre sottolineare, a tal proposito, che ciascuna di queste dimensioni si traduce in un

preciso mandato professionale per l'insegnante specializzato, il quale è chiamato a farsi carico simultaneamente di tutte queste responsabilità.

In secondo luogo, il contesto entro il quale tali docenti sono chiamati ad agire – la scuola – presenta resistenze persistenti verso l'inclusione piena, limiti strutturali ed organizzativi e una cultura sull'inclusione ancora non pienamente diffusa (cfr. Amenta, 2024, pp. 29-38). A complicare ulteriormente il quadro interviene la volatilità degli orientamenti normativi e programmatici: disposizioni e linee guida si succedono senza coerenza sistemica, spesso prescindendo dalle effettive necessità inclusive degli alunni con disabilità e delle loro famiglie, che continuano però pur sempre a considerare l'istituzione scolastica un riferimento imprescindibile. Ne deriva l'urgenza di una progettazione formativa rigorosa e stabile, capace di sostenere i docenti specializzati nell'affrontare simultaneamente la pluralità dei mandati pedagogici, le criticità organizzative e le aspettative sociali che convergono sul tema dell'inclusione scolastica.

2. Evoluzione normativa e tensioni formative

Il superamento del modello scolastico fondato sulla separazione degli alunni con disabilità ha preso avvio con la Legge 30 marzo 1971, n. 118, che ha riconosciuto il diritto all'inserimento degli studenti mutilati e invalidi civili. Nello stesso anno, la Dichiarazione dell'ONU del 21 dicembre 1971 ha affermato a livello internazionale il diritto all'istruzione anche per le persone con disabilità intellettiva. Tuttavia, è con la Legge 517/1977 che si compie una svolta radicale, resa possibile culturalmente anche dal Documento della commissione Falcucci del 1975, considerato la Magna Carta dell'integrazione: la disabilità non è più concepita come un ostacolo da compensare, ma come una differenza da accogliere e l'integrazione viene intesa non come semplice inserimento fisico, ma come processo relazionale e trasformativo all'interno della comunità scolastica (Saturno, 2021).

Il mutamento di paradigma sancito dalla Legge 517/1977 – con il riconoscimento pieno del diritto all'inclusione scolastica e l'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno – ha avuto inevitabili ricadute anche sul versante della formazione. A partire da quel momento, infatti, si è resa necessaria una strutturazione più sistematica e intenzionale dei percorsi formativi, volta a preparare docenti in grado di affrontare le nuove responsabilità educative, non più circoscritte all'ambito dell'assistenza o del recupero, ma orientate alla partecipazione, alla relazione e alla costruzione di contesti realmente inclusivi.

Sul piano della formazione, una prima risposta organica si è avuta con il Decreto Ministeriale del 3 giugno 1977, che istituì i corsi biennali teorico-pratici di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo, ai sensi del DPR 970/1975. Tali corsi, strutturati su 1.300 ore di impegno didattico, segnarono l'inizio di un percorso formativo che riconosceva la specificità della professionalità docente nel campo della disabilità. Tuttavia, proprio l'evoluzione di questi percorsi – nelle loro rimodulazioni temporali e nei cambiamenti normativi successivi –

evidenzia in filigrana una tensione costante tra l'ambizione formativa originaria e le logiche di semplificazione, contenimento e funzionalizzazione che hanno accompagnato la storia recente della scuola italiana.

Con il D.M. 226/1995, infatti, tale durata fu ridotta a 1.150 ore, e ulteriormente contratta nel 1997 a 450 ore. L'attuale modello formativo per gli insegnanti specializzati per il sostegno è quello istituito dal D.M. 10 settembre 2010, n. 249, attuato e dettagliato dal D.M. 30 settembre 2011[1]. Esso prevede un percorso universitario annuale *post-lauream* della durata di 60 CFU, che integra attività didattiche, laboratoriali e di tirocinio, ed è ormai divenuto riferimento consolidato per la preparazione iniziale dei docenti di sostegno. Sebbene tale modello presenti ampi margini di miglioramento esso ha contribuito negli anni a costruire una professionalità docente fondata su un impianto pedagogico, epistemologico e deontologico condiviso.

In tale contesto, l'introduzione dei recenti percorsi INDIRE (D.M. 75/2025 e D.M. 77/2025, attuativi del D.L. 71/2024, convertito nella L. 106/2024) rappresenta una frattura potenzialmente destabilizzante, poiché rischia di far emergere un *doppio canale formativo*: da un lato, docenti formati secondo un iter universitario strutturato, dall'altro, docenti abilitati tramite un percorso breve, di soli 40 CFU e quattro mesi di durata, erogato prevalentemente online e fondato sull'esperienza triennale sul campo. Tale configurazione rischia di far passare il messaggio – culturalmente e professionalmente fuorviante – secondo cui l'esperienza sul campo possa sostituire integralmente la formazione sistematica, riducendo la professionalità docente a mera pratica adattiva. In realtà, come è stato autorevolmente sottolineato, *l'esperienza non coincide automaticamente con la competenza*, né tantomeno con la consapevolezza critica richiesta a chi opera nel campo della disabilità. Se non supportata da un impianto formativo solido, riflessivo e teoricamente fondato, *l'esperienza rischia di consolidare pratiche routinarie, anziché promuovere innovazione, consapevolezza pedagogica e responsabilità etica*. In questa direzione si colloca anche la ferma critica espressa da F. Bocci, che mette in discussione la legittimità formativa dei percorsi esclusivamente telematici:

> Immaginare la formazione dei futuri docenti online dovrebbe far nascere i medesimi quesiti (e le medesime preoccupazioni) che scaturirebbero se si ipotizzasse la formazione dei futuri medici in modalità telematica, magari con parte dei CFU in asincrono (Bocci, 2024).

La metafora, tanto efficace quanto inquietante, richiama il nodo centrale della questione: la disgiunzione tra teoria e prassi, tra relazione educativa e trasmissione di contenuti, tra cura pedagogica e adempimento burocratico. È proprio questa scissione, istituzionalizzata nei percorsi INDIRE, a rappresentare una *degenerazione culturale, etica, professionale e formativa*[2]. L'identità dell'insegnante specializzato

1 https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg

2 Suggerisco la lettura del documento critico della SIPeS in riferimento ai corsi INDIRE consul-

rischia così di svuotarsi dall'interno, diventando un ruolo tecnico anziché una figura educativa capace di interpretare criticamente la complessità dei contesti e dei bisogni. In questo scenario, il sostegno rischia di essere declassato a risposta funzionale a una contingenza, anziché riconfermarsi come presidio avanzato di cittadinanza, giustizia educativa e responsabilità pubblica.

Questa altalena normativa, in particolare la riduzione progressiva del monte ore formativo (Si veda Ciambrone, 2024, pp. 65/71), meriterebbe una riflessione filosofica e politica di più ampio respiro. Per ragioni di spazio in questa sede mi limito a osservare che le flessioni quantitative non possono essere interpretate soltanto come risposte tecniche a esigenze organizzative o di razionalizzazione del sistema, ma devono essere lette come *espressioni di un conflitto strutturale tra l'istanza etica della formazione e la logica funzionalistica dell'apparato istituzionale*. Da un lato, la figura dell'insegnante di sostegno incarna una responsabilità educativa profondamente etica: quella di contribuire a garantire pari dignità e pari opportunità a soggetti che, storicamente, sono stati esclusi dalla piena partecipazione alla vita sociale e scolastica (Schianchi, 2022). Tale mandato richiederebbe, coerentemente, un investimento formativo ampio, riflessivo, esperienziale. Dall'altro lato, le dinamiche sistemiche tendono a comprimere il tempo della formazione in nome di criteri di efficienza, sostenibilità economica o semplificazione procedurale.

Ritengo sia necessario interrogarsi sul significato stesso di questa continua riconfigurazione dei percorsi formativi: essa non è solo indice di adattamenti pragmatici, *ma anche spia di una fragilità epistemica e identitaria che ancora attraversa il profilo professionale dell'insegnante di sostegno*. Ogni ridefinizione normativa richiede al docente di ricollocarsi, di rinegoziare il senso del proprio ruolo e di ricostruire le proprie prassi professionali, con il rischio concreto di una dispersione dei saperi e delle competenze consolidati. In questo senso, la discontinuità nella durata della formazione non è solo una questione tecnica, ma solleva interrogativi profondi sull'effettiva coerenza tra il riconoscimento del diritto all'inclusione e le scelte che riguardano la formazione di coloro che sono chiamati a renderlo concretamente realizzabile.

3. Formare alla relazione: competenze socio-affettive e selezione dei futuri docenti

I corsi di specializzazione non hanno sofferto solo di una continua rimodulazione dei programmi e del monte ore, ma anche – e forse soprattutto – di una insufficiente attenzione all'aspetto *emotivo-affettivo e relazionale*, inteso non in termini astratti, ma come competenza pratico-esperienziale da coltivare consapevolmente all'interno della formazione iniziale. Numerose ricerche pedagogiche concordano nel rilevare che «l'azione di insegnamento non si esaurisce nella padronanza di-

tabile online al seguente link:https://s-sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-documento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/

dattico-disciplinare e nelle capacità organizzative, ma si sostanzi anche di abilità comunicative, socio-emotive, metacognitive e riflessive»; tali dimensioni rappresentano, come sottolineato nello stesso contributo, «competenze essenziali per far fronte alle esigenze didattiche, relazionali ed emotive del gruppo classe» (Mura, Bullegas, Mallus, 2023, pp. 260). Nel caso dell'insegnante di sostegno, questa osservazione assume un significato ancora più stringente: egli non può limitarsi alla conoscenza di modelli e tecniche didattiche, osservative e comportamentali[3]. È chiamato, piuttosto, a decifrare e trasformare costantemente i processi interpersonali ed emotivi che attraversano la classe, autentico micro-cosmo in cui l'inclusione prende forma o si disgrega, *sempre in riferimento assoluto al posizionamento esistenziale ed affettivo-relazionale dello studente o della studentessa con disabilità*.

In questa direzione si colloca anche la riflessione di P. Gaspari, la quale sottolinea che il docente specializzato «deve saper coniugare le competenze *tecniche* con quelle *relazionali* tipiche della relazione di cura educativa», per poter realizzare, come prosegue la studiosa, «un autentico processo di umanizzazione dell'aiuto» (Gaspari, 2015, p. 74). Questa prospettiva consente di collocare il lavoro del docente non semplicemente all'interno di un apparato didattico, ma nel cuore di un'azione pedagogica *carica di senso*, che coinvolge in profondità le dimensioni affettive ed esistenziali della relazione educativa.

È proprio questa consapevolezza che dovrebbe orientare la formazione del docente di sostegno: *non solo una preparazione tecnica alla didattica speciale, ma anche un'ermeneutica esistenziale dello studente con disabilità* (Gaspari, 2021) capace di interrogare la soggettività, la storia (Gaspari, 2022, p. 50), il vissuto emotivo, e non soltanto il funzionamento o il profilo ICF. L'inclusione, per essere autentica, non può ridursi all'adeguamento metodologico, ma deve fondarsi su una capacità profonda di ascolto, di sospensione del giudizio, di accoglienza incondizionata dell'altro nella sua interezza. Il prendersi cura dell'insegnante specializzato, infatti, «non ha a che fare con le competenze tecnico-specialistiche, ma con la vasta gamma di abilità finalizzate a mantenere uno sguardo fenomenologico-ermeneutico di cura educativa» (Gaspari, 2021, p. 55).

La consapevolezza della centralità della dimensione relazionale non è una novità nella riflessione psico-pedagogica. Già Carl Rogers, pur riferendosi ad un contesto storico e culturale diverso da quello italiano, metteva in discussione la rigidità cognitivista dei percorsi di formazione, osservando che «sfortunatamente, la maggior parte delle istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti sono fortemente tradizionali, mettono l'accento esclusivamente sull'apprendimento cognitivo e sui metodi con cui può essere realizzato» (Rogers, 2018, p. 283). Questa critica resta sorprendentemente attuale: *una formazione che ignora la dimensione relazionale non è solo incompleta*, ma rischia di diventare pedagogicamente pericolosa. L'insegnante che non è stato educato alla cura relazionale sarà meno attento all'ascolto,

3 «L'osservare pedagogicamente per comprendere non è l'osservare per definire, classificare e catalogare: si tratta di cogliere il saper fare e il potenziale dell'alunno con deficit in contesti di relazione reale», Goussot A. (2014).

più vulnerabile alla frustrazione e meno capace di generare quegli spazi di fiducia entro cui l'apprendimento degli alunni più fragili può realmente fiorire.

Rogers offre inoltre spunti di straordinaria pertinenza se la sua proposta viene letta alla luce dei meccanismi attuali di accesso ai corsi di specializzazione. Egli insiste, in primo luogo, sulla *centralità della fase selettiva*, interrogandosi su quali criteri debbano guidarla: «sarebbe del tutto possibile selezionare candidati che dimostrino un alto potenziale di autenticità, apprezzamento e comprensione empatica nelle loro relazioni» (*Ibidem*). È un'affermazione che chiama in causa direttamente il sistema attuale, nel quale le prove d'ingresso sono quasi esclusivamente incentrate sulla conoscenza disciplinare e normativa. Ma come può essere credibile una "cura educativa" se non si intercettano, fin dall'inizio, quelle *disposizioni relazionali* che la rendono possibile?

Su questo punto si inserisce un ulteriore interrogativo, particolarmente urgente nel contesto odierno: *l'aumento esponenziale dei docenti ammessi nei corsi di specializzazione*[4], *spinto da logiche emergenziali e da una crescente domanda sociale, è davvero compatibile con la selezione qualitativa auspicata da Roger*s? Il rischio è che la pressione numerica e la semplificazione procedurale compromettano la possibilità stessa di individuare e formare soggetti realmente motivati[5] a un lavoro educativo di natura relazionale.

Il secondo punto – strettamente connesso – riguarda la possibilità di sviluppare tali doti. Qualità come l'autenticità, l'accoglienza incondizionata e la comprensione empatica appartengono alla normale condizione umana**,** ma esse possono – e devono – essere raffinate attraverso programmi formativi mirati (Rogers, 2018, p. 283). Questo implica una trasformazione dell'idea stessa di formazione: non solo trasmissione di contenuti, ma *processo trasformativo che coinvolge l'intera persona*, inclusa la sua sensibilità relazionale, la capacità di mettersi in gioco, la disponibilità all'ascolto e al confronto con l'alterità. In questa prospettiva si inserisce con coerenza anche l'urgenza di integrare, nei *curricula* di specializzazione, moduli di formazione emotiva e affettivo-relazionale[6]**.** L'inclusione di tali percorsi formativi non si limita a fornire strumenti operativi aggiuntivi, ma mira a coltivare una vera e propria "intelligenza emotiva", condizione indispensabile per presidiare la

4 Dal primo ciclo (a.a. 2013/2014), quando le università offrirono 6.398 posti distribuiti in 31 atenei, si è passati ai 32.317 posti del nono ciclo (a.a. 2024/2025), con 52 atenei coinvolti**.** In poco più di un decennio l'aumento è stato di 25.919 unità, cfr. Bocci F. (2024). La verità, vi spiego, sui corsi del sostegno e, forse, su qualcos'altro, 6.

5 «Emerge chiaramente, infatti, la necessità di superare una visione impiegatizia e burocratica della professione docente, per recuperarne e stimolarne la dimensione vocazionale», Mura A., Zurru A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione, 15, 2, 156. Sul punto si veda anche Scataglini C. (2012), Il sostegno è un caos calmo e io non cambio mestiere, Trento, Erickson, 74-75.

6 Cfr. Mura A., Bullegas D., Mallus A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti**.** Gli autori di questo contributo hanno valutato gli effetti positivi dell'utilizzo del costrutto SEL (*Social and Emotional Learning*) all'interno di moduli formativi dedicati alle competenze socio-emotive degli insegnanti.

complessità delle dinamiche relazionali in classe e *entrare con autenticità nel campo esistenziale dello studente con disabilità.* Da qui emerge con forza il nodo centrale: le attuali modalità di selezione rischiano di produrre docenti formalmente competenti ma relazionalmente fragili. Una formazione fondata sulla sola verifica cognitiva genera il paradosso di insegnanti potenzialmente brillanti sul piano teorico, ma impreparati a gestire la dimensione invisibile e delicatissima della relazione[7]. Per questo, la formazione degli insegnanti specializzati dovrebbe articolarsi in due fasi complementari. La prima riguarda un *reclutamento orientato al profilo relazionale*, in grado di individuare candidati dotati, almeno *in nuce*, di sensibilità empatica, capacità di ascolto autentico e apertura dialogica non giudicante. La seconda consiste nella promozione intenzionale e sistematica di tali qualità, attraverso laboratori esperienziali, supervisioni riflessive, pratiche di consapevolezza e momenti di autoanalisi pedagogica. Solo così sarà possibile sostenere una professionalità che, lungi dall'esaurirsi nell'approccio tecnico-specialistico[8], troverà principale radicamento nella profondità dell'incontro umano.

4. Conclusioni: ripensare i percorsi di specializzazione tra prassi, ricerca e autenticità educativa

Come infatti osserva acutamente A. Morganti, nel panorama attuale mancano ancora studi approfonditi volti a valutare lo sviluppo personale degli insegnanti (Morganti, 2021, pp. 57-58). Si tratta di un'assenza tanto più significativa se si considera che la professione dell'insegnante specializzato rientra a pieno titolo tra le professioni d'aiuto (Si veda Canevaro, Chieregatti, 2015), e richiede pertanto non solo una solida formazione tecnico-didattica, ma anche una *struttura psico-attitudinale adeguata* e una motivazione profonda, fondata su una vocazione autentica alla relazione educativa e al prendersi cura in senso esistenziale ed etico.

Alla luce di ciò, risulta sempre più urgente ripensare l'*impianto complessivo dei percorsi di specializzazione*. Una selezione in ingresso che sappia valutare la dimensione relazionale del candidato, una supervisione riflessiva in itinere e una valutazione finale che tenga conto anche del versante affettivo-emotivo sarebbero strumenti preziosi per garantire un reclutamento più coerente con i reali bisogni degli studenti con disabilità. In questa prospettiva, occorrerebbe *potenziare significativamente i moduli formativi di natura pratica*, in contesti scolastici reali, riducendo il peso delle lezioni frontali e di quei laboratori che spesso si limitano a replicare contenuti teorici, senza incidere realmente sull'agire educativo.

7 Sulla centralità della relazione nella scuola del nostro tempo suggerisco la lettura di Lancini M. Cirillo L., Scodeggio T., Zannella T. (2020).

8 Come suggerisce Gaspari, il «bagaglio formativo del docente specializzato» deve essere orientato al consolidamento di «competenze *speciali* e non *specialistiche*», Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2, 35.

È stato giustamente osservato, in tal senso, che «tra aula formativa e aula scolastica dovrebbe stabilirsi un *fil rouge* unificante, finalizzato a produrre un reciproco arricchimento tra teoria e prassi, tra ricerca e intervento sul campo, tra competenze acquisite e nuovi bisogni educativi» (Sala, Zanfroni, d'Alonzo, 2017, p. 300). Questa citazione illumina un punto essenziale: la formazione autentica è sempre bifronte, fondata sul dialogo costante tra riflessione teorica e vissuto professionale, tra sapere strutturato e pratica situata. Quando questa circolarità si interrompe, il rischio è una formazione sganciata dalla realtà, incapace di preparare il docente alle sfide imprevedibili e complesse dell'inclusione.

Infine, andrebbe ripensato anche il rapporto tra sapere pedagogico e sapere medico-clinico: senza negare l'importanza delle conoscenze provenienti dall'ambito sanitario, esse andrebbero ricondotte entro un paradigma educativo che sappia evitare derive prescrittive e standardizzanti, e formare invece docenti capaci di non ricadere in «soluzioni didattiche preconfezionate, modulistico-standardizzate, parziali rispetto alla complessità della persona» (Gaspari, 2020; 2016, pp. 419-427; 2018, pp. 265-27; Goussot, 2015, pp. 15-47; Moletto, Zucchi, 2015, pp. 48-69). La centralità della persona con disabilità impone un approccio integrato, capace di tenere insieme cura (Mortari, 2017, 91-105), riflessione e personalizzazione didattica, nella piena consapevolezza che ogni incontro educativo è l'esito di un incontro umano e non il risultato di un dovere meramente professionale.

Bibliografia

Amenta G. (2024). Autorevolezza e rispetto degli insegnanti di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 29-38.

Bocci F. (2024). La verità, vi spiego, sui corsi del sostegno e, forse, su qualcos'altro. Italian *Journal of Special Education for Inclusion*, 12, 2, 6-14.

Canevaro A., Chieregatti A. (2015). *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.

Caridà R. (2024). L'effettività del diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Dal Progetto Individuale al Progetto di vita, il Piano Educativo Individualizzato, il Piano Didattico Personalizzato. In L. Buscema et al., *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione* (pp. 199-236). Giappichelli.

Ciambrone R. (2024). Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* XII, 2, 58-72.

Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: Franco Angeli.

Gaspari P. (2016). Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 4, 419-427.

Gaspari P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 2, 31-44.

Gaspari P. (2018). Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica sociale*, 17, 3, 265-274.

Gaspari P. (2020). Medicina e pedagogia speciale. La ricerca di un dialogo paritario. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 4, 9-23.

Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative.* Roma: Anicia.
Gaspari P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21, 3, 39-55.
Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? in Educazione democratica. *Rivista di pedagogia politica*, V, 9, 15-47.
Lancini M.. Cirillo L., Scodeggio T., Zannella T. (2020). *L'adolescente. Psicopatologia e psicoterapia evolutiva*. Milano: Raffaello Cortina.
Lombardi G. (2024). Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 103-113.
Moletto A., Zucchi R. (2015). La missione della scuola. Educare o diagnosticare? In Educazione Democratica. *Rivista di pedagogia politica*, V, 9, 48-69.
Morganti A. (2021). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socio emotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
Mura A., Bullegas D., Mallus A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti**.** *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 26, 258-271.
Mura A., Zurru A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 2, 150-160.
Rogers R. C. (2018). *Un modo d'essere*. Milano: Giunti.
Saturno M. T. (2021). *Storia dell'inclusione scolastica in Italia*. Roma, diversi tutti.
Scataglini C. (2012). *Il sostegno è un caos calmo e io non cambio mestiere.* Trento: Erickson,
Schianchi M. (2022). *Storia della disabilità. Dal castigo degli idei alla crisi del Welfare.* Roma: Carocci.
Sala R., Zanfroni E., d'Alonzo L., Lavorare con alunni con autismo: i bisogni formativi degli insegnanti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17, 3, 291-302.

III.8
Mediazioni digitali. Un'esperienza di podcasting per la didattica dell'italiano A1/A2[1]

Sara Gemma
PhD student, Università di Macerata-Università degli Studi di Napoli "Parthenope"-
s.gemma@unimc.it

Francesco Girardi
PhD e socio-fondatore LESS Società Cooperativa Sociale
francescogirardi@lessimpresasociale.it

Abstract

Nel quadro delle transizioni sociali ed educative (Chabot, 2021; Iavarone, 2025) che segnano i nostri assetti politici e culturali, il presente contributo restituisce un'esperienza laboratoriale con Minori Stranieri non Accompagnati nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Attraverso focus group tematici su danza, sacro, stereotipi e pregiudizi, è nato un podcast collettivo che intreccia voci e pratiche sonore in una narrazione plurale. Usato come strumento inclusivo, il podcast ha stimolato in maniera complementare la motivazione all'apprendimento linguistico, secondo l'Universal Design for Learning. Il podcasting educativo (Grigoletto, 2024) ha favorito co-narrazioni e contro-narrazioni (Fiorucci, 2019), offrendo possibilità di espressione anche in condizioni di marginalità. L'esperienza ha connesso scienze sociali e humanities tramite TIC e riflessione mediata (Morineau, 2018), contribuendo a una nuova téchne educativa (Copertari et al., 2023) che integra linguaggi corporei, simbolici e digitali.

Parole chiave: ricerca educativa; mediazione linguistica; TIC; media education; role playing

In the context of the social and educational transitions that shape our current political and cultural configurations (Chabot, 2021; Iavarone, 2025), this paper presents a workshop experience involving Unaccompanied Foreign Minors in the field of Italian as a second language learning. Through thematic focus groups on dance, the sacred, stereotypes, and prejudice, a

1 La concettualizzazione dell'intero contributo, così come le *conclusioni* sono stati realizzati in stretta collaborazione tra i due Autori. Pertanto si attribuiscono il *paragrafo 1* alla dott.ssa Sara Gemma e il *paragrafo 2* al dott. Francesco Girardi.

collective podcast emerged, interweaving voices and sound practices into a plural narrative. Used as an inclusive tool, the podcast stimulated language learning motivation in a complementary way, following the principles of Universal Design for Learning. Educational podcasting (Grigoletto, 2024) supported co-narrations and counter-narratives (Fiorucci, 2019), offering opportunities for expression even under conditions of marginalization. The experience connected social sciences and the humanities through ICT and mediated reflection (Morineau, 2018), contributing to a new educational *téchne* (Copertari et al., 2023) that integrates bodily, symbolic, and digital languages.

Keywords: educational research; language mediation; ICT; media education; role playing

1. Introduzione: transi(a)zioni nei percorsi educativi interculturali

Nel contesto odierno, attraversato da cambiamenti globali (Chabot, 2021) profondi e costanti, in ambito sociale, politico ed educativo, emerge con forza la necessità di ripensare i modi in cui si strutturano gli interventi pedagogico-educativi. Difatti, le transizioni che stiamo vivendo, assumono un valore sociale profondo, ponendo al centro la qualità delle relazioni umane che si generano, soprattutto, nei contesti di apprendimento. Alle sfide della complessità appare ormai tautologico, quanto necessario, reagire con un approccio transdisciplinare che riesca a mantenere una prospettiva integrativa tra la didattica del passato e le prospettive del futuro tecnologico (Iavarone, 2025). Solo attraverso questa sintesi potremmo sviluppare modelli educativi che siano veramente adatti a preparare le nuove generazioni ad un mondo in continua evoluzione, caratterizzato da incertezze quanto da opportunità. In questa chiave, l'individuo in formazione non è visto come spettatore passivo, o semplice destinatario di cambiamenti esterni, ma come presenza attiva, un abitante consapevole di un processo in movimento (Dewey, Bentley, 1974), seppur precario (Chello, 2022). Da questo punto di vista, allora, il momento di transizione spinge verso una dimensione qualitativa (Giovanazzi, 2023) e transdisciplinare della ricerca educativa, una matrice attraverso cui comprendere le dinamiche relazionali e cognitive che modellano le esperienze educative stesse. L'intervento educativo, allora, diviene uno schema generativo che permette di oltrepassare le tradizionali separazioni tra individuo e ambiente, tra riflessione e azione, tra forma e cambiamento. Le situazioni educative, allora, non sono più viste come tappe prevedibili, ma come momenti complessi, attraversati da tensioni, incertezze e ambiguità, che interrompono l'andamento abituale dell'agire e costringono a un ripensamento, a una sospensione che apre alla possibilità di nuovi sviluppi di adattamento (Gemma, Salemme, 2025).

È in questi frangenti, carichi di discontinuità del flusso transazionale, che può verificarsi un salto qualitativo da uno stato noto e rassicurante verso uno spazio ancora da esplorare, non definito, in cui l'identità e l'azione sono da negoziare.

Le transizioni educative, così intese, mettono in luce la loro doppia natura: da un lato pongono un limite, perché destabilizzano l'equilibrio acquisito, dall'altro sono generatrici di nuove possibilità, perché sollecitano un agire inedito.

Ciò che risulta determinante in questi passaggi non è tanto un cambiamento interiore del soggetto, né una modifica esterna del contesto, ma l'emergere di una condizione problematica, un momento di frizione che rompe l'automatismo e spinge verso la negoziazione e la creazione di nuove prassi educative. È nella tensione tra l'essere umano e il suo ambiente che si giocano le possibilità educative più feconde, quelle che spingono a creare nuovi orizzonti di significato e azione condivisa. Non si tratta di un mero adattamento, ma di un vero e proprio momento di crisi generativa: una zona marginale in cui il flusso consueto delle azioni si interrompe, si complica, diventa opaco, aprendo la scena allo spazio del possibile (hooks, 2020). Questa zona di indeterminatezza è ciò che rende la transizione fertile, poiché obbliga il soggetto a confrontarsi con l'incertezza e ad attivare nuove forme di pensiero e di relazione. In tali situazioni sospese, l'educazione può assumere una valenza trasformativa, favorendo l'emergere di ipotesi nuove, di pratiche inedite, di interpretazioni non ancora date.

Pertanto, l'incertezza e i momenti di transizione sono una costante soprattutto nei contesti di educazione non formale nell'ambito di interventi di accoglienza ed integrazione con persone straniere e, in particolare, minori (d'ora in poi MSNA). In questi spazi di apprendimento, il sapere non assume un carattere collettivo solo perché prodotto in gruppo, ma in quanto radicato in una trama complessa di esperienze situate (Rossi et al, 2010) e in comunità di pratica (Lave, Wenger, 2006).

L'insegnamento, in tal senso, si configura come attività processuale che crea passaggi tra l'agire concreto e la riflessione su di esso, tra l'essere pienamente immersi in una situazione e la capacità di prenderne le distanze per osservarla criticamente. Si generano così interstizi di mediazione e negoziazione, che diventano luoghi di costruzione di legami, di ponti tra realtà differenti (Morineau, 2018). In questi spazi, l'apprendimento si misura su territori scivolosi di scambio e trasformazione in cui a farsi comun denominatore resta il corpo, e i corpi apprendenti.

Con queste premesse, si affermerebbe, allora, una concezione della transizione educativa come processo profondo di riscrittura dell'esperienza, in cui non si assiste solo al cambiamento del soggetto o del contesto, ma a un'interazione costante: una reciprocità, incarnata, *embodied* (Lakoff, 1995; Thompson,Varela, 2001; Iavarone, Iachini, 2016) trasformativa e plurale (Koch, Fuchs, 2011; D'ambrosio, 2022).

L'immersivo coinvolgimento dei corpi attraverso un approccio multimodale rappresenta una forma di fare educazione democratica e *mediale*: un essere pienamente nel "qui e ora", in cui il corpo non è solo strumento, ma orizzonte di senso da cui partire per ampliare lo sguardo sull'esperienza educativa. I corpi, infatti, non esistono in isolamento: generano trame relazionali che riflettono le dinamiche di interdipendenza all'interno dei gruppi sociali (Battista, 2024). Tale realtà, allora, implica per l'educatore una responsabilità profonda: avvicinarsi a un corpo significa inevitabilmente entrare in relazione con esso, attivando un contatto che è

anche empatia, un riconoscimento reciproco che passa attraverso la sensibilità corporea (Koch, Fuchs, 2011).

A tale proposito, l'esperienza del corpo, la dimensione simbolica della danza e della musica, nonché il significato della convivenza multiculturale, si sono rivelati strumenti preziosi per esplorare identità in transizione, nell'ambito di un laboratorio di educazione non formale di didattica dell'italiano A1/A2 rivolto a un gruppo di MSNA. Attraverso focus group tematici, adolescenti provenienti da contesti culturali e religiosi differenti hanno riflettuto sul valore comunicativo delle diverse espressioni legate al sacro, alla musica e alla danza, così come si manifestano nelle rispettive tradizioni. Le riflessioni emerse sono state tradotte collettivamente in un copione performativo, adattato al livello linguistico degli apprendenti, che ha costituito la base per la progettazione e realizzazione del podcast tematico *O(A)ut Speech-Voci Resilienti*, in cui i ragazzi stessi hanno partecipato attivamente come co-autori e protagonisti, contribuendo in prima persona alla narrazione.

Uscendo dalla propria *comfort zone* apprenditiva, come spesso accade nei contesti di apprendimento non formale, i beneficiari rielaborando un proprio evento critico (Flanagan, 1954), trasformano l'imprevisto in un'opera narrativa e artistica: una storia da ideare, scrivere e recitare in una lingua-ponte, strumento di mediazione con il nuovo contesto di accoglienza. Come già introdotto nel disegno pilota della ricerca, attraverso il modello *Hate W.I.T.C.H.*[2] (Gemma, Girardi, 2024), guidati dalla figura del conduttore-educatore, i partecipanti utilizzano il racconto come dispositivo educativo ed euristico per la costruzione di legami comunitari, traendo dall'esperienza traumatica nuovi codici di apprendimento (Kolb, 2014).

Il dispositivo di *Podcasting*, quindi, è visto nella presente ricerca come un *tool* di mediazione linguistica. Nella didattica delle lingue straniere, la mediazione linguistica non si limita alla traduzione o all'interpretariato, ma comprende anche altre attività, come evidenziato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del 2001 (d'ora in poi QCER).

In relazione alle nuove esigenze sociali, l'Europa è stata realisticamente spinta, quasi un ventennio dopo il primo documento, ad aggiungere a quel quadro di riferimento unico, uno specifico Volume Complementare in una versione preliminare del 2018, estesa poi nel 2020. Difatti, in questa integrazione, che ancora stenta ad imporsi nelle regolamentazioni di valutazione linguistica in maniera uniforme in tutti i Paesi membri, si assiste ad uno slittamento semantico della definizione di *mediazione*, intesa come momento valutativo e procedurale intrinseco e cruciale del processo di insegnamento di una lingua straniera, e non solo come atto traduttivo. La mediazione, così come viene oggi ripensata, si configura come un processo olistico e collaborativo e rappresenta una delle quattro modalità

2 Il modello sopradescritto è stato sperimentato in un intervento educativo pilota in un atelier crossmediale di podcasting come attività di mediazione per l'apprendimento dell'italiano L2. Per ulteriori approfondimenti si veda: S.Gemma, F. Girardi, Boundaries of language, boundaries of worlds: a reflection on hate speech experienced and internalized among minors from different cultures. *Q-TIMES Webmagazine*, *16*, 285-297, 2024.

attraverso cui il modello europeo struttura i processi comunicativi (QCER, 2020):

> L'uso della lingua implica molto spesso più abilità: la mediazione prevede la ricezione, la produzione e l'interazione. Inoltre, in molti casi, non si usa la lingua solo per comunicare un messaggio, ma piuttosto per sviluppare un'idea attraverso ciò che viene chiamato "mettere in lingua" (per parlare di un'idea e così esprimere i propri pensieri: languaging in inglese) o facilitare la comprensione e la comunicazione (QCER-Vc, 2020, p. 36).[3]

Con il nuovo impulso promosso dal QCER-Vc, si sono riviste le coordinate dell'apprendimento linguistico L2, traslando la definizione di *parlante* in quella di *agente sociale* (QCER-Vc, 2020) attraverso modelli di progettazione pedagogica come, ad esempio, la pianificazione per scenari / *Action-Oriented Approach* (Piccardo e North, 2019; Piccardo et al., 2024), a ricordare che il linguaggio è legato ad un contesto, quello sociale.

La sperimentazione, illustrata nel paragrafo seguente, ha offerto l'occasione per approfondire il potenziale educativo del *podcasting* (Ruiz et al., 2025) e della didattica attraverso *role playing*, una metodologia che, integrando le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), si è dimostrata capace di attivare processi di rielaborazione del vissuto biografico ed essere un espediente educativo per contrastare il senso di marginalità spesso vissuto da apprendenti in situazioni di vulnerabilità.

2. Il podcast come *tool* didattico ed espressivo

Agire in situazione, ossia dentro finestre esistenziali predeterminate e di durata variabile (come può essere il caso di homeless/rifugiati/soggetti in messa alla prova da 'accompagnare' per un breve periodo temporale etc.) necessita di dispositivi pedagogico-didattici in grado di favorire l'ingaggio formativo-educativo stimolando processi apprenditivi di natura adattivo-evolutiva (Aruta, Girardi, 2025). L'ingaggio formativo-educativo deve avvenire fuori dalla comfort zone individuale e dai meccanismi confermativi di tale condizione per questo risulta maggiormente efficace pensare agli interventi educativi come pratiche agibili in ambienti immersivi costruiti 'ad hoc'. Ciò significa creare ambienti di apprendimento le cui regole di ingaggio spingono i soggetti a dover modificare le personali e radicate modalità di apprendimento.

Ad esempio, se soggetti che hanno vissuto in contesti di violenza assistita, subita e agita entrano in un nuovo sistema di regole dove la violenza non rappresenta un dispositivo di interazione e relazione, essi sono indirettamente messi nella condi-

3 https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf

zione di dover ridefinire se stessi dentro relazioni formativo-educative con buone probabilità di riuscita. Tuttavia, ciò è vincolato alla consapevolezza che intervenire in contesti complessi come quelli di rischio non può avere un carattere meramente episodico, ma deve essere governato da una logica di costruzione e stabilizzazione del soggetto in un nuovo sistema di accesso ai saperi.

Pertanto, è su tali elementi che si è basato l'intervento laboratoriale di realizzazione di un podcast nell'ambito dello svolgimento di un corso di italiano A1/A2 per MSNA. L'occasione per mettere in pratica il laboratorio è stata ritrovata nell'ambito del progetto *Exit GenerAction,* finanziato dal programma *Next Generation UE 2021-2027*, con a tema interventi socioeducativi finalizzati a combattere la povertà educativa con il coinvolgimento degli enti del terzo settore attivi in Italia meridionale. Il partenariato ha visto il coinvolgimento di risorse e competenze variegate, provenienti da differenti contesti, arricchiti oltre che dal mondo del terzo settore anche da esperienze di formazione d'impresa, Istituti scolastici, Università e Enti locali. Il target di riferimento per l'azione formativa è stato individuato in minori stranieri (con prevalenza di soggetti MSNA in carico a progetti di seconda accoglienza) con età compresa tra i 16 ed i 18 anni.

La progettazione dell'intervento si è basata su un'analisi dei bisogni rilevata attraverso Focus Group che hanno coinvolto gli operatori educativi delle équipe multidisciplinari dei progetti di accoglienza che ospitavano i minori. L'analisi dei bisogni ha registrato una marcata difficoltà dei giovani a partecipare alle attività di alfabetizzazione linguistica, soprattutto con riguardo le attività integrative linguistiche da svolgere al di fuori del sistema scolastico dei CPIA.

La necessità di provare ad utilizzare tecnologie alternative, a basso costo, facilmente reperibili dai partecipanti e la maggiore facilità di coinvolgimento nella narrazione parlata (che assicura ai partecipanti uno schermo di protezione anche rispetto alla loro condizione di fragilità e di soggetti tutelati) ha indirizzato la progettazione didattica verso l'implementazione di un laboratorio di *podcasting*. Il laboratorio si è tenuto presso la sede della cooperativa LESS[4] ed ha coinvolto ragazzi inseriti in attività di potenziamento dell'apprendimento della lingua italiana di livello A1/A2. Le attività si sono tenute in un arco temporale di quattro mesi con una frequenza media di 2 incontri a settimana della durata di due ore per un totale di 60 ore di applicazione.

Il setting individuato ha utilizzato un'aula laboratorio multimediale, agita secondo schemi cooperativi e di condivisione delle attrezzature, con la presenza di due educatori con expertise maturata nell'utilizzo di tecnologie mediali e di un mediatore linguistico-culturale. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi di apprendimento "aperti" la cui composizione poteva variare in relazione alle tematiche trattate. Il laboratorio è stato caratterizzato da una composizione eterogenea per i paesi di origine (Fig.1), mentre per la religione di appartenenza si è registrata una netta prevalenza di musulmani.

4 https://www.lessimpresasociale.it/

Paese di origine	N. partecipanti
Egitto	3
Tunisia	3
Sudan	1
Mali	3
Gambia	3
Costa d'Avorio	2
Totale	15

Fig.1: Composizione dei partecipanti al laboratorio linguistico

Lingue veicolari utilizzate sono state il francese e l'arabo. La metodologia di ingaggio dei partecipanti si è basata su discussioni tematiche a volte innescate da elementi corporei-*embodied* (danza), altre volte da differenze culturali, altre ancora da temi legati alla spiritualità.

Lo scopo principale del laboratorio è realizzare un'esperienza di autonarrazione collettiva dove il vissuto individuale diventa un diario narrato agli altri. La capacità di raccontarsi rafforza la capacità di autostima e di *agency* dei singoli e consente di familiarizzare con approcci di tipo non violento per confrontarsi con la diversità, riconoscendone i presupposti e il valore.

Una volta identificato il tema di confronto i gruppi hanno lavorato con gli educatori per sviluppare una narrazione, scegliere le musiche di accompagnamento ai testi e contemporaneamente apprendere nuovi termini approfondendone il significato. La tecnica della narrazione a staffetta coinvolge i ragazzi nei tempi narrativi e musicali, favorendo la creazione di un vero e proprio spirito di squadra.

Il laboratorio ha generato come output due podcast partecipati dalla totalità dei minori coinvolti nel percorso. Il primo sulla danza come espressione della spiritualità ed il secondo sui pregiudizi. Entrambi i prodotti sono stati resi disponibili sulla piattaforma di progetto[5].

3. Conclusioni

In questa breve riflessione, si è tentato di dimostrare come nella didattica delle lingue straniere, la mediazione linguistica e l'uso di TIC collaborino alla costruzione condivisa di significati culturali e sociali. Tale prospettiva si intreccia con un'idea di educazione intesa non come processo lineare, bensì come risultato di articolazioni dinamiche tra elementi umani (educatori, apprendenti) e non umani (dispositivi, ambienti, materiali), in una rete interattiva e complessa. In tali pro-

5 Su Spotify l'esperienza ad episodi tematici e strutturati insieme con la classe di italiano L2: https://open.spotify.com/show/5c83ZIcRbcDlP2B1i30YFv?si=phIN040_TVWUflXheA0lIA&nd=1&dlsi=9bb279344c2a4923

cessi, il senso dell'azione educativa non è "preconfezionato", ma si costruisce all'interno delle relazioni che si instaurano tra attori eterogenei, siano essi persone, oggetti o contesti. Ne deriva un cambio di paradigma: l'attenzione si sposta dall'analisi delle singole entità, all'esplorazione delle connessioni e delle mediazioni che rendono possibile l'azione educativa. In questa prospettiva relazionale, si coglie, allora, la complessità e l'ibridazione dei processi formativi, evitando dicotomie rigide tra soggetto e oggetto, naturale e artificiale, umano e tecnologico.

Sempre più chiaramente, la didattica delle lingue seconde si configura come disciplina di frontiera, luogo di incontro tra pedagogia, sociologia, antropologia e sociolinguistica. Più che definita da un'appartenenza disciplinare specifica, essa si nutre di un approccio interculturale e intersezionale, capace di riconoscere la pluralità dei saperi e la necessità di un'educazione sensibile ai contesti, ai corpi, ai simboli e alle traiettorie migranti.

Difatti, l'esperienza laboratoriale con apprendenti MSNA qui presentata, centrata sull'apprendimento dell'italiano attraverso il *podcasting* ha inteso mettere in pratica tali presupposti teorici. Essa ha valorizzato dimensioni spesso marginalizzate nei percorsi di apprendimento linguistico, come la corporeità, la spiritualità, il *role playing*, esplorandole come linguaggi culturali e risorse educative. L'uso del podcast è stato, quindi, un pretesto per attivare processi di co-narrazione, stimolando partecipazione, *agency* e senso di appartenenza nei partecipanti. Inserito nel quadro dell'Universal Design for Learning, il laboratorio ha promosso forme di apprendimento inclusive, multimodali e non convenzionali, mostrando come le TIC possano essere impiegate non solo come supporti, ma come veri e propri dispositivi epistemici ed espressivi.

In conclusione, l'esperienza descritta contribuisce a rafforzare una visione della didattica delle lingue come spazio di mediazione culturale e trasformazione sociale, un'opportunità reale di riconoscimento, apprendimento e partecipazione soprattutto in contesti di vulnerabilità sociale.

Bibliografia

Aruta L., Girardi F. (2024). Promuovere le soft skills nei contesti di rischio tra neotenia e corporeità. In Iavarone M.L. (ed.), *Neotenia e plasticità umana. Una prospettiva transdisciplinare per l'educazione*. Milano: Franco Angeli.

Battista F. (2024). La comunicazione multimodale nella scuola interculturale. *Pedagogia delle* Differenze, 53(1).

Chabot P. (2021). *L' epoca delle transizioni. Pensare il mondo a venire.* Roma: Castelvecchi Editore.

Chello F. (2022). La formazione, l'incerto e le transizioni educative. Un approccio comprensivo transazionale all'orientamento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 18-34.

Copertari S., Lopes C. N., Delmaschio C. (2023). La techné educativa en pandemia. Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad. *Revista Científica Educ@ção.*

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors,* Council of Europe, Strasbourg:https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

d'Ambrosio M., Spada, E. (2022). La danza del vivere. Matrici pedagogiche del farsi differente. Matrici pedagogiche del farsi differente. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *12*(2), 85-101.

De Kerckhove D. (1998). *Connected intelligence: the arrival of the web society.* London: Kogan Page

Dewey J., Bentley A. (1974). *Conoscenza e transazione.* Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1949).

Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *9*(2), 15-34.

Gemma S., Girardi F. (2024). Boundaries of language, boundaries of worlds: a reflection on hate speech experienced and internalized among minors from different cultures. *Q-Times Webmagazine*, 16, 285-297.

Giovanazzi T. (2023). Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane. *Pedagogia oggi,* 21(2), 187-193.

Grigoletto A. (2024). *I podcasts e la lotta alla violenza di genere: dal racconto alla consapevolezza*. Università degli Studi di Padova.

Iavarone M. L. (2025) (ed.). *Neotenia e plasticità umana. Una prospettiva transdisciplinare per l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Iavarone M. L., Iachini S. (2016). A teaching embodied-centred approach: some methodological and professional implications. In *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 24-25). Lecce: Pensa MultiMedia.

Khosravi S. (2019). *Io sono confine*. Milano: elèuthera.

Koch S., Fuchs T. (2011). Embodied arts therapies. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 276-280

Lakoff G. (1995). Embodied minds and meanings. *Speaking Minds, Princeton University Press: Princeton, New Jersey*, 115-129.

Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.

Morineau J. (2018). *La mediazione umanistica: Un altro sguardo sull'avvenire: dalla violenza alla pace.* Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Piccardo E., North B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education* (Vol. 72). Multilingual Matters.

Piccardo E., Schmor R., Noel K. (2024). Action-oriented scenarios: A paradigm shift in language education. *Novel Techniques And Approaches In Language Teaching*, 104.

Rossi P. G., Giannandrea L., Magnoler P. (2010). Mediazione, dispositivi ed eterotopia. *Education Sciences and Society*, 2(2), 101-116.

Ruiz N., Castro M., Yaguari J., Ojeda J., Calle G., Sánchez S.I., Burgos J., Guadalupe K., Coello M., Sánchez K., Burgos D. (2025) Uso de Podcast Educativos para la Recuperación de la Memoria Oral en Comunidades Ancestrales del Ecuador. *Revista REG*, 4, 2, 184 -200.

Thompson E., Varela F. J. (2001). Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. *Trends in cognitive sciences*, *5*(10), 418-425.

Vygotskij L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Universale Scientifica Boringhieri.

III.9
Sportification e inclusione: rigenerare la partecipazione sociale

Amedeo Giani
PhD Student, Università degli Studi di Torino, amedeo.giani@unito.it

Abstract

Il primo quarto del nuovo millennio ha messo in luce l'urgenza di ripensare le forme del vivere collettivo, poiché trasformazioni rapide e incessanti incidono sulla promozione della partecipazione sociale. La rivoluzione tecnologica ha accentuato quelle fratture generazionali che ostacolano la condivisione di esperienze comuni: in tale contesto, l'inclusione non può più essere affidata unicamente alla scuola, ma interpella l'insieme delle agenzie educative nel promuovere una cittadinanza democratica. In questa prospettiva, la sportification, intesa come traduzione pedagogica delle strutture di gioco e sport, si configura quale paradigma educativo capace di garantire una direzione alla competizione. Superando le criticità proprie del gioco e dello sport, essa orienta verso esperienze di cooperazione, responsabilità e verso l'attitudine freiriana a "essere di più", rigenerando democrazia e partecipazione.

Parole chiave: Democrazia; Inclusione; Partecipazione Sociale; Soddisfazione; Sportification

The first quarter of the new millennium has revealed the urgency of rethinking the forms of collective life, as rapid and unceasing transformations affect the promotion of social participation. The technological revolution has deepened generational divides that hinder the sharing of common experiences: within this context, inclusion can no longer be entrusted solely to schools but calls upon all educational agencies to promote democratic citizenship. In this perspective, sportification, understood as the pedagogical translation of the structural elements of play and sport, emerges as an educational paradigm capable of providing orientation to competition. By overcoming the criticalities inherent in both play and sport, it directs experience toward cooperation, responsibility, and the freirean attitude of "being more," thereby regenerating democracy and participation.

Keywords: Democracy; Inclusion; Social Participation; Satisfaction; Sportification

1. Introduzione

Il primo quarto di secolo del nuovo millennio è stato caratterizzato da una profonda trasformazione sociale e culturale, che ha segnato direttamente i modi di convivenza e di partecipazione collettiva. La rapidità con cui le innovazioni tecnologiche si sono susseguite ha riorganizzato il vivere in comunità: tra tutte, il graduale passaggio da spazio reale a spazio virtuale è forse il cambiamento che lascia i maggiori segni nel modo di vivere la partecipazione sociale.

Un simile cambiamento ha prodotto, inoltre, una serie di fratture generazionali che mettono in discussione la possibilità stessa di condividere linguaggi, visioni ed esperienze comuni. Ciò che un tempo era di appannaggio esclusivo delle "principali agenzie educative, scuola e famiglia" (Condemi, 2020, p. 15), ossia prendersi carico dei bisogni e delle necessità educative della società, oggi appare frammentato tra sempre più soggetti, oltre che accessibile attraverso mezzi che all'inizio del terzo millennio non erano neanche immaginabili.

Questa evoluzione, che ha riguardato le diverse agenzie educative, mostra i suoi riflessi anche sulla dimensione politica e sociale: la scuola, pur mantenendo un ruolo fondamentale, non può più essere considerata l'unica deputata alla costruzione di partecipazione sociale come via verso una sempre maggiore inclusione. Altre realtà devono sostenere l'educazione formale in questa sfida: ambienti come l'extra-scolastico, in particolare nella pratica sportiva, sono "occasioni" (Mari, 2019, p. 35) fondamentali per promuovere la formazione di una cittadinanza democratica e inclusiva.

La forza dello sport è infatti quella di proporsi come un'esperienza ancora in grado di generare linguaggi comuni, riconoscibili e condivisi, che possano formare una partecipazione sociale attiva. La sua struttura intrinseca – centrata sul confronto, "cuore d'ogni apprendimento umano" (Mollo, 2005, p. 36) – non si riduce unicamente alla sfera dell'attività agonistica, ma porta con sé un potenziale educativo che travalica la dimensione strettamente sportiva.

È proprio in questa spinta – tipica dell'attività sportiva – che si radica la possibilità di pensare a una possibile nuova modalità per vivere le diverse esperienze umane, la modalità "sportificata": non si tratta di estendere lo sport ad ogni ambito della vita, ma di tradurre in chiave pedagogica le sue strutture portanti in una direzione inclusiva.

La prospettiva che si intende sviluppare si colloca in un orizzonte fenomenologico-ermeneutico: a partire dall'esperienza vissuta e dai modi concreti in cui lo sport viene vissuto, si cercano quelle caratteristiche educative capaci di sostenere la scuola nel compito di costruire la partecipazione sociale. La *sportification* si configura dunque come modalità dell'esperienza, un paradigma che consente di interpretare e rigenerare le pratiche del vivere comune, traducendo la tensione competitiva in occasione di confronto formativo e la pluralità delle differenze in risorsa inclusiva.

La sfida è allora comprendere come, a partire dalla *sportification*, sia possibile promuovere una cittadinanza inclusiva, in cui ogni individuo sia riconosciuto come parte attiva di un sistema condiviso e partecipato.

2. Una partecipazione sociale in crisi

Il primo quarto del XXI secolo ha mostrato in modo chiaro la trasformazione profonda che sta riguardando la modalità con cui il cittadino è chiamato a svolgere la sua partecipazione sociale e politica. Se in passato la vita collettiva si fondava su istituzioni - educative, politiche e comunitarie - relativamente stabili, oggi il cittadino sembra progressivamente disaffezionato al coinvolgimento diretto nella comunità. La partecipazione in attività condivise non è scomparsa, ma si è trasformata in forme frammentarie, discontinue, spesso ridotte a esperienze individuali centrate maggiormente sulla "cura di sé" (Mortari, 2009), piuttosto che sulla cura del bene comune.

Il venir meno della partecipazione diretta del cittadino nella sfera comune si traduce in un indebolimento del legame civico, ovvero della percezione che l'impegno personale possa incidere sul bene comune. I recenti sondaggi (Ipsos, 2023, Open Society Foundations, 2023), sembrano confermare questa tendenza: la maggioranza degli intervistati ritiene che la qualità della democrazia sia peggiorata negli ultimi cinque anni. Questi dati acquisiscono ancora più significato dal momento che emerge anche che la democrazia resta percepita formalmente come il sistema di governo migliore, ma incontra crescenti difficoltà a generare fiducia e coinvolgimento, soprattutto nelle fasce più giovani della popolazione. La democratizzazione "ad ondate" (Huntington, 1991), sembra essere, d'altronde, caratteristica delle democrazie contemporanee. In questa contraddizione – desiderio di democrazia ma crescente disaffezione verso la sua pratica – si colloca la crisi attuale: una crisi di partecipazione che non si manifesta come rifiuto, bensì come progressivo distacco silenzioso dalla vita pubblica dato da un senso di insoddisfazione.

2.1 Crisi legata all'insoddisfazione del cittadino

Alla disaffezione verso la democrazia si accompagna, infatti, un sentimento diffuso di insoddisfazione. Non si tratta solo di riduzione della partecipazione formale, ma della percezione che le istituzioni democratiche non siano più capaci di mantenere le proprie promesse e di soddisfare i reali bisogni dei cittadini. Umberto Allegretti (2006) ha descritto la democrazia partecipativa come un "relazionamento della società con le istituzioni", fondato sulla possibilità di un intervento diretto dei cittadini nei processi decisionali. Tuttavia, questo ideale appare spesso incompiuto: le pratiche partecipative appaiono deboli, il voto è spesso sentito come lontano o addirittura inutile, e la consapevolezza più diffusa rimane l'amarezza di non poter intervenire davvero nell'amministrazione della cosa pubblica.

L'insoddisfazione non si mostra unicamente nel coinvolgimento del cittadino in ambito decisionale, ma si riflette in più ambiti. Le "democrazie sotto stress" (Fabbrini, 2022) sono caratterizzate da scelte politiche percepite come distanti dai bisogni reali, opache o condizionate da interessi particolari. La qualità dell'informazione rappresenta un secondo terreno di crisi: come osserva Carlo Magnani (2021), l'ecosistema digitale favorisce polarizzazione e disinformazione, alimen-

tando un clima di sospetto verso media e istituzioni. Un terzo fronte riguarda la gestione delle grandi emergenze globali, prima fra tutte quella climatica. Domenico Amirante (2022) sottolinea come il "costituzionalismo ambientale" renda evidente che la tutela dell'ambiente è ormai condizione per l'esercizio stesso dei diritti fondamentali; la mancanza di risposte efficaci produce ulteriore sfiducia, soprattutto tra i giovani.

In tutti questi campi la dinamica sembra seguire un filo in comune: la distanza tra urgenza percepita dai cittadini e risposte istituzionali alimenta un senso di insoddisfazione. Proprio l'insoddisfazione diventa quindi causa ed effetto stesso della crisi della partecipazione sociale, indebolendo la percezione di inclusione e giustizia del sistema democratico.

2.2 Soddisfazione e inclusione

Se la crisi della partecipazione e l'insoddisfazione diffusa rappresentano i due volti più critici della condizione democratica contemporanea, la vera sfida consiste nel comprendere come restituire ai cittadini fiducia e senso di soddisfazione. Se interpretata in un'ottica deweyana, la democrazia non può essere intesa unicamente come un sistema di regole e di leggi, ma come "un modo di vivere", un "ideale morale" da rigenerare attraverso l'azione del singolo cittadino (Dewey, 1939, p. 56). In quanto dimensione etica, la democrazia non può essere imposta, ma dev'essere condivisa: il sistema democratico può essere "rigenerato" (Dewey, 1939, p. 57) qualora i cittadini trovino nell'inclusione l'occasione per ricercare "benessere soggettivo e gratificazione dell'individuo" (De Piano, 2018, p. 44).

In questa prospettiva, soddisfazione e inclusione appaiono fortemente intrecciate. La prima non può essere ridotta al semplice accesso formale a diritti o istituzioni: essa scaturisce dal vivere esperienze capaci di conferire riconoscimento, di attivare cooperazione e di generare responsabilità condivisa. La seconda, a sua volta, non si esaurisce nel semplice allestimento di spazi che non generino partecipazione effettiva, ma acquisisce senso soltanto quando tali spazi si traducono in occasioni effettive di gratificazione personale e collettiva. La soddisfazione costituisce dunque una misura qualitativa dell'inclusione, mentre l'inclusione ne rappresenta la condizione di possibilità: solo nel loro reciproco alimentarsi possono diventare principio il vitale della partecipazione democratica.

2.3 L'esperienza ludico-sportiva

Se l'intreccio tra inclusione e soddisfazione individuale può essere una chiave per rigenerare la partecipazione democratica, occorre promuovere un simile legame attraverso esperienze significative dal punto di vista pedagogico. Al di là della scuola, una delle esperienze più significative in grado di sostenere questo intreccio è rappresentata dalla dimensione ludico-sportiva. Il gioco rappresenta una delle "forme" culturali (Huizinga, 1946) nelle quale l'essere umano ha sin da subito la possibilità di sperimentare il proprio ruolo all'interno della società. Lo sport, nella

sua espressione più autentica, mostra come regole, limiti e confronto possano diventare occasioni di gratificazione personale e di partecipazione collettiva.

Sia l'esperienza sportiva sia quella ludica si mostrano come quelle esperienze umane che, oltre a superare barriere culturali e generazionali, riescono a trasformare la competizione in un terreno di cooperazione, riconoscimento e rispetto reciproco. Proprio per questo, offrono una delle immagini più efficaci di inclusione: lo sport, inteso come particolare e codificata forma di gioco, si è rivelato uno spazio privilegiato in cui sperimentare forme concrete di inclusione. La sua storia recente testimonia un'attenzione crescente alle differenze di razza, genere, religione e condizione fisica, trasformandole da possibili ostacoli a possibilità di riconoscimento e confronto.

A partire dal riconoscimento del potenziale inclusivo dello sport, è possibile individuare nella dimensione sportiva quelle dinamiche che possono sostenere la scuola – che, per Dewey, rimane l'istituzione primaria deputata a formare cittadini democratici – nel processo di rigenerazione della democrazia. La scuola, da sola, non sembra sufficiente a garantire inclusione e partecipazione; attraverso l'integrazione delle dinamiche proprie dello sport, invece, potrebbe tornare a essere "laboratorio di democrazia" (Spadafora, 2015, p. 66), capace di restituire soddisfazione e inclusione.

È in questa direzione che si colloca il paradigma della *sportification*. Traducendo in chiave pedagogica le strutture fondamentali del gioco e dello sport – regola, limite, confronto e cooperazione – la *sportification* si presenta come modalità esperienziale in grado di sostenere la democrazia nel suo compito inclusivo.

3. Il paradigma sportificato

Nel proporre una possibile modalità con cui vivere l'intero insieme di esperienze umane, ossia una modalità che sia sportificata, occorre prima mettere in luce il quadro teorico di riferimento sul mondo dello sport e, più in generale, sull'intero mondo del gioco.

Per descrivere il processo attraverso cui lo sport moderno si è progressivamente organizzato e istituzionalizzato, Allen Guttmann, nel testo *From Ritual to Record* (1989), ha mostrato come la modernità abbia trasformato le pratiche ludiche in attività regolate da criteri di razionalizzazione, standardizzazione e misurazione delle prestazioni. La tendenza, segno della società moderna, sembra quella di organizzare le pratiche sportive entro cornici sempre più uniformi, globalizzate e orientate al confronto competitivo (Svennson, 2023). In questa chiave, lo sport ha seguito un processo di progressiva burocratizzazione e universalizzazione dello sport, fino a renderlo uno dei linguaggi più diffusi della società contemporanea.

Se questa è la direzione seguita dalle scienze sociali, con un riferimento alla *sportification* come quel processo storico che sta portando lo sport a istituzionalizzarsi e a diffondersi a livello globale seguendo logiche strettamente legate all'economia, il presente contributo intende assumere una prospettiva diversa. Non

si tratta di descrivere la sportification come fenomeno sociologico che evidenzia le contraddizioni dello sport moderno o le sue possibili derive, talvolta perfino dannose, ma di proporla in chiave fenomenologico-ermeneutica come modalità dell'esperienza.

A partire dai princìpi originari del gioco e dello sport, infatti, è possibile leggere la *sportification* come un modo di vivere l'esperienza: un paradigma educativo che interpreta le strutture profonde del gioco e dello sport – regola, limite, confronto, cooperazione, competizione, ambizione, ecc. – traducendole in dispositivi capaci di sostenere la democrazia e l'inclusione.

3.1 Il gioco: principio-serietà

Nell'approcciarsi al mondo del gioco, sembra emergere una possibile criticità: spesso, infatti, il gioco rischia di essere ridotto ad una dimensione infantile o a semplice svago. Il gioco viene relegato al periodo dell'infanzia, inteso come fase preparatoria da superare con l'ingresso nell'età adulta, oppure come attività ricreativa marginale, funzionale a scaricare energie ma priva di un vero significato formativo. Questa interpretazione rischia di limitarne la portata più profonda e di privare l'esperienza ludica del suo slancio educativo.

Lo storico olandese Johan Huizinga, nell'opera *Homo Ludens* (1946), ha segnalato il rischio di un simile riduzionismo, riconoscendo come il gioco sia invece un'attività seria in senso antropologico: esso crea mondi simbolici, genera linguaggi, stabilisce regole condivise e plasma forme culturali che attraversano le epoche. Dello stesso avviso un altro grande classico, Roger Caillois, che pur definendo il gioco come "occasione di puro dispendio" (Caillois, 1958, p.22), ne riconosce la natura segnata dalla profonda serietà richiesta al giocatore immerso in un'esperienza ludica: il gioco rappresenta uno degli spazi privilegiati per apprendere la dinamica tra libertà e regola, tra creatività e responsabilità.

Riconoscere la serietà del gioco significa quindi riconoscerne la funzione educativa tanto per il bambino quanto per l'adulto. Non si tratta di considerarlo come attività dell'infanzia, ma come esperienza che, proprio nella sua apparente leggerezza, rende possibile sperimentare e provare le condizioni della vita reale. Giocare implica assumere ruoli, rispettare regole, confrontarsi con limiti e con differenze. Il gioco definisce così un'esperienza nella quale il soggetto impara a vivere la tensione tra vincoli e libertà, tra subordinazione e autonomia.

3.2 Lo sport: principio-perfettibilità

Analogamente al gioco, lo sport potrebbe essere accompagnato da una seconda criticità: si tratta di un'attività che viene spesso identificata unicamente con la tensione agonistica, con l'ossessione per la vittoria e la misurazione della performance. In questa prospettiva, parimenti riduttiva, lo sport appare come un dispositivo che premia pochi vincitori ed esclude la maggioranza dei perdenti, alimentando logiche di esclusione e di competizione esasperata.

Eppure, questa visione non restituisce a pieno l'intera natura dello sport. Se

da un lato è vero che la competizione ne costituisce un elemento costitutivo, dall'altro lo sport introduce un principio che va oltre la mera logica del risultato: il principio della perfettibilità.

Il principio-perfettibilità non coincide con il concetto di perfezione, né si traduce nell'illusione di un compimento definitivo. Lo sport allestisce le condizioni per il "prendere forma" di un essere umano costantemente "in cammino" (Nosari, 2002, p. 122): quest'ultimo non può aspirare a una condizione che possa dirsi precisamente perfetta e nello sport questa consapevolezza si mostra con estrema evidenza. Non esiste un gesto tecnico che possa dirsi "assoluto", né una vittoria che chiuda per sempre la possibilità di un miglioramento.

Piuttosto, la perfettibilità sembra indicare una caratteristica propria della sfera sportiva: una tensione costante verso l'eccellenza, un particolare "gusto" che spinge l'atleta a cercare la propria versione migliore. È una postura, più che un traguardo, che si esprime nella volontà di rispondere ad un "compito" (Pareyson, 1969, p. 108) che superi la dimensione individuale, rendendo ogni azione, ogni prova, ogni gesto tecnico più armonico, più efficace, più bello di quello precedente perché parte di una dimensione umana. Così, gli atleti più forti del mondo insistono in allenamenti estenuanti non per il semplice desiderio di essere considerati i migliori, ma per la soddisfazione di poter continuamente pretendere di meglio da sé stessi e dalle proprie possibilità.

La perfettibilità sembra essere dunque una tensione propria dello sport, una vocazione che rende la sfida educativa prima ancora che agonistica: non solo il confronto e la competizione con un avversario, ma in primo luogo l'incontro con le proprie capacità e con il proprio potenziale.

3.3 L'attitudine a "essere di più"

Dalla serietà del gioco e dalla perfettibilità dello sport emerge una tensione più ampia, che non riguarda soltanto la dimensione ludica o agonistica, ma investe il senso stesso dell'esperienza educativa. Entrambi i principi, se assunti in prospettiva formativa, rimandano infatti a una vocazione umana che sembra caratterizzare l'intera esperienza umana. È in questo orizzonte, infatti, che trova spazio una chiave di lettura freiriana, secondo la quale l'essere umano è chiamato non ad adattarsi passivamente alle condizioni date, ma a *ser mais*, a "essere di più" (Freire, 1996, p. 23).

Prendere sul serio il gioco significa imparare a vivere un'esperienza libera all'interno di un orizzonte processuale; alimentare la perfettibilità nello sport significa assumere la tensione al miglioramento come stile di vita. Entrambe queste dinamiche sembrano originare da questa attitudine a essere di più: una disposizione che non si limita al piano individuale, ma che si radica nella dimensione comunitaria, del confronto, dello scambio.

In una prospettiva di questo tipo, la *sportification* potrebbe rappresentare proprio la modalità con la quale allestire esperienze in grado di educare a questa attitudine, traducendo i due principi in pratiche formative capaci di unire serietà e perfettibilità. La sportification, intesa come paradigma educativo, non riduce la

vita a competizione; ne assume invece le strutture più preziose – e per certi versi "privilegiate" (Bellantonio, 2014, pp. 25-26) – per trasformarle in dispositivi pedagogici.

Pensare un'educazione in questa direzione significa allora allenare a vivere la cittadinanza in un'ottica che possa essere davvero inclusiva, partendo proprio dai principi del gioco e dello sport: saper *prendere parte* senza restare spettatori, essere *di parte* assumendo con responsabilità le proprie posizioni, accettare di diventare *controparte* in un conflitto costruttivo, collocarsi *super partes* quando l'equilibrio lo richiede, *recitare una parte* riconoscendo la molteplicità dei ruoli sociali, e infine sapersi *fare da parte* per lasciare spazio all'altro. È in questo intreccio che la sportification mostra la sua valenza più profonda: un paradigma che educa alla responsabilità condivisa e restituisce alla democrazia la sua natura di esperienza viva e inclusiva.

3.4 Sportification e inclusione sociale

Se l'insoddisfazione individuale e la conseguente crisi della partecipazione mettono a rischio la vitalità stessa della democrazia, la *sportification* si propone come un paradigma educativo in grado di alimentare il senso e la concretezza della partecipazione sociale, pensata come chiave per rigenerare una società davvero democratica (Arendt, 1963). La sua spinta risiede nella capacità di assumere i principi della serietà del gioco e della perfettibilità dello sport e di tradurli in pratiche che possano valorizzare l'incontro con l'alterità, il rispetto delle regole e la responsabilità reciproca, comprendendo e valorizzando quella vocazione umana ad essere di più.

Rigenerare la partecipazione sociale attraverso la *sportification* comporta di dover ripensare le diverse esperienze umane, come quei luoghi dove avviene in modo naturale una spinta verso il miglioramento, verso il confronto, verso la cooperazione. Ed è in questo orizzonte che si colloca il legame con l'inclusione, intesa non come semplice estensione di diritti formali, ma come possibilità effettiva di vivere esperienze in cui ciascun individuo sia riconosciuto e valorizzato. L'inclusione si trasforma da principio astratto (*tutti possono partecipare*) in pratica concreta (*tutti vogliono migliorare*): non basta estendere i confini della partecipazione, occorre che ciascuno possa sentirsi parte attiva di un processo comune.

In questa prospettiva, la *sportification* guarda ad un'inclusione che non si esaurisce nell'estensione di diritti sociali, ma che si misura nella qualità delle esperienze e nella capacità di generare soddisfazione condivisa grazie al miglioramento delle condizioni e delle relazioni di ciascuna persona (Bounous, 2022, p. 222). La sportification offre così un paradigma educativo capace di far coincidere inclusione e cittadinanza, mostrando come la democrazia possa rigenerarsi solo se vissuta come pratica quotidiana di cooperazione e di responsabilità reciproca.

4. Conclusioni

Il primo quarto del XXI secolo ha messo in evidenza la crisi e la fragilità della partecipazione sociale: la rapida trasformazione tecnologica, le fratture generazionali e la crescente insoddisfazione verso le istituzioni rendono sempre più difficili il compito di rigenerare la democrazia, se pensata come un modo di vivere. In questo scenario, la ricerca di nuove modalità di inclusione non può limitarsi a strategie istituzionali, ma deve nascere dalla condivisione di esperienze che possano essere percepite davvero soddisfacenti.

La *sportification* si inserisce in questo orizzonte come possibilità concreta. Non come estensione indiscriminata dello sport alla vita sociale, ma come modalità esperienziale che valorizza i principi del gioco e dello sport per tradurli in dinamiche educative. La serietà del gioco e la perfettibilità dello sport diventano, in questa chiave, strumenti per costruire relazioni fondate sulla ambizione ad essere di più, incluse nel rispetto delle regole, nella cooperazione e nella responsabilità condivisa.

Bibliografia

Allegretti U. (2006). Basi giuridiche della democrazia partecipativa in Italia: alcuni orientamenti. *Democrazia e diritto*, 3.

Amirante D. (2022). *Costituzionalismo ambientale. Atlante giuridico per l'Antropocene*. Bologna: Il Mulino.

Arendt H. (1963). *On revolution*. New York: Penguin Books.

Bellantonio S. (2014). *Sport e adolescenza, l'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.

Bounous M. (2022). Sport e inclusione: dal gioco al confronto con la realtà. In L. Grion (Ed.), *Il senso dello sport*. Milano: Mimesis.

Caillois R. (1958/2017). *I giochi e gli uomini*. Milano: Giunti.

Condemi G. (2020). *Ruolo, funzioni, identità dell'educatore professionale nelle istituzioni educative statali: convitti ed educandati*. Salerno: Booksprint.

De Piano A. (2018). *Apprendimento cooperativo e didattica inclusiva: Dall'interazione all'inclusione*. Limena: Libreria Universitaria.

Dewey J. (1939/2018). *Democrazia creativa* (G. Dessì, Trad.). Roma: Lit Edizioni. (Original work published in J. Dewey, *The later works 1925–1953*, Vol. XIV, pp. 224–230. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988).

Fabbrini S. (2022). *Democrazie sotto stress*. Milano: Il Sole 24 Ore Publishing and Digital.

Freire P. (1996/2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA. (Original work published 1996).

Guttmann A. (1989). *From ritual to record*. New York: Columbia University Press.

Huizinga J. (1946/2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.

Huntington S. (1991/1995). *La terza ondata. I processi di democratizzazione alla fine del XX secolo* (G. Dognini, Trad.). Bologna: Il Mulino. (Original work published *The third*

wave. Democratization in the late twentieth century. Norman (OK): University of Oklahoma Press, 1991).
Magnani C. (2021). *Finché ci sono fake news c'è speranza. Libertà di espressione, democrazia, nuovi media*. Catanzaro: Rubbettino.
Mari G. (2019). Sport e educazione del carattere. In M. Musaio & R. Sanz Ponce (Eds.), *Sfide educative e riflessione pedagogica internazionale*. Milano: EDUCatt.
Mollo G. (2005). *Linee di pedagogia generale*. Perugia: Morlacchi.
Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Nosari S. (2002). *L'educabilità*. Brescia: La Scuola.
Pareyson L. (1969). *L'iniziativa morale*. Torino: Giappichelli.
Spadafora G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
Svennson D. (Ed.). (2023). *Sport, performance and sustainability*. London–New York: Routledge.

Sondaggi / Fonti online
Ipsos (2023, December). *KnowledgePanel: The state of democracy*. Ipsos. Retrieved [data di consultazione],
Open Society Foundations (2023, September). *Open Society Barometer: Can democracy deliver?* Open Society Foundations. Retrieved

III.10
Valutazione delle attitudini multidimensionali verso l'educazione inclusiva in una scuola secondaria di primo grado: uno studio sperimentale basato sulla MATIES

Gianluca Gravino
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, gianluca.gravino@unicampania.it

Maria Giovanna Tafuri
Università Pegaso, mariagiovanna.tafuri@unipegaso.it

Davide Di Palma
Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, davide.dipalma@unicampania.it

Abstract

L'educazione inclusiva è considerata a livello internazionale una componente fondamentale per promuovere il successo formativo e il benessere di tutti gli studenti. Il presente articolo descrive uno studio sperimentale, condotto in una Scuola Secondaria di Primo Grado a Casoria (NA), volto a verificare l'efficacia di un intervento di didattica cooperativa nella promozione di atteggiamenti positivi verso l'inclusione. L'indagine ha coinvolto 48 studenti suddivisi in due gruppi (Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo) e ha previsto la somministrazione pre-post della Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) di Mahat (2008). I risultati quantitativi hanno evidenziato un significativo incremento nelle dimensioni cognitive, emotive e comportamentali dell'atteggiamento inclusivo nel Gruppo Sperimentale rispetto al Gruppo di Controllo. Le osservazioni in classe e le interviste semi-strutturate hanno confermato un miglioramento del clima relazionale, con un maggior senso di collaborazione e sostegno reciproco. Le implicazioni dello studio evidenziano l'importanza di adottare pratiche didattiche cooperative per favorire una scuola pienamente inclusiva.

Parole chiave: Educazione inclusiva; Apprendimento cooperativo; Attitudini multidimensionali; MATIES; Scuola secondaria di primo grado

Inclusive education is internationally recognized as a fundamental component for promoting academic success and the well-being of all students. This article describes an experimental study conducted in a lower secondary school in Casoria (NA), aimed at evaluating the effectiveness of a cooperative learning intervention in fostering positive attitudes toward inclusion.

The study involved 48 students divided into two groups (Experimental Group and Control Group) and included a pre- and post-intervention administration of the Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) by Mahat (2008). Quantitative results showed a significant improvement in the cognitive, emotional, and behavioral dimensions of inclusive attitudes in the Experimental Group compared to the Control Group. Classroom observations and semi-structured interviews confirmed an improvement in the relational climate, with a greater sense of collaboration and mutual support. The implications of the study highlight the importance of adopting cooperative teaching practices to support a fully inclusive school environment.

Key Words: Inclusive education; Cooperative learning; Multidimensional attitudes; MATIES (Mahat's scale); Lower secondary school

1. Introduzione

L'educazione inclusiva è stata oggetto di crescenti attenzioni da parte di ricercatori, docenti e decisori politici, in virtù del potenziale impatto sui percorsi di apprendimento e di socializzazione di studenti con bisogni ed esperienze di varia natura (Ainscow, 2005). La Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) ha sancito l'impegno delle istituzioni educative a promuovere strategie in grado di rispondere efficacemente alle diversità presenti all'interno delle classi, incoraggiando sistemi scolastici inclusivi. In Italia, il quadro normativo a favore dell'inclusione è storicamente solido, essendosi sviluppato a partire dagli anni Settanta con l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni (D'Alessio, 2011). Nonostante ciò, la realizzazione concreta dell'inclusione scolastica richiede un continuo lavoro di aggiornamento delle pratiche didattiche e organizzative, nonché una riflessione costante sugli atteggiamenti di insegnanti e studenti (Loreman, Forlin, Sharma, 2007). Le ricerche condotte in diversi contesti (Forlin, Loreman, Sharma, 2012) evidenziano come atteggiamenti positivi verso l'inclusione possano supportare l'adozione di strategie efficaci, mentre pregiudizi e riserve possono costituire barriere a una piena partecipazione di tutti gli allievi. Per misurare le attitudini in modo approfondito, è stata messa a punto la Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) (Mahat, 2008), che esplora dimensioni cognitive, emotive e comportamentali correlate ai processi inclusivi. Sulla base di queste premesse, il presente studio si propone di indagare come un intervento didattico cooperativo, finalizzato a sostenere la collaborazione e a valorizzare la diversità, possa influenzare le attitudini verso l'inclusione di studenti della Scuola Secondaria di Primo Grado. Lo studio vuole contribuire al dibattito sul potenziamento delle metodologie didattiche volte a consolidare l'inclusione scolastica in Italia, fornendo evidenze empiriche su un intervento di breve durata.

L'obiettivo principale è verificare se un intervento didattico centrato sulla cooperazione e sui principi inclusivi sia in grado di influenzare significativamente le

attitudini degli studenti verso l'inclusione, misurate attraverso la scala MATIES (Mahat, 2008). Nel quadro di questo studio sono stati formulati i seguenti interrogativi scientifici:

– **Cambiamenti negli atteggiamenti inclusivi**: L'implementazione di un'attività didattica inclusiva durante le ore di Italiano determina differenze statisticamente significative tra Gruppo Sperimentale e Gruppo di Controllo nelle dimensioni cognitive, emotive e comportamentali della MATIES?;
– **Spiegazioni qualitative**: Quali elementi emergono dal vissuto didattico, in termini di percezione dei compagni, collaborazione e partecipazione in classe, che possano supportare o spiegare i risultati quantitativi riscontrati?

2. Metodologia

2.1 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto 48 studenti di una Scuola Secondaria di Primo Grado di Casoria (NA), tutti iscritti al secondo anno di corso (12-13 anni). I partecipanti sono stati suddivisi in due classi:

– **Gruppo Sperimentale (GS)**: 24 studenti sottoposti a un percorso didattico cooperativo focalizzato sull'inclusione;
– **Gruppo di Controllo (GC)**: 24 studenti che hanno seguito la normale programmazione di Italiano, senza attività specifiche aggiuntive.

2.2 Criteri di inclusione

– **Anno scolastico**: solo classi seconde di Scuola Secondaria di Primo Grado;
– **Frequenza minima**: partecipazione ad almeno l'80% delle lezioni per tutta la durata dell'intervento (8 settimane);
– **Consenso informato**: autorizzazione dei genitori/tutori legali per la raccolta dei dati, anonimi e aggregati.

2.3. Strumenti

- **Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)**
  – Sviluppata da Mahat (2008);
  – Include 18 item su scala Likert da 1 a 5, articolati su tre dimensioni: cognitiva, emotiva e comportamentale;
  – Somministrata in modalità pre-test e post-test.
- **Osservazioni in classe e interviste semi-strutturate**
  – Utilizzate per raccogliere dati qualitativi relativi alle dinamiche di gruppo, al clima di classe e alla percezione delle differenze;

– Realizzate tramite una griglia di osservazione compilata settimanalmente e brevi interviste di gruppo (4-5 studenti) al termine dell'intervento.

3. Analisi dei dati

- **Quantitativa**:
  – T-test per campioni indipendenti (confronto tra GS e GC);
  – T-test per campioni appaiati (pre-test vs. post-test all'interno di ciascun gruppo);
  – Analisi separate per le dimensioni cognitive, emotive e comportamentali della MATIES.
- **Qualitativa**:
  – Analisi tematica delle trascrizioni delle interviste e delle note d'osservazione (Booth, Ainscow, 2002);
  – Individuazione di categorie quali "collaborazione", "attenzione alle differenze" e "sostegno reciproco".

4. Attività didattiche sperimentali

Le attività didattiche proposte al Gruppo Sperimentale (GS) sono state pianificate in coerenza con i principi dell'apprendimento cooperativo e dell'educazione inclusiva, così come delineati da Ainscow (2005) e da Booth e Ainscow (2002). L'obiettivo principale era quello di creare contesti di apprendimento che favorissero la partecipazione attiva di tutti gli studenti, permettendo di valorizzare le loro diverse abilità, esperienze e prospettive. Di seguito si riportano i dettagli relativi all'organizzazione delle attività, con alcuni esempi concreti:

- **Costituzione dei gruppi eterogenei**
  – In base alle indicazioni di Booth e Ainscow (2002), si è attribuita grande importanza all'eterogeneità dei gruppi, ritenuta essenziale per promuovere un clima di reciproco sostegno e collaborazione;
  – Gli studenti sono stati suddivisi in gruppi di 4 o 5 componenti, tenendo conto di fattori quali il livello di competenza disciplinare, lo stile di apprendimento e la propensione a lavorare in team. L'eterogeneità ha permesso di evitare la formazione di sottogruppi "omogenei" e di stimolare la ricerca di soluzioni condivise anche tra studenti con differenti approcci allo studio.

- **Selezione e strutturazione dei materiali**
  – Le letture proposte riguardavano prevalentemente testi narrativi coerenti con il programma didattico di Italiano per la Scuola Secondaria di Primo Grado;

  - Prima di avviare la fase di lettura, ciascun gruppo riceveva una scheda di sintesi con obiettivi e indicatori di comprensione, nonché spunti per l'analisi critica (ad esempio, riflessioni su personaggi, situazioni di conflitto, valori emergenti);
  - Questa impostazione, in linea con la prospettiva inclusiva, mirava a stimolare connessioni tra i contenuti narrativi e le esperienze vissute in classe, rafforzando la consapevolezza di come le dinamiche relazionali dei testi potessero collegarsi a quelle reali (Booth, Ainscow, 2002).

- **Attribuzione di ruoli e gestione cooperativa dei compiti**
  - Per ciascun incontro, ogni studente ricopriva un ruolo specifico all'interno del gruppo (ad esempio "relatore", "lettore", "sintetizzatore" o "portavoce"). L'assegnazione dei ruoli, raccomandata in diversi studi sull'apprendimento cooperativo (cfr. Ainscow, 2005), ha lo scopo di garantire la partecipazione di tutti e di prevenire la passività di alcuni membri;
  - Il "lettore" provvedeva alla lettura a voce alta di estratti del testo, il "sintetizzatore" evidenziava i principali punti emersi dalla discussione, il "relatore" approfondiva gli aspetti più critici e il "portavoce" esponeva in plenaria la sintesi finale;
  - Questa suddivisione dei compiti ha incoraggiato l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale, elementi centrali per un apprendimento cooperativo di successo (Ainscow, 2005).

- **Discussione guidata e riflessione critica**
  - Dopo la lettura condivisa, ai gruppi veniva richiesto di confrontarsi su specifiche domande-guida, formulate per promuovere la comprensione del testo e, parallelamente, stimolare l'attenzione verso le dinamiche relazionali. Ad esempio, si chiedeva di individuare situazioni narrative in cui i personaggi dimostrassero forme di solidarietà o di esclusione, favorendo un confronto con episodi vissuti a scuola;
  - Questa fase consentiva di connettere le competenze disciplinari (analisi del testo) con le competenze sociali (condivisione e negoziazione delle idee), in linea con le raccomandazioni di Booth e Ainscow (2002) sull'importanza di integrare aspetti inclusivi all'interno del curricolo.

- **Restituzione in plenaria e auto-valutazione**
  - Al termine di ogni sessione, i portavoce dei gruppi esponevano i risultati emersi, permettendo un confronto collettivo e favorendo la consapevolezza di come prospettive differenti potessero arricchire la comprensione del testo e delle relazioni interpersonali (Ainscow, 2005);
  - La discussione plenaria era orientata a far emergere strategie comunicative e di supporto reciproco attuate durante il lavoro di gruppo. In questa fase, veniva posta particolare enfasi sulla costruzione di un lessico condiviso re-

lativo all'inclusione (es. "empatia", "ascolto attivo", "valorizzazione delle differenze"), con richiami a episodi concreti osservati durante l'attività.

- **Monitoraggio continuo e feedback formativo**
  - Gli insegnanti hanno adottato una griglia di osservazione sistematica, annotando la frequenza e la qualità delle interazioni all'interno dei gruppi: momenti di sostegno reciproco, gestione dei conflitti, partecipazione di studenti solitamente più timidi o con difficoltà;
  - Sulla base delle osservazioni settimanali, si procedeva a un aggiustamento progressivo dei ruoli o dei gruppi, al fine di assicurare un equilibrio costante e di offrire opportunità di crescita a tutti i partecipanti (Booth & Ainscow, 2002);
  - Tale approccio formativo ha permesso di fornire un feedback tempestivo sia agli studenti (ad esempio, incoraggiandoli a sperimentare nuove soluzioni di collaborazione) sia al docente, che poteva calibrare la pianificazione didattica in funzione delle necessità emergenti.

- **Connessioni con i principi dell'Index for Inclusion**
  - Nel corso del percorso, alcune attività di riflessione collettiva sono state ispirate agli indicatori di inclusività proposti da Booth e Ainscow (2002), adattandoli alla fascia d'età degli studenti;
  - Tali indicatori riguardavano, ad esempio, la percezione di ciascuno nel sentirsi parte del gruppo, il livello di partecipazione durante le lezioni e l'atteggiamento nei confronti dei compagni in difficoltà;
  - L'esplicitazione di questi aspetti ha contribuito a diffondere un linguaggio condiviso sull'inclusione e a promuovere azioni consapevoli per migliorare il clima di classe.

In sintesi, le attività didattiche integrate nel curricolo di Italiano hanno privilegiato la cooperazione come strumento per favorire l'inclusione, rispecchiando le raccomandazioni di vari studi (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2002) secondo cui le strategie cooperative producono effetti positivi non solo sull'apprendimento disciplinare, ma anche sulla percezione delle differenze e sullo sviluppo di competenze sociali. L'intervento, articolato su 8 settimane, ha rappresentato un tentativo concreto di tradurre i principi inclusivi in pratiche quotidiane, avvalorando la tesi che l'inclusione sia un processo dinamico e continuo, frutto di una pianificazione consapevole e di un monitoraggio costante (Booth & Ainscow, 2002).

5. Risultati quantitativi

Le analisi dei punteggi MATIES (Mahat, 2008) somministrati in pre-test e post-test (Tabella 1) mostrano differenze significative tra Gruppo Sperimentale (GS) e

Gruppo di Controllo (GC). I valori sono riportati come medie (M) e deviazioni standard (DS). Le verifiche statistiche (t-test) indicano gli effetti di significatività (*p*).

Dimensione	Gruppo	Pre-test (M±DS)	Post-test (M±DS)	Significatività
Cognitiva	GS	3,10 (0,40)	3,80 (0,30)	p < .001 (pre-post)
	GC	3,00 (0,50)	3,20 (0,40)	n.s. (pre-post)
Emotiva	GS	2,90 (0,50)	3,60 (0,40)	p < .001 (pre-post)
	GC	2,80 (0,50)	2,90 (0,50)	n.s. (pre-post)
Comportamentale	GS	2,70 (0,50)	3,40 (0,40)	p < .001 (pre-post)
	GC	2,80 (0,50)	2,90 (0,50)	n.s. (pre-post)

Tab. 1 – Punteggi medi MATIES (cognitiva, emotiva e comportamentale)

Le differenze tra i post-test di GS e GC risultano significative per tutte le dimensioni (p < .05), evidenziando un maggior incremento nel gruppo che ha partecipato alle attività inclusive.

6. Risultati qualitativi

Le evidenze raccolte tramite le osservazioni sistematiche in classe e le brevi interviste semi-strutturate condotte al termine dell'intervento hanno permesso di arricchire i dati quantitativi, offrendo una prospettiva più articolata sull'esperienza vissuta dai partecipanti. Le interviste sono state realizzate con piccoli gruppi di studenti (4-5 per volta), mentre il docente di Italiano e quello di sostegno hanno utilizzato una griglia di osservazione compilata settimanalmente per registrare eventuali dinamiche relazionali, episodi di collaborazione o momenti di difficoltà. Dall'analisi dei contenuti sono emerse in particolare quattro aree tematiche, illustrate di seguito:

– **Clima di collaborazione e fiducia reciproca**
  Numerosi studenti del Gruppo Sperimentale (GS) hanno descritto il percorso di didattica cooperativa come un'occasione per superare timidezze e barriere comunicative. In varie interviste, è stata sottolineata la percezione di sentirsi "più a proprio agio nel chiedere aiuto" e di "avere meno paura di sbagliare" quando si lavorava insieme. L'osservazione in classe ha confermato questa percezione, registrando un incremento delle interazioni positive, con più frequenti episodi di sostegno reciproco. Per esempio, alcuni studenti meno propensi a intervenire nelle lezioni frontali hanno assunto un ruolo più attivo all'interno del proprio gruppo, contribuendo a risolvere problemi o fornire spiegazioni ai compagni;

– **Valorizzazione delle differenze e integrazione dei punti di vista**
Diversi studenti hanno riportato di aver scoperto qualità o competenze inattese nei propri compagni, riconoscendo un arricchimento derivante dal confronto con prospettive diverse. Un'intervistata ha dichiarato: "Non pensavo che avremmo potuto aiutarci così tanto a vicenda; ognuno ha il suo modo di vedere le cose". Questo cambiamento di percezione è stato particolarmente evidente nei momenti di analisi collettiva dei testi, in cui veniva richiesto di discutere emozioni e significati in maniera cooperativa. Alcune note di osservazione menzionano come studenti con difficoltà di apprendimento o con scarsa fiducia in sé stessi abbiano avuto occasione di esprimersi maggiormente grazie ai ruoli affidati (es. relatore, sintetizzatore), ricevendo un riconoscimento positivo da parte dei compagni;

– **Gestione dei conflitti e sostegno ai compagni in difficoltà**
In alcune fasi del lavoro di gruppo, l'eterogeneità degli studenti ha generato momenti di disaccordo o incomprensione, specialmente nelle prime settimane di intervento. Dai diari di osservazione è emerso che, inizialmente, alcuni gruppi faticavano a condividere le decisioni o a rispettare i turni di parola, ma, grazie al supporto e al monitoraggio dei docenti, tali conflitti sono stati progressivamente risolti attraverso il dialogo. Molti studenti hanno imparato a ricorrere a strategie di mediazione, quali la ricerca di un compromesso o la votazione collettiva, sviluppando un maggiore senso di responsabilità condivisa. Un allievo ha riferito: "Prima discutevo spesso con il mio compagno di banco, ma lavorando insieme ho capito come gestire meglio i malintesi". Nel Gruppo di Controllo, invece, non sono state riportate situazioni analoghe di negoziazione collettiva, poiché le lezioni tradizionali non offrivano spazi strutturati per il lavoro cooperativo.

– **Coinvolgimento emotivo e percezione di benessere in classe**
Molti studenti del GS hanno enfatizzato la dimensione relazionale ed emotiva come un aspetto di forte impatto. Alcuni hanno parlato di "sentirsi parte di un gruppo" e di "non essere giudicati quando si sbaglia". Tale clima emotivamente sicuro sembra aver favorito l'espressione di idee personali e la partecipazione attiva alle discussioni. Sul versante dell'osservazione, è stato rilevato un calo delle situazioni di isolamento: studenti solitamente poco integrati hanno manifestato un atteggiamento più positivo e un maggior coinvolgimento nelle attività. Un osservatore ha annotato: "L'alunna X, che all'inizio del percorso tendeva a isolarsi, oggi ha interagito con i compagni, condividendo il suo punto di vista e ricevendo approvazione dal gruppo".

Nel Gruppo di Controllo, le interviste hanno restituito descrizioni di un contesto didattico prevalentemente incentrato sulla lezione frontale e sul lavoro individuale. Gli studenti di tale gruppo hanno dichiarato di non percepire particolari cambiamenti nel clima di classe, riferendo di continuare a svolgere compiti scola-

stici in modo autonomo, senza una strutturata condivisione dei ruoli o una riflessione esplicita sui processi di collaborazione.

Nel complesso, i dati qualitativi confermano e approfondiscono le evidenze quantitative, suggerendo che l'introduzione di pratiche didattiche cooperative può effettivamente contribuire a modificare atteggiamenti e dinamiche relazionali, supportando la creazione di un ambiente di apprendimento più inclusivo. Le osservazioni raccolte permettono inoltre di ipotizzare che il rafforzamento delle competenze sociali e la valorizzazione delle differenze vadano di pari passo con un miglioramento del benessere emotivo in classe, fattore che incide significativamente sulla motivazione allo studio e sulla costruzione di rapporti positivi con i pari (Booth, Ainscow, 2002; Ainscow, 2005).

7. Discussione

I risultati dello studio convergono nel sostenere l'ipotesi che un intervento didattico cooperativo, pianificato in ottica inclusiva, possa incidere significativamente sulle attitudini degli studenti verso l'inclusione (Ainscow, 2005; Booth, Ainscow, 2002). L'analisi quantitativa evidenzia incrementi importanti nelle tre dimensioni della MATIES (cognitiva, emotiva e comportamentale) nel Gruppo Sperimentale, mentre nel Gruppo di Controllo non si riscontrano miglioramenti significativi.

Questi dati appaiono coerenti con le ricerche che sottolineano l'efficacia dell'apprendimento cooperativo per lo sviluppo di competenze relazionali e per la costruzione di un clima di classe accogliente (Forlin et al., 2012). In particolare, l'incremento osservato nella dimensione emotiva suggerisce che la partecipazione a attività di gruppo, caratterizzate dall'ascolto reciproco e dalla suddivisione di ruoli, contribuisce a ridurre le barriere relazionali e a incentivare l'empatia (Loreman et al., 2007).

Dal punto di vista teorico, le evidenze qualitativamente emerse confermano che l'inclusione scolastica non può essere ridotta a una questione di semplice integrazione fisica, ma richiede la creazione di contesti di apprendimento in cui tutti gli studenti si sentano sostenuti e riconosciuti, indipendentemente dalle loro differenze (Booth, Ainscow, 2002). La riflessione collettiva sui testi letterari e il confronto sulle dinamiche relazionali vissute in classe hanno favorito un processo di sensibilizzazione alle reciproche esigenze, in accordo con gli studi di Mahat (2008), secondo cui la dimensione comportamentale dell'inclusione è fortemente connessa all'esperienza pratica di cooperazione.

Nonostante l'efficacia mostrata, lo studio presenta alcuni limiti. In primo luogo, la durata relativamente breve (8 settimane) non consente di stabilire con certezza la persistenza dei cambiamenti rilevati nel lungo periodo. In secondo luogo, la selezione delle classi non è stata casuale, potendo introdurre bias di selezione. Infine, la conduzione delle osservazioni da parte dei docenti interni potrebbe aver influenzato i comportamenti degli studenti, che potrebbero aver adottato atteggiamenti di desiderabilità sociale.

In prospettiva, ulteriori ricerche potrebbero estendere la durata degli interventi, adottare disegni sperimentali più rigorosi (ad esempio con randomizzazione) e utilizzare osservatori esterni per la raccolta dei dati qualitativi. Inoltre, sarebbe utile verificare se l'effetto sulla MATIES si mantenga stabile anche dopo la conclusione del percorso cooperativo, esplorando eventuali influenze su variabili correlate, come l'autostima e la motivazione allo studio.

8. Conclusioni

Le evidenze emerse dallo studio indicano che un approccio didattico cooperativo, strutturato secondo i principi dell'inclusione e inserito all'interno delle normali attività curricolari, può favorire un miglioramento tangibile nelle attitudini degli studenti verso l'inclusione, in tutte le sue dimensioni (cognitiva, emotiva e comportamentale). Tali risultati sono in linea con quanto sostenuto dalla letteratura internazionale (Ainscow, 2005; Forlin et al., 2012; Mahat, 2008) e confermano l'importanza di predisporre pratiche didattiche che valorizzino la collaborazione, l'empatia e il rispetto per le differenze.

Sul piano pratico, l'adozione di metodologie cooperative richiede un'adeguata formazione del corpo docente e un ripensamento dell'organizzazione scolastica, affinché vengano create opportunità per il lavoro di gruppo, la riflessione critica e l'assunzione di ruoli che promuovano la responsabilità condivisa (Booth & Ainscow, 2002). In questa prospettiva, la dimensione inclusiva della scuola non appare soltanto come un obiettivo normativo, ma come un processo di trasformazione culturale continuo, in cui l'impegno di tutti gli attori scolastici risulta fondamentale per garantire pari opportunità di successo formativo (D'Alessio, 2011).

La presente ricerca, nonostante i limiti, offre spunti incoraggianti per l'implementazione di percorsi didattici che abbiano al centro il valore dell'inclusione. Futuri studi potranno consolidare queste evidenze, estendendo la durata degli interventi e approfondendo ulteriori variabili rilevanti, come il coinvolgimento delle famiglie e la collaborazione con le risorse territoriali. L'auspicio è che l'educazione inclusiva continui a consolidarsi come orizzonte condiviso della comunità scolastica, nel rispetto delle linee guida internazionali e in armonia con la tradizione italiana di integrazione scolastica (UNESCO, 1994).

Bibliografia

Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.

Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica.* Rotterdam: Sense Publishers.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *Inclusive school leadership: A practical guide for school leaders*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Florian L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704.

Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2012). Diversity and inclusion in Australian schools. Melbourne: Pearson Australia.

Loreman T., Forlin C., Sharma U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly,* 27(4).

Mahat M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.

Sharma U., Sokal L. (2020). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Paris: UNESCO.

III.11
Agentività e Capacit-azioni: analisi delle pratiche didattiche inclusive nella formazione del docente

Daniela Gulisano
Ricercatrice Senior (RTD-B), Università degli Studi di Catania, daniela.gulisano@unict.it

Abstract

I più recenti orientamenti nelle politiche scolastiche a livello nazionale e internazionale evidenziano *i docente come agenti di cambiamento*, in grado di modellare e personalizzare le proprie *pratiche didattiche* apportando un contributo essenziale e decisivo nel miglioramento della qualità dell'istruzione e della formazione *per tutti e per ciascuno*. Lungo questa direzione, se l'Agency è intesa come la capacità dei docenti di agire deliberatamente e costruttivamente per dirigere la propria crescita personale e professionale e incidere su quella degli altri, si deve necessariamente *riflettere* sulle modalità in cui avviene l'interazione tra l'agente (il docente) e lo studente. Analizzare *l'agentività* del docente permette, non solo di guardare alla dimensione strutturale in cui si realizza l'agire didattico attivo e inclusivo e alla capacit-azioni individuali, bensì di recuperare il potenziale *dell'azione professionale del docente in "situ-azione"* all'interno del contesto scolastico ed extra-scolastico. A tal fine, è fondamentale riprendere *l'analisi delle pratiche* per lo studio delle didattiche e delle metodologie di insegnamento. Partendo da queste premesse, in questo contributo si propongono alcune riflessioni che coinvolgono i processi di formazione della Teacher Agency considerando le inter-azioni "situate" della prassi didattica.

Parole Chiave: Docente, Agency, Capability, Pratiche didattiche inclusive.

Recent national and international educational policies highlight teachers as key agents of change, able to shape and personalize their practices and contribute decisively to improving the quality of education for all. Teacher Agency, understood as the capacity to act deliberately and constructively to direct one's own growth and influence that of others, requires reflection on how teacher–student interactions are enacted. Analyzing teacher agency means not only focusing on the structural dimension of active and inclusive teaching and individual capabilities, but also recognizing the potential of teachers' professional action in *situ-action* within school and extra-school contexts. This contribution presents reflections on the processes of Teacher Agency formation, emphasizing the situated inter-actions of teaching practice and their implications for inclusive pedagogical approaches.

Keywords: Teacher Agency, Professional growth, Inclusive practices.

«*Teacher Agency is the capacity of teachers to act purposefully and constructively to direct their professional growth and contribute to the growth of their colleagues*»
(Calvert, 2016).

1. Introduzione: agentività e capacit-azioni nella formazione docente

Il contesto in cui il docente opera quotidianamente è in continua evoluzione e contiene culture e condizioni esistenziali differenziate, richiedendo *progettazioni calibrate* e attente all'acquisizione di *competenze* e *capacitazioni professionali* (Sen, 2000; Nussbaum 2012; Ellerani, 2020; Gulisano, 2019). Dal momento in cui i docenti sono stati riconosciuti come "persone chiave" del cambiamento sotto il profilo istituzionale e sociale, l'*agentività* è stata considerata tra le componenti cardine del profilo professionale del docente e tra gli obiettivi dei programmi di formazione professionale.

Nel 1990, il programma per lo *Sviluppo delle Nazioni Unite* (UNDP) ha pubblicato il suo primo *Rapporto sullo Sviluppo Umano* (https://hdr.undp.org) che introduceva l'ISU (Indice dello Sviluppo Umano). Nell'ambito di tale *Programma*, lo *Human Development Approach* è presentato contemporaneamente, sia come un nuovo metodo di interpretazione e di valutazione della condizione umana, in grado di guardare al modo in cui vivono le persone e alle opportunità che esse hanno a disposizione, sia come un traguardo del processo di sviluppo complessivo. In particolare, nel *Primo Rapporto Onu* si legge: «lo *Human Development* è un processo di ampliamento delle scelte delle persone, un processo di continua eliminazione dei vincoli che impediscono loro di agire liberamente e di operare per realizzare stili di vita che rispecchiano la loro natura e i loro valori profondi» (ONU, 2010).

A tal proposito, *cosa significa, quindi, capacitazione*? Il senso più autentico del concetto è quello di «opportunità di scelta». Da qui consegue che l'idea di promuovere capacità indichi promuovere «sfere di libertà» o «libertà sostanziali» (Sen, 2000). Citando Sen (2000, p. 79), «la capacitazione non è che l'insieme delle combinazioni alternative di *funzionamenti* che il soggetto è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti».

All'interno di questo scenario, le capacità assumono diverse forme e si esprimono in altrettanti differenti modalità (Gulisano, 2019):

– *Capacità fondamentali*, che rappresentano le doti innate degli individui e sono la base indispensabile per lo sviluppo delle capacità più avanzate;
– *Capacità interne*, che sono gli stati della persona stessa e costituiscono le condizioni sufficienti per esercitare le funzioni richieste. Esse qualche volta si sviluppano per semplice maturazione corporea, più spesso necessitano dell'interazione con l'ambiente;

– *Capacità combinate*, date dalla combinazione tra capacità interne e condizioni esterne adatte ad esercitare quella funzione.
– Lungo questa direzione, tra gli aspetti più interessanti del paradigma *capability* ritroviamo l'importanza cruciale attribuita al concetto di *agency* (o agentività) intesa quale processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori*, *obiettivi* e *funzionamenti*.

Contemporaneamente a questa visione dell'*agency* è comparso un apparato di specifiche ricerche, in particolare negli studi relativi alla didattica professionale, che evidenzia indicatori di agentività per promuovere percorsi significativi per le persone e per facilitare i rapidi cambiamenti nella vita lavorativa in una prospettiva di *well-being* (benessere) e di apprendimento permanente. Inoltre, si è aperto un fronte di indagine su come potenziare e sviluppare la *Teacher Agency* (Biesta 2015, Ferrari 2017, Sibilio e Aiello 2018, Ellerani 2020, Gulisano 2024) fornendo ai docenti strumenti per implementare la loro capacità di incidere in modo sistematico e intenzionale sui processi di crescita personali e professionali, dei propri studenti e dei colleghi[6].

Il recente Libro Bianco di *Learning Forward* della *National Commission on Teaching & America's Future*, intitolato *Moving from Compliance to Agency. What Teachers Need to Make Professional Learning Work* (Calvert, 2016), riporta una precisa definizione del concetto di *Teacher Agency* (ripresa in apertura di questo saggio). Il report lo definisce: «La capacità degli insegnanti di agire in modo decisivo e costruttivo per guidare la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei loro colleghi e studenti» (Calvert, 2016). Gli autori di questo documento ricavano informazioni e orientamenti da una serie di interviste con docenti e dirigenti scolastici finalizzate a disegnare un quadro di sintesi sullo sviluppo professionale e sulle leve strategiche che possono trasformare le condizioni attuali, con l'obiettivo di supportare realmente il rafforzamento delle *competenze/capacitazioni* e, in generale, l'innalzamento della qualità dell'insegnamento, operando quanto più direttamente sulla loro stessa capacità di agire: appunto mirando allo sviluppo della *Teacher Agency*, cioè *dell'Agentività dei docenti*.

6 In tale ambito la scrivente sta conducendo una ricerca in qualità di PI per il *progetto Starting Grant Unict* dal titolo: *A.PRO.DOC L'Agency professionale del docente: qualità e well-being dell'azione didattica attiva e inclusiva.*

Conditions that do and do not support teacher agency

System Conditions	Professional Development Lacking Teacher Agency	Professional Learning Supporting Teacher Agency
School approach to professional development	• Planned by administrators, often delivered by external vendors; • Driven by constraints of current scheduling; • Doubts about whether professional development is working; • One-time workshops without follow up.	• Teachers plan and present professional learning; • Educators engage in learning communities based on mutual trust and expertise; • Professional learning happens during the school day and everyone engages in cycles of learning.
Reason for teacher participation	• Compliance: to earn credits or carry out existing policies; • Compulsion or external pressure to achieve a score, satisfy someone else's objective, or to receive external rewards.	• Intrinsic desire to improve teaching and learning and connect with colleagues; • Internal motivation to master one's craft, to be accomplished, to prepare students for the future.
Source of solutions to learning challenges	• Assumption is that the source of expertise and solutions comes from outside the school.	• Look internally first for the source of expertise to solve problems.
Topics and skills addressed	• Little input from teachers; • Potpourri of topics chosen by system leaders and principals based on multiple, often competing, objectives; • Decisions about what teachers need to know are made by the central office and school administrators; • Topics are often unrelated to teacher and student learning.	• Teacher-identified learning objectives; • Based on data (including observations); • Focused on teachers' and students' continuous growth; • Topics address specific classroom challenges; • Teachers decide what they need to learn.
Role of teachers	• Implementers, recipients of information, deliverers of content.	• Planners, designers, advisors, presenters, implementers, evaluators, decision makers.
Collaboration	• School leaders predetermine topics for collaboration; • Teachers do not choose which team(s) they will join; • Norms and protocols are set outside of the group and may or may not be accepted by group members; • Groups may include non-teachers whose primary role is to supervise the group's interaction.	• Teachers determine topics based on student's and teachers' needs; • Teachers may choose to join teams with common goals and interests; • Teams determine norms and protocols; • Teams are responsible for working within their established norms and protocols, though non-teachers may participate as team members without a supervisory function.
Format	• Form of learning is not personalized; • Sit and get; • Teacher watches presentations, listens, takes notes, sometimes engages in small group discussion.	• Format based on teachers' learning needs; • Grounded in adult learning research; • Collaborative, constructivist exchange.
Tone of learning activities	• Checking the boxes; passive, inauthentic interaction; • Unclear purpose; • Loses focus, gets off track, devolves into staff meetings or complaint sessions; • Evaluative.	• Goal-oriented; • Professional; • Clear agenda and meaningful protocols; • Interpretive, solutions-oriented.
District plan and priorities for professional learning	• Driven by administrators and school board; • Plan executed by central office; • Focus on state and district mandates and program implementation; • Excludes monitoring and feedback of effectiveness.	• Educators examine data and determine priorities; • District team comprises at least 50% practitioners; • Plan to monitor implementation and impact; • Established feedback loops.

Tab.1 – Conditions that do and do not support teacher agency (Calvert, 2016)

Se l'Agency è intesa come la capacità dei docenti di agire deliberatamente e costruttivamente per dirigere la propria crescita professionale e incidere su quella degli altri (Calvert, 2016), si deve necessariamente *riflettere* sulle modalità in cui avviene l'interazione tra l'agente (il docente) e lo studente. È dalla *pratica educativa* che si può studiare l'educazione e l'insegnamento, oltre che la competenza pro-

fessionale del docente per coglierne gli aspetti cruciali nonché il *senso e il fine per cui un'azione* viene compiuta (Pagano, 2018, p. 61).

Lungo questa direzione, è bene evidenziare alcuni dati importanti, derivati dall'analisi di un particolare item somministrato all'interno di *un'Indagine Esplorativa Nazionale effettuata ai Corsi di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità* di 5 Atenei Italiani (Roma "Università Europea", Basilicata, Lecce "Università del Salento", Milano "Università Cattolica del Sacro Cuore", Perugia) condotta dalla scrivente[7] (e in fase di analisi conclusiva) nell'A.A. 2024/2025 in relazione al *Profilo e alle Competenze del docente inclusivo* (Gulisano 2023, 2024, 2025).

A tal fine, in relazione alla domanda "*Conosce la Teacher Agency inclusiva dell'azione situata?*" somministrata ai 420 corsisti/docenti della scuola secondaria di I e II grado delle Università prese a campione è interessante esaminare alcuni risultati emersi tramite la strutturazione grafica:

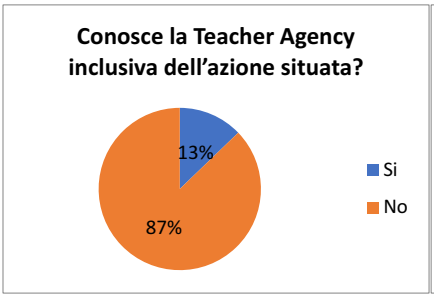


Grafico 1 – Università della Basilicata (%)

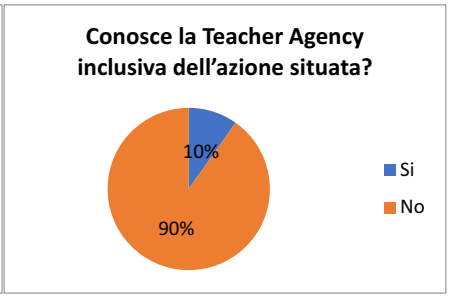


Grafico 2 – Università "Europea" di Roma (%)

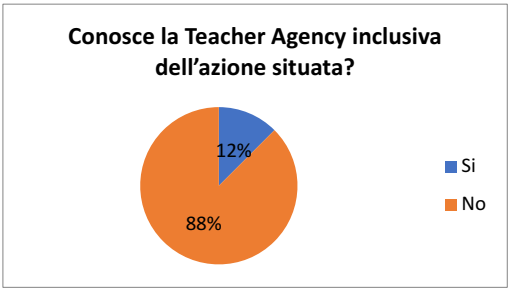


Grafico 3 – Università "Cattolica del Sacro Cuore" di Milano (%)

7 Il progetto di ricerca in questione, la cui prima parte è stata costituita da una *indagine esplorativa* effettuata con i docenti/corsisti della scuola secondaria di I e II grado del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità dell'Università degli Studi di Catania nell'anno accademico 2021/2022, Ciclo VI (Gulisano 2023; 2024). Alla fase esplorativa ha fatto seguito una fase di ampliamento del fenomeno osservato. Si è auspicato, in tal modo, l'ampliamento della prospettiva da un livello locale ad un livello nazionale.

Dai risultati emersi si evince un "basso" grado di conoscenza dell'agentività del docente e ciò induce una profonda riflessione tra gli studiosi e specialisti della formazione professionale del docente. A tal proposito, affermare l'importanza della *teacher agency* significa attribuire ai docenti un ruolo attivo nella definizione dei compiti e delle condizioni di lavoro al fine del miglioramento della qualità dell'educazione.

Da ciò emerge la necessità di un percorso formativo che integri la conoscenza, la progettualità, la riflessione su di essa e l'analisi di pratiche. Ciò implica, quindi, un'attenta riflessione sulle basi disciplinari, sulle azioni metodologico-didattiche, sulle modalità di valutazione per un'adeguata formazione iniziale ed in servizio dei docenti inclusivi.

A tal fine, è fondamentale riprendere *l'analisi delle pratiche* (Wittorski, 2004; Laneve, 2005) per lo studio delle didattiche e delle metodologie di insegnamento *per tutti e per ciascuno*.

2. Pratiche didattiche attive, inclusive e laboratoriali nella scuola 2030

L'inclusione richiede una rivoluzione radicale dell'apparato didattico-formativo del "fare scuola" e una strutturale modifica degli ambienti di apprendimento, dei tempi e delle modalità di accessibilità alle conoscenze, delle relazioni educative-comunicative, della gestione comune degli apprendimenti realizzata attivando *pratiche didattiche* altamente innovative capaci di garantire a tutti la possibilità di avere un percorso di qualità che consenta la valorizzazione dei talenti e delle vocazioni individuali.

Si tratta di formare *docenti inclusivi* in una scuola che comprende già in sé gli elementi fondativi della dialettica inclusiva, in cui assumono un ruolo di pari importanza le espressioni, i modi di rapportarsi, le corresponsabilità dei docenti, l'accessibilità alle conoscenze, la gestione della classe, le strategie didattiche, la pluralità delle competenze/capacitazioni e delle specifiche abilità, non solo declinate sul versante curricolare-disciplinare, ma nel più «ampio orizzonte del *Progetto di vita* della persona *diversamente abile*, che deve aprirsi al più vasto scenario sociale e culturale di appartenenza» (Gaspari, 2017).

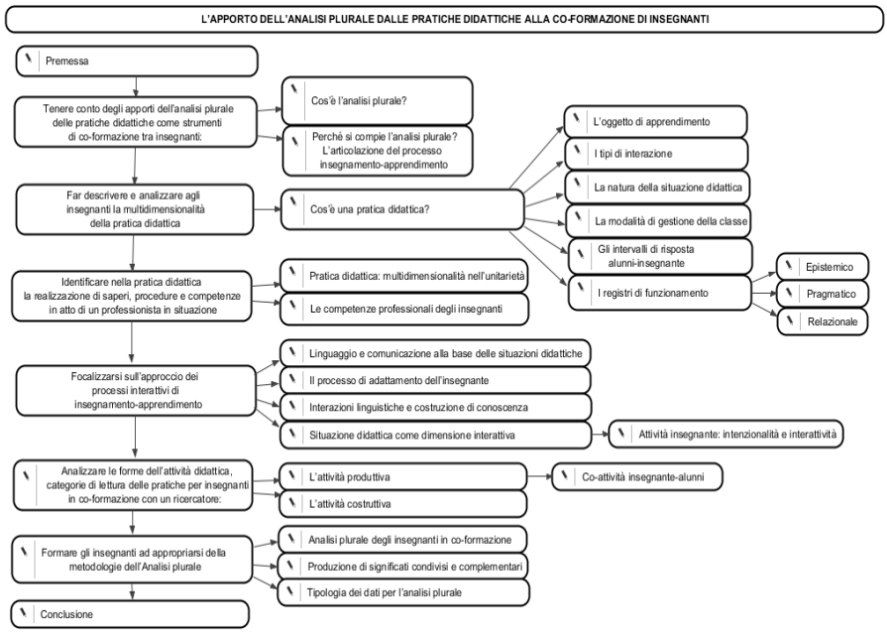
L'agire inclusivo (Aiello, Giaconi et al., 2024), in quanto agire trasformativo richiede a tutti noi di essere agenti, in modo creativo, di quella che Gardou (2006) chiama una *rivoluzione del pensiero e dell'azione*. *L'agire inclusivo* è «un *agire partecipato* da chi fa scuola (studenti/esse, docenti, dirigenti, personale scolastico), da chi è in rete con l'istituzione scolastica (famiglie, territorio, terzo settore, etc.), da chi studia l'educazione» (Bocci 2024, p. 16).

Parlare di *sapere pratico* significa anche chiamare in causa uno spazio di «costruzione e produzione di conoscenze» (Laneve 2023), frutto di esperienze, confronti, negoziazioni (anche fra i colleghi) *agendo riflessivamente* e discorsivamente nel contesto professionale. Il *sapere dell'azione* si costruisce in corso d'opera conversando con la situ-azione, con ciò che accade. Si tratta di quel complesso di co-

noscenze riguardanti le osservazioni in situ-azione, riprese a posteriori, modificate e analizzate.

L'*analisi della pratica* mira a produrre il *sapere dell'azione* e a formalizzare i *saperi del fare*, attraverso la «messa a distanza delle pratiche. Tale analisi è rivolta ai *modus operandi et agendi* e alle interpretazioni *receptae* della pratica didattico-educativa» (Laneve 2023, p. 37).

A tal fine, la ricerca più avanzata sull'insegnamento ha come obiettivo quello di formalizzare le teorie (implicite) nelle *pratiche professionali dei docenti*.



cfr. Altet M. (2012). *L'apporto dell'analisi plurale delle pratiche didattiche* in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds., 2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia, Ed. La Scuola

In questa prospettiva, il docente inclusivo è un *professionista attivo e riflessivo* che cura la propria crescita formativa orientata all'utilizzo di *pratiche didattiche* in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti *cooperativi*, *laboratoriali*, *metacognitivi*, funzionali a rispondere alle esigenze di *tutti* e *di ciascuno*.

Al docente si richiede pertanto di progettare *ambienti di apprendimento* opportuni per stimolare l'impegno e la responsabilità dello studente. Si richiede pure di coniugare gli apprendimenti formali, non formali ed informali organizzando attività progettuali e operative, negoziazioni, momenti decisionali e riflessioni comuni con esperti dell'extrascuola (mondo del lavoro, volontariato, etc.) e della famiglia. Tutto questo contribuisce a trasformare il contesto scolastico, spesso rigidamente strutturato, in un ambiente più idoneo all'attivazione di *momenti sociali e collaborativi* di apprendimento, in cui il *fare* dello studente si traduce in un

pensare riflessivo che si sostanzia di interazioni con i compagni e con i docenti. Questo ambiente è rappresentativo della *didattica laboratoriale*.

In quest'ottica, risulta essenziale il riferimento a Dewey, a una *teoria dell'esperienza*, in quanto «l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza» (Dewey 2014, p. 14), di conseguenza è autentica se genera esperienze di qualità, capaci di vivere fecondamente nel futuro di *tutti* gli studenti, sollecitandone una crescita, un progressivo arricchimento esistenziale.

Perciò, «imparare dall'esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza […] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose» (Dewey 1965, p. 187).

Così caratterizzato, *l'apprendimento dall'esperienza* rinvia chiaramente ad una situazione "laboratoriale" in cui lo studente è impegnato nel fare, nello sperimentare, nell'osservare.

Proprio per questo, la struttura *dell'insegnamento considerato come laboratorio* rappresenta per l'esperto conoscitore dei processi formativi un punto di riferimento fondamentale. A maggior ragione, le caratteristiche che emergono dalla riflessione deweyana sulla scuola-laboratorio e che possono essere applicate, con alcune variazioni, a quelle che sono le specificità del docente nella scuola contemporanea (Abravanel, D'Agnese 2015):

– una didattica laboratoriale che è espressione dello stile fondamentale dell'insegnante nella scuola democratica;
– una didattica che costruisca un ambiente di apprendimento;
– una didattica individualizzata;
– una didattica che promuova l'atteggiamento attivo e cooperativo della classe.

Per perseguire finalità così articolate e complesse è necessario ripensare le proposte educative tradizionali e, fra queste, in prospettiva antidogmatica, la strategia laboratoriale si pone come un riferimento essenziale e un mezzo privilegiato. È allora importante tornare a riflettere sulle basi teoriche dell'attività laboratoriale, rintracciabili nell'idea deweyana di superamento del nozionismo e della trasmissione dei saperi a favore di *processi attivi*, per prefigurarne le potenzialità e le possibili applicazioni in un contesto scolastico, utile al raggiungimento di competenze culturali funzionali nella società (Fioretti 2010, p. 8).

L'enfasi quindi è posta, nelle *Metodologie Attive,* a quelle pratiche in cui lo studente è al *centro del processo di apprendimento*, vale a dire svolge un ruolo attivo nella dinamica di costruzione della propria conoscenza e competenza (Gulisano 2019).

La *didattica attiva* si realizza secondo uno stile relazionale che per sua natura non può essere oggetto «di ricette pronte per l'uso ma costruita su principi procedurali» (Gherardi 2013, p. 14). Assumono importanza le esperienze vissute direttamente dagli studenti, i quali verranno coinvolti in situazioni problematiche a partire da tali esperienze.

È opportuno, quindi, sostenere un'idea di scuola comunitaria che si nutra di consapevolezza progettuale, flessibilità organizzativa, e mentalità cooperativa (Pavone, 2015).

3. Riflessioni Conclusive

In buona sostanza, compito fondamentale del docente è quello di intervenire didatticamente affinché tutti gli studenti possano esprimersi al meglio ed avere le potenzialità per costruire un percorso di vita qualitativamente positivo. Infatti, una scuola che desideri diventare una valida realtà pedagogica inclusiva di qualità si deve fondare sulle abilità didattiche dei propri docenti, in modo tale che siano in grado di intervenire con una proposta formativa valevole e motivante, la sola in grado di promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti (D'Alonzo 2015, p. 20).

A tal fine, *capacitare lo sviluppo professionale del docente* si traduce nella possibilità di rendere mobile un'identità professionale che sia capace di realizzare apprendimenti significativi investendo sulle *strategie didattiche innovative* utili a promuovere e sviluppare tutte le forme di pensiero in modo che ogni studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie "*speciali normalità*".

Proprio per questo, la figura del docente rappresenta, come afferma Spadafora (2021, p. 162) «un centro di annodamento di diversi interessi e prospettive culturali e politiche». Egli è un professionista delle scienza dell'educazione, delle didattiche e delle metodologie, ed è, soprattutto un progettista della formazione unica e irripetibile (Mulè 2021) di ogni studente/essa.

Bibliografia

Abravanel R., D'Agnese L. (2015). *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola, trovare il lavoro*. Milano: Rizzoli.

Aiello P., Giaconi C. (Eds.) (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.

Bocci F. (2024). Presupposti scientifico-culturali (quindi politici) dell'agire inclusivo. In Aiello P., Giaconi C., *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.

Calvert L. (2016a), *Moving from Compliance to Agency. What Teachers Need to Make Professional Learning Work*, Learning Forward and NCTAF. Oxford, OH.

Calvert L. (2016b). The Power of Teacher Agency. *The Learning Professional*, 37 (2), 51-56.

Ciambrone R. (2018). Il concetto di teacher agency e il sistema inclusivo in Italia. In Sibilio M., Aiello P. (Eds), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva.* Napoli: Edises.

d'Alonzo, Giaconi C. (2024) (Eds). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.

Dewey J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Dewey J. (1999). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione.* Firenze: La Nuova Italia.
Dewey J. (1965). *Democrazia ed Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Ellerani P. G. (2020). *Capability Ecosystem. L'ecosistema per l'innovazione e la formazione*. Roma: Armando.
Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*.
Gulisano D. (2025). L'agire didattico del docente inclusivo. Alcune risultanze di un'Indagine esplorativa nazionale effettuata nei Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. In *EduCrazia. Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche*, I, supplemento, VI-205, 4-14.
Gulisano D. (2024). L'Agentività professionale del docente inclusivo secondo il Capability Approach. EduCrazia. *Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche*, I, 1, V-2024, 08-16.
Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
Laneve C. (2023). *Il sapere didattico*. Roma: Armando.
Laneve C. (2017). *Manuale di didattica*. Brescia: Scholé.
Mulè P., Gulisano D. (2024) (Eds.). *L'insegnante tre innovazione didattica e processi inclusivi*. Studium: Roma.
Mulè P., De Luca C. (2022) (Eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
Priestley M., Biesta G.J.J., Robinson S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In Kneyber R, Evers J., *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134-148). Abingdon, Routledge.
Sen A. (2000). *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori: Milano.
Sibilio M., Aiello P. (2018) (Eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva.* Edises: Napoli.
Spadafora G. (2021). Ripensare epistemologicamente la professionalità dell'insegnante per fronteggiare la sfida della pandemia. In Mulè P., De Luca C. *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.

III.12
Corresponsabilità educativa e culture inclusive: il GLO come dispositivo di transizione generativa

Corrado Muscarà
Ricercatore, Università di Catania, corrado.muscara@unict.it

Abstract

In un quadro contrassegnato da significative transizioni sociali, culturali e tecnologiche, il contributo intende evidenziare come il Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO) si configuri quale spazio di negoziazione e co-costruzione di significati educativi condivisi tra generazioni di adulti (docenti, famiglie, specialisti) e minori (alunni). La riflessione è supportata da una ricerca investigativa volta ad analizzare pratiche, criticità e potenzialità connesse alla corresponsabilità educativa del GLO, con un focus sulle alleanze educative, considerate fattori decisivi per contrastare i rischi di frammentazione e disorientamento che attraversano le comunità educanti. Il lavoro intende offrire spunti di riflessione per promuovere una cultura dell'inclusione fondata sulla responsabilità diffusa e sulla partecipazione consapevole, invitando a ripensare i confini dell'agire educativo alla luce delle nuove sfide poste dalla pluralità dei contesti e dalla necessità di ridefinire la *téchne* educativa. In questa prospettiva, il GLO si configura come laboratorio privilegiato di corresponsabilità, in cui la dimensione relazionale e dialogica diviene generativa di processi di inclusione autentica.

Parole chiave: Corresponsabilità educativa; Alleanze educative; Inclusione scolastica

In a framework marked by significant social, cultural, and technological transitions, this contribution aims to highlight how the Operative Working Group for Inclusion (GLO) is configured as a space for negotiation and co-construction of shared educational meanings between generations of adults (teachers, families, specialists) and minors (students). The reflection is supported by an investigative study aimed at analyzing practices, challenges, and potential connected to the educational co-responsibility of the GLO, with a focus on educational alliances, considered decisive factors in counteracting the risks of fragmentation and disorientation affecting educational communities. The work seeks to offer insights to promote a culture of inclusion based on widespread responsibility and conscious participation, inviting a rethinking of the boundaries of educational action in light of the new challenges posed by the plurality of contexts and the need to redefine the educational *téchne*. From this perspective, the GLO is configured as a

privileged laboratory of co-responsibility, where the relational and dialogical dimension becomes generative of authentic inclusion processes.

Keywords: Educational co-responsibility; Educational alliances; School inclusion

1. Introduzione

Il panorama educativo contemporaneo è attraversato da profonde trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche che incidono significativamente sulle pratiche scolastiche e sulle modalità di relazione tra i diversi attori della comunità educante. Globalizzazione dei processi culturali, digitalizzazione accelerata e mutamenti nei modelli familiari contribuiscono a rendere l'esperienza educativa più complessa, plurale e, talvolta, frammentata (Rivoltella, 2020; Pati, 2019; Bauman, 2014). In tale scenario, il tema dell'inclusione si configura non soltanto come una sfida istituzionale, ma come un compito etico e pedagogico che richiede una ridefinizione condivisa delle responsabilità educative di ciascun attore sociale (d'Alonzo, 2018; Booth, Ainscow, 2014).

In questa prospettiva, il Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO) assume un ruolo strategico, configurandosi come spazio privilegiato di confronto e co-costruzione, nel quale prospettive differenti si incontrano per elaborare strategie comuni e sperimentare forme autentiche di corresponsabilità (Fogarolo, 2025). La normativa recente (D.Lgs. 66/2017 e D.Lgs. 96/2019) ha rafforzato il valore di questo dispositivo, che va interpretato non soltanto come vincolo normativo, ma come laboratorio di cultura inclusiva e come dispositivo relazionale, in grado di attivare processi di negoziazione e alleanze educative.

Il presente contributo si propone di analizzare il ruolo del GLO come dispositivo di transizione generativa, capace di favorire processi di inclusione autentica e diffusa. Dopo aver delineato la cornice teorica e normativa di riferimento, verrà approfondita la funzione dialogica del GLO e presentati i risultati di una ricerca esplorativa condotta presso istituti comprensivi della provincia di Siracusa, volta a indagare pratiche, criticità e potenzialità connesse alla corresponsabilità educativa. Infine, la discussione dei risultati consentirà di evidenziare i limiti e le implicazioni pedagogiche, aprendo a prospettive di sviluppo e consolidamento.

2. Cornice teorica e normativa

Il tema corresponsabilità educativa si inscrive in un quadro teorico che riconosce il valore della cooperazione tra i diversi attori della comunità scolastica e sociale quale condizione imprescindibile per la promozione di processi autenticamente inclusivi (Mulè, 2022; Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019). La letteratura pedagogica ha ampliamente sottolineato come l'inclusione non possa essere ricondotta a interventi frammentari e individualizzati, bensì richieda un'azione sistemica e con-

certata, fondata sulla costruzione di alleanze educative e sulla partecipazione condivisa (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021; Dainese, 2019; Canevaro, 2013). L'inclusione, in tal senso, si configura come un processo dinamico, capace di interrogare non soltanto la persona, ma anche i contesti educativi e formativi, sollecitandoli a sviluppare condizioni di accessibilità e sostenibilità, al fine di garantire *a tutti e a ciascuno* il pieno esercizio della cittadinanza (Cottini, 2023; Favorini, 2017). È un processo che «si fa carico di una visione più ampia di sostegno, interpretandola come ogni attività che accresce la capacità del contesto di rispondere alle varie differenze» (Medeghini, Valtellina, 2013, p. 99).

Perché l'inclusione si possa effettivamente realizzare è necessario una cooperazione fra i diversi attori coinvolti, sia interni sia esterni all'istituzione scolastica: insegnanti, dirigenti, educatori, genitori, specialisti (Cottini, 2023, p. 60). In questa direzione, la corresponsabilità educativa si configura come paradigma relazionale che decentra l'attenzione dal singolo attore al sistema delle interazioni, ponendo la qualità dei legami come "leva" trasformativa dei processi educativi e formativi (Mulè, 2022).

Dal punto di vista normativo, in Italia il riferimento cardine, che ha certamente generato un cambiamento di prospettiva, è costituito dal Decreto Legislativo 66/2017, successivamente integrato e corretto dal D.Lgs. 96/2019, che ha ridefinito l'organizzazione e il funzionamento dei gruppi di lavoro per l'Inclusione. Tali dispositivi rappresentano l'evoluzione dei precedenti, come ad esempio il GLHO (Gruppi di Lavoro Handicap Operativi), già previsti dalla Legge 104/1992, con l'intento di estendere l'attenzione dal singolo studente certificato alla più ampia comunità educante, promuovendo pratiche inclusive a livello di istituto. Il particolare, il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO) è lo spazio in cui si elabora e si aggiorna il Piano Educativo Individualizzato (PEI), ma anche il "luogo" in cui si intrecciano prospettive professionali, familiari e sociali, al fine di co-progettare percorsi educativi personalizzati, in un'ottica di corresponsabilità educativa. Si tratta di un principio rafforzato, sul piano internazionale, da documenti come la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006) e le *Linee guida UNESCO sull'inclusione* (2009), considerandolo come base etica e politica delle politiche educative (Cottini, 2022). Questi atti normativi ribadiscono che la piena partecipazione delle persone con disabilità e delle loro famiglie nei processi decisionali sia la condizione imprescindibile per la realizzazione di una scuola equa e inclusiva (UNESCO, 2017).

In questa cornice, il GLO assume una duplice valenza: da un lato, rappresenta l'attuazione concreta di un impianto normativo volto a garantire il diritto allo studio e all'inclusione; dall'altro, costituisce un dispositivo pedagogico e culturale che incarna una scuola come comunità dialogica, capace di trasformare le differenze in risorsa. Tale duplicità ne fa uno strumento privilegiato per ripensare la governance educativa alla luce delle sfide poste dalla società complessa, sempre più contrassegnata – per dirla con Bauman – da processi di fluidificazione sociale e identitaria (Bauman, 2014).

3. Il GLO come spazio dialogico e di negoziazione

Il GLO si configura come un contesto privilegiato in cui la dimensione dialogica assume un valore centrale. Non si tratta di un mero organo tecnico-burocratico deputato solamente – come comunemente si intende – all'elaborazione del PEI, ma di uno spazio di confronto e co-costruzione, di intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili, un luogo in cui confluiscono prospettive differenti e competenze eterogenee: i saperi professionali dei docenti, le esperienze quotidiane delle famiglie, le competenze cliniche e terapeutiche degli specialisti, nonché, sempre più, le voci degli alunni stessi, chiamati a esprimere bisogni, aspettative e progettualità (Besio, Cadin, 2020). L'art. 8 del D.lgs. 96/2019 descrive, infatti, il GLO come un gruppo composto dal team dei docenti o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori, delle figure professionali interne ed esterne alla scuola e con il supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare (UVM).

In questo senso, il GLO si configura come una comunità dialogica e inter-istituzionale, in cui la legittimità delle decisioni deriva non dalla sola istituzione, ma dalla qualità del confronto e dalla capacità di generare significati condivisi (Muscarà, 2024). Il dialogo diventa così il fulcro del processo inclusivo, poiché consente di superare visioni parziali e di costruire strategie educative integrate, capaci di andare oltre l'ambito scolastico e di estendersi ai contesti extrascolastici della vita quotidiana dell'alunno con disabilità. A tal fine, il Decreto Interministeriale 182/2020 precisa funzioni e composizione del GLO, sottolineando l'importanza di un PEI redatto su base ICF e inteso non come mero adempimento burocratico, ma come strumento autenticamente generativo di benessere pedagogico e inclusione (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021; Chiappetta Cajola, 2019).

L'apertura al contributo delle famiglie e delle figure professionali esterne rappresenta un ulteriore elemento qualificante: la corresponsabilità educativa si realizza quando tutti gli attori coinvolti vengono riconosciuti co-protagonisti nella definizione del percorso formativo, in un'ottica di progettazione integrata, interprofessionale e inter-istituzionale. Tuttavia, la presenza di specialisti esterni, se da un lato offre un valore aggiunto in termini di visione globale e sinergica dei bisogni educativi, dall'altro richiede chiarezza di ruoli e responsabilità per prevenire disallineamenti comunicativi e conflitti di competenze, come hanno già rilevato alcune ricerche su specifici campi di indagine (Muscarà, 2025). In questa prospettiva, il GLO, se ben organizzato e strutturato, può divenire un laboratorio di negoziazione culturale, un dispositivo di transizione generativa, capace di trasformare la pluralità di *voci* in terreno fertile per la costruzione di strategie educative innovative, efficaci e contestualizzate, rafforzando un modello autentico di corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia e territorio.

4. Ricerca investigativa: pratiche, criticità e potenzialità

Per approfondire il ruolo del GLO nella promozione di culture inclusive, è stata condotta una ricerca di tipo esplorativo, della quale qui si riporta l'analisi di alcuni dati, inerenti al tema che si sta affrontando. Il campione è risultato composto da 359 docenti, su base volontaria, che insegnano in alcuni istituti comprensivi della provincia di Siracusa (54% della scuola primaria, 32% della scuola secondaria di primo grado e 15% della scuola dell'infanzia). Il disegno metodologico ha previsto la somministrazione di un questionario, appositamente costruito per rilevare aspetti organizzativi e procedurali, ma anche le dinamiche relazionali e culturali che caratterizzano i processi inclusivi.

Dall'analisi dei dati elaborati (riguardanti il tema di questo contributo), è emerso che il GLO, quando condotto in maniera partecipativa, si configura come un contesto di confronto autentico: circa 7 docenti su 10 (68%) hanno dichiarato che la pluralità di saperi – professionali, familiari e clinici – consente di elaborare Piani Educativi Individualizzati (PEI) più realistici e sostenibili. Tuttavia, in quasi un terzo dei casi (31%) il GLO viene percepito come un mero adempimento burocratico, caratterizzato da tempi ristretti e da un linguaggio tecnico poco accessibile da parte dei genitori, con conseguente ridotta valorizzazione della voce di questi ultimi. Tra le criticità segnalate ricorrono: la difficoltà di mantenere un equilibrio tra la dimensione tecnico-formale e quella dialogica (42%), la presenza di dinamiche comunicative asimmetriche che marginalizzano alcune voci (27%), nonché la carenza di formazione specifica dei docenti nella conduzione dei gruppi e nella comunicazione inclusiva (34%).

Parallelamente, sono state rilevate significative potenzialità. In particolare, nei contesti in cui il GLO è stato vissuto come spazio autentico di corresponsabilità diffusa, oltre 3 docenti su 4 (76%) hanno evidenziato una maggiore coerenza tra azioni didattiche e interventi extrascolastici, mentre il 71% ha sottolineato un rafforzamento della fiducia reciproca tra scuola e famiglia. Rilevante è anche la valorizzazione della narrazione familiare, ritenuta utile dall'82% del campione per rendere i PEI più aderenti alle esperienze di vita degli studenti e più efficaci nel favorire processi inclusivi.

Nel complesso, i risultati confermano come il GLO possa configurarsi come un dispositivo ad alto potenziale inclusivo, a patto che non venga ridotto a mero vincolo normativo, ma interpretato come laboratorio dialogico e co-progettuale, fondato sulla corresponsabilità educativa e sulla valorizzazione della pluralità dei saperi che compongono la comunità educante.

5. Discussione dei risultati e limiti della ricerca

I dati emersi confermano alcune evidenze già presenti in letteratura e, al tempo stesso, offrono spunti originali. La percezione del 31% dei docenti del GLO come adempimento burocratico si colloca in continuità con le criticità evidenziate da

Cottini (2017), che segnalava il rischio di una riduzione del PEI a mero documento formale. Parallelamente, il 68% dei docenti che riconosce il GLO come spazio di dialogo autentico rafforza il valore generativo della co-progettazione condivisa (Ianes, Fogarolo, Zagni, Cramerotti, 2024; Dainese, 2020; Bianquin, 2020). Particolarmente rilevante è il dato relativo all'82% dei partecipanti che considera la narrazione familiare un fattore decisivo, ampliando le riflessioni sull'importanza delle storie di vita come risorsa per un PEI più realistico e sostenibile.

Non mancano, tuttavia, limiti che invitano a interpretare i risultati con cautela. In primo luogo, il campione è circoscritto a un'area territoriale specifica (la provincia di Siracusa), riducendo la generalizzabilità delle conclusioni. In secondo luogo, i dati presentati sono ancora parziali, poiché la non include tutti gli ordini e gradi scolastici. Inoltre, l'uso del questionario non consente di rilevare aspetti qualitativi sulle dinamiche relazionali che si generano all'interno dei GLO. Va inoltre segnalato un possibile *bias* di autoselezione: la partecipazione volontaria può aver favorito l'adesione di docenti già particolarmente sensibili al tema dell'inclusione, condizionando in parte la rappresentatività del campione.

Questi limiti non riducono la rilevanza delle evidenze raccolte, ma sottolineano l'opportunità di ampliare il raggio della ricerca, estendendo l'indagine ad altri contesti territoriali e gradi scolastici, e integrando altri strumenti, come ad esempio interviste. In prospettiva, il rafforzamento della ricerca empirica sul GLO potrà contribuire, senza alcuna pretesa, a definire linee guida operative e formative capaci di rendere tale dispositivo uno strumento sempre più incisivo nella promozione di culture inclusive.

6. Conclusioni

L'analisi ha mostrato come il GLO non possa essere ridotto a un semplice strumento amministrativo, ma vada riconosciuto come dispositivo pedagogico e culturale ad alto potenziale inclusivo. I dati raccolti, pur limitati a un campione circoscritto, indicano chiaramente che, laddove il GLO è vissuto come spazio di corresponsabilità sostanziale, diventa un laboratorio di innovazione educativa: oltre 3 docenti su 4 (76%) hanno evidenziato una maggiore coerenza tra azioni scolastiche ed extrascolastiche, mentre l'82% ha riconosciuto nella narrazione familiare un fattore determinante per rendere i PEI più aderenti alla realtà degli studenti.

Quando invece prevalgono logiche burocratiche e comunicazioni asimmetriche, emergono criticità che ne limitano la portata trasformativa: il 31% dei docenti percepisce il GLO come un adempimento formale e il 42% segnala difficoltà nel bilanciamento tra dimensione tecnico-formale e dialogica. Questi elementi richiamano la necessità di un investimento mirato in formazione, leadership pedagogica e competenze comunicative, affinché il GLO si affermi come contesto generativo e non come vincolo procedurale.

In prospettiva, il GLO rappresenta al tempo stesso una sfida e un'opportunità: una sfida, perché implica un cambiamento culturale che metta al centro la corresponsabilità come valore condiviso, sostenuto da adeguati modelli organizzativi;

un'opportunità, perché consente di ripensare i confini dell'agire educativo, trasformando la pluralità dei contesti e delle differenze in risorsa per costruire una scuola più giusta ed equa.

In tale prospettiva, il GLO si configura come dispositivo di transizione generativa, capace di orientare le comunità educanti verso una cultura dell'inclusione fondata sulla responsabilità diffusa, sulla partecipazione consapevole e sulla cura reciproca. Una cultura che riguarda non soltanto gli studenti con bisogni educativi speciali, ma l'intero sistema scolastico, sempre più chiamato a farsi luogo di cittadinanza democratica, soprattutto per l'inclusione *di tutti e di ciascuno*, per la formazione etico-politica di tutti i giovani (Cambi, 2022).

Infine, il GLO appare come un contesto capace di ridefinire i "con-fini" educativi tra generazioni, poiché mette in dialogo adulti e minori, valorizzando saperi diversi in un'ottica di corresponsabilità condivisa. Ciò lo rende uno strumento strategico per affrontare le grandi transizioni sociali, culturali e digitali in atto, orientando l'educazione verso un futuro sostenibile e democratico, nel quale la pluralità delle generazioni diventa risorsa e non frattura.

Ne emerge la necessità di investire in formazione specifica, competenze dialogiche e modelli di governance inclusiva, affinché il GLO diventi realmente uno strumento di innovazione educativa. La sua valenza generativa si misura infatti nella capacità di ridefinire i con-fini educativi tra generazioni, mettendo in dialogo adulti e minori, e trasformando la pluralità dei saperi in risorsa comune. In questo senso, il GLO si propone come un dispositivo strategico per affrontare le grandi transizioni sociali e digitali in atto, orientando la scuola verso un futuro sostenibile e democratico, fondato sulla responsabilità diffusa e sulla partecipazione consapevole (Fiorucci, Loiodice, Ladogona, 2023; Polenghi, Fiorucci, Agostinetto, 2018; Corsi, 2011).

Bibliografia

Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (Eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa Multimedia.

Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.

Bauman Z. (2014). *Vita liquida*. Bari-Roma: Laterza.

Besio S., Cadin R. (Eds.) (2020). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini e Associati.

Bianquin N. (2020). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini e Associati.

Booth T., Ainscow M. (2000/2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cambi F. (2022). *Scuola e cittadinanza: Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.

Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (Eds.). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.

Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
Corsi M. (Ed) (2011). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Cottini L. (2022). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
Cottini L. (2023). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
Dainese R (Ed.) (2019). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
Favorini A.M. (Ed.) (2017). *La cultura dell'inclusione nella società contemporanea. Tipologie e modelli inclusivi a confronto*. Milano: Franco Angeli.
Fiorucci M., Loiodice I., Ladogona M. (Eds.) (2023) *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi.* Lecce: Pensa Multimedia.
Fogarolo F. (2025). *PEI e GLO: domande e risposte: La normativa per genitori e insegnanti*. Trento: Erickson.
Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (Eds.). (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psicosociale e ecologica*. Trento: Erickson.
Ianes D., Fogarolo F., Zagni B., Cramerotti S. (Eds.) (2024). *PEI e classe inclusiva - Cosa fare (e non): Guida rapida per insegnanti - Per tutti i gradi scolastici*. Trento: Erickson.
Medeghini & Valtellina (2013), *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
Mulè P. (2022). *La corresponsabilità educativa scuole-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Mulè P. (2022). *La corresponsabilità educativa scuole-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Muscarà C. (2024). Inter-istituzionalità del gruppo di lavoro operativo per l'inclusione scolastica. Indagine esplorativa e proposte pedagogiche. In P. Mulè, D. Gulisano (Eds.), *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Studium.
Muscarà C. (2025). Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione e professionisti esterni proposti dalle famiglie. Indagine e proposte didattiche. *Educrazia*, VI Gennaio/Giugno 2025, 1, 1 (supplemento).
Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. ONU.
Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
Polenghi S., Fiorucci M. Agostinetto L. (Eds.) (2018). *Diritti cittadinanza inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Repubblica Italiana (1992). *Legge 104/1992: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale.
Repubblica Italiana (2017). *Decreto Legislativo 66/2017: Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Gazzetta Ufficiale.
Repubblica Italiana (2019). *Decreto Legislativo 96/2019: Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*. Gazzetta Ufficiale.
Rivoltella P. C. (2020). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Scholé.
UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

III.13
Disability Management e progettazione inclusiva: verso ambienti educativi equi e accessibili

Fabio Orecchio
Università Telematica Pegaso, fabio.orecchio@unipegaso.it

Abstract

Il contributo propone una rilettura del Disability Management in chiave pedagogica e progettuale, alla luce del Decreto 62/2024 e dell'art. 19 della Convenzione ONU, sottolineandone il ruolo strategico nella costruzione di ambienti scolastici accessibili ed equi. Il Disability Manager viene delineato come figura di middle management capace di facilitare processi di governance inclusiva, coniugando adattamenti curricolari e culturali, reti territoriali e formazione continua. L'Universal Design for Learning rappresenta il paradigma di riferimento, sostenuto da un uso consapevole della tecnologia, per progettare contesti educativi fondati sulla diversità come norma e sull'apprendimento inclusivo come responsabilità collettiva.

Parole chiave: Disability Management; scuola inclusiva; Universal Design for Learning

This paper reinterprets Disability Management through a pedagogical and design-oriented lens, in light of Decree 62/2024 and Article 19 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, highlighting its strategic role in fostering accessible and equitable schools. The Disability Manager is outlined as a middle management figure who enables inclusive governance, combining curricular and cultural adaptations, territorial networks, and continuous training. Universal Design for Learning is identified as the guiding framework, supported by the mindful use of technology, to create educational settings where diversity is the norm and inclusive learning a collective responsibility.

Keywords: Disability Management; inclusive school; Universal Design for Learning

1. Introduzione

Il presente contributo propone una rilettura del Disability Management in prospettiva pedagogica e progettuale, con particolare attenzione al suo ruolo strategico

nella costruzione di ambienti scolastici accessibili, equi e inclusivi. L'entrata in vigore del Decreto 62/2024, che introduce un nuovo modello di valutazione della disabilità, offre l'occasione per superare l'approccio tradizionale centrato sull'etichettamento diagnostico, aprendo a un paradigma che valorizza la persona nella sua interezza, in linea con l'art. 19 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006). Tale documento internazionale, ratificato dall'Italia nel 2009, costituisce un punto di svolta per la ridefinizione dei diritti di cittadinanza, orientando le politiche educative verso la partecipazione attiva, l'autodeterminazione e l'eliminazione delle barriere.

Questo cambiamento non rappresenta soltanto un adeguamento normativo, ma implica una riorganizzazione profonda delle pratiche educative e delle strutture scolastiche. L'inclusione non può dipendere da azioni episodiche o da interventi compensativi isolati, ma deve essere frutto di una progettualità sistemica e sostenibile (Debasu, Yitayew, 2024). In tal senso, la scuola è chiamata a trasformarsi in una learning organization (Senge, 2019), capace di apprendere da sé stessa e dal contesto sociale, rinnovando costantemente strategie, metodologie e strumenti in funzione dei bisogni di tutti gli studenti.

In questo scenario, si configura la necessità di una figura professionale che agisca da ponte tra bisogni individuali e progettazione educativa: il Disability Manager, inserito in un contesto di middle management scolastico. Tale figura non si limita a garantire l'applicazione delle norme sull'inclusione, ma funge da facilitatore del cambiamento, sostenendo processi di leadership distribuita e di co-progettazione curricolare (Pagliuca, 2022).

Una scuola inclusiva deve essere progettata per rispondere alla diversità come norma, non come eccezione. In questa prospettiva, il Disability Management diventa uno strumento operativo e concettuale per costruire ambienti di apprendimento accessibili, fisicamente e pedagogicamente, valorizzando l'interazione tra contesti, persone e risorse (Angeloni, 2011; Amatori, Giorgi, 2020). Il modello dell'Universal Design for Learning (UDL) rappresenta il paradigma di riferimento per una progettazione didattica realmente inclusiva. Fondato su tre principi cardine – molteplici modalità di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione – l'UDL consente di sviluppare ambienti in cui ogni studente possa esprimere il proprio potenziale in maniera autentica e significativa (CAST, 2018).

L'uso consapevole della tecnologia rientra in questa visione: strumenti come l'intelligenza artificiale, la realtà aumentata, i software compensativi e le piattaforme di e-learning possono costituire risorse decisive, purché inserite in un progetto pedagogico coerente. Diversamente, rischiano di rimanere meri gadget tecnologici privi di impatto reale (Al-Azawei et al., 2017). È quindi essenziale adottare un approccio integrato, in cui l'innovazione digitale diventa mezzo per promuovere equità ed empowerment, non fine a sé stesso.

Ripensare il Disability Management in chiave progettuale e sistemica significa ridefinirne il ruolo all'interno delle politiche scolastiche: il Disability Manager non è soltanto un tecnico della normativa o un esperto di ausili, ma una figura pedagogica e strategica, capace di leggere i bisogni, connettere risorse e attivare

progettualità accessibili (Lindsay et al., 2018). Superare una visione meramente organizzativa del management scolastico per abbracciarne una educativa e generativa consente di trasformare il middle management nel motore dell'innovazione inclusiva.

L'obiettivo finale è costruire una scuola capace di progettare per tutti, dove la diversità diventa principio progettuale e valore condiviso, e dove l'apprendimento inclusivo non è un'esigenza speciale, ma una responsabilità collettiva.

2. Disability Management e middle management scolastico

Il concetto di Disability Management nasce inizialmente in ambito lavorativo come approccio integrato alla gestione della disabilità nei luoghi di lavoro, con l'obiettivo di ridurre barriere, facilitare il reinserimento professionale e promuovere la permanenza lavorativa delle persone con disabilità (Angeloni, 2011; Lindsay et al., 2018). Negli ultimi anni, però, il paradigma si è progressivamente esteso al settore educativo, riconoscendo che la scuola costituisce il primo e più rilevante contesto di inclusione sociale. Trasporre il Disability Management nella scuola significa dunque ripensare le modalità di organizzazione, pianificazione e valutazione dei processi educativi alla luce di un approccio globale e sistemico, dove la disabilità non è un problema da risolvere, ma una condizione da valorizzare attraverso progettualità inclusive.

Il middle management scolastico – comprendente collaboratori del dirigente, coordinatori di dipartimento, referenti per l'inclusione e figure intermedie – assume un ruolo decisivo in questa prospettiva. Esso rappresenta la "cerniera" tra la leadership dirigenziale e l'attività didattica quotidiana degli insegnanti. Come evidenziato da Masci, De Witte e Agasisti (2018), le pratiche gestionali di livello intermedio influenzano direttamente l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento, contribuendo a creare un clima organizzativo favorevole e una cultura scolastica condivisa.

L'introduzione del Disability Manager in questo quadro si configura come un rafforzamento strategico del middle management. Tale figura, infatti, non si limita ad avere competenze tecnico-amministrative, ma svolge una funzione pedagogica e progettuale. Essa coordina processi di analisi dei bisogni, di progettazione inclusiva e di monitoraggio delle pratiche educative, garantendo coerenza tra la dimensione normativa (es. piani educativi individualizzati, adattamenti curricolari) e quella metodologico-didattica (Pagliuca, 2022).

Un esempio concreto della rilevanza del Disability Management nel middle management scolastico si ritrova nei modelli di leadership distribuita. Diversi studi (Harris, Jones, 2020) mostrano come il coinvolgimento attivo di referenti e coordinatori favorisca processi di innovazione sostenibili, in grado di incidere non solo sugli apprendimenti degli studenti con disabilità, ma sull'intero contesto scolastico. La gestione della diversità, infatti, non può essere relegata a un gruppo ristretto di docenti "specialisti", bensì deve diventare una responsabilità collettiva, condivisa e istituzionalizzata.

In tale ottica, il Disability Manager contribuisce a consolidare reti educative territoriali, mettendo in connessione scuola, famiglie, servizi sociali, enti locali e realtà del terzo settore (Amatori, Giorgi, 2020). La scuola non è un sistema chiuso, ma un nodo all'interno di un più ampio ecosistema educativo, e il middle management rappresenta lo snodo organizzativo capace di coordinare tale interazione. Ciò risulta particolarmente importante in Italia, dove la tradizione di integrazione scolastica – avviata con la legge 517/1977 e consolidata con la legge 104/1992 – richiede oggi un salto di qualità verso una piena inclusione, in linea con i principi della CRPD.

Il Disability Management scolastico, quindi, non è riducibile a una mera gestione burocratica della disabilità, ma costituisce un dispositivo trasformativo in grado di incidere sulle culture professionali degli insegnanti, sulle politiche interne delle scuole e sul rapporto con la comunità educativa. La sua integrazione nel middle management consente di promuovere un modello di scuola equa e inclusiva, dove la diversità diventa risorsa e opportunità di crescita per tutti.

3. Universal Design for Learning (UDL) e progettazione inclusiva

L'Universal Design for Learning (UDL) si configura come uno dei paradigmi più rilevanti per la progettazione inclusiva degli ambienti educativi. Originatosi negli Stati Uniti negli anni '90 grazie al lavoro del CAST (Center for Applied Special Technology), l'UDL trae ispirazione dal concetto di Universal Design in architettura, secondo cui gli spazi fisici devono essere pensati fin dall'inizio per essere accessibili a tutti, senza necessità di adattamenti successivi (CAST, 2018). Applicato alla didattica, ciò significa che i curricula devono essere progettati in modo flessibile e multimodale, così da rispondere alle differenze individuali degli studenti e prevenire forme di esclusione.

Il modello UDL si fonda su tre principi cardine:

– molteplici modalità di coinvolgimento (*engagement*), per stimolare la motivazione e l'interesse di studenti con differenti stili e bisogni;
– molteplici modalità di rappresentazione (*representation*), per garantire l'accesso ai contenuti attraverso diversi canali sensoriali e cognitivi;
– molteplici modalità di azione ed espressione (*action & expression*), per consentire agli studenti di dimostrare le proprie competenze in forme diversificate (Cast, 2018; Al-azawei et al., 2017).

Numerosi studi dimostrano come l'implementazione dell'UDL migliori la qualità dell'insegnamento per tutti gli studenti, non soltanto per coloro con disabilità o bisogni educativi speciali (Rao et al., 2021). Infatti, un curriculum progettato secondo i principi UDL permette di ridurre le barriere all'apprendimento, rendendo la diversità una risorsa e non un ostacolo. Questo approccio si integra pienamente con la prospettiva del Disability Management, che non punta a "riparare"

deficit individuali, ma a costruire ambienti educativi capaci di accogliere la pluralità delle differenze.

Dal punto di vista operativo, l'UDL trova applicazione in diversi ambiti della pratica didattica:

– l'uso di materiali didattici accessibili, come testi digitali adattabili, sottotitoli nei video, mappe concettuali e strumenti visivi;
– l'adozione di strategie didattiche flessibili, che prevedono cooperative learning, flipped classroom e project-based learning;
– l'integrazione delle tecnologie inclusive, come lettori vocali, software di sintesi testuale, ambienti di realtà aumentata e piattaforme digitali personalizzabili.

L'UDL, inoltre, si dimostra coerente con le più recenti indicazioni delle politiche internazionali in materia di inclusione. L'UNESCO (2020) sottolinea come la progettazione universale debba diventare parte integrante delle strategie educative, per garantire l'accesso equo all'istruzione in linea con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile ("assicurare un'educazione di qualità, equa ed inclusiva").

Per queste ragioni, l'UDL non può essere considerato un semplice insieme di tecniche, ma un paradigma pedagogico che ridefinisce il concetto stesso di insegnamento e apprendimento. Adottarlo significa abbandonare l'idea di uno "studente medio" e riconoscere che la variabilità è la norma nelle classi contemporanee. In questo senso, la scuola inclusiva progettata attraverso l'UDL diventa lo spazio privilegiato in cui si realizza la missione del Disability Management: garantire equità, accessibilità e partecipazione per tutti.

5. Tecnologie inclusive e Disability Management

Il ruolo delle tecnologie inclusive è oggi centrale nel ripensare i processi educativi in chiave equa e accessibile. L'uso di strumenti digitali, intelligenza artificiale (IA), realtà aumentata (AR), realtà virtuale (VR), piattaforme di e-learning e software compensativi rappresenta una risorsa fondamentale per promuovere l'autonomia degli studenti e facilitare l'accesso universale all'apprendimento (Poggianti et al., 2025). Tuttavia, l'adozione delle tecnologie non può essere ridotta a una semplice implementazione tecnica: occorre inserirle in una cornice pedagogica coerente, in linea con i principi del Disability Management e con il paradigma dell'Universal Design for Learning (UDL).

La ricerca internazionale evidenzia che la tecnologia, se progettata in modo inclusivo, può ridurre significativamente le barriere educative e sociali. Ad esempio, sistemi di IA applicati all'educazione sono in grado di personalizzare i percorsi formativi attraverso algoritmi adattivi, favorendo così l'accesso allo studio anche per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento o disabilità cognitive. Allo stesso tempo, strumenti di realtà aumentata e virtuale consentono esperienze immersive che rafforzano la comprensione dei contenuti complessi, migliorando l'en-

gagement e l'apprendimento di studenti con diverse modalità cognitive (López-Belmonte et al., 2022).

Le tecnologie assistive, come i software di sintesi vocale, i lettori di schermo o gli strumenti per la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), rimangono una componente imprescindibile per garantire pari opportunità educative. Tuttavia, la letteratura sottolinea come il loro impatto sia effettivo solo se accompagnato da una formazione adeguata degli insegnanti e da una visione istituzionale integrata (Borg et al., 2021). In altre parole, non è la tecnologia in sé a garantire inclusione, ma la capacità delle comunità educative di utilizzarla come strumento per abbattere le barriere.

A livello internazionale, diverse iniziative mostrano come la digitalizzazione possa supportare politiche inclusive. L'UNESCO (2023), ad esempio, ha ribadito che le tecnologie digitali devono essere integrate secondo criteri di accessibilità universale e di giustizia sociale, per evitare nuove forme di esclusione. Ciò è particolarmente importante nei sistemi scolastici, dove il rischio di un digital divide si accompagna a disuguaglianze già presenti in termini socioeconomici e culturali (OECD, 2021).

In Italia, il recente Piano Scuola 4.0 e i fondi del PNRR rappresentano una grande opportunità per investire in tecnologie inclusive. La trasformazione digitale richiede una governance scolastica capace di integrare innovazione tecnologica e innovazione pedagogica (European Commission: European Education and Culture Executive, 2019). Ed è proprio in questa intersezione che il Disability Manager può svolgere un ruolo decisivo: coordinare l'uso consapevole delle tecnologie, promuovere la formazione dei docenti, garantire che ogni scelta tecnologica sia guidata dall'obiettivo di equità educativa.

In sintesi, le tecnologie inclusive rappresentano ponti verso l'accessibilità, ma solo se accompagnate da visioni progettuali sistemiche e sostenibili. Nella prospettiva del Disability Management, la digitalizzazione non è un fine, ma un mezzo per costruire comunità educative realmente inclusive, dove ogni studente possa partecipare e apprendere in modo significativo.

6. Reti educative territoriali e comunità inclusive

Uno dei compiti fondamentali del Disability Manager è quello di attivare e coordinare reti educative territoriali, capaci di integrare scuola, servizi sociali, sanità, enti locali, famiglie e realtà del terzo settore. L'inclusione, infatti, non può essere considerata esclusivamente una responsabilità della scuola, ma deve essere frutto di un'azione corale che coinvolge l'intero ecosistema educativo e sociale.

Nella versione precedente del testo era già stato evidenziato come il Disability Manager favorisca l'attivazione di:

– reti educative territoriali, che integrano scuola, servizi sociali, sanità e famiglie;
– adattamenti curricolari e ambientali, con strumenti flessibili, materiali accessibili e strategie personalizzate (Basham et al., 2016);

– cultura pedagogica dell'inclusione, orientata alla valorizzazione della soggettività, della partecipazione e dell'autodeterminazione.

Questi tre assi costituiscono la base per costruire un sistema educativo realmente inclusivo, ma richiedono un quadro di governance che superi la frammentarietà degli interventi.

A livello internazionale, diversi studi dimostrano come il successo delle politiche inclusive sia legato alla capacità di creare alleanze educative locali. Ad esempio, in Canada il modello delle *Inclusive Education Networks* ha mostrato come la collaborazione tra scuole e servizi territoriali migliori la continuità dei percorsi educativi e riduca il rischio di esclusione (Lindsay et al., 2018). Anche nei Paesi Bassi, l'approccio del *Passend Onderwijs* ("istruzione appropriata") si fonda sulla costruzione di partenariati territoriali tra istituzioni scolastiche e servizi di supporto (Meijer, 2020).

In Italia, il quadro normativo riconosce da tempo l'importanza delle reti per l'inclusione. La legge 104/1992 ha introdotto il principio della corresponsabilità tra scuola, famiglia e servizi sociosanitari, mentre più recentemente il Decreto Legislativo 66/2017 e le sue modifiche hanno ribadito l'importanza del Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT) come strumento di coordinamento. Tuttavia, la ricerca mostra che troppo spesso tali organismi rischiano di essere percepiti come meri adempimenti burocratici, senza un reale impatto trasformativo. È in questo scenario che il Disability Manager può agire come figura di mediazione e innovazione, trasformando le reti da strumenti formali a spazi reali di progettazione condivisa.

Le reti educative territoriali svolgono almeno tre funzioni chiave:

– coordinamento: evitare la dispersione di risorse e interventi, garantendo coerenza e continuità;
– supporto alle famiglie: offrire orientamento, accompagnamento e spazi di partecipazione attiva;
– innovazione: sperimentare pratiche didattiche e organizzative che nascono dall'incontro tra saperi professionali differenti.

Il Disability Manager, inserito nel middle management scolastico, diventa la figura capace di guidare e monitorare queste reti, attivando processi di co-progettazione e garantendo che le soluzioni sviluppate rispondano realmente ai bisogni degli studenti. La sua funzione non è quella di sostituirsi agli attori già presenti, ma di metterli in connessione, valorizzando le competenze e promuovendo una cultura collaborativa.

In prospettiva pedagogica, le reti educative territoriali rappresentano l'applicazione concreta del principio di comunità educante (UNESCO, 2020), dove l'educazione non è più responsabilità esclusiva della scuola, ma un compito condiviso dall'intera società. In questo senso, la scuola inclusiva diventa non solo un luogo di apprendimento, ma un nodo vitale di una rete più ampia che promuove equità, partecipazione e cittadinanza attiva.

7. Adattamenti curricolari e ambientali

Un aspetto fondamentale del Disability Management in ambito scolastico riguarda la capacità di tradurre i principi inclusivi in adattamenti curricolari e ambientali. Questi interventi, se pensati in modo sistemico e sostenibile, non hanno lo scopo di "semplificare" o ridurre le aspettative verso gli studenti con disabilità, ma di rimuovere le barriere che ostacolano la piena partecipazione, permettendo a ciascuno di esprimere il proprio potenziale.

Gli adattamenti curricolari si configurano come strategie di flessibilizzazione dell'offerta formativa. Essi includono la differenziazione degli obiettivi di apprendimento, la personalizzazione dei compiti e l'uso di metodologie inclusive, come il cooperative learning, il peer tutoring e la didattica laboratoriale (Ianes, 2021). La valutazione formativa diventa in questo quadro uno strumento chiave, capace di valorizzare i progressi individuali e di sostenere processi di autovalutazione e metacognizione (Black, Wiliam, 1998).

Dal lato degli adattamenti ambientali, è necessario intervenire sia sugli spazi fisici sia su quelli digitali. Gli ambienti scolastici devono essere progettati o ripensati secondo i criteri dell'accessibilità universale, con attenzione all'ergonomia, alla segnaletica inclusiva, all'acustica e all'illuminazione (UNESCO, 2020). Parallelamente, i materiali didattici – dai libri di testo alle piattaforme digitali – devono essere resi accessibili attraverso formati alternativi (audio, testo digitale, braille, sottotitoli), garantendo l'uso di tecnologie assistive come sintesi vocale o software di comunicazione aumentativa (Poggianti et al., 2025).

Un ruolo cruciale è svolto dalle strategie personalizzate che, pur rispondendo a bisogni specifici, producono benefici per l'intero gruppo classe. Ad esempio, l'uso di mappe concettuali, schede semplificate e strumenti visivi non facilita soltanto gli studenti con difficoltà cognitive, ma potenzia l'apprendimento anche per studenti senza disabilità (Rao et al., 2021). Questo approccio, coerente con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), trasforma gli adattamenti da interventi eccezionali a prassi ordinarie di insegnamento.

Le ricerche internazionali confermano l'efficacia di questa prospettiva. In contesti scolastici dove gli adattamenti curricolari e ambientali sono stati implementati in maniera diffusa, si registra un aumento della partecipazione degli studenti con disabilità e un miglioramento complessivo della qualità dell'apprendimento (OECD, 2021). Ciò dimostra che l'inclusione non è un costo aggiuntivo, ma un investimento che arricchisce l'intera comunità educativa.

Il Disability Manager, all'interno del middle management scolastico, assume un ruolo di regia in questo processo: coordina la progettazione didattica inclusiva, supporta i docenti nell'individuazione degli strumenti più adeguati, monitora l'efficacia degli adattamenti e promuove la formazione continua sulle metodologie inclusive. In questo senso, gli adattamenti non sono soluzioni episodiche o individualizzate, ma diventano parte di una cultura pedagogica dell'inclusione che investe l'intera organizzazione scolastica.

8. Riflessioni conclusive

Nel quadro fin qui delineato – che integra reti educative territoriali, adattamenti curricolari e ambientali, uso consapevole delle tecnologie e principi dell'Universal Design for Learning – il Disability Manager assume un ruolo di snodo strategico. La sua funzione va ben oltre la gestione tecnica della disabilità: egli diventa un facilitatore del cambiamento organizzativo e pedagogico, capace di connettere le diverse dimensioni dell'inclusione e di orientarle verso una visione sistemica.

Il Disability Manager agisce su più livelli:

- progettuale: coordina la co-creazione di curricula inclusivi, supportando i docenti nell'individuare metodologie, strumenti e valutazioni personalizzate. Non è un "esperto esterno", ma un mediatore interno alla scuola, che lavora a stretto contatto con il middle management e con i team di docenti (Pagliuca, 2022);
- organizzativo: assicura la coerenza tra piani educativi individualizzati (PEI), strategie scolastiche e normative nazionali (es. Decreto 62/2024), monitorando la qualità dei processi inclusivi e proponendo interventi migliorativi (Angeloni, 2011);
- relazionale e di rete: funge da ponte tra scuola, famiglia, servizi sanitari e comunità. In questo senso, il Disability Manager diventa un community builder, in grado di attivare risorse territoriali e di garantire che ogni studente sia sostenuto da un ecosistema educativo coeso (Amatori & Giorgi, 2020; Lindsay et al., 2018);
- culturale: promuove la diffusione di una pedagogia dell'inclusione, orientata alla valorizzazione della diversità come principio progettuale. La sua azione non si limita agli studenti con disabilità, ma mira a trasformare l'intera scuola in una *learning organization* che apprende dall'esperienza e dalla collaborazione (Senge, 2019).

Questa figura professionale, ancora poco diffusa nel contesto italiano, trova riscontri più consolidati a livello internazionale. In Paesi come il Canada o l'Australia, esistono ruoli istituzionalizzati che svolgono funzioni simili, coordinando le politiche di inclusione e monitorando l'efficacia degli interventi (Boyle, 2015). L'Italia, forte della sua tradizione di integrazione scolastica, potrebbe trarre beneficio da una piena istituzionalizzazione del Disability Manager, come figura ponte tra leadership dirigenziale, docenti e famiglie.

Il rischio, altrimenti, è che l'inclusione resti affidata all'impegno individuale di singoli insegnanti "sensibili" o a interventi episodici. Il Disability Manager, invece, può garantire la continuità e la sostenibilità dei processi, trasformando la gestione della disabilità da questione emergenziale a dimensione strutturale della scuola.

In sintesi, il Disability Manager è il motore dell'innovazione inclusiva: coordina, connette e promuove, rendendo possibile ciò che altrimenti rischierebbe di restare sulla carta. La sua azione si colloca al crocevia tra pedagogia, organizzazione

e comunità, incarnando quella visione integrata di inclusione che oggi rappresenta la sfida centrale dei sistemi educativi.

Bibliografia

Al-Azawei A., Serenelli F., Lundqvist K. (2017). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16*(3), 39–56. doi: 10.14434/josotl.v16i3.19295.

Amatori G., Giorgi G. (2020). Disability and Diversity Management: nodi critici e prospettive formative. *Italian Journal of Special Education For Inclusion, 1,* 111-124.

Angeloni S. (2011). *Il Disability management integrato*. Roma: Rirea.

European Commission: European Education and Culture Executive Agency, *L'educazione digitale a scuola in Europa*, Publications Office of the European Union, 2019, https://data.europa.eu/doi/10.2797/209728

Black P., Wiliam D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College London.

Borg J., Lindström A., Larsson S. (2011). Assistive technology in developing countries: a review from the perspective of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Prosthetics and Orthotics International, 35*(1), 20-29. https://doi.org/-10.1177/0309364610389351

Vedechkina M., Borgonovi F. (2021). A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. *Frontiers Psychology.* doi: 10.3389/fpsyg.2021.611155.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (CRPD). (2006). https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

Debasu H., Yitayew A. (2024). Examining elements of designing and managing inclusive learning environments: A systematic literature review. *International Journal of Special Education, 39*(1), 33–43. https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.4

Poggianti C., Chessa S., Pelagatti S., Kocian A. (2025). Immersive Technologies for Inclusive Digital Education: A Systematic Survey. *Human Behavior and Emerging Technology.* https://doi.org/10.1155/hbe2/8888303

Boyle C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning, 30*(1), 1-22. doi:10.1111/1467-9604.12074

Harris A., Jones M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management, 40*(4), 243–247. https://doi.org/10.1080/13632434.-2020.1811479

Lindsay S., Cagliostro E., Albarico M. (2018). A systematic review of the benefits of hiring people with disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation, 28*(4), 634–655. https://doi.org/10.1007/s10926-018-9756-z

Masci C., De Witte K., Agasisti T. (2018). The influence of school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences, 61*, 52–69. https://doi.org/10.1016/-j.seps.2016.09.009

Meijer W. (2020). *Eigenaarschap in het passend onderwijs*. Den Haag: NSOB. https://www.nsob.nl/overzicht-van-publicaties/eigenaarschap-het-passend-onderwijs

OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

Basham J. D., Hall T. E., Carter R. A., Stahl W. M. (2016). An Operationalized Understanding of Personalized Learning. *Journal of Special Education Technology*, *31*(3), 126-136. https://doi.org/10.1177/0162643416660835

Pagliuca F. (2022). Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management. *IUL Research, 3*(5), 252–267. https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.250

Radu I. Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing, 18,* 1533–1543 (2014). https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y

Rao K., Ok M. W., Bryant B. R. (2021). A review of research on Universal Design for Learning educational models. *Remedial and Special Education, 35*(3), 153–166. https://doi.org/10.1177/0741932513518980

Senge P. M. (2019). *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Napoli: Editoriale Scientifica.

Rao K., Gravel J. W., Rose D. H., Tucker-Smith T. N. (2023). Universal Design for Learning in its 3rd decade: a focus on equity, inclusion, and design. In Tierney R. J., Rizvi F., Erkican K. (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (vol. 6). Available from: https://www.researchgate.net/publication/365593948_Universal_Design_for_-Learning_in_its_3rd_decade_a_focus_on_equity_inclusion_and_design#fullTextFileContent.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms? Global Education Monitoring Report 2023*. Paris: UNESCO Publishing.

III.14
Un approccio interdisciplinare per valorizzare la diversità culturale alla scuola primaria

Fabiola Palmiero
Università degli studi della Campania "Luigi Vanvitelli", palmierofabiola97@gmiail.com

Davide Di Palma
Università degli studi della Campania "Luigi Vanvitelli", davide.dipalma@unicampania.it

Maria Giovanna Tafuri
Università Telematica "Pegaso", mariagiovanna.tafuri@unipegaso.it

Abstract

L'educazione all'inclusione rappresenta una sfida fondamentale per il sistema scolastico contemporaneo. Questo studio sperimentale ha l'obiettivo di promuovere la consapevolezza, la responsabilità e la partecipazione tra gli studenti della scuola primaria, con particolare attenzione all'inclusione degli alunni di religione ebraica. L'intervento si basa su strategie didattiche innovative incentrate su discipline quali storia delle religioni, storia, educazione civica e musica. L'approccio metodologico è quali-quantitativo e prevede la raccolta di dati attraverso il Perceived School Inclusion Questionnaire (PSIQ) e il Questionario "Benessere e Disagio Scolastico" di Seligman et al. (2011), oltre a interviste semi-strutturate e osservazioni dirette.

Keywords: diversità culturale, inclusione, educazione civica, scuola primaria, benessere scolastico.

Inclusive education is a fundamental challenge for the contemporary school system. This experimental study aims to promote awareness, responsibility and participation among primary school students, with a particular focus on the inclusion of Jewish pupils. The intervention is based on innovative teaching strategies centred on subjects such as history of religions, history, civic education and music. The methodological approach is qualitative and quantitative and involves data collection through the Perceived School Inclusion Questionnaire (PSIQ) and the "Well-being and School Discomfort" questionnaire by Seligman et al. (2011), as well as semi-structured interviews and direct observations.

Keywords: cultural diversity, inclusion, civic education, primary school, school well-being.

1. Introduzione

L'inclusione scolastica è una componente essenziale per costruire una società equa e rispettosa della diversità. Numerosi studi, tra cui quelli di Banks (2016) e Gay (2018), sottolineano l'importanza di un'educazione interculturale e della pedagogia culturalmente responsiva per garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti. L'ambiente scolastico, se ben strutturato, può diventare un ecosistema aperto, in grado di accogliere e valorizzare la diversità, trasformandola in risorsa educativa. L'importanza dell'inclusione scolastica è confermata anche dalla letteratura recente che evidenzia come le esperienze di esclusione possano incidere negativamente sul benessere psicologico e sulle performance accademiche degli studenti (Schachner et al., 2019). Secondo Booth e Ainscow (2011), la creazione di ambienti scolastici inclusivi non solo favorisce il benessere degli alunni appartenenti a minoranze culturali, ma migliora anche la qualità dell'insegnamento per tutti. L'inclusione scolastica rappresenta un pilastro fondamentale per garantire equità e accesso all'istruzione di qualità per tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine culturale o religiosa. Negli ultimi decenni, la ricerca educativa ha sottolineato l'importanza di strategie didattiche che promuovano un senso di appartenenza e accoglienza (Banks, 2016). Le scuole, in quanto microcosmi della società, hanno il compito di sviluppare competenze relazionali e interculturali, fornendo agli studenti strumenti per la comprensione reciproca e la convivenza armoniosa (Gay, 2018). Gli alunni di religione ebraica, in particolare, possono incontrare difficoltà nell'integrazione scolastica a causa di stereotipi culturali, discriminazioni sottili o la mancanza di conoscenza sulle loro tradizioni da parte dei compagni e degli insegnanti. È pertanto cruciale che la scuola adotti un approccio inclusivo e proattivo, volto a valorizzare ogni identità culturale come una risorsa (Booth & Ainscow, 2011). Secondo il concetto di pedagogia culturalmente responsiva, introdotto da Ladson-Billings (1995) e sviluppato da Geneva Gay (2018), un'educazione inclusiva deve integrare contenuti rilevanti per le diverse comunità e promuovere metodologie che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti. Le pratiche didattiche che incoraggiano la partecipazione attiva e il dialogo interculturale si rivelano fondamentali per prevenire fenomeni di esclusione e per costruire una comunità scolastica più coesa e rispettosa delle differenze (Schachner et al., 2019). Le politiche educative più avanzate, come il framework dell'UNESCO sull'educazione inclusiva (2017), evidenziano il ruolo cruciale dell'integrazione culturale nelle scuole per prevenire fenomeni di discriminazione e favorire l'armonia sociale. L'inclusione educativa, quindi, non si limita a garantire la presenza degli studenti a scuola, ma si estende alla promozione di un ambiente che valorizzi attivamente le diversità culturali e religiose (Ainscow, 2020). In particolare, le strategie basate sulla cooperazione tra pari e sul cooperative learning (Johnson, Johnson & Holubec, 1994) si sono rivelate efficaci nel promuovere relazioni positive tra studenti di background differenti. Questi approcci permettono di sviluppare il senso di appartenenza e di responsabilità reciproca, elementi essenziali per la costruzione di una cultura scolastica inclusiva (Slavin, 2015). Anche

l'approccio della Universal Design for Learning (UDL) suggerisce che un'educazione accessibile e differenziata possa contribuire a migliorare il coinvolgimento e il successo scolastico di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali (Meyer, Rose, Gordon, 2014). Nel caso specifico dell'inclusione degli alunni di religione ebraica, è essenziale un approccio multidimensionale che integri conoscenze storiche, educazione civica e attività artistiche. Studi come quelli di Banks (2019) dimostrano che un'educazione multiculturale efficace deve fornire agli studenti strumenti critici per comprendere le interazioni tra gruppi sociali diversi nel tempo e nello spazio. La musica e le arti, inoltre, si sono rivelate potenti veicoli di integrazione culturale, permettendo agli studenti di esprimere la propria identità e di entrare in contatto con altre tradizioni in modo emotivamente coinvolgente (Campbell, 2018). Alla luce di queste considerazioni teoriche, il presente studio si propone di verificare l'impatto di un intervento educativo basato su attività interdisciplinari finalizzate a promuovere l'inclusione degli alunni di religione ebraica. Attraverso un'analisi quantitativa e qualitativa, si valuteranno i cambiamenti nel grado di inclusione percepita e nel benessere scolastico degli studenti coinvolti nel progetto. L'obiettivo è dimostrare che un'educazione interculturale ben strutturata possa avere effetti positivi non solo sugli studenti appartenenti a minoranze culturali, ma sull'intero contesto scolastico, contribuendo a sviluppare una comunità più equa, accogliente e coesa.

2. Obiettivi del progetto

- Educare gli studenti all'inclusività verso ogni forma di diversità culturale e religiosa.
- Promuovere il benessere degli studenti tutti.
- Sensibilizzare gli studenti sulla diversità con consapevolezza, responsabilità e partecipazione.
- Rafforzare il grado di inclusione, l'autostima e le competenze relazionali dei bambini, creando un ambiente di supporto positivo.
- Riconoscere le culture degli studenti tutti come risorsa per l'insegnamento.

3. Metodologia

Lo studio coinvolge due gruppi di studenti delle classi quinte della scuola primaria:

- Gruppo sperimentale: Istituto Comprensivo ad Indirizzo Musicale Domenico Purificato di Roma, composto da quattro classi quinte, 20/22 alunni per classe, di cui 7 ebrei, che seguirà l'approccio sperimentale proposto;
- Gruppo di controllo: Istituto Comprensivo Moro-Pascoli di Casagiove (CE), composto da quattro classi quinte di 20/25 alunni per classe, di cui 5 ebrei, che seguirà il normale curriculum scolastico senza l'intervento sperimentale.

Durata: Intero anno scolastico.

La valutazione e il monitoraggio avverranno attraverso un sistema di valutazione continua per monitorare l'efficacia delle attività:

– Strumenti quantitativi: Questionari pre e post intervento per valutare il cambiamento nelle percezioni degli studenti sull'inclusione;
– Strumenti qualitativi: Osservazioni in classe, interviste semi-strutturate con studenti e insegnanti, focus group;
– Valutazione formativa: Feedback continuo da parte degli studenti per migliorare le attività in corso d'opera.

Strumenti Quantitativi

– Perceived School Inclusion Questionnaire (PSIQ) (Venetz et al., 2015) per valutare il grado di inclusione scolastica;
– Questionario "Benessere e Disagio Scolastico" di Seligman et al. (2011) per misurare il benessere percepito dagli studenti.

Strumenti Qualitativi

– Interviste semi-strutturate per raccogliere opinioni e percezioni di studenti e insegnanti;
– Osservazioni dirette durante le attività scolastiche;

Feedback di insegnanti, studenti e genitori per valutare la percezione dell'efficacia del progetto.

Il protocollo didattico proposto si basa su un insieme strutturato di attività interdisciplinari mirate a promuovere l'inclusione scolastica e la consapevolezza culturale. L'insegnamento della storia delle religioni, della storia generale, dell'educazione civica e della musica rappresenta il fulcro del progetto. La scelta di adottare un approccio interdisciplinare e laboratoriale è supportata da numerosi studi nel campo della pedagogia interculturale e della didattica inclusiva, tra cui:

– Pedagogia Culturalmente Responsiva (Gay, 2018): L'adattamento dei contenuti educativi alle esperienze culturali degli studenti migliora la loro partecipazione e il successo scolastico;
– Cooperative Learning (Johnson & Johnson, 1994): Il lavoro di gruppo favorisce il senso di appartenenza e lo sviluppo di competenze sociali;
– Universal Design for Learning (UDL) (Meyer, Rose & Gordon, 2014): L'adozione di strategie didattiche accessibili e differenziate risponde alle esigenze di tutti gli studenti per rispondere ai diversi stili di apprendimento;
– Teoria socio-culturale dell'apprendimento (Vygotskij, 1978): L'interazione sociale è cruciale per il processo di apprendimento e lo sviluppo del pensiero critico.

Secondo le teorie di Vygotskij (1978), l'apprendimento è un processo sociale che avviene attraverso l'interazione con gli altri, mentre il cooperative learning di

Johnson e Johnson (1994) favorisce lo sviluppo delle competenze sociali e il senso di appartenenza. Inoltre, la pedagogia culturalmente responsiva di Geneva Gay (2018) enfatizza l'importanza di adattare i contenuti educativi alle esperienze culturali degli studenti per migliorare la loro partecipazione e il loro successo scolastico.

Secondo Bruner (1996), la narrazione e la didattica esperienziale favoriscono la costruzione del significato e il coinvolgimento attivo degli studenti. Inoltre, la pedagogia interculturale enfatizza l'importanza della conoscenza delle diverse culture per promuovere il dialogo e prevenire pregiudizi e discriminazioni (Banks, 2019).

Il piano annuale prevede attività progettate per stimolare il coinvolgimento attivo degli studenti, la riflessione critica e la collaborazione tra pari. L'uso della didattica laboratoriale e delle tecniche narrative permette agli studenti di sviluppare empatia e comprensione interculturale (Bruner, 1996). Le principali attività sono suddivise in tre macro aree e includono:

A. Storia delle Religioni e Storia

- Studio comparato di festività e tradizioni ebraiche e cristiane per promuovere il dialogo interreligioso (Banks, 2019): approfondimento su festività ebraiche, cristiane e di altre religioni, con focus su elementi comuni e differenze;
- Lezioni interattive su personalità storiche ebraiche e il loro contributo alla società per valorizzare il patrimonio culturale (Schachner et al., 2019);
- Discussione su eventi storici relativi alla convivenza tra diverse culture per sviluppare pensiero critico e rispetto reciproco.

B. Educazione Civica

- Progetti di cittadinanza attiva sul rispetto della diversità basati sul framework dell'UNESCO sull'educazione inclusiva (2017);
- Attività di role-playing per sviluppare empatia, consapevolezza culturale e capacità di risoluzione dei conflitti (Ladson-Billings, 1995);
- Discussione sui diritti umani e libertà religiosa per fornire strumenti di comprensione e convivenza armoniosa (Ainscow, 2020).

C. Musica

- Ascolto e riproduzione di canti tradizionali ebraici e di altre culture per facilitare la comunicazione interculturale (Campbell, 2018);
- Collaborazioni con musicisti per workshop interculturali al fine di rafforzare il senso di comunità;
- Creazione di un concerto di fine anno con brani provenienti da diverse tradizioni musicali per celebrare la diversità e la coesione sociale.

L'integrazione di questi elementi consente di sviluppare un ambiente di apprendimento inclusivo, in linea con i principi della Universal Design for Learning (UDL) (Meyer, Rose, Gordon, 2014). Gli studenti vengono coinvolti attivamente

nella costruzione della conoscenza, migliorando il senso di appartenenza e riducendo il rischio di emarginazione sociale (Slavin, 2015).

Tale approccio, inoltre, si inserisce in una prospettiva di educazione inclusiva che mira a creare ambienti di apprendimento equi e culturalmente responsivi. La combinazione di strategie didattiche innovative, l'uso della narrazione e della musica, e il coinvolgimento attivo degli studenti permettono di sviluppare una maggiore consapevolezza interculturale e un senso di appartenenza condiviso, contribuendo alla prevenzione della dispersione scolastica e alla promozione della coesione sociale.

3.1 Piano Annuale delle Attività

Le attività sono strutturate per garantire un apprendimento attivo e cooperativo, in linea con gli studi di Johnson & Johnson (1994) sulla didattica collaborativa. Attraverso metodologie interattive e riflessive, il programma mira a rafforzare le competenze interculturali e il senso di appartenenza degli studenti, contribuendo a costruire un ambiente scolastico più inclusivo e accogliente. Il piano annuale prevede le seguenti attività:

- Settembre - Ottobre: Introduzione ai concetti di diversità, inclusione e rispetto reciproco. Discussione sulle esperienze personali degli studenti rispetto alla diversità culturale;
- Novembre - Dicembre: Studio delle festività religiose ebraiche e confronto con altre celebrazioni. Laboratorio narrativo sulle tradizioni familiari;
- Gennaio - Febbraio: Giubileo: confronto tra Giubileo Cristiano e Giubileo Ebraico;
- Marzo - Aprile: Workshop musicali con canti tradizionali di diverse culture. Collaborazione con esperti esterni per attività di educazione interculturale;
- Maggio - Giugno: Progetto finale con realizzazione di una performance artistico-musicale e mostra tematica sulle esperienze degli studenti durante l'anno.

L'attuazione del protocollo si basa su una valutazione continua dell'efficacia delle attività, in modo da adattare l'intervento in base ai bisogni emergenti degli studenti. L'approccio basato su evidenze scientifiche e la combinazione di strumenti quantitativi e qualitativi consentono di monitorare i progressi e di apportare eventuali modifiche per ottimizzare l'impatto del programma.

4. Analisi dei Dati e Risultati

4.1 Analisi Quantitativa

I dati raccolti attraverso il Perceived School Inclusion Questionnaire (PSIQ) e il Questionario "Benessere e Disagio Scolastico" di Seligman et al. (2011) sono

stati analizzati per valutare l'impatto dell'intervento didattico sull'inclusione scolastica e sul benessere degli studenti. I risultati sono stati confrontati tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo prima e dopo l'intervento.

Risultati del Perceived School Inclusion Questionnaire (PSIQ)

Il PSIQ misura il grado di inclusione percepita dagli studenti. I punteggi sono espressi in una scala da 1 (bassa inclusione percepita) a 5 (alta inclusione percepita).

Gruppo	Pre-Intervento	Post-Intervento	Variazione
Sperimentale	3.1	4.3	+1.2
Controllo	3.2	3.4	+0.2

L'incremento significativo nel gruppo sperimentale (+1.2) rispetto al gruppo di controllo (+0.2) indica un miglioramento nell'inclusione percepita dagli studenti che hanno partecipato all'intervento.

Risultati del Questionario "Benessere e Disagio Scolastico"

Il questionario valuta il benessere psicologico degli studenti con punteggi su una scala da 1 (basso benessere) a 5 (alto benessere).

Gruppo	Pre-Intervento	Post-Intervento	Variazione
Sperimentale	3.0	4.1	+1.1
Controllo	3.1	3.3	+0.2

Anche in questo caso, il gruppo sperimentale ha registrato un miglioramento significativo del benessere percepito, mentre il gruppo di controllo ha mostrato solo un lieve aumento.

4.2 Analisi Qualitativa

I dati qualitativi sono stati raccolti tramite interviste semi-strutturate, osservazioni dirette e feedback da insegnanti, studenti e genitori ed ha fornito ulteriori spunti di riflessione.

Le interviste semi-strutturate hanno evidenziato una trasformazione nel modo in cui gli studenti percepiscono la diversità culturale. Un insegnante ha affermato: "Abbiamo notato che gli studenti hanno iniziato a porsi domande sulla cultura ebraica e su altre tradizioni con curiosità genuina, invece di assumere atteggiamenti stereotipati o di indifferenza". Un altro docente ha sottolineato l'impatto delle attività musicali e laboratoriali: "La musica ha rappresentato un ponte tra culture, permettendo ai ragazzi di interagire senza barriere linguistiche o pregiudizi". Dal punto di vista degli studenti, le osservazioni dirette hanno rivelato un miglioramento nelle dinamiche relazionali. Un alunno ha raccontato: "Prima non parlavo

mai con i compagni di altre religioni perché avevo paura di dire qualcosa di sbagliato, ora invece mi sento più sicuro e curioso di conoscere le loro tradizioni". La percezione di maggiore inclusione è stata confermata anche dai genitori, con una madre che ha dichiarato: "Mio figlio ha imparato a rispettare e apprezzare la diversità, e questo si riflette anche nei suoi comportamenti fuori dalla scuola". Inoltre, diversi docenti hanno riportato un miglioramento nella partecipazione e nell'interesse degli studenti per le attività didattiche. Un'insegnante di lettere ha osservato: "Dopo l'intervento, ho notato che alcuni studenti che prima erano restii a partecipare ora si sentono più a loro agio nel condividere le loro idee". Anche le attività di cooperative learning hanno avuto un impatto significativo. Uno studente ha dichiarato: "Lavorare in gruppo mi ha aiutato a conoscere meglio i miei compagni e a capire che, nonostante le nostre differenze, possiamo aiutarci a vicenda".

Questi risultati sono coerenti con la letteratura recente sul tema dell'inclusione scolastica. Ad esempio, gli studi di Schachner et al. (2019) evidenziano che gli interventi educativi mirati alla valorizzazione delle diversità culturali migliorano il senso di appartenenza e il benessere degli studenti. Analogamente, la ricerca di Gay (2018) sulla pedagogia culturalmente responsiva suggerisce che un'educazione basata sul riconoscimento delle differenze culturali favorisca il coinvolgimento degli studenti e riduca il rischio di esclusione.

Un altro elemento rilevante emerso dall'analisi qualitativa riguarda il ruolo degli insegnanti. La formazione e il coinvolgimento attivo del corpo docente sono stati fattori chiave per il successo dell'intervento. Secondo Booth e Ainscow (2011), la costruzione di ambienti scolastici inclusivi dipende in larga misura dall'atteggiamento e dalle pratiche degli insegnanti. Questo studio conferma tale prospettiva, dimostrando che la consapevolezza e la preparazione del personale scolastico sono determinanti per il raggiungimento di risultati positivi. Inoltre, i dati raccolti suggeriscono che le scuole dovrebbero adottare un approccio sistemico all'inclusione, coinvolgendo non solo gli studenti e gli insegnanti, ma anche le famiglie e la comunità locale. In questo senso, gli studi di Epstein (2011) indicano che una stretta collaborazione tra scuola e famiglia favorisce il successo accademico e il benessere degli studenti. Le testimonianze dei genitori coinvolti nel nostro studio confermano questa prospettiva: "Grazie ai laboratori e agli incontri con gli insegnanti, mi sento più coinvolto nella vita scolastica di mio figlio e questo ha rafforzato la nostra relazione".

L'analisi dei dati qualitativi raccolti tramite interviste semi-strutturate, osservazioni dirette e focus group è stata condotta seguendo il metodo dell'analisi tematica proposto da Braun & Clarke (2006). Questo approccio consente di identificare, analizzare e segnalare pattern (temi) all'interno dei dati, garantendo un'interpretazione sistematica e affidabile delle informazioni emerse. Per assicurare la validità dell'analisi, è stato utilizzato il software NVivo, uno strumento validato per il controllo dei temi ricorrenti. Le trascrizioni delle interviste e delle osservazioni sono state lette e rilette per acquisire una comprensione approfondita dei contenuti, sono stati individuati segmenti di testo rilevanti e codificati in categorie emergenti. Successivamente i codici sono stati raggruppati in temi significativi,

rappresentativi delle esperienze degli studenti e degli insegnanti. I temi sono stati verificati per coerenza interna ed esterna, riorganizzando eventuali sovrapposizioni o discrepanze.I risultati sono stati interpretati e riportati in relazione agli obiettivi dello studio, evidenziando il contributo dell'intervento educativo sulla percezione dell'inclusione.

Principali evidenze emerse:

- Maggiore consapevolezza culturale: Gli studenti del gruppo sperimentale hanno dimostrato una maggiore conoscenza delle tradizioni ebraiche e una maggiore apertura nei confronti della diversità culturale.
- Miglioramento delle dinamiche relazionali: Le osservazioni dirette hanno evidenziato un incremento nelle interazioni positive tra studenti di diverse origini culturali.
- Coinvolgimento attivo degli insegnanti: Gli insegnanti del gruppo sperimentale hanno riportato un miglioramento nella partecipazione e nell'interesse degli studenti durante le lezioni.
- Percezione positiva da parte dei genitori: Il 78% dei genitori del gruppo sperimentale ha dichiarato di aver notato un miglioramento nell'atteggiamento dei propri figli nei confronti della diversità culturale.

L'uso del software NVivo ha permesso di tracciare con precisione le frequenze dei temi ricorrenti e di garantire la riproducibilità dell'analisi. I risultati qualitativi, combinati con quelli quantitativi, confermano l'efficacia dell'intervento nel promuovere un ambiente scolastico più inclusivo e accogliente.

5. Discussione

I dati raccolti indicano che l'intervento ha avuto un impatto positivo sia sul grado di inclusione percepita che sul benessere psicologico degli studenti coinvolti. In particolare, i risultati quantitativi mostrano un incremento significativo nei punteggi del Perceived School Inclusion Questionnaire (PSIQ) e del Questionario "Benessere e Disagio Scolastico" nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Il miglioramento delle relazioni interpersonali e della consapevolezza culturale conferma l'efficacia delle strategie didattiche adottate. Questo evidenzia l'efficacia dell'approccio didattico proposto nel promuovere una cultura scolastica più inclusiva e accogliente. I benefici includono:

Miglioramento della percezione dell'inclusione: gli studenti del gruppo sperimentale hanno mostrato un incremento significativo nel punteggio del PSIQ, indicando una maggiore integrazione scolastica. L'aumento medio è stato di 1.2 punti nel gruppo sperimentale (contro 0.2 punti nel gruppo di controllo).

Aumento del benessere scolastico: la riduzione del disagio percepito ha favorito un clima di classe più positivo. L' incremento corrisponde a 1.1 punti nel gruppo sperimentale (contro 0.2 nel gruppo di controllo).

Rafforzamento delle competenze interculturali: le interviste hanno evidenziato una maggiore consapevolezza culturale e rispetto reciproco tra gli studenti, un maggiore coinvolgimento e miglioramento delle interazioni sociali e una riduzione degli atteggiamenti stereotipati.

Questi risultati dimostrano come l'implementazione di un protocollo strutturato basato su evidenze scientifiche possa contribuire in modo significativo alla costruzione di un ambiente scolastico più inclusivo e accogliente per tutti gli studenti. Al contrario, nel gruppo di controllo non si è registrato un cambiamento significativo, suggerendo che l'assenza di un approccio strutturato all'inclusione può limitare i progressi in questo ambito.

6. Conclusioni

In sintesi, i dati raccolti supportano l'ipotesi che un intervento educativo mirato, basato su approcci interdisciplinari e metodologie attive, possa migliorare significativamente il grado di inclusione percepita e il benessere scolastico degli studenti. L'uso combinato di discipline come la storia delle religioni, l'educazione civica e la musica si è rivelato efficace nel favorire la comprensione e il rispetto delle differenze culturali. Questi risultati hanno importanti implicazioni per la pratica educativa. In primo luogo, evidenziano la necessità di integrare contenuti interculturali nei curricula scolastici, come suggerito da Banks (2019). In secondo luogo, sottolineano l'importanza di adottare metodologie didattiche partecipative, come il cooperative learning (Johnson, Johnson, Holubec, 1994), che favoriscono il dialogo e la collaborazione tra gli studenti.

Un aspetto cruciale riguarda la formazione degli insegnanti. È fondamentale che il personale scolastico riceva una preparazione adeguata per affrontare tematiche legate all'inclusione e alla diversità culturale. In linea con le raccomandazioni dell'UNESCO (2017), le scuole dovrebbero investire nella formazione continua del personale, fornendo strumenti e strategie per la gestione della diversità in classe. Infine, questo studio apre la strada a ulteriori ricerche sul tema. Sarebbe interessante approfondire l'impatto di interventi simili in contesti scolastici diversi, nonché analizzare gli effetti a lungo termine delle strategie adottate. Inoltre, future ricerche potrebbero esplorare il ruolo delle famiglie nel processo di inclusione scolastica, indagando come la collaborazione tra scuola e comunità possa potenziare i risultati ottenuti.

In conclusione, i dati presentati confermano che un'educazione inclusiva non solo favorisce il benessere e la partecipazione degli studenti appartenenti a minoranze culturali, ma contribuisce anche a creare un ambiente scolastico più equo e accogliente per tutti. Questo studio rappresenta un passo avanti nella comprensione di come le strategie educative possano essere utilizzate per promuovere una società più inclusiva e rispettosa delle diversità.

Bibliografia

Ainscow M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.

Banks J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Banks J. A. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.

Booth T., Ainscow M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bruner J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Campbell P. S. (2018). *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Teachers College Press.

Epstein J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.

Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Johnson D. W., Johnson R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperaton in the classroom and school*. ASCD.

Ladson-Billings G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465-491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

Meyer A., Rose D. H., Gordon D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Schachner M. K., Van de Vijver F. J. R., Noack P. (2019). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development, 90*(4), 961-977. https://doi.org/10.1111/cdev.12997

Seligman M. E. P., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K., Linkins M. (2011). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 37*(3), 293-311. https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577936

Slavin R. E. (2015). *Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work?* Routledge.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.

Venetz M., Zurbriggen C., Eckhart M., Schwab S., Hessels M. G. P. (2015). The Perceived School Inclusion Questionnaire (PSIQ): Initial development and validation. *Frontline Learning Research, 3*(4), 24-41. https://doi.org/10.14786/flr.v3i4.159

Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

III.15
Prospettive inclusive per promuovere l'autorealizzazione del disabile intellettivo

Valentina Perciavalle
Ricercatrice, Università di Catania, valperci@unict.it

Abstract

Il lavoro propone una riflessione sull'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità intellettiva, evidenziando la necessità di una sinergia tra famiglia, scuola ed enti territoriali per favorire autonomia e autodeterminazione. La presa in carico collegiale permette di rimuovere ostacoli e valorizzare i punti di forza attraverso una progettazione educativa, didattica e abilitativa mirata. È fondamentale che l'alunno con disabilità intellettiva intraprenda percorsi di autonomia per contrastare passività e iperdipendenza, costruendo un progetto di vita che contempli realizzazione professionale e affettiva. La scuola, superando pratiche assistenzialistiche, deve consentire la sperimentazione di ruoli e competenze, fino all'individuazione di un profilo lavorativo. Una rete integrata e strategie psicoeducative individualizzate sono condizioni imprescindibili per migliorare la qualità della vita e favorire l'autorealizzazione.

Parole chiave: disabilità intellettiva, inclusione, scuola, autonomia, autorealizzazione

This paper reflects on the school and social inclusion of people with intellectual disabilities, stressing the need for synergy among family, school, and local agencies to promote autonomy and self-determination. A joint approach helps remove barriers and enhance strengths through tailored educational, didactic, and habilitative planning. Students with intellectual disabilities should follow pathways fostering autonomy to counteract passivity and overdependence, thus building life projects that include both professional and affective fulfillment. Schools, moving beyond assistential practices, must allow experimentation with roles and skills leading to the identification of a professional profile. An integrated network and individualized psycho-educational strategies are essential to improve quality of life and achieve self-realization.

Keywords: intellectual disability, inclusion, school, autonomy, self-realization

1. Introduzione

La disabilità intellettiva rappresenta una condizione che coinvolge il funzionamento cognitivo e adattivo di un individuo, compromettendo la sua capacità di acquisire, comprendere e applicare le conoscenze, oltre a influire sulle sue abilità sociali e comunicative. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la disabilità intellettiva è una condizione caratterizzata da un funzionamento intellettivo significativamente inferiore alla media, associato a limitazioni nel comportamento adattivo, che si manifestano in ambito sociale, scolastico e lavorativo (World Health Organization, 2001). La disabilità intellettiva non è un'entità statica, ma si esprime in modo diversificato a seconda del contesto e delle risorse a disposizione dell'individuo (Medeghini, 2006). In pedagogia speciale, il concetto di "autorealizzazione" è spesso evocato come obiettivo finale del percorso educativo, sia per le persone con disabilità intellettiva che per quelle a sviluppo tipico. Autorealizzarsi significa raggiungere il massimo delle proprie potenzialità, vivere una vita soddisfacente, realizzare i propri *desiderata* e le aspirazioni. Secondo la teoria della motivazione umana di Maslow (1943), l'autorealizzazione è il vertice della piramide dei bisogni, dove ogni individuo tende a esprimere pienamente se stesso attraverso esperienze di crescita personale, creatività e indipendenza. Se, da un lato, le persone con disabilità intellettiva si trovano di fronte a sfide peculiari nel raggiungere l'autorealizzazione, dall'altro lato l'approccio pedagogico inclusivo offre loro gli strumenti necessari per intraprendere un percorso di crescita e sviluppo che, pur nella diversità, rispetti le loro potenzialità individuali. L'inclusione, in particolare quella scolastica e sociale, gioca un ruolo centrale nella promozione dell'autorealizzazione per le persone con disabilità intellettiva (Mulè P., 2018). Come sottolineato da Peterson e Hittie (2011), l'inclusione non è solo un diritto, ma un'opportunità per gli individui con disabilità di sviluppare competenze sociali, cognitive e comunicative in un ambiente che favorisca la relazione con il gruppo dei pari e la partecipazione attiva alla vita sociale. In questo contesto, le buone pratiche inclusive mirano a creare ambienti di apprendimento che non solo accolgano, ma valorizzino la speciale normalità, facilitando la piena partecipazione e l'autosufficienza. Inoltre, l'inclusione non riguarda solo il contesto scolastico, ma l'intera comunità, che deve essere in grado di garantire alle persone con disabilità intellettiva un accesso equo alle risorse e alle opportunità di vita quotidiana (Medeghini, 2006). L'autorealizzazione di un individuo con disabilità intellettiva non è solo il risultato di un ambiente educativo favorevole, ma anche di una rete di supporto che coinvolge la famiglia, la scuola, le istituzioni sociali e la comunità. La famiglia, infatti, ha un ruolo fondamentale nel sostenere la crescita dell'individuo e nel promuovere comportamenti inclusivi. Come affermato da Dunst et al. (2013), il sostegno familiare, quando è efficace, può potenziare significativamente il successo del percorso educativo e di socializzazione del disabile intellettivo. La comunità, attraverso politiche sociali inclusive e una cultura di accoglienza, può inoltre creare opportunità per una partecipazione attiva alla vita sociale e lavorativa, garantendo pari opportunità e diritti.

2. Orizzonti inclusivi

In un contesto educativo sempre più diversificato e globalizzato, la pedagogia speciale ha assunto una rilevanza fondamentale, poiché promuove un approccio educativo che considera e valorizza le differenze individuali, ponendo al centro le necessità specifiche di ogni alunno e studente (Cimino, 2013). Il modello di inclusione si fonda sull'idea che ogni individuo, indipendentemente dalle proprie capacità, ha il diritto di partecipare alla comunità educante, senza essere escluso o discriminato. In questo contesto, l'inclusività non è solo un approccio educativo, ma un vero e proprio perno concettuale, che permea l'intero sistema scolastico e sociale (Mulè, 2018). Secondo l'UNESCO (1994), l'inclusione implica che le scuole e le istituzioni non solo accolgano alunni e studenti con disabilità, ma che si adattino alle loro esigenze, creando ambienti di apprendimento che siano significativi, accessibili e stimolanti per tutti e per ciascuno. Diviene fondamentale, per promuovere orizzonti inclusivi, che vengano osservati dei capisaldi importanti, quali l'individualizzazione dell'insegnamento, la valorizzazione della diversità come speciale normalità e promuovere l'autonomia della persona con disabilità intellettiva. L'individualizzazione è un principio centrale, in quanto riconosce che ogni persona ha bisogni e tempi di apprendimento specifici, e perciò richiede un percorso educativo personalizzato (Tanguay, 2008). Le buone pratiche didattiche inclusive sono basate sull'assunto che sia necessario adattare l'approccio educativo a ciascuno, utilizzando metodologie e strumenti che possano favorire l'apprendimento e la partecipazione attiva. Un altro perno fondamentale della pedagogia speciale è la valorizzazione della diversità. Gli approcci tradizionali tendevano a vedere la disabilità come un deficit da superare, ma l'inclusività riconosce la diversità come una risorsa che arricchisce la comunità scolastica e sociale. Questo principio si riflette in metodologie come l'apprendimento cooperativo, in cui gli studenti lavorano insieme, valorizzando le proprie diversità per raggiungere obiettivi comuni (Comoglio, 1999). In un contesto inclusivo, gli insegnanti sono chiamati a progettare unità di apprendimento inclusive, che non solo rispondano alle necessità specifiche di ogni alunno e studente, ma che promuovano anche il rispetto e la valorizzazione delle differenze e la costruzione di un clima di classe positivo. Secondo Vygotskij (1978), l'autonomia è il risultato di un processo di apprendimento sociale e collaborativo, in cui l'individuo sviluppa gradualmente competenze ed esperisce abilità in un contesto di interazione con gli altri. L'insegnante, quindi, non è solo un dispensatore di conoscenze, ma un facilitatore che aiuta gli alunni e gli studenti a raggiungere il loro massimo potenziale apprenditivo. Il vero processo inclusivo, implica che l'intero ambiente scolastico si adatti per garantire che tutti gli alunni e gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità, possano partecipare attivamente alle attività educative e didattiche (Lindqvist, 2015). Ciò implica l'adozione di prassi educative e didattiche che siano flessibili, come l'utilizzo di tecnologie assistive, l'adattamento dei materiali scolastici, e la progettazione di attività che stimolino il coinvolgimento attivo e la partecipazione di tutti gli alunni e gli studenti. La scuola inclusiva non estende il suo

raggio di interesse ed azione, alla mera dimensione scolastica, ma ha anche implicazioni più ad ampio spettro sul piano sociale. L'inclusione sociale, pertanto, è un processo che riguarda tutta la società e che si concretizza in politiche e azioni che promuovano la partecipazione attiva e l'accesso alle opportunità per tutti, senza distinzione di abilità o condizione sociale. Secondo la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), le politiche di inclusione devono garantire l'accesso universale a tutti i servizi e le risorse, promuovendo la piena partecipazione delle persone con disabilità alla vita economica, sociale e culturale del nostro Paese.

3. L'autorealizzazione del disabile intellettivo

Il concetto di autorealizzazione è strettamente legato al processo di sviluppo e di espressione del potenziale umano in tutte le sue dimensioni: fisiche, cognitive, emotive e sociali. Nel caso delle persone con disabilità intellettiva, l'autorealizzazione non deve essere intesa come un obiettivo universale e assoluto, ma come un percorso individualizzato e personalizzato, che tiene conto delle specificità e dei bisogni di ciascun individuo. Sebbene l'autorealizzazione sia un concetto che ha trovato la sua piena formulazione nelle teorie psicologiche di Abraham Maslow (1943), che l'ha definita come il raggiungimento della "piena realizzazione del sé", la sua applicazione alle persone con disabilità intellettiva richiede un approccio complesso e multidimensionale. La prospettiva inclusiva, intesa come un modello educativo che promuove la partecipazione di tutti gli individui indipendentemente dalle loro peculiarità, rappresenta uno degli strumenti più efficaci per favorire questo processo di autorealizzazione, cercando di superare le barriere che limitano le potenzialità degli individui con disabilità intellettiva (Ianes, Cramerotti, 2009). L'UNESCO (1994) definisce l'inclusione come "un processo che facilita la partecipazione attiva di tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, nella vita scolastica, promuovendo l'accesso, la partecipazione e il successo educativo". Questo approccio si basa sul principio che ogni persona ha diritto ad un'educazione che riconosca e rispetti le sue caratteristiche individuali, favorendo una partecipazione attiva. In tale contesto, l'inclusione riguarda la possibilità per ogni individuo di sviluppare i propri potenziali di sviluppo e di apprendimento, in modo che possa raggiungere, anche se parzialmente, l'autodeterminazione (Vianello, 2012). Come sostiene l'approccio di Stainback e Stainback (1996), un ambiente scolastico inclusivo promuove non solo l'accesso alle risorse educative, ma anche la possibilità di interagire con il gruppo dei pari, favorendo lo sviluppo delle competenze sociali e relazionali, fondamentali per l'autorealizzazione. Come affermato da Schopler (2005), l'autorealizzazione è un processo di crescita che coinvolge diverse dimensioni della vita, tra cui la partecipazione alla vita sociale, la capacità di prendere decisioni autonome, il conseguimento di obiettivi personali e professionali e la realizzazione di sé stessi nelle relazioni interpersonali. Un aspetto centrale è, inoltre, la personalizzazione dell'apprendimento, che consente a ciascun individuo di in-

traprendere il proprio percorso di sviluppo nel rispetto dei propri ritmi e delle proprie potenzialità. La personalizzazione, intesa come un approccio che adatta i contenuti, le metodologie e le modalità di valutazione alle necessità degli alunni e degli studenti, è fondamentale per consentire alle persone con disabilità intellettiva di sviluppare quelle abilità che sono alla base dell'autorealizzazione. I metodi di insegnamento individualizzati e personalizzati, ad esempio, possono comprendere l'uso di tecnologie assistive, l'adattamento dei materiali scolastici e la strutturazione di percorsi educativi e didattici che rispondano alle specifiche necessità cognitive e comunicative degli alunni e degli studenti (Giangreco, 2006). La valutazione inclusiva, che tiene conto non solo dei risultati scolastici ma anche delle competenze sociali, relazionali ed emotive raggiunte, è un altro strumento che può favorire l'autorealizzazione. Essa non deve limitarsi a misurare il raggiungimento di obiettivi prestabiliti, ma deve riconoscere i progressi individuali e le competenze sviluppate, anche in ambiti che non sono strettamente legati alla didattica tradizionale. Secondo Florian e Spratt (2013), l'approccio inclusivo alla valutazione mira a comprendere il percorso di crescita e di sviluppo complessivo dell'individuo, valorizzando non solo le sue capacità intellettive, ma anche quelle relazionali ed emotive, fondamentali per un'espressione piena del sé. Al fine di promuovere l'autorealizzazione delle persone con disabilità intellettiva, è necessario implementare strategie educative e didattiche e buone pratiche inclusive che possano adattarsi alle diverse esigenze della popolazione scolastica. Tra queste, l'applicazione della didattica cooperativa è particolarmente efficace, in quanto promuove il lavoro di gruppo e l'interazione tra alunni e studenti, consentendo a ciascuno di sviluppare competenze sociali e relazionali attraverso il confronto con gli altri (Comoglio, 1999). Vianello (2012), affronta il tema dell'autorealizzazione della persona con disabilità intellettiva ponendo l'accento su un approccio educativo che non si limiti a colmare deficit, ma che invece valorizzi i potenziali latenti di ogni individuo. L'autorealizzazione, in questo contesto, non è intesa come un traguardo statico, bensì come un processo continuo di crescita personale, sociale e cognitiva, che deve essere sostenuto con interventi pedagogici mirati e contestualizzati. La professionalità degli insegnanti si rivela cruciale nel promuovere spazi educativi e didattici che favoriscano il raggiungimento dell'autorealizzazione, poiché solo insegnanti adeguatamente formati possono progettare e realizzare attività educative e didattiche che promuovano una visione profonda della persona con disabilità intellettiva: non come soggetto mancante, ma come portatore di possibilità. Favorire l'autorealizzazione significa, per l'Autore, creare condizioni concrete e quotidiane che permettano a queste possibilità di emergere, evolvere e integrarsi nel vissuto della persona, fino a diventare espressione autentica del suo essere nel mondo.

4. Il ruolo della famiglia e della comunità

L'autorealizzazione delle persone con disabilità intellettiva non dipende unicamente dall'azione della scuola o dalle pratiche educative, ma è influenzata anche

da fattori esterni che riguardano il contesto familiare e la comunità in cui l'individuo è inserito (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015). La famiglia è il primo ambiente di socializzazione e di supporto per ogni individuo, e ciò è particolarmente pregnante per le persone con disabilità intellettiva. Studi e ricerche hanno dimostrato che il coinvolgimento della famiglia nelle esperienze educative e sociali del figlio con disabilità intellettiva, ha un impatto significativo sul suo benessere e sullo sviluppo di competenze che favoriscono l'autorealizzazione (Dunst, Trivette, Deal, 2013). Il nucleo genitoriale è fondamentale per garantire un ambiente di vita sicuro e affettivamente confermante, che consente alla persona con disabilità intellettiva di affrontare le sfide quotidiane con maggiore serenità. La fiducia che la famiglia nutre nelle capacità del proprio figlio può motivarlo a cercare nuove esperienze e a superare gli ostacoli, contribuendo al suo sviluppo emotivo e psicologico (Bakken et al., 2010). L*'advocacy* e la sinergia di rete scuola, famiglia, territorio, prevede che le famiglie, in collaborazione con le scuole e con le istituzioni, svolgano un ruolo cruciale nel promuovere l'inclusione scolastica. Esse sono, infatti, fautrici dei diritti dei propri figli, cercando di garantire che le scuole adottino pratiche educative che soddisfino le esigenze specifiche degli alunni e degli studenti con disabilità intellettiva, come l'individualizzazione e la personalizzazione dell'apprendimento, l'uso di tecnologie assistive, e la creazione di ambienti favorevoli all'inclusione (Giangreco, 2006). La famiglia ha anche un ruolo essenziale nel potenziamento delle abilità che poi favoriscono lo sviluppo delle competenze pratiche e quotidiane, che promuovono l'autonomia della persona con disabilità. In particolare, i genitori contribuiscono ad esperire abilità di vita quotidiana, come la gestione della propria routine personale, la cura di sé, e l'apprendimento di comportamenti socialmente appropriati (Schwartz, 2010). In tal modo, la famiglia si configura come facilitatore e come promotore dell'autonomia e dell'autodeterminazione, mirando al raggiungimento dell'autorealizzazione della persona con disabilità (Ryan, Deci, 2017). Le famiglie sono, dunque, cruciali nel processo di decision-making che riguarda la vita e il futuro del figlio con disabilità. Un modello di partecipazione familiare attiva, secondo Guralnick (2011), favorisce lo sviluppo delle autonomie, l'autodeterminazione e promuove orizzonti inclusivi nelle persone con disabilità. Un ambiente comunitario inclusivo implica l'accessibilità a spazi pubblici, servizi, attività ricreative e opportunità lavorative, in modo che le persone con disabilità intellettiva possano partecipare pienamente alla vita quotidiana (Oliver, 1996). Le reti di supporto sociale della comunità sono determinanti nel favorire la qualità di vita delle persone con disabilità intellettiva. Le organizzazioni di volontariato, i gruppi di supporto e le strutture di assistenza comunitaria forniscono risorse emotive e pratiche che contribuiscono alla costruzione di un ambiente più accogliente e meno stigmatizzante (Blanck et al., 2003). L'approccio comunitario, dunque, offre un'opportunità concreta di superare l'isolamento e la marginalizzazione sociale che spesso caratterizza il vissuto delle persone con disabilità. Una delle sfide più importanti ma anche ardue, per la persona con disabilità intellettiva, è l'inclusione nel mondo del lavoro. In questo contesto, la comunità e le politiche pubbliche hanno un ruolo centrale nel garantire l'accesso

alle opportunità occupazionali. Le iniziative per la formazione professionale, i programmi di accompagnamento al lavoro e soprattutto il Progetto di Vita, divengono fondamentali per favorire l'ingresso nel mercato del lavoro, promuovendo l'autosufficienza economica e l'indipendenza sociale (Schalock, 2004). Le comunità locali, attraverso politiche di lavoro inclusive, possono creare opportunità che rispettano le capacità e promuovono lo sviluppo di competenze nelle persone con disabilità intellettiva, garantendo pari opportunità (Ianes, Cramerotti, 2009). L'accessibilità degli spazi educativo-didattici e dei luoghi di interesse culturale ed artistico, unita alla fruibilità di beni e materiali da parte di tutti e di ciascuno, ma anche la creazione di spazi culturali e sociali inclusivi, favorisce attivamente la partecipazione delle persone con disabilità intellettiva. Ad esempio, le iniziative che promuovono l'accesso ai luoghi di cultura, ai centri sportivi e alle attività ricreative inclusivi, sono essenziali per favorire l'autorealizzazione e il benessere globale della persona (Gonzalez et al., 2014).

5. Conclusione

Il percorso verso l'autorealizzazione delle persone con disabilità intellettiva è un processo complesso che coinvolge una molteplicità di variabili educative, familiari e sociali. La pedagogia speciale, con il suo approccio integrato e inclusivo, è la base su cui si costruiscono pratiche educative che, se efficacemente attuate, possono realmente trasformare la vita delle persone con disabilità, favorendo lo sviluppo di competenze cognitive e relazionali che permettano loro di vivere una vita piena e soddisfacente (Pavone, 2010). Le prospettive inclusive, che pongono al centro il valore della diversità e il riconoscimento delle potenzialità individuali, sono essenziali per garantire l'inclusione sociale ed educativa. L'autorealizzazione, che si concretizza nell'acquisizione di autonomia, nel raggiungimento di obiettivi personali e professionali, e nella partecipazione attiva alla vita sociale, rappresenta un diritto fondamentale per ogni individuo, inclusi coloro che presentano una disabilità intellettiva. Tuttavia, come asserito, esistono ancora criticità significative, come le barriere educative, sociali, economiche e culturali, che limitano l'accesso alle opportunità di crescita e sviluppo. Un ruolo fondamentale nel supporto all'autorealizzazione delle persone con disabilità intellettiva è svolto dalla famiglia e dalla comunità, che, con il loro impegno e la loro partecipazione attiva, possono abbattere le barriere culturali esistenti e creare un ambiente favorevole all'inclusione (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015). Le politiche educative e sociali, seppur in evoluzione, devono essere accompagnate da una maggiore formazione degli insegnanti, da una sostenibilità economica delle iniziative e da un impegno costante per l'eliminazione delle discriminazioni che ancora oggi persistono. Infine, per garantire un futuro di piena inclusione e autorealizzazione, è necessario che l'intero sistema sociale, educativo e lavorativo si impegni in una vera trasformazione culturale che riconosca il valore di ogni individuo, indipendentemente dalla sua disabilità (Pavone, 2010).

Bibliografia

Bakken J. P., McLaughlin M. J., Yu L. (2010). The Role of Families in Promoting Inclusion for Children with Disabilities. *Journal of Special Education*, 43(2), 90-98.

Blanck P., Martinis J., Fazio L. (2003). *The Role of the Family in the Inclusion of Children with Disabilities: New Directions for Special Education*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Cimino S. (2013). *Pedagogia speciale e didattica inclusiva*. Roma: Laterza.

Comoglio M. (1999). *Educare insegnando: Apprendere ad applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.

D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.

Dunst C. J., Trivette C. M., Deal A. G. (2013). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for Practice*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Florian L., Spratt J. (2013). Enacting inclusion: A framework for teacher practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 219-233.

Giangreco M. F. (2006). *Instructional and curricular adaptations for inclusive education: A guide for teachers and practitioners*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gonzalez A., Cohen P., Marshall T. (2014). *Inclusive Communities: Social, Political, and Educational Change for People with Disabilities*. New York, NY: Oxford University Press.

Guralnick M. J. (2011). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. New York, NY: Springer.

Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita.* Trento: Erickson.

Lindqvist G. (2015). *Inclusione scolastica e disabilità: Teorie e pratiche*. Trento: Erickson.

Maslow A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

Medeghini R. (2006). *Disabilità e corso di vita*. Milano: FrancoAngeli.

Mulè P. (2018) (ed.). *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di II grado. Un'indagine esplorativa*. Ragusa: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ONLUS

Oliver M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke, UK: Macmillan.

ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Adottata il 13 dicembre 2006 durante la sessantunesima sessione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la risoluzione A/RES/61/106. ONU

Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione, lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.

Peterson P. L., Hittie M. (2011). *Inclusion: A Guide for Educators*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ryan R. M., Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Schalock R. L. (2004). Quality of Life: Conceptual and Measurement Issues. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 88-97.

Schopler E. (2005). *Autism and developmental disabilities: Clinical and educational aspects*. New York, NY: Kluwer Academic Publishers.

Schwartz S. (2010). The Family's Role in Promoting Autonomy for Children with Disabilities. *American Journal of Family Therapy*, 38(3), 265-276.
Stainback S., Stainback W. (1996). *Inclusive Education: A Practical Guide for Teachers*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
Tanguay P. (2008). *Le sfide dell'inclusione: Strategie e approcci nella pedagogia speciale*. Milano: Franco Angeli.
UNESCO (1994). *Declaration of Salamanca and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
Vianello R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive: Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*. Trento: Erickson.
Vygotskij L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

III.16
Da spazi marginali a spazi di solidarietà. Epistemologie per una cultura dell'incontro

Isabella Pescarmona
Professoressa Associata in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Torino, isabella.pescarmona@unito.it

Abstract

Come *attraversare* i confini educativi tra generazioni per sviluppare comunità più eque e inclusive? Come abitare criticamente gli spazi eterogenei e multiculturali, spesso marginali, in cui differenti giovani storie prendono vita e chiedono di essere ascoltate? Porsi tali questioni richiede una decostruzione delle categorie di interpretazione consuete, ma anche un impegno pedagogico capace di *farsi proposta* per coltivare una cultura dell'incontro. Attraverso la lente degli studi critici, decoloniali e intersezionali, il contributo argomenta il *confine* come prospettiva epistemologica da cui guardare il rapporto con le nuove generazioni emergenti, riconoscendone la pluralità di esperienze e il diritto a partecipare con la propria voce come risorsa per la comunità, così da trasformare i margini da spazi di vulnerabilità e discriminazione a *spazi di solidarietà* e di *democrazia*.

Parole chiave: marginalizzazione; confini; società democratica

How can we cross educational boundaries between generations to develop more equitable and inclusive communities? How can we critically inhabit heterogeneous and multicultural spaces, often on the margins, where different young stories come to life and demand to be heard? These questions requires a deconstruction of the usual categories of interpretation, but also a pedagogical commitment capable of cultivating a culture of encounter. Through the lens of critical, decolonial and intersectional studies, this essay argues how boundaries can become an epistemological perspective from which to look at the relationship with the new emerging generations, recognising their plurality of experiences and their right to participate with their own voice as a resource for the community, so to transform the margins from spaces of vulnerability and discrimination into spaces of solidarity and democracy.

Keywords: marginalization; boundaries; democratic society

1. Introduzione: pensare è un'azione

«Pensare è un'azione», dichiara hooks, «il pensiero critico implica prima di tutto scoprire il chi, cosa, dove, quando e come delle cose […] e poi utilizzare quella conoscenza in modo tale da consentirci di stabilire ciò che conta di più» (2023, p. 215). Come spiega la pedagogista e attivista, insegnare il pensiero critico richiede un costante di confronto con se stessi e con la realtà in cui viviamo per orientare il nostro agire quotidiano e per rivendicare il nostro posto nel mondo. Il sapere, infatti, ha (e deve avere) un forte valore pratico: ricucire la dialettica fra pensiero e azione, fra teoria e pratica, non ha solo una valenza culturale, ma è anche indice di una volontà politica volta di trasformare la realtà, poiché modella ciò a cui diamo valore e, di conseguenza, «come sappiamo ciò che sappiamo, e come usiamo ciò che sappiamo» (ivi, p. 217).

La proposta pedagogica di bell hooks è un invito ad abitare criticamente il mondo a partire dai contesti e dalle esperienze a cui prendiamo parte. Oggi questo significa tener conto delle singole identità e della molteplicità di appartenenze che si intrecciano nei nostri contesti sociali ed educativi complessi e ci sollecita a prendere consapevolezza delle voci delle *nuove generazioni* che, con i loro diversi background culturali, etnici, linguistici e sociali, non sono incasellabili in categorie date a priori, ma chiedono di essere ascoltate e riconosciute nel dibattito pubblico e culturale. Queste voci, spesso marginali nelle narrazioni dominanti – se non razzializzate, messe a tacere o semplicemente ignorate – sono fondamentali per comprendere i cambiamenti in atto e le sfide che ci attendono, specie se vogliamo crescere come comunità più eque e inclusive. Sono le voci delle generazioni "successive", dei figli/e di persone che hanno vissuto un'esperienza migratoria o giovani che si sono spostati da soli, ma anche di coloro che sono nati e cresciuti in famiglie miste o sono il frutto di un processo di adozione internazionale. Spesso questi si trovano in una condizione di marginalità, magari etichettati come "stranieri" poiché sprovvisti di cittadinanza, per il colore della pelle o per la diversa storia che hanno alle spalle. Non trovano un posto nelle rappresentazioni abituali e maggioritarie, se non di discriminazione o di oppressione.

Insegnare il pensiero critico può rivelarsi allora uno strumento per analizzare il mondo in cui viviamo e per porre sotto indagine i rapporti di potere esistenti nel definire le categorie interpretative; può tradursi in un impegno ad aprire spazi di confronto e di dialogo su questioni cruciali, come quelle relative al genere, alla razza, alla classe sociale, riconoscendo l'autorevolezza e il valore dell'esperienza soggettiva delle persone che abitano il nostro mondo; e, non ultimo, può essere un mezzo atto a favorire processi di presa di parola da parte di ciascuno, in modo che quelle diverse esperienze che prendono vita e si intrecciano nei nostri contesti sociali ed educativi contribuiscano ad un movimento di trasformazione collettiva (hooks, 2020; Mohanty, 2020).

Si tratta di *liberare il sapere*, ri-ammettendo al suo interno visioni, esperienze e prospettive considerate marginali, riscattando quei saperi e quelle esperienze di solito escluse dalle dinamiche di potere tradizionali, affinché possano avere un

ruolo nel processo di co-costruzione della conoscenza così come dello sviluppo della comunità (hooks, 2022). Comporta farsi coinvolgere in un dialogo che richiede di essere aperti e disponibili a modificare sguardi e convinzioni consuete, includendo anche le voci delle nuove generazioni emergenti e le istanze critiche che muovono alla società esistente. D'altra parte, come già sosteneva Freire (2011/1968), il sapere non è, e non può in alcun modo essere, politicamente neutro, ma ci chiede di prendere posizione nel mondo per cambiarlo.

Come attivare, dunque, processi educativi in grado di colmare lo scarto tra pensiero e azione nelle nostre società complesse e multiculturali? Come *attraversare* i confini tra generazioni per creare comunità più eque e inclusive? Da che posizione costruire quel dialogo aperto e critico capace di avviare un cambiamento?

Tali domande richiedono non solo una risposta operativa, ma anche un ripensamento delle categorie di interpretazione consuete e delle epistemologie abituali con cui ci approcciamo alla realtà e alla diversità che la compone.

2. Epistemologie della marginalità e dei confini

Se la retorica di alcuni discorsi politici si muove verso l'idea di una presunta omogeneità sociale e culturale, la realtà si presenta decisamente più multisfaccettata e la diversità di visioni, storie, lingue e culture rappresenta un'esperienza quotidiana di cui non si può non tener conto, se non si vogliono riprodurre forme di diseguaglianza e di discriminazione educativa, sociale e politica.

Le narrazioni dominanti spesso propongono letture unilaterali della diversità e tendono ad adottare il criterio "dentro-fuori" i confini nazionali come modello privilegiato per interpretare e per intervenire nella realtà quotidiana. La storia moderna e coloniale ha trasmesso tale idea di confine come linea di demarcazione politica e culturale che separa spazi eterogenei fra loro ma omogenei a loro interno, sancendo non solo il criterio di appartenenza o meno allo Stato-Nazione, ma anche il livello di civiltà o d'inferiorità delle persone e dei gruppi sociali che abitano quegli spazi. Su questa base è stata così giustificata una gerarchia sociale razzializzata (Bhabha, Spivak, Barker, 1985; Mignolo, 2000) che ha influenzato le politiche e le leggi di matrice nazionalista del secolo scorso e che continua ancora oggi ad alimentare linguaggi e strutture di pensiero di tipo binario (interno-esterno; appartenenza-esclusione; ospitante-ospitato) e perpetua un concetto di identità essenziale, immutabile e monolitica a cui si è chiamati a uniformarsi secondo una logica assimilativa. Questa finisce per determinare quali gruppi e quali identità siano riconosciute come parte integrante e positiva della realtà entro cui si agisce e quali possono avere diritto di voce e di rappresentazione (Pescarmona, Gozzelino, Matera, 2024).

Tuttavia, tali categorie perentorie "dentro-fuori" potrebbero risultare una forzatura nel comprendere la complessità odierna e non in grado di confrontarsi con la molteplicità di voci e di visioni che abitano i nostri contesti sociali ed educativi, se non, addirittura, essere fuorvianti rispetto all'esigenza di guidare il cambiamento

in una direzione che voglia essere più equa e inclusiva. Come argomentano Mezzadra e Neilson (2014), è necessario, invece, considerare la continua reciproca sovrapposizione dei tre aspetti "dentro-fuori-confine", riconoscendo il confine come uno spazio caratterizzato da una pluridimensionalità e multifunzionalità politica, giuridica, sociale e simbolica (Aime, Papotti, 2024). I confini, infatti, lungi dall'essere una linea neutra o naturale, sono frutto di costruzioni storiche e relazionali, spesso risultato di dinamiche di dominazione e subordinazione. Essi non hanno solo una carattere fisico, ma assumono anche una valenza sociale e simbolica nel momento in cui, pur nella loro invisibilità, sono interiorizzati dagli individui condizionando le loro pratiche e il loro agire quotidiano e determinando il loro potere sociale e accesso alle risorse. «Pensare dai confini stessi» è pertanto l'invito di Mignolo e Tlostanova (2006, p. 214) come modalità per analizzare criticamente la realtà e per costruire momenti di confronto e di dialogo nelle nostre società multiculturali.

Assumere tale prospettiva non implica tanto cambiare il contenuto del discorso parlando dei confini e dei gruppi sociali che li abitano, quanto operare uno *spostamento epistemico*, identificando il confine come quel luogo privilegiato da cui prendere la parola e da cui costruire conoscenza. I confini divengono, in altre parole, uno *strumento euristico* che permette di ripensare alla diversità non più come a qualcosa che contraddistingue lo spazio delle culture degli altri distinto da un ipotetico noi, quanto come a un aspetto che *attraversa* ogni cultura nelle sue varie forme (come quella del genere, età, classe sociale, etnia ecc.) e che entra in gioco nei processi di costruzione identitaria individuale e collettiva, ricollocandoli all'intersezione di molteplici dimensioni (Pescarmona, 2025). Il confine può trasformarsi, così, in quella *posizione critica* da cui approcciare la complessità e la ricchezza delle geografie, delle storie, delle culture, dei linguaggi e delle pratiche degli individui e dei gruppi sociali che abitano i nostri contesti e da cui guardare il rapporto con le nuove generazioni emergenti, riconoscendone sia la pluralità di esperienze, visioni e background culturale e etnico, sia il diritto a partecipare con la propria (diversa) voce nel dibattito pubblico. È una prospettiva che sollecita ad allargare i con-fini del nostro pensiero abituale per accogliere una caleidoscopica ecologia del sapere e per educar(ci) alla pluralità, proprio attraversando i confini.

Il richiamo all'immagine del caleidoscopio, proposta da Borghi (2020), invita non solo a cambiare le lenti cui interpretiamo la realtà, ma anche a modificare radicalmente gli strumenti con cui ci proiettiamo e agiamo in essa. Come argomenta la scrittrice, «non e solo una questione di punti di vista, e piuttosto una questione di punti di azione» (ivi, p. 39), poiché muovendo i vetrini colorati il caleidoscopio ci può restituire immagini di realtà nuove, che non si esauriscono in un sola posizione e che possono agire sul tradizionale rapporto gerarchico fra ciò che è considerato "centro" e ciò che è considerato "margine". Tale proposta non comporta una semplice giustapposizione o inclusione nel discorsi dominanti di altri punti di vista, ma ci sfida a trasformare quelle immagini (e quei pensieri) in azione, dando spazio e legittimità alle voci marginali e assumendoci la responsabilità sociale e politica per le generazioni a venire e per la comunità nel suo insieme intesa come progetto plurimo e collettivo.

Sviluppare una rinnovata epistemologia della marginalità e dei confini richiede, in primo luogo, di adottare un *approccio problematizzante* verso la realtà per interrogarsi sui processi con cui i confini diventano barriere che ci separano da visioni, saperi ed esperienze altre, in modo tale da decostruire quei processi e, successivamente, immaginare strumenti e strategie che rendano le comunità uno spazio aperto all'incontro e al dialogo (seguendo il filone della pedagogia critica, femminista e dei black studies (e.g Freire, 2011/1968; hooks; 2020, 2022, 2023; Bhabha, Spivak, Barker, 1985).

In secondo luogo, spinge ad assumere un *approccio interdisciplinare* come modalità migliore per dare una spiegazione e restituire una rappresentazione critica della complessità dei nostri contesti sociali ed educativi e dei confini che li attraversano, in grado di generare possibilità reali di trasformazione. Grazie, infatti, al diverso apporto che gli studi sociologici, psicologici, antropologici, storici e pedagogici che si sono interrogati sui confini (e.g. Anzaldúa, 1987; Barth, 1969; Mignolo, 2000; Von Hantum, 2012; Forgacs, 2015) hanno dato nel tempo è possibile coltivare quell'etnocentrismo critico che permette di prendere consapevolezza delle proprie categorie interpretative consuete, rivelando come il nostro sguardo sul mondo e sugli altri sia sempre situato e connotato culturalmente, storicamente e geograficamente, e che permette altresì di comprendere le complesse intersezioni tra conoscenza, potere e identità, evidenziando come le gerarchie sociali e i meccanismi di potere determinino le rappresentazioni e le categorie dominanti.

Entrambi gli approcci possono tracciare una strada sia per guidare la pratica educativa, sia per orientare le teorie e le metodologie della ricerca pedagogica stessa, sollecitandoci a riflettere criticamente sul posizionamento del proprio sapere e sulle categorie di senso utilizzate per indagare e per progettare per la diversità.

3. Educare *attraversando* i confini. Per una pedagogia dell'incontro

Le epistemologie della marginalità e dei confini indagano come le prospettive altre e "marginali" possano sfidare e arricchire la conoscenza prodotta dalle posizioni "centrali". Affrontare la questione di come creare un dialogo aperto e critico con le nuove generazioni emergenti a partire dai confini richiede sì di decostruire le categorie binarie e unilaterali consuete di lettura e indagine della realtà ma, allo tempo stesso, anche di delineare una *pedagogia dei confini* come proposta teorico-pratica che ripensi l'educazione posizionandosi sui margini, sulle soglie e su tutti quegli interstizi dove le odierne differenti storie delle giovani generazioni emergenti prendono vita. Significa non solo portare alla luce e parlare di questi luoghi come spazi di vulnerabilità o di discriminazione, ma anche trasformarli in spazi di generatività sociale ed educativa. Invita a parlare delle generazioni emergenti non tanto come "oggetti" o rappresentazioni date nel discorso dominante, quanto come soggetti dotati di agency, capaci di autorappresentarsi e di intervenire con la propria voce nel dialogo sociale e politico. Configurare una pedagogia dei confini si può tradurre così in una chiamata all'azione, in un impegno pedagogico che vuole

farsi proposta per coltivare una cultura dell'incontro *attraversando* i confini intergenerazionali e inter-culturali.

Nell'ambito della pedagogia critica, già Giroux aveva elaborato una visione dell'educazione come processo che rende gli individui «attraversatori di confini» [*border-crossers*] (1992, p. 28), ossia in grado di superare le tradizionali gerarchie fra docenti e studenti dei gruppi emarginati, attraversando i loro differenti saperi, culture e relazioni sociali e negoziandone e riscrivendone i significati per produrre nuova cultura e conoscenza. Secondo il pedagogista, tali confini potevano divenire luoghi di analisi critica e, al contempo, fonte di sperimentazione, di creatività e di possibilità per realizzare nuove realtà democratiche, proprio mettendo in dialogo le differenze.

Nella stessa prospettiva, studiosi appartenenti al filone della pedagogia femminista intersezionali, decoloniale e dei *black studies*, citati poco sopra, hanno proposto chiavi di lettura per comprendere come l'educazione possa agire negli spazi di confine e favorire processi di emancipazione e di trasformazione sociale ed educativa collettiva, includendo le voci e le visioni di coloro che occupano di solito posizioni marginali. hooks, in particolare, ha ripreso le questioni legate al genere e alla razza per sviluppare una pedagogia in grado di fondarsi come pratica di libertà, che valorizza «l'autorevolezza dell'esperienza come mezzo per affermare la propria voce […e] il diritto di parlare su svariati argomenti» da parte degli studenti appartenenti ai gruppi di minoranza, attivando un processo di apprendimento dove «il concetto di voce privilegiata dell'autorità viene decostruito dalla nostra pratica critica collettiva» (hooks, 2020, pp. 118-119). L'aula è da lei concepita come uno spazio radicale di creazione di nuove possibilità grazie all'ascolto delle differenti storie e voci dei giovani che la abitano. Attraversare tali narrazioni in modo collettivo può maturare il pensiero critico, mettendo in discussione l'idea implicita secondo cui condividiamo un'origine e una prospettiva comuni e promuovendo l'intersezionalità come strumento con cui guardare alle nostre diverse identità sociali (legate all'età, genere, etnia ecc.) come intrinsecamente collegate e motivo di oppressione o di privilegio. Raccontare la propria esperienza, infatti, può attivare un ascolto che non è prettamente intimistico, ma è soprattutto politico, in quanto permette di riconoscere la nostra storia particolare all'intreccio di molteplici storie individuali e collettive (Mohanty, 2020), smontando l'idea che esista un "dentro" e un "fuori" in quella che consideriamo la nostra storia. Inoltre, raccontare e ascoltare queste storie può educare a una forma di partecipazione dai confini e dare avvio ad un processo di costruzione di comunità più equa e inclusiva – sia nell'ambito dell'aula sia di fuori di essa – trasformando i confini e i margini da spazi di vulnerabilità e discriminazione in spazi di generatività e di democrazia.

Tale pedagogia dei confini si viene a fondare su un *processo di solidarietà*, che permette alle persone marginalizzate di riscoprire la propria voce e di superare i confini fra generazioni e storie diverse, lottando insieme per il cambiamento sociale, e su un *processo dialogico*, che si assume il rischio di farsi interrogare da identità altre per promuovere un percorso di apprendimento che mette alla prova i saperi dati per acquisiti e produce nuove immagini di società caleidoscopiche.

Questa visione spinge a ripensare al potenziale trasformativo della ricerca pe-

dagogica stessa, sfidandola a fare spazio a una pluralità di sguardi, voci e linguaggi e a restituire legittimità alle storie marginali e de-centrate.

In tale direzione, progetti di ricerca come "Voci Femminili, Sguardi Plurali" (Pescarmona, Gozzelino, 2023) e "Migrantour" (Ormond, Vietti, 2022) sono due esempi di come le storie delle giovani generazioni emergenti possano divenire una risorsa fondamentale per crescere come comunità: il primo, poiché presenta le storie di vita professionali di alcune giovani donne con background migratorio che sono diventante attive costruttrici di relazioni, azioni e progetti educativi nelle comunità in cui vivono, rovesciando lo stereotipo di vulnerabilità o di subordinazione che spesso le accompagna e portando alla luce uno spaccato sulla permanenza di oppressioni, discriminazioni e razzismi all'interno delle nostre stesse istituzioni; il secondo, perché propone itinerari interculturali nelle nostre città complesse guidati giovani di diverse generazioni migratorie che con le loro differenti esperienze, storie e conoscenze divengono risorse per prendere consapevolezza della storia collettiva condivisa e intrecciata a quella degli altri nei nostri quartieri urbani complessi, così come per arricchire le comunità in cui vivono attraverso un patrimonio dissonante, ma creativo e vivido allo stesso tempo, che prende vita (e dà vita) da luoghi percepiti come marginali e periferici (Pescarmona, Vietti, 2025).

4. Conclusioni

Educar(ci) attraversando i confini può sollecitare la nostra capacità di s-confinare fisicamente, culturalmente e simbolicamente, valorizzando la moltiplicazione di sguardi, prospettive e immaginari, come modalità per generare nuove forme di pensiero e di azione e come mezzo per ricreare nuove reti di comunità intesa come spazio plurale e partecipato dalle diverse generazioni. La direzione non è tanto quella di stabilire a priori gli spazi di parola delle generazioni emergenti e marginali, ma di farsi provocare dall'ascolto di queste narrazioni altre come occasione per farsi interrogare da punti di vista inaspettati e per immaginare insieme nuovi scenari, nuovi linguaggi e nuovi modi di essere comunità.

Tale pedagogia richiede l'atto pratico dell'ascolto, che si basa sull'interazione e sul confronto, la responsabilità per ciò che viene detto, la disponibilità al cambiamento, ma anche la fiducia che una nuova e diversa narrazione condivisa possa essere scritta.

Bibliografia

Anzaldúa G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
Aime M., Papotti D. (2023). *Confini: Realtà e invenzioni*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Bhabha H.K., Spivak G., Barker F. (Eds.). (1985). *Europe and Its Others*. Colchester: University of Essex Press.
Barth F. (Ed.). (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Londra: George Allen & Unwin.

Borghi R. (2020). *Decolonialita e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo.* Milano: Meltemi.
Forgacs D. (2015). *Margini d'Italia: L'esclusione sociale dall'Unità a oggi*. Roma-bari: Laterza.
Freire P. (2011/1968). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Giroux H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mimesis.
hooks b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Mimesis.
hooks b. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Mimesis.
Mezzadra S., Neilson B. (2013). *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*. Durham-Londra: Duke University Press.
Mignolo W.D. (2000). *Local Histories/Gobal Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Mignolo W.D., Tlostanova M.V. (2006). Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 9 (2), 205-221.
Mohanty C.T. (2020). *Femminismo senza frontiere. Teoria, differenze, conflitti*. Verona: Ombre Corte.
Ormond M., Vietti F. (2022). 'Beyond Multicultural "Tolerance": Guided Tours and Guidebooks as Transformative Tools for Civic Learning'. J*ournal of Sustainable Tourism,* 30(2–3), 533-49.
Pescarmona I. (2025). Il confine come metodo: migrazione, diversità ed educazione. In L. Fabbri, Melacarne C., Malavasi P. (eds.), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 261-267). Lecce: Pensa MultiMedia.
Pescarmona I., Gozzelino G. (2023). *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali.* Bari: Progedit.
Pescarmona I, Vietti F. (2025). *Camminare insieme*. Itinerari urbani interculturali come pratica per educare all'incontro e crescere come comunità. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 15 (1), 85-90.
Van Houtum H. (2012). Remapping Borders. In H. Donnnan, T. Wilson (eds.), *A Companion to Border Studies* (pp. 405-418). Malden-Oxford: Wiley- Blackwell.

III.17
Promuovere il benessere a scuola: indagine esplorativa su insegnanti delle scuola primaria

Mariacristina Rappazzo
m.rappazzo@lumsa.it

Martina Tatarelli
m.tatarelli@lumsastud.it

Abstract

Bambini che hanno un'esperienza positiva della scuola e sono soddisfatti stanno bene a scuola e ottengono risultati migliori nell'apprendimento. Gli insegnanti hanno un ruolo determinante nel promuovere il benessere, sostenendo diversi aspetti che vanno dalla dimensione didattica a quella organizzativa, dalla relazionale a quella comunicativa. L'indagine, condotta su 24 docenti di scuola primaria, esplora il benessere degli alunni utilizzando un questionario che include un adattamento dell'Index per l'Inclusione e domande sulla conoscenza e utilizzo della mindfulness a scuola. I risultati riportano attenzione alla cura del benessere scolastico, inteso come senso di appartenenza alla comunità e riconoscimento della persona. Emerge inoltre che gli insegnanti possono incontrare difficoltà nel creare attività che valorizzino le differenze individuali e nell'utilizzare la mindfulness in classe.

Parole chiave: Benessere, scuola, insegnante, mindfulness nell'insegnamento, inclusione

Children who have positive experiences at school and are satisfied tend to do well and succeed in their learning. Teachers play a crucial role in promoting well-being by taking into account various aspects, ranging from teaching and organizational dimensions to relational and communicative dimensions. This study explores pupil well-being using a structured questionnaire that includes adaptations from the Index for Inclusion as well as ad hoc questions about mindfulness knowledge and use in schools. The study, which surveyed 24 primary school teachers, revealed encouraging findings about caring for well-being as a sense of community and recognizing individuals. The study reveals a trend of teachers finding it increasingly challenging to design activities that appreciate individual differences and integrate mindfulness into the classroom.

Keysword: well-being, school, teacher, mindfulness in education, inclusion

1. Introduzione

Stare bene a scuola è molto importante per un bambino soprattutto all'inizio del suo percorso formativo. Le prime esperienze scolastiche, il rapporto con gli insegnanti e con i compagni di classe condizioneranno, infatti, il suo stato emotivo e il suo rapporto con l'apprendimento per il resto della sua vita (Calenda, 2019; Damiani, 2011). Il benessere all'interno del contesto educativo è inteso come una percezione positiva dello stare a scuola, collegato al senso di successo e soddisfazione per ciò che accade in tale contesto e al sentirsi in rapporto positivo con gli altri in un clima di attenzione reciproca (Boscolo, 2002; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, Linkins 2009). Diverse ricerche(Albanesi, Marcon, Cicognani, 2010; Bocchi, Cravini, 2019) sottolineano l'importanza del benessere per tutti i partecipanti attivi del contesto scolastico (corpo docenti, amministrativi, alunni, genitori) affinché si verifichi un'influenza reciproca e amplificata. Il benessere a scuola è collegato al concetto di inclusione inteso come riconoscimento e accoglienza delle unicità di ognuno come risorsa e non come ostacolo; la scuola, in tutte le sue componenti, deve predisporre un ambiente accogliente per il bambino e la sua famiglia, valorizzando le loro individualità (Zanetti, Di Nuovo, 2018). Gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nel promuovere l'incontro e la ricchezza delle unicità di ognuno e possono costruire un contesto classe basato sul rispetto. I bambini che ricevono valore e rispetto dagli insegnanti tendono ad accettare maggiormente il loro ruolo, a mostrarsi più disponibili a collaborare, a partecipare con dedizione e a rispettare le norme di convivenza civile (D'Alonzo, 2012). La classe è un sistema complesso, pieno di interazioni sia tacite che espresse, e l'insegnante deve considerare questa complessità del gruppo classe e favorire il più possibile relazioni cooperative tra i bambini all'interno delle quali ognuno di loro sarà valorizzato e potrà esprimere se stesso. Gli alunni stanno bene a scuola se riescono a instaurare delle relazioni piacevoli basate sull'aiuto reciproco e sul rispetto e se ricevono sostegno nell'espressione e nella regolazione delle proprie emozioni (Menessatti, Formella, 2020). A questo proposito, una modalità validata nei contesti scolastici per promuovere una buona regolazione emotiva e creare un clima di calma è la mindfulness, una pratica che allena la consapevolezza del momento presente, il non giudizio e l'accettazione (Kabat-Zinn, 2019). Negli ultimi decenni, ha acquisito popolarità negli ambienti educativi come dimostrato da ricerche che indicano miglioramenti nell'attenzione, nella regolazione emotiva e nel benessere generale degli studenti (Ibrahim, 2024; Lensen et al., 2021). Tuttavia, l'integrazione della mindfulness nelle scuole non è priva di sfide e di resistenze. Far riflettere e formare gli insegnanti sul concetto di benessere può migliorare la loro consapevolezza su questo tema e orientare le modalità di insegnamento. L'istruzione, infatti, non deve limitari alla trasmissione di conoscenze ed abilità, ma anche alla creazione di spazi sicuri e stimolanti che permettano ai bambini di svilupparsi pienamente (Selleria, Romagnoli, 2019). In questa direzione si inserisce la nostra indagine esplorativa, che vuole essere uno spunto di riflessione per gli insegnanti sul loro contributo al benessere scolastico.

2. Lo studio

L'indagine è volta a esplorare la percezione del livello di benessere all'interno della scuola, orientando gli insegnanti a prestare attenzione ad aspetti relativi al clima nel contesto scolastico. Per raggiungere tale obiettivo, dopo una revisione della letteratura, si è deciso di concentrarsi su quanta attenzione gli insegnanti dedicano alla creazione di culture e politiche inclusive e allo sviluppo di pratiche inclusive. Per raccogliere i dati è stato utilizzato un questionario composto da 31 item con risposta a scala Likert a 5 punti (forma ridotta del questionario Index per l'Inclusione di Ferrentino, Tiso, 2023) Viene inoltre indagata la conoscenza della pratica della mindfulness e la sua applicazione in classe attraverso tre domande costruite ad hoc.

Data la natura dei questionari, le risposte dei partecipanti sono state analizzate mediante un'analisi di tipo descrittivo.

Il campione comprende 24 docenti della scuola primaria di un plesso scolastico della regione Lazio (18 docenti curricolari e 6 docenti di sostegno). L'età del campione è compresa tra i 30 e i 60 anni. I partecipanti hanno preso parte all'indagine in modo volontario, compilando il questionario e le domande sulla mindfulness in forma anonima e somministrato in conformità ai principi generali e alle norme previste dal Codice Etico per la Ricerca in Psicologia.

3. Risultati

Riportiamo inizialmente i risultati ottenuti mediante analisi descrittiva e organizzati nelle dimensioni previste dal questionario.

Dai dati delle 9 domande della sezione "Benessere come senso di appartenenza alla comunità", che indagano la presenza di una cultura scolastica inclusiva, emergono risposte polarizzate verso il versante positivo, con una scarsa presenza di risposte verso quello negativo , il che evidenzia una percezione degli insegnanti di un forte senso di appartenenza all'ambiente scolastico da parte degli alunni, delle famiglie e di tutto il personale scolastico.

Nel dettaglio alla domanda *Gli alunni sentono di appartenere alla loro classe e agli ambienti scolastici?*, prevalgono le risposte "molto"(41,7%) e "moltissimo"(33,3%).

1.Gli alunni sentono di appartenere alla loro classe e agli ambienti scolastici?	**N**	**%**
Moltissimo	8	33,3%
Molto	10	41,7%
Abbastanza	5	20,8%
Poco	1	4,2%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 1: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto a quanto le persone che ruotano intorno al contesto scolastico se ne sentano parte, prevalgono le riposte "molto"(45,8%) e "abbastanza" (37,5%).

2.Gli alunni, le famiglie, il personale, gli amministratori e tutti i membri della comunità manifestano un senso di appartenenza alla scuola?	**N**	**%**
Moltissimo	4	16,7%
Molto	11	45,8%
Abbastanza	9	37,5%
Poco	0	0,0%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 2: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Gli alunni si interessano gli uni alla vita degli altri e a ciò che imparano reciprocamente?,* prevalgono le risposte "abbastanza"(37,5%) e "molto" (29,2%).

3.Gli alunni si interessano gli uni alla vita degli altri e a ciò che imparano reciprocamente?	**N**	**%**
Moltissimo	4	16,7%
Molto	7	29,2%
Abbastanza	9	37,5%
Poco	4	16,7%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 3: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Riguardo alla domanda sulle ripercussioni positive personali nell'accettare e valorizzare il sostegno degli altri, le risposte si concentrano su "molto" (41,7%) e "abbastanza" (37,5%).

4.Gli alunni capiscono che accettare e valorizzare il sostegno degli altri li aiuta a sentirsi bene con se stessi?	**N**	**%**
Moltissimo	2	8,3%
Molto	10	41,7%
Abbastanza	9	37,5%
Poco	2	8,3%
Pochissimo	1	4,2%
Totale	24	100%

Tab. 4: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *L'amicizia come forma di sostegno è incoraggiata attivamente?*, prevalgono le risposte "molto" (45,8%) e "moltissimo"(25%).

5.L'amicizia come forma di sostegno è incoraggiata attivamente?	N	%
Moltissimo	6	25%
Molto	11	45,8%
Abbastanza	5	20,8%
Poco	2	8,3%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 5: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda se gli alunni imparano più a condividere che competere, prevale "abbastanza"(37,5%) e "molto"(29,2%).

6. Gli alunni imparano a condividere piuttosto che a competere tra amici?	N	%
Moltissimo	4	16,7%
Molto	7	29,2%
Abbastanza	9	37,5%
Poco	3	12,5%
Pochissimo	1	4,2%
Totale	24	100%

Tab. 6: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto alla domanda *Tutto il personale incoraggia lo stabilirsi di relazione tra gli alunni nei momenti di pausa, e prima e dopo la scuola?*, prevale "molto"(37,5%) e "moltissimo"(33,3%),

7.Tutto il personale incoraggia lo stabilirsi di relazione tra gli alunni nei momenti di pausa, e prima e dopo la scuola?	N	%
Moltissimo	8	33,3%
Molto	9	37,5%
Abbastanza	7	29,2%
Poco	0	0,0%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 7: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto all'aiutarsi a vicenda, prevale molto e abbastanza (37,5%)

8.Gli alunni si aiutano a vicenda quando lo ritengono necessario?	N	%
Moltissimo	5	20,8%
Molto	9	37,5%
Abbastanza	9	37,5%
Poco	1	4,2%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 8: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Gli alunni informano un membro del personale quando loro (o qualcun altro) hanno bisogno di aiuto?*, prevale "moltissimo" (37,5%) e "molto"(33,3%).

9. Gli alunni informano un membro del personale quando loro (o qualcun altro) hanno bisogno di aiuto?	N	%
Moltissimo	9	37,5%
Molto	8	33,3%
Abbastanza	5	20,8%
Poco	2	8,3%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 9: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Dai dati relativi alla seconda sezione "Benessere come riconoscimento della persona"(13 item) emerge una prevalenza di risposte positive riguardo al rispetto reciproco e alle aspettative che gli insegnanti nutrono nei confronti del valore degli alunni e all'incoraggiamento al benessere. Le risposte all'item 18, che indaga la valorizzazione delle diversità di identità di genere e di orientamento sessuale, sono più variegate e si distribuiscono lungo tutta la scala Likert.

Alla domanda *Ognuno è chiamato con il nome che preferisce venga utilizzato per sé?*, la maggior parte delle risposte si distribuiscono tra "moltissimo" e "molto" (37,5%)

10. Ognuno è chiamato con il nome che preferisce venga utilizzato per sé?	N	%
Moltissimo	9	37,5%
Molto	9	37,5%
Abbastanza	4	16,7%
Poco	1	4,2%
Pochissimo	1	4,2%
Totale	24	100%

Tab. 10: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Gli alunni si sentono apprezzati dagli insegnanti e dal resto del personale?,* gli insegnanti rispondono in prevalenza "molto" (54,2%) e "moltissimo" (25%).

11. Gli alunni si sentono apprezzati dagli insegnanti e dal resto del personale?	N	%
Moltissimo	6	25,0%
Molto	13	54,2%
Abbastanza	5	20,8%
Poco	0	0,0%
Pochissimo	0	0.0%
Totale	24	100%

Tab. 11: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Le risposte alla domanda *Gli alunni trattano tutto il personale con rispetto a prescindere dal ruolo che riveste nella scuola?* sono soprattutto "molto" (37,5%) e "moltissimo"(29,2%).

12. Gli alunni trattano tutto il personale con rispetto a prescindere dal ruolo che riveste nella scuola?	N	%
Moltissimo	7	29,2%
Molto	9	37,5%
Abbastanza	6	25,0%
Poco	2	8,3%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 12: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Gli alunni sanno a chi rivolgersi quando hanno un problema?*, prevalgono le risposte "molto" (50%) e "moltissimo" (29,2%).

13. Gli alunni sanno a chi rivolgersi quando hanno un problema?	N	%
Moltissimo	7	29,2%
Molto	12	50,0%
Abbastanza	5	20,8%
Poco	0	0,0%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 13: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Il personale riesce a rivolgersi agli alunni con rispetto anche quando si sente irritato o frustrato?,* la maggior parte risponde "molto" (54,2%) seguito da "moltissimo" (25%).

14. Il personale riesce a rivolgersi agli alunni con rispetto anche quando si sente irritato o frustrato?	**N**	**%**
Moltissimo	6	25,0%
Molto	13	54,2%
Abbastanza	3	12,5%
Poco	2	8,3%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab.14: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Ogni adulto e minore sente che all'interno della propria scuola può raggiungere i risultati più alti?*, le risposte più frequenti sono "molto" (54,2%) e "moltissimo" (20,8%).

15.Ogni adulto e minore sente che all'interno della propria scuola può raggiungere i risultati più alti?	**N**	**%**
Moltissimo	5	20,8%
Molto	13	54,2%
Abbastanza	4	16,7%
Poco	2	8,3%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab.15: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Relativamente all'evitare di etichettare gli alunni come aventi maggiori o minori capacità sulla base dei risultati attuali, le risposte prevalenti sono "molto" (45,8%) e moltissimo (29,2%).

16. Il personale evita di etichettare gli alunni come aventi maggiori o minori capacità sulla base dei risultati attuali?	**N**	**%**
Moltissimo	7	29,2%
Molto	11	45,8%
Abbastanza	3	12,5%
Poco	2	8,3%
Pochissimo	1	4,2%
Totale	24	100%

Tab.16: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Il personale incoraggia l'idea che ognuno di noi ha doti e talenti?* , le risposte si distribuiscono soprattutto tra "molto" (45,8%) e "moltissimo" (41,7%).

17. Il personale incoraggia l'idea che ognuno di noi ha doti e talenti?	N	%
Moltissimo	10	41,7%
Molto	11	45,8%
Abbastanza	2	8,3%
Poco	1	4,2%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 17: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Riguardo al valorizzare in ambito scolastico le persone gay, lesbiche, bisessuali, transgender, le risposte variano tra "molto" e "abbastanza" (25%), "poco" (20,8%), "pochissimo"(20,8%) e "moltissimo"(8,3%).

18.Le persone gay, lesbiche, bisessuali, transgender e intersessuate sono valorizzate in ambito scolastico e rappresentate all'interno del curriculum?	N	%
Moltissimo	2	8.3%
Molto	6	25,0%
Abbastanza	6	25,0%
Poco	5	20,8%
Pochissimo	5	20,8%
Totale	24	100%

Tab. 18: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *La scuola incoraggia gli adulti e i minori a provare piacere nell'apprendimento e nelle relazioni?*, le risposte più frequenti sono "moltissimo" e "molto" (33.3%).

19. La scuola incoraggia gli adulti e i minori a provare piacere nell'apprendimento e nelle relazioni?	N	%
Moltissimo	8	33.3%
Molto	8	33.3%
Abbastanza	6	25,0%
Poco	2	8,3%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 19: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto alla domanda *La scuola aiuta i minori e gli adulti a sfuggire alla predominanza delle idee inerenti alla normalità?*, le risposte sono concentrate tra "molto" (41,7%) e "abbastanza" (41,7%).

20.La scuola aiuta i minori e gli adulti a sfuggire alla predominanza delle idee inerenti alla normalità?	**N**	**%**
Moltissimo	3	12,5%
Molto	10	41,7%
Abbastanza	10	41,7%
Poco	1	4,2%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 20: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto alla domanda, *I minori imparano che è normale e giusto sentirsi diversi dagli altri?,* prevale "molto" (45,8%) e "abbastanza"(41,7%).

21. I minori imparano che è normale e giusto sentirsi diversi dagli altri?	**N**	**%**
Moltissimo	3	12,5%
Molto	11	45,8%
Abbastanza	10	41,7%
Poco	0	0,0%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 21: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *La scuola incoraggia una visione di benessere personale che si colleghi al benessere positivo degli altri nella scuola, nelle sue comunità e nel mondo?,* prevale la risposta "molto" (45,8%), seguita da "moltissimo"(25%).

22. La scuola incoraggia una visione di benessere personale che si colleghi al benessere positivo degli altri nella scuola, nelle sue comunità e nel mondo?	**N**	**%**
Moltissimo	6	25,0%
Molto	11	45,8%
Abbastanza	4	16,7%
Poco	3	12,5%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 22: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Dai dati relativi alla dimensione creare politiche inclusive", che presenta 4 item e si focalizza sull'impatto delle attività di formazione nel valorizzare le differenze individuali degli alunni, emerge che le risposte "abbastanza" prevalgono, tranne che alla domanda 26, dove prevalgono quelle "molto". Nonostante l'andamento positivo, emerge un versante di risposte negative, che evidenzia una maggiore difficoltà nel creare politiche inclusive.

Alla domanda *Il personale utilizza gli spazi esterni per costruire l'apprendimento partendo dalle esperienze condivise degli alunni?*, le risposte che prevalgono sono "abbastanza" (45,8%), "molto" e "poco"(16,7%).

23.Il personale utilizza gli spazi esterni per costruire l'apprendimento partendo dalle esperienze condivise degli alunni?	**N**	**%**
Moltissimo	3	12,5%
Molto	4	16,7%
Abbastanza	11	45,8%
Poco	4	16,7%
Pochissimo	2	8,3%
Totale	24	100%

Tab. 23: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Il personale sviluppa le sue competenze nel creare classi di apprendimento cooperativo?,* le risposte sono in prevalenza "abbastanza" (33,3%), seguita da "molto"(25%).

24.Il personale sviluppa le sue competenze nel creare classi di apprendimento cooperativo?	**N**	**%**
Moltissimo	5	20,8%
Molto	6	25,0%
Abbastanza	8	33,3%
Poco	5	20,8%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 24: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda, *Il personale viene formato su come aiutare gli alunni a sviluppare reti sociali che li possano sostenere dentro e fuori la scuola?,* prevale la risposta "abbastanza" (50%) e "molto" (29,2%).

25.Il personale viene formato su come aiutare gli alunni a sviluppare reti sociali che li possano sostenere dentro e fuori la scuola?	N	%
Moltissimo	1	4,2%
Molto	7	29,2%
Abbastanza	12	50,0%
Poco	3	12,5%
Pochissimo	1	.4,2%
Totale	24	100%

Tab. 25: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Alla domanda *Gli insegnanti costituiscono gruppi di lavoro e seminari informali dove condividere le loro esperienze*?, il 37,5% risponde "molto" e il 25% "abbastanza".

26. Gli insegnanti costituiscono gruppi di lavoro e seminari informali dove condividere le loro esperienze?	N	%
Moltissimo	3	12,5%
Molto	9	37,5%
Abbastanza	6	25,0%
Poco	6	25,0%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 26: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Relativamente all'ultima dimensione indagata "sviluppare pratiche inclusive" composta da 5 item centrati sull'attenzione data alla creazione di attività per l'apprendimento che stimolino la partecipazione di tutti gli alunni, le risposte denotano la prevalenza di risposte positive.

Alla domanda *Le lezioni coinvolgono emotivamente gli alunni?,* le risposte si distribuiscono soprattutto tra "molto" (41,7%) e "abbastanza" (33,3%).

27.Le lezioni coinvolgono emotivamente gli alunni?	N	%
Moltissimo	5	20,8%
Molto	10	41,7%
Abbastanza	8	33.3%
Poco	1	4,2%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 27: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto al trasmettere una sensazione di emozione e piacere nell'apprendere durante le lezioni, il 50% risponde "molto" seguito dal 25% "moltissimo", il 12,5%.

28.Le lezioni trasmettono una sensazione di emozione e piacere nell'apprendere?	**N**	**%**
Moltissimo	6	25,0%
Molto	12	50,0%
Abbastanza	3	12,5%
Poco	3	12,5%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 28: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto alla domanda *Gli alunni vengono incoraggiati a porre domande quando non capiscono qualcosa?*, le risposte che prevalgono sono "molto" (54,2%) e "moltissimo" (29,2%).

29.Gli alunni vengono incoraggiati a porre domande quando non capiscono qualcosa?	**N**	**%**
Moltissimo	7	29,2%
Molto	13	54,2%
Abbastanza	1	4,2%
Poco	3	12,5%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 29: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto alla domanda L*e lezioni incoraggiano il dialogo tra il personale e gli alunni tra gli alunni?*, prevalgono le risposte "molto" (41,7%) e "abbastanza" (33,3%).

30.Le lezioni incoraggiano il dialogo tra il personale e gli alunni tra gli alunni?	**N**	**%**
Moltissimo	5	20,8%
Molto	10	41,7%
Abbastanza	8	33,3%
Poco	1	4,2%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 30: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Rispetto alla domanda *Il personale dimostra di rispettare e valorizzare i diversi punti di vista?,* prevalgono le risposte "moltissimo" e "molto" (45,8%)

31. Il personale dimostra di rispettare e valorizzare i diversi punti di vista?	**N**	**%**
Moltissimo	11	45,8%
Molto	11	45,8%
Abbastanza	2	8,3%
Poco	0	0,0%
Pochissimo	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 31: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

Di seguito le risposte in termini di frequenze alle tre domande costruite ad hoc sulla mindfulness, che evidenziano come essa sia abbastanza conosciuta (54,2%) ma pochissimo applicata in classe (29,2%) nonostante se ne riconoscano i potenziali benefici (58,3%).

32.Ha mai sentito parlare di mindfulness?	N	%
Si	13	54,2%
No	9	37,5%
Non so	2	8,3%
Totale	24	100%

Tab. 32: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

33.Se Si, ha mai utilizzato esercizi di mindfulness nella sua classe?	N	%
Si	7	29,2%
No	16	66,7%
Non so	1	4,1%
Totale	24	100%

Tab. 33: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

34.Ritiene si possano trarre benefici dagli esercizi di mindfulness in classe?	N	%
Si	14	58,3%
No	10	41,7%
Non so	0	0,0%
Totale	24	100%

Tab. 34: Distribuzione delle risposte, conteggio e percentuale

4. Discussione e conclusioni

La nostra indagine esplora l'autopercezione dei docenti riguardo a fattori fondamentali per promuovere il benessere. Dall'analisi dei dati è emerso che nel complesso i 24 insegnanti della scuola primaria hanno la percezione che nelle loro scuola si stia attenti al creare culture e politiche inclusive, sviluppandole attraverso pratiche che stimolino la partecipazione di tutti gli alunni. Dai dati emerge che gli insegnanti percepiscono un clima di cooperazione e di appartenenza all'interno della scuola, in cui gli alunni sono sensibilizzati e accompagnati nell'aiutarsi e sostenersi, considerando la scuola come un luogo sicuro e in sintonia con la famiglia. Mostrano qualche difficoltà a creare attività che valorizzino le differenze individuali, come quelle outdoor o in gruppi cooperativi. Inoltre, gli insegnanti sembrano meno propensi a praticare e condividere tecniche di mindfulness per promuovere un clima positivo in classe. In particolare, si evince che la loro scuola promuove una cultura scolastica inclusiva che favorisce un forte senso di appartenenza da parte degli alunni, delle famiglie e di tutto il personale. Dalla letteratura (Govorova, Benítez,Muñiz, 2020) emerge che il senso di appartenenza alla comunità scolastica ha un impatto significativo sul benessere degli studenti. Risultati positivi emergono anche in relazione al tema del rispetto reciproco, denotando l'impegno degli insegnanti nell'accogliere le preferenze e le caratteristiche di ognuno, nel valorizzare le risorse personali e nel ricevere dagli alunni un trattamento rispettoso. L'unica domanda che ha ricevuto risposte negative in misura maggiore rispetto alle altre (item 18) è quella che valuta la valorizzazione degli orientamenti sessuali, una possibile spiegazione è che nella scuola primaria queste tematiche siano poco affrontate. Si evidenzia inoltre una maggiore varietà nelle risposte relative all'utilizzo di spazi esterni e un'attenzione a creare lezioni cooperative e a supportare lo sviluppo delle reti sociali. Si tratta di attività che possono mettere in difficoltà gli insegnanti, perché richiedono organizzazione, tempi e spazi a disposizione.Per quanto riguarda la pratica della mindfulness, la letteratura riporta che applicarla nei programmi scolastici comporta benefici sull'attenzione e sulla concentrazione, favorendo la resilienza, l'autoregolazione emotiva e l'empatia (Lensen et al., 2021; Roeser, Galla, Baelen, 2022). Tuttavia, emerge che pochissimi insegnanti la applicano in classe pur conoscendone i benefici. Una possibile spiegazione è che, sebbene gli insegnanti siano sempre più interessati ai potenziali benefici dell'adozione di pratiche di mindfulness nelle scuole, l'integrazione di queste pratiche nelle routine scolastiche può essere complessa e ostacolata da credenze contrastanti, norme culturali e limitazioni di tempo e spazio. La presente indagine, sebbene affidata a strumenti quantitativi, deve essere necessariamente considerata come esplorativa in relazione all'impostazione metodologica e alle limitazioni legate al campione e al disegno sperimentale. Tale indagine non è generalizzabile in quanto è strettamente legata al contesto in cui si è svolta e, in quanto tale, non può essere considerata rappresentativa dell'attenzione che viene dedicata al benessere. Per il futuro, si suggerisce di rendere il questionario più snello e di rivolgerlo anche alle scuole secondarie di primo e secondo grado. I ri-

sultati di questa indagine forniscono diverse informazioni che possono offrire spunti per la progettazione di interventi volti al miglioramento del benessere scolastico.

Bibliografia

Albanesi C., Marcon A. e Cicognani E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia scolastica*, 6, 179-199.

Bocchi B., Cavrini G. (2019). Il clima scolastico come indice di benessere nella scuola. In L. Alaimo, A. Arcagni, E. Di Bella, F. Maggino, M. Trapani (Ed.), *Benessere collettivo e scelte individuali* (pp.55-68). Genova: University Press.

Boscolo P. (2002). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune. *Scuola e città*, 52, 81-92.

Calenda M. (2019). Stare bene a scuola. Prospettive di ricerca. *L'eco della scuola nuova*, 4, 5-11.

Damiani P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *Formazione & insegnamento*, 9, 77-90.

D'Alonzo L. (2012). *Cosa fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Milano: Giunti.

Ferrentino C., Tiso M. (2023). Benessere a scuola :il punto di vista dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19, 254-264.

Govorova E., Benítez I., Muñiz J. (2020). Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-18.

Kabat-Zinn J. (2019). *La scienza della meditazione. Perché la mindfulness è così importante*. Milano: Corbaccio.

Ibrahim A. Z. (2024). Implementing Mindfulness Practices in Schools: Benefits and Challenges. *Research Output Journal of Education*, 3, 20-23.

Lensen J.H., Stoltz S.E., Kleinjan M., Speckens A.E, Kraiss J.T., Scholte R.H. (2021*).* Mindfulness-based stress reduction intervention for elementary school teachers: a mixed method study.*Trials*, 22, 826-836.

Menesatti A., Formella Z. (2020). Il benessere scolastico nella scuola di primo grado alla luce della teoria di U. Bronfenbrenner. *Rocznik Naukowy Duszpasterstwa Nauczycieli,* 4,131-150.

Roeser R.W., Galla B., Baelen R.N. (2022*). Mindfulness in schools: Evidence on the impacts of school-based mindfulness programs on student outcomes in P–12 educational settings*, Retrieved April 10,2025, from PSU Mindfullness Brief 2022 (1).pdf

Seligman M. E., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K., Linkins M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35, 293-311.

Selleria P., Romagnoli S. (2019). *In classe costruire e gestire il benessere a scuola.* Roma: Carocci.

Zanetti M.A., Di Nuovo S. (2018). *Alunni speciali Bisogni speciali*. Bologna: Il Mulino.

III.18
Formare all'inclusione: un confronto tra i percorsi abilitanti di Italia e Spagna per il sostegno didattico

Debora Recupido
Assegnista di Ricerca, Università degli Studi di Firenze, debora.recupido@unifi.it

Fabio Togni
Professore Associato, Università degli Studi di Firenze, fabio.togni@unifi.it

Abstract

L'inclusione scolastica, che negli ultimi decenni ha assunto un'importanza crescente all'interno delle politiche educative scolastiche, come reso evidente ad esempio nella Legge della Buona Scuola, è incentivata, anche, dalla figura del docente di sostegno, il quale è assegnato alle classi con studenti con disabilità con il compito «di garantire le prestazioni per l'inclusione scolastica» (Presidente della Repubblica Italiana, 2017, Capo II, art 3, comma 1).
Il presente elaborato si propone di comparare i percorsi di formazione dei docenti, rivolgendo particolare attenzione agli insegnanti di sostegno, che hanno luogo in Italia (60 CFU e TFA) e in Spagna (Master de Profesorado), con il fine di comprendere quali caratteristiche formative rispondono meglio, in termini di qualità, alle esigenze di inclusione scolastica.

Parole chiave: Inclusione scolastica; Formazione docenti

School inclusion, which in recent decades has gained increasing importance within educational policies, as made evident for example in the *Good School* Law, is also promoted by the role of the support teacher, who is assigned to classes with students with disabilities with the task of "ensuring the services for school inclusion" (President of the Italian Republic, 2017, Title II, art. 3, paragraph 1).
This paper aims to compare teacher training pathways, with particular attention to support teachers, as they take place in Italy (60 CFU and TFA) and in Spain (*Máster de Profesorado*), in order to understand which training features best meet, in terms of quality, the needs of school inclusion.

Keywords: School inclusion, teacher training

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il tema dell'educazione inclusiva ha assunto un ruolo centrale nei documenti internazionali e nelle politiche educative nazionali, segnando un cambiamento di paradigma nella concezione della scuola. Documenti come la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO (1994), la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, 2006) e l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, in particolare con l'Obiettivo 4, riconoscono l'inclusione come principio guida per la realizzazione di un sistema educativo equo e di qualità, capace di rispondere alle diversità di tutti gli studenti e di tutte le studentesse.

L'inclusione, in questa prospettiva, non può essere intesa come un'azione circoscritta ai soli alunni con disabilità, bensì come un processo continuo volto a garantire presenza, partecipazione e apprendimento per ognuno, come evidenziato da Booth e Ainscow (2008). Si supera così il tradizionale modello integrativo o compensativo, per abbracciare una visione più ampia e trasformativa dell'educazione, che coinvolge l'intero sistema scolastico.

Il docente di sostegno, figura professionale introdotta in Italia con la Legge 517/1977 e assegnata alle classi in cui è presente almeno uno studente con disabilità, ha il compito di garantire "le prestazioni per l'inclusione scolastica" (Presidente della Repubblica Italiana, 2017, Capo II, art. 3, comma 1) e assume "la contitolarità della classe", partecipando alla programmazione educativa e didattica assieme ai docenti curricolari (Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art. 13, comma 6).

In questo quadro, la formazione iniziale degli insegnanti riveste un ruolo cruciale nel promuovere una didattica inclusiva realmente efficace. Per questo motivo, risulta fondamentale analizzare e confrontare i diversi modelli formativi adottati in paesi con sistemi educativi differenti.

2. La formazione dei docenti per il sostegno in Italia

In Italia, la formazione iniziale dei docenti secondari non segue un percorso unico e unitario, ma si differenzia in base al ruolo scolastico per cui ci si intende abilitare. Si distinguono pertanto due percorsi formativi separati: uno per i docenti curricolari e uno per i docenti di sostegno. I futuri docenti curricolari della scuola secondaria vengono ad oggi formati tramite un percorso di 60 CFU con accesso post laurea magistrale relativa alla disciplina di insegnamento (delle classi di concorso). Il percorso abilitante è istituito dal DPCM del 4 agosto 2023, che attua la riforma prevista dalla Legge 79/2022 (modifica del D.lgs. 59/2017) e si va a comporre delle seguenti attività formative: Discipline di area pedagogica (10 CFU), Tirocinio diretto e indiretto (20 CFU), Formazione inclusiva delle persone con BES (3 CFU), Disciplina di area linguistico-digitale (3 CFU), Disciplina psico-socio-antropologiche (4 CFU), Metodologie didattiche: introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria (2 CFU), Didattiche delle discipline e metodologie delle discipline di riferimento (16 CFU), Discipline rela-

tive all'acquisizione di competenze nell'ambito della legislazione scolastica (2 CFU).

I docenti che intendono specializzarsi per il sostegno, invece, dopo aver conseguito una Laurea Magistrale in una disciplina di insegnamento, devono frequentare il Corso di Specializzazione per l'Attività di Sostegno, anche detto Tirocinio Formativo Attivo (TFA), un percorso abilitante specifico per l'inclusione scolastica, per il quale ogni anno vengono messi a bando un numero di posti proporzionato alle esigenze di docenti abilitati.

Il TFA, istituito nel 2010 come percorso abilitante per i docenti curricolari (D.M. n. 249/2010), è diventato successivamente il percorso abilitante per i docenti di sostegno. Attualmente è in corso il decimo ciclo, che comprende i seguenti insegnamenti: Insegnamenti Disciplinari di Scienze dell'Educazione e Pedagogia, Didattiche Disciplinari e Normativa Scolastica (36 CFU), Laboratori (9 CFU), Tirocinio (6 CFU tirocinio diretto, 3 CFU tirocinio indiretto e 3 CFU TIC), Prova Finale (3 CFU).

Nella sezione dedicata al Profilo del Docente Specializzato, contenuta nell'Allegato A del D.M. del 30 settembre 2011, viene delineato un insieme di competenze che il docente di sostegno è chiamato a possedere e verso cui, di conseguenza, dovrebbero essere orientati i percorsi di formazione iniziale. Queste competenze comprendono sia saperi teorici sia abilità pratiche facenti parte dell'ambito della pedagogia e della didattica speciale, assieme a solide conoscenze psico-pedagogiche relative alle molteplici tipologie di disabilità. Risulta centrale che l'insegnante di sostegno sia capace di costruire relazioni educative significative con gli studenti, attraverso un'interazione attenta e personalizzata, che metta al centro la Persona.

3. La formazione dei docenti in Spagna

La formazione dei docenti in Spagna è stata ripensata nel 2008, quando, per adeguarla agli standard europei previsti dallo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHES), è stato istituito il MAES (Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas), tramite il Real Decreto 1834/2008.

I docenti vengono, ad oggi, dunque formati tramite un unico Master composto da 60 crediti ECTS, conseguiti solitamente entro un anno, con accesso successivo al conseguimento del *Grado* (Percorso Universitario Spagnolo della durata di quattro anni, composto da 240 crediti ECTS ed equivalente alla Laurea Triennale Italiana) in una disciplina secondaria.

Il curriculum del MAES si articola in quattro moduli principali: il modulo generale, che include insegnamenti di Processi e contesti educativi (4 ECTS), Apprendimento e sviluppo della personalità (4 ECTS) e Società, famiglia ed educazione (4 ECTS); il modulo specifico, il quale comprende Integrazioni disciplinari nella specializzazione (6 ECTS), Apprendimento e insegnamento nella specializzazione (12 ECTS) e Innovazione didattica e avvio alla ricerca (6 ECTS); il

modulo trasversale, che consente di personalizzare il proprio percorso formativo, per un totale di 4 ECTS; il modulo pratico che comprende un periodo di tirocinio nelle scuole (14 ECTS); la redazione del lavoro di fine master (6 ECTS).

Nel modello formativo spagnolo, quindi, l'educazione all'inclusione rappresenta un asse trasversale che attraversa l'intero percorso del MAES. Anche se la specializzazione in Orientación Educativa costituisce il canale privilegiato per accedere all'insegnamento di sostegno, tutti i futuri docenti, indipendentemente dalla loro disciplina, ricevono una formazione comune orientata all'equità educativa e all'attenzione alla diversità. In particolare, infatti, nel modulo generale, obbligatorio per tutti i docenti, si forniscono le basi teoriche e pedagogiche per comprendere le esigenze specifiche degli alunni in relazione al loro sviluppo psicologico e, tramite il modulo trasversale, si aggiunge la possibilità di approfondire tematiche relative all'inclusione, intesa non come competenza riservata ai soli docenti di sostegno specializzati, ma come una responsabilità professionale condivisa, che entra a far parte della formazione iniziale di ogni insegnante.

In particolare, però, il docente che ambisce al ruolo del sostegno segue il seguente percorso formativo: conseguisce il Grado in *Psicología, Pedagogía, Educación Social* o studi similari per poi proseguire con l'abilitazione tramite il MAES con specializzazione in *Orientación Educativa*, la quale forma esplicitamente al ruolo di orientatore scolastico e supporto all'inclusione. Successivamente al Master i docenti hanno la possibilità di una formazione aggiuntiva post laurea che fornisce competenze specifiche rispetto alla disabilità. Due delle specializzazioni più rilevanti in questo ambito sono *Pedagogía Terapéutica* (PT) e *Audición y Lenguaje* (AL). La Pedagogía Terapéutica si concentra sull'intervento educativo rivolto agli alunni con disabilità intellettive, disturbi dello sviluppo, bisogni educativi speciali o difficoltà di apprendimento; Audición y Lenguaje, invece, è focalizzata sul supporto agli studenti con disturbi del linguaggio, della comunicazione o dell'udito.

4. Conclusioni: un confronto dei due modelli

I due percorsi delineati mostrano come, nonostante le similarità, permangano differenze significative sia nella strutturazione della formazione iniziale che nella visione del ruolo docente, in particolare per quanto riguarda l'inclusione. In Italia, la separazione tra formazione per docenti curricolari e docenti di sostegno appare più marcata, mentre in Spagna si tende a promuovere una maggiore integrazione tra i diversi ambiti educativi già a partire dal percorso formativo, favorendo un approccio più unitario e sistemico all'inclusione scolastica. Ciò porta inevitabilmente a un divario anche nella percezione della responsabilità di chi debba farsi promotore dell'inclusione. Infatti, un percorso comune e lineare come quello spagnolo, in cui i docenti, dopo un'abilitazione condivisa, possono approfondire le tematiche relative alla disabilità, favorisce una maggiore consapevolezza rispetto al ruolo dell'insegnante. La maggior parte degli stessi, invero, riconosce che l'attenzione ai bisogni educativi speciali e alla disabilità è una responsabilità condivisa

da tutti i docenti (Pegalajar, Colmenero, 2017)[1], a differenza di quanto accade in Italia, dove i percorsi formativi distinti portano a una percezione di netta separazione dei ruoli e delle responsabilità all'interno dell'ambiente scolastico (Demo, 2016)[2]. Nella scuola italiana, quindi, proponendo un divario così netto nel percorso di formazione tra i docenti curriculari e i docenti di sostegno si ha la tendenza a rilegare il ruolo di promotore dell'inclusione esclusivamente al docente di sostegno, visto come docente di serie B, anche a fronte della diversa preparazione culturale necessaria all'abilitazione. Infatti, anche l'aspetto relativo alla formazione culturale influisce: la formazione sui contenuti disciplinari necessaria in Italia all'insegnante curricolare può portare al valutare coloro che non si sono formati tramite contenuti disciplinari specifici, ma piuttosto trasversali, come aventi meno valore e rispettabilità degli altri. Visione che sembra contrapporsi a quella spagnola, nella cui scuola, essendo i docenti formati assieme, si promuove una collaborazione interna e quindi un adempimento al ruolo di promotore dell'inclusione da parte tutti i docenti, indistintamente dalla tipologia di cattedra ricoperta.

Un'ulteriore riflessione rispetto al confronto dei due modelli proposti riguarda il ruolo della specializzazione culturale nella costruzione del profilo professionale del docente. Ci si chiede infatti se sia sufficiente una Laurea Triennale, o, piuttosto, quadriennale come nel caso del *Grado* in Spagna, per poter garantire una buona qualità professionale del docente al netto della possibilità di accedere alla formazione terziaria un anno prima, come avviene per gli studenti spagnoli, diversamente da quelli italiani. Tale considerazione, pone la questione della professionalizzazione dei docenti nel quadro complessivo di una riforma ordinamentale dell'istruzione e formazione formale necessitando di un ribilanciamento, nel contesto italiano, del rapporto tra formazione secondaria e terziaria in ordine anche alla naturale tensione professionalizzante della scuola e dell'università (Bertagna, 2009)[3]. A livello strutturale, i due modelli presentano differenze significative: in Italia, l'accesso ai percorsi di formazione iniziale all'insegnamento nella scuola secondaria avviene dopo il conseguimento di una Laurea Triennale e di una

1 Tramite l'articolo gli autori affermano che il 76,9% dei docenti considera l'attenzione agli alunni con bisogni educativi specifici di sostegno una responsabilità tanto del docente di sostegno all'integrazione quanto del docente curricolare.

2 "L'indagine condotta dalla Fondazione G. Agnelli, che ha coinvolto circa 7.700 insegnanti neoassunti in ruolo nell'anno scolastico 2010/2011, mostra come solo il 60,9% di 4.075 insegnanti curricolari e il 54,2% di 3.625 insegnanti di sostegno riconoscano nella figura dell'insegnante di sostegno un docente a pieno titolo" (Demo, 2016, p. 162).

3 Gli studenti spagnoli, infatti, frequentano l'educación primaria dai 6 ai 12 anni, poi l'educación secundaria obligatoria (ESO) dai 12 ai 16 anni, che corrisponde alla scuola secondaria di primo grado e al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado italiana. Successivamente, proseguono con il bachillerato, un ciclo di due anni, seguito dal Grado Universitario, della durata di quattro anni, con accesso di norma all'età di 18 anni. In Italia, invece, a partire dalla Riforma Berlinguer (D.M. 3 novembre 1999, n. 509), il sistema universitario è strutturato secondo il modello 3+2, con accesso un anno dopo rispetto che in altri Paesi Europei come la Spagna, nei quali il percorso scolastico pre-universitario termina un anno prima. Ciò consente agli studenti spagnoli di iniziare prima gli studi universitari e di dedicare quindi quattro anni alla formazione disciplinare, raggiungendo, già con il Grado, 240 crediti ECTS.

Laurea Magistrale, entrambe coerenti con la classe di concorso; in Spagna, invece, è sufficiente il Grado, equivalente a una Laurea di primo livello, per accedere al MAES, il master abilitante alla professione docente, poiché il sistema scolastico spagnolo presenta caratteristiche organizzative e strutturali significativamente diverse da quello italiano.

Godere di un tempo maggiore per la formazione terziaria potrebbe garantire uno spazio adeguato per sviluppare un'azione di employability (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, 2017), che potrebbe mettere in condizione di ampliare i rigidi confini di una professionalità docente incentrata su meri aspetti contenutistici a netto vantaggio di una formazione centrata sullo sviluppo di quelle competenze di vita – e in quanto tali trasversali – che permetterebbero di sviluppare una effettiva postura professionale intrinsecamente inclusiva, ad di là della pervicace tendenza alla specializzazione ancora presente nel profilo professionale dell'insegnante.

In questa prospettiva, l'inclusione diventerebbe quindi, responsabilità di tutti i docenti la cui didattica dovrebbe avere alla base un approccio pedagogico – per le caratteristiche di equità propiziate da questa scienza, dunque, intrinsecamente e 'naturalmente inclusivo – che vada oltre all'aspetto trasmissivo-contenutistico della lezione 'erogativa', ma ponga l'attenzione sulle peculiarità personali di ogni studente, proponendo attività che con autonomia e autodirezione permettano di rispondere alle singolari domande di formazione e all'empowerment personale di ciascuno.

Bibliografia

Bertagna G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale.* Roma: Studium.

Bertagna G. (2009). *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Boffo V., Fedeli M., Lo Presti F., Melacarne C. (2017). *Teaching and learning for employability: New strategies in higher education*. Milano: Pearson Italia.

Booth T., Ainscow M. (2008). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.

Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 161–177.

D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59 - Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria.

D.M. 30 settembre 2011 - Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

D.M. 10 settembre 2010, n. 249 - Regolamento concernente la formazione iniziale degli insegnanti.

D.M. 3 novembre 1999, n. 509 – Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.

D.P.C.M. 2023 - Definizione dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie.

Florian, L., Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione scolastica.* Trento: Erickson.

L. 29 giugno 2022, n. 79 - Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36.

L. 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

L. 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

L. 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'integrazione scolastica.

Longo L., Di Carlo D.R. (2024). The competencies of specialized teachers for support activities: A systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(2), 114–127. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-10

Marafioti R. M. (2016). Il «circolo» dell'inclusione: Il Learning Circle e gli ambienti di apprendimento on-line. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4), 439–454.

Pegalajar Palomino M. del C., Colmenero Ruiz M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1–14. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765

Pérez-González Á., López-Sánchez E. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 123–145.

Real Decreto 8 noviembre 2008, n. 1834 - por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial, y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

Ries F., Cabrera C. Y., Carriedo R. G. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 16(2), 86-110. https://doi.org/10.15405/ejsbs.184

Romero Claudio C., Jiménez Fernández R. (2019). La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lecto-literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (12), 1-18. https://-doi.org/10.37132/isl.v0i12.283

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.* Salamanca: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* New York (NY): United Nations. https://sdgs.un.org/2030agenda

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

III.19
Verso nuovi paradigmi educativi: promuovere l'inclusione attraverso il gioco e l'IA – Il sussidio didattico "Collaborate and Think"

Francesco Paolo Salemme
PhD Student, Università degli Studi di Macerata f.salemme@unimc.it

Arturo Puoti
PhD Student, Università degli Studi di Macerata a.puoti@unimc.it

Santolo Ciccarelli
PhD, Università degli Studi di Napoli Parthenope
santolo.ciccarelli001@studenti.uniparthenope.it

Abstract

Il sistema educativo italiano affronta oggi sfide complesse nell'insegnare i valori civici e nel promuovere l'inclusione in un contesto caratterizzato dalla diversità culturale e dal rapido avanzamento tecnologico. All'interno di questo scenario, una proposta educativa che possa prevedere l'integrazione tra l'intelligenza artificiale e le metodologie che applicano principi ludici in contesti educativi formali potrebbe migliorare sia il coinvolgimento dei discenti che le pratiche educative. In tal senso, il supporto didattico "Collaborate and Think" (CaT), un gioco di società integrato all'assistente vocale di ChatGPT e concepito sui principi del costruttivismo sociale, teoria che valorizza la collaborazione tra i discenti per il raggiungimento di obiettivi educativi condivisi, potrebbe incoraggiare l'insegnamento dell'educazione civica tra gli studenti in età adolescenziale. Per validarne l'efficacia, sarà intrapreso uno studio empirico che, attraverso un approccio metodologico misto, mira a valutarne l'impatto circa il benessere psicologico, le capacità socio-relazionali e il grado di inclusività tra gli alunni della scuola secondaria.

Parole chiave: Gamification; IA nell'Educazione; Costruttivismo Sociale; Didattica Inclusiva; Pedagogia Sperimentale.

The Italian educational system today faces complex challenges in teaching civic values and promoting inclusion in a context characterized by cultural diversity and rapid technological advancement. Within this scenario, an educational proposal that integrates artificial intelligence with methodolo-

gies applying ludic principles in formal educational contexts could improve both learner engagement and educational practices. In this regard, the educational support tool "Collaborate and Think" (CaT), a board game integrated with ChatGPT's voice assistant and designed on the principles of social constructivism, a theory that values collaboration among learners to achieve shared educational objectives, could encourage the teaching of civic education among adolescent students. To validate its effectiveness, an empirical study will be undertaken that, through a mixed methodological approach, aims to evaluate its impact on psychological well-being, socio-relational skills, and the degree of inclusivity among secondary school students.

Keywords: Gamification; AI in Education; Social Constructivism; Inclusive Teaching; Experimental Pedagogy.

1. Introduzione

Negli ultimi anni in Italia sono avvenuti dei profondi cambiamenti sociali e culturali dettati da un aumento dei flussi migratori (Mussi, 2024). Questi mutamenti sono coincisi con uno spostamento della popolazione verso valori post-materialisti (Aassve et al., 2024), con la crescente richiesta di contenuti politici personalizzati (Pasini et al., 2023). Tutto ciò ha alimentato delle divisioni quale conseguenza di una "erosione del terreno comune" (Alexander, 2024). Per invertire questo *trend,* il governo centrale ha scelto di reintrodurre l'educazione civica nelle scuole, con lo scopo di favorire l'inclusione e di limitare la suddetta frammentazione sociale (Ciccarelli, 2023). Tuttavia, la carenza di docenti specializzati e lo scarso interesse da parte degli studenti nei confronti di queste tematiche (Hidayah et al., 2024), rendono difficoltosa la diffusione di questa disciplina (Damiani et al., 2024; Magni, 2024). In tal senso, le strategie d'insegnamento che fanno riferimento ai principi del costruttivismo sociale di Lev Vygotsky, (1978), ossia a un framework teorico che postula conoscenza e realtà quali capacità costruite attraverso processi e interazioni sociali (Tasos, 2024); si sono dimostrate più incisive rispetto alle pratiche didattiche convenzionali nel diffondere concetti e nozioni propri dell'educazione civica anche tra i docenti che insegnano discipline diverse (Bunde, 2023; Khalid et al., 2025; Portere, Briede, 2019). Ciò è dovuto alla natura stessa di questo approccio, il quale privilegia la collaborazione attiva tra gli studenti e quindi l'inclusione implicita al fine di perseguire un obiettivo didattico comune (Brundage et al., 2022). In linea con questi principi, l'utilizzo della metodologia della gamification (Huizinga, 2008) in ambito educativo, ossia l'adozione di tecniche di *game design* quali ad esempio le classifiche di rendimento, i punti e i premi materiali e immateriali (Ali et al., 2023; An, 2020; Ferreira Costa et al., 2023); se introdotta all'interno di contesti strutturati quali possono essere gli ambienti scolastici, incoraggiano l'aderenza e il rendimento dei discenti (Ansar & George, 2023). Quanto descritto riflette il pensiero di Johan Huizinga (1950), secondo

cui le pratiche di gioco vengono percepite come attività volontarie caratterizzate da regole specifiche, che si svolgono entro un tempo e uno spazio designati e finalizzate al raggiungimento del piacere attraverso la competizione. L'efficacia di questi approcci teorici trova conferma empirica nello studio di Zakiyyah Afrahas Sholikhah et al., (2024), i quali hanno condotto un progetto di ricerca sul territorio indonesiano che si è focalizzato sull'ottimizzazione dell'attenzione degli studenti del quarto anno della scuola primaria durante l'apprendimento dell'educazione civica. L'esperimento consisteva nell'esaminare l'efficacia del gioco da tavolo educativo *"Guess Who?"* (Indovina Chi?) nell'ottimizzare lattenzione e la partecipazione degli studenti durante l'apprendimento di concetti e nozioni propri di questa disciplina. Il gioco in questione era stato precedentemente modificato dal *team* di ricerca con elementi che evidenziavano la diversità culturale indonesiana. Al termine dell'esperimento, i risultati emersi in seguito all'analisi qualitativa hanno sottolineato dei miglioramenti riguardanti la comprensione dei temi trattati, l'aderenza, il coinvolgimento e la motivazione degli studenti. Inoltre, è stato osservato un aumento del grado di inclusione e un potenziale miglioramento delle abilità sociali tra i partecipanti allo studio.

Sulla base di questi risultati promettenti e della necessità di adattare tali approcci al contesto italiano, il team di ricerca propone la realizzazione di un *hybrid board game* denominato "Collaborate and Think" (CaT), un gioco di società supportato dall'intelligenza artificiale (IA) che, compatibilmente con i principi del costruttivismo sociale e grazie all'utilizzo della metodologia della gamification, vuole promuovere l'insegnamento dell'educazione civica con un particolare focus sull'inclusività.

2. L'introduzione dei sistemi di intelligenza artificiale in ambito pedagogico: una grande opportunità o una minaccia allo sviluppo del pensiero critico?

Il 30 novembre del 2022, Sam Altman annuncia al mondo ChatGPT, un sistema di intelligenza artificiale (IA) in grado di generare testi e di dialogare con gli utenti comprendendo significato e contesto (Scott, 2024). Questa tecnologia ha avuto una diffusione senza precedenti, raggiungendo i 100 milioni di utenti in un paio di mesi e producendo dei profondi cambiamenti nella società (Loh, 2024). Il motivo di questo successo è probabilmente dovuto alla capacità di questo sistema di velocizzare esponenzialmente dei compiti altrimenti lunghi e logoranti quali ad esempio l'analisi dei dati, la creazione di contenuti grafici, la scrittura di codici di programmazione e la redazione e la traduzione di testi (Khurana, Vaddi, 2023). Pertanto, questa sua versatilità ne ha permesso l'adozione in diversi contesti quali ad esempio la sanità e le realtà aziendali di tutto il mondo (Azaria et al., 2024; Magruder et al., 2023). Anche in ambito educativo ChatGPT, insieme agli altri competitors che si sono succeduti negli ultimi anni, ha guadagnato rapidamente spazio in quanto questi sistemi si possono adattarsi ai diversi stili di apprendimento, distinguendosi per la loro capacità di inclusione (Bura, 2025). Ciò è do-

vuto alla loro capacità di promuovere esperienze di apprendimento personalizzate che soddisfano le diverse esigenze degli studenti, senza esprimere tuttavia pregiudizi nell'elaborazione del linguaggio ne tantomeno valutazioni rispetto alla loro performance (Güven et al., 2025). Inoltre, queste tecnologie comportano anche dei vantaggi per il corpo docente, il quale può generare contenuti didattici ex novo quali slide, prove di valutazione, compiti da assegnare a casa e attingere a contenuti multimediali in modo rapido e intuitivo (Achour et al., 2024; Nugroho et al., 2024). Tuttavia, un uso improprio di queste tecnologie può indurre gli studenti in errore, in quanto trattandosi di algoritmi basati su un sistema probabilistico e non deterministico, possono esserci dei refusi nelle risposte o, in certi casi, delle comunicazioni fuorvianti (Jang, Lukasiewicz, 2023). Inoltre, un eccessivo affidamento ai sistemi di IA, può provocare una riduzione della capacità di pensiero critico in quanto gli individui, dipendendo maggiormente dall'intelligenza artificiale per informazioni e risoluzione dei problemi, possono vedere diminuire la loro capacità di analizzare, valutare e sintetizzare le informazioni in modo indipendente (Bai et al., 2023). Quanto affermato viene corroborato dai risultati ottenuti da Kosmyna et al., (2025), i quali in uno studio condotto nella città di Boston (Stati Uniti) che ha visto la partecipazione di 60 studenti di un compresa tra i 18 e 39 anni appartenenti a 5 diverse università sparse sul territorio; hanno testato l'impatto di queste tecnologie sulle capacità cognitive. I ricercatori hanno suddiviso il campione in tre gruppi sperimentali:

1) un gruppo LLM che poteva utilizzare solo sistemi di intelligenza artificiale;
2) un gruppo Search engine che poteva utilizzare solo sistemi di ricerca web senza però poter accedere ai sistemi basati sull'IA;
3) un gruppo Brain only che doveva fare affidamento solo sulla propria conoscenza senza utilizzare le suddette tecnologie.

Dopo 4 mesi di sperimentazione, lo studio ha evidenziato che l'uso dei sistemi di IA come ChatGPT, nel contesto della scrittura di saggi ha avuto un impatto misurabile sui partecipanti del gruppo LLM, i quali hanno mostrato prestazioni peggiori a livello neurale, linguistico e di punteggio rispetto al gruppo che non ha utilizzato strumenti basati sull'IA. Mentre, per quanto concerne il gruppo Search engine, sono stati totalizzati dei punteggi intermedi.

Grazie a queste evidenze Kosmyna et al., (2025) hanno concluso che l'utilizzo estensivo dei sistemi di IA può portare a una diminuzione delle capacità di pensiero critico, dovuta a un minor impegno nei processi di analisi profonda e a una minore formazione della memoria a lungo termine. Sebbene questi risultati possano scoraggiare circa l'utilizzo di queste tecnologie, in realtà forniscono delle preziose indicazioni in merito agli approcci da adottare nei contesti educativi, i quali devono essere ridisegnati a vantaggio dello sviluppo del pensiero critico (Bryan, Carpenter, 2022). Tuttavia, per perseguire questo obiettivo bisogna tener conto dei cambiamenti attuali, con una particolare attenzione nei confronti della generazione odierna, la quale risulta iper-stimolata rispetto al passato (Akbar et al., 2023;

Kulpa-Puczy ska, 2024). Pertanto, un approccio didattico che possa contemplare l'utilizzo della metodologia della gamification, potrebbe rivestire uno spazio didattico capace di favorire lo sviluppo del pensiero critico (Santos et al., 2024) poiché immergendo gli studenti in esperienze di apprendimento dinamiche e coinvolgenti che li sfidano a interagire attivamente con i contenuti vengono incoraggiate le capacità di *decision making*, *problem solving* e di pensare in modo critico mentre si affrontano scenari simili alla vita reale (Nazneen, 2024). Tuttavia, per massimizzarne l'efficacia di un approccio didattico gamificato, è necessario strutturare interventi che vadano ben oltre la semplice ludicizzazione, poiché un approccio progettato solo per "intrattenere" il gruppo classe, difficilmente potrebbe arrecare dei benefici (Cavus et al., 2023; Jaftha et al., 2021; Kim, Castelli, 2021). Pertanto, interventi che possano privilegiare attività di gioco che prevedono fasi di consapevolezza critica, fasi di sintesi collaborativa e di reazione autonoma, dovrebbero rivestire da modelli da replicare al fine di limitare le problematiche esposte in precedenza (Oro et al., 2021; Septiana, Fadhilah, 2024; Sulisworo et al., 2024).

3. Orientamenti metodologici: il sussidio didattico CaT

L'*hybrid board game* CaT rappresenta un innovativo strumento didattico *game-based* che integra le dinamiche ludiche di un gioco da tavolo con le funzionalità dell'assistente vocale di ChatGPT. Questo sussidio educativo è stato specificamente progettato per l'insegnamento dell'educazione civica in contesti di apprendimento collaborativi, utilizzando strategie di *peer tutoring* che, in linea con i principi del costruttivismo sociale (Griffin, Richard, 2023), favoriscono il raggiungimento di obiettivi educativi condivisi (Tasos, 2024). Il *target* di riferimento comprende gli studenti di un'età compresa tra gli 8 e i 14 anni, corrispondenti al primo e secondo ciclo dell'istruzione primaria e secondaria di primo grado. Per quanto concerne le attività di gioco, vengono sviluppate su un tabellone con 46 caselle interattive che, in base alle loro caratteristiche, permettono di pescare delle carte trappola, curiosità o sfida. Questi materiali, che di fatto costituiscono l'elemento didattico del gioco, sono stati creati grazie alla collaborazione con un team di esperti di educazione civica e in linea con le direttive del governo centrale.

Inoltre, al gioco possono partecipare un massimo di 8 studenti divisi in 4 squadre (una pedina per ogni coppia di studenti) e se i dadi lanciati offrono una coppia di sei, i giocatori vengono fatti ruotare dando vita a nuove compagini. Gli studenti possono avanzare sulla tavola lanciando i dadi, interagiscono con il proprio compagno di squadra e chiedono supporto e quando pescano apposite card aiuto possono consultare l'assistente vocale di ChatGPT. Le carte domanda prevedono dei quesiti a scelta multipla (con quattro possibili risposte) riguardanti l'inclusione, il bullismo, la conoscenza e la tutela del patrimonio e del territorio, la legalità e la solidarietà e altri elementi che caratterizzano l'educazione civica. Mentre, le carte

curiosità e le carte trappola prevedono l'interazione con il suddetto sistema di IA, offrendo *outcomes* educativi riconducibili alle stesse tematiche.

Per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante, oltre alla supervisione durante le fasi di gioco, ha il compito di esemplificatore dei concetti più complessi o di quelli che meritano un approfondimento.

Il gioco si conclude quando una delle squadre arriva per prima alla casella 46. Successivamente, è previsto un breve briefing per favorire il confronto tra i partecipanti in merito ai temi appena trattati.

4. Disegno di ricerca

Lo studio che si intende intraprendere per verificare l'impatto del dispositivo CaT prevede l'arruolamento di circa 150 studenti appartenenti al primo anno della scuola secondaria di primo grado (75 per il corso convenzionale e 75 per il corso sperimentale), senza particolari criteri di inclusione. I test riguardanti il benessere psicologico (Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale) e le capacità socio relazionali (Social and Emotional Loneliness Scale) degli studenti verranno somministrati alla all'inizio dell'intervento e successivamente ogni 3 settimane fino alla fine dello studio, il quale coinciderà con la chiusura dell'anno accademico. Successivamente, verrà effettuata una analisi della varianza per determinare i risultati. Al termine della sperimentazione, saranno selezionati 20 studenti appartenenti al gruppo sperimentale che verranno suddivisi in 4 focus group eterogenei. Lo scopo di questa selezione è quella di ricavare dei dati qualitativi circa la percezione e l'impatto del sussidio didattico CaT sul benessere psicologico, le capacità socio-relazionali e l'inclusività.

5. Discussioni e conclusioni

Questo contributo nasce da una riflessione sulle dinamiche di cambiamento sociale che interessano gli studenti italiani, inserendole nel quadro più generale delle trasformazioni della società contemporanea. Compatibilmente con questo scenario si analizza il ruolo che la scuola potrebbe assumere nel limitare la frammentazione sociale in atto (Santilli, Scaramuzzino, 2025). In tal senso, vengono evidenziate delle criticità riguardanti la predisposizione degli studenti verso le tematiche proprie dell'inclusione e la mancanza di docenti formati per l'insegnamento di concetti e nozioni riguardanti l'educazione civica. Viste queste problematiche, viene proposto un approccio didattico innovativo basato su una dottrina costruttivista (Umar et al., 2023) che viene elargito attraverso un sussidio ludico denominato CaT. Questo supporto è stato immaginato per sopperire ai già citati bisogni inespressi, poiché unisce l'interazione continua con dei contenuti educativi preimpostati, elementi che sopperiscono delle esigenze di studenti e docenti (Dasoo, 2024; Toromade et al., 2024).

Alla luce di queste considerazioni, si intende intraprendere uno studio empirico che, attraverso un approccio metodologico misto, mira a valutare l'impatto di CaT circa le capacità socio-relazionali e il grado di inclusività tra gli alunni della scuola secondaria. In tal senso, si ritiene che l'utilizzo di test validati quali la Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale e la Social and Emotional Loneliness Scale, possano rappresentare strumenti capaci di rispondere a queste esigenze. Inoltre, coinvolgendo 20 studenti suddivisi in quattro focus group, si intende integrare un'analisi qualitativa alla fine del progetto di ricerca. In questo modo, facendo ricorso all'analisi tematico-riflessiva di Clarke, Braun (2017), si vuole esaminare l'impatto di CaT da una prospettiva diversa esaminandone, ancora una volta, il benessere percepito, il grado di inclusività, nonché l'inclusività. In conclusione, In un'epoca caratterizzata da rapide trasformazioni sociali e crescenti polarizzazioni, la scuola assume un ruolo cruciale nella formazione di cittadini consapevoli e inclusivi. Questo contributo, pur nei suoi limiti teorici, rappresenta un passo in avanti verso la costruzione di pratiche educative evidence-based che possano rispondere efficacemente alle sfide contemporanee dell'educazione civica, contribuendo a formare le competenze necessarie per una cittadinanza attiva e responsabile tra le donne e gli uomini del futuro.

Bibliografia

Aassve A., Mencarini L., Pirani E., Vignoli D. (2024). The Last Bastion is Falling: Survey Evidence of the New Family Reality in Italy. *Population and Development Review*, 50(4), 1267– 1288. https://doi.org/10.1111/padr.12645

Achour K., Laanoui M. D., Ourahay M. (2024). The impact of ChatGPT in-education A comprehensive overview. *2024 International Conference on Global Aeronautical Engineering and Satellite Technology (GAST)*, 1–10. https://doi.org/10.1109/-GAST60528.2024.10520810

Akbar G. R., Rosyid J. A., Rasyid M. H. A. (2023). Strategi Belajar Berbasis Analisis Psikologi Dan Penerapan Antar Generasi. *Didaktik: Jurnal Ilmiah.* PGSD STKIP Subang, 9(3), Articolo 3. https://doi.org/10.36989/didaktik.v9i3.1557

Alexander A. (2024). Divided We Fall: A Multidisciplinary Analysis of Polarisation, Social Divides and the Fragility of Unity in Human Societies. *Center for Open Science*. https://doi.org/10.31235/osf.io/wzm5d

Ali K., Sawalha A., Abd-Rabo A. M., Hashaykeh S. (2023). Role of Digital Games and Gamification in Promoting the Learning Process: In Z. Khlaif, M. Sanmugam, J. Itmazi (eds.), *Advances in Mobile and Distance Learning* (pp. 256–262). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978- 1-6684-3595-3.ch013

An Y. (2020). Designing Effective Gamified Learning Experiences. *International Journal of Technology in Education*, 3(2), Articolo 2. https://doi.org/10.46328/ijte.v3i2.27

Ansar M., George G. (2023). Gamification in Education and Its Impact on Student Motivation—A Critical Review. In M. A. Chaurasia, C.-F. Juang (eds.), *Emerging IT/ICT and AI Technologies Affecting Society* (pp. 161–170). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981- 19-2940-3_11

Azaria A., Azoulay R., Reches S. (2024). ChatGPT is a Remarkable Tool—For Experts. *Data Intelligence,* 6(1), 240–296. https://doi.org/10.1162/dint_a_00235

Bai L., Liu X., Su J. (2023). ChatGPT: The cognitive effects on learning and memory. *Brain-X,* 1(3), e30. https://doi.org/10.1002/brx2.30

Brundage M. J., Malespina A., Singh C. (2022). Peer interaction facilitates co-construction of knowledge related to quantum mechanics formalism and postulates. *2022 Physics Education Research Conference Proceedings,* 70–75. https://doi.org/10.1119/-perc.2022.pr.Brundage

Bryan H., Carpenter C. (2022). Developing critical thinking. In *Learning to Teach in the Secondary School* (9a ed.). Routledge.

Bunde T. (2023). Social constructivism. In *Research Handbook on NATO* (pp. 69–83). Edward Elgar Publishing. https://www.elgaronline.com/edcollchap/book/-9781839103391/book-part- 9781839103391-14.xml

Bura C. (2025). *Generative AI in Learning: Empowering the Next Generation of Education* (2025011986). Preprints. https://doi.org/10.20944/preprints202501.1986.v1

Cavus N., Ibrahim I., Okonkwo M. O., Ayansina N. B., Modupeola,T. (2023). The Effects of Gamification in Education: A Systematic Literature Review. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience,* 14(2), 2.

Ciccarelli R. (2023). La retorica online. Interventi per un'educazione linguistica digitale democratica. Alsic. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 26(1), Articolo 1. https://doi.org/10.4000/alsic.7030

Clarke V., Braun,V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology,* 12(3), 297–298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Damiani V., Caponera E., Losito B., Palmerio L., Agrusti G. (2024). Young people's civic engagement in Italy: Evidence on grade 8 students from the international civic and citizenship education study (ICCS) 2016. *Large-scale Assessments in Education,* 12(1), 36. https://doi.org/10.1186/s40536-024-00229-4

Dasoo N. (2024). Influence of Gamification on Student Learning and Teacher Training. *International Conference on Multidisciplinary Research*, 2024, 56–67.

Ferreira Costa I. E., Silva Alcantara A. da, Soares E. M., Junior R. V., Soares E. M., Rodrigues E. A., Bezerra Oliveira S. R. (2023). An Analysis of a Gamification Application for Teaching and Learning Knowledge Management under the Qualitative and Affective Computing Contexts. *2023 IEEE Frontiers in Education Conference* (FIE), 1–9. https://doi.org/10.1109/FIE58773.2023.10343188

Griffin L. L., Richard,J.-F. (2023). Games Based Approach as a Constructivist Model of Games Teaching. In *Teaching Games and Sport for Understanding*. Routledge.

Güven Ç., Alishahi A., Brighton H., Nápoles G., Olier J. S., Šafář M., Postma E., Shterionov D., Sisto M. D., Vanmassenhove E. (2025). *AI in Support of Diversity and Inclusion* (arXiv:2501.09534). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.09534

Hidayah A. A., Zahran A. A., Rahmadhani A. A., Rawanoko E. S. (2024). The Role Of Teachers In Improving Learning Interest In *Civics Education Learning Of Grade IV Students Of Nusukan Barat State Elementary School*. Cakrawala: Journal of Citizenship Teaching and Learning, 2(2), Articolo 2. https://doi.org/10.70489/dv6s8e04

Huizinga J. (2008). *Homo ludens: Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam University Press. https://doi.org/10.5117/9789089640031

Huizinga J. (con un contributo di Duke University Libraries). (1950). *Homo Ludens: A*

study of the play element in culture. New York : Roy Publishers. http://archive.org/details/homoludensstudyo1950huiz

Jaftha N., Zahra-Micallef M., Chircop,T. (2021). The Impact of Gamified Instruction on Students' Learning Outcomes: Systematic Review of Experimental Studies. *International Journal of Education*, 13(4), Articolo 4. https://doi.org/10.5296/ije.v13i4.19193

Jang M. E., Lukasiewicz T. (2023). *Consistency Analysis of ChatGPT* (arXiv:2303.06273). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.06273

Khalid A., Kazim T., Diaz K. R. V., Iqbal J. (2025). Breaking barriers in higher education: Implementation of cost-effective social constructivism in engineering education. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 53(1), 211–235. https://doi.org/10.1177/03064190231218123

Khurana S., Vaddi A. (2023). ChatGPT From the Perspective of an Academic Oral and Maxillofacial Radiologist. *Cureus.* https://doi.org/10.7759/cureus.40053

Kim J., Castelli D. M. (2021). Effects of Gamification on Behavioral Change in Education: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 7. https://doi.org/10.3390/ijerph18073550

Kosmyna N., Hauptmann E., Yuan Y. T., Situ J., Liao X.-H., Beresnitzky A. V., Braunstein I., Maes P. (2025). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task (Versione 1). *arXiv*. https://-doi.org/10.48550/ARXIV.2506.08872

Kulpa-Puczyńska A. (2024). Contemporary learning methods and the „new" roles of teaching practitioners. *Forum Pedagogiczne,* 14(1), Articolo 1. https://doi.org/-10.21697/fp.2024.1.20

Loh E. (2024). ChatGPT and generative AI chatbots: Challenges and opportunities for science, medicine and medical leaders. *BMJ Leader,* 8(1). https://doi.org/10.1136/leader-2023-000797

Magni F. (2024). Teachers' shortage and initial teacher education reforms in Italy: An overview. *European Journal of Teacher Education,* 1–16. https://doi.org/10.1080/-02619768.2024.2413677

Magruder M. L., Delanois R. E., Nace J., Mont M. A. (2023). ChatGPT and Other Natural Language Processing Artificial Intelligence Models in Adult Reconstruction. *The Journal of Arthroplasty,* 38(11), 2191–2192. https://doi.org/10.1016/j.arth.-2023.06.030

Mussi F. (2024). The Recent Italian Response to Migration: Everything must Change so that Everything can Stay the Same? *The Italian Yearbook of International Law Online*, 33(1), 377–394. https://doi.org/10.1163/22116133-03301019

Nazneen, S. S. (2024). Integrating Gamification Into Curriculum Design: Enhancing Adolescent Students' Decision Making, Problem Solving And Critical Thinking Capacities. *mLAC Journal for Arts, Commerce and Sciences* (m-JACS) ISSN: 2584-1920, 2(3), Articolo 3. https://doi.org/10.59415/mjacs.v2i3.202

Nugroho A., Putro N. H. P. S., Syamsi K., Mutiaraningrum I., Wulandari F. D. (2024). Teacher's Experience Using ChatGPT in Language Teaching: An Exploratory Study. *Computers in the Schools,* 1–20. https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2441161

Oro C. M. D., Molinares D. J., Coronado A. M. E., Carrillo R. M. C., Oro C. M. D., Molinares D. J., Coronado A. M. E., Carrillo R. M. C. (2021). From Gamification to Serious Games: Reinventing Learning Processes. In *Pedagogy—Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772-/intechopen.101324

Pasini N., Fasano L. M., Cerutti G. A. (2023). Can the left respond to new cleavages in Italy? *Journal of Modern Italian Studies,* 28(5), 570–584. https://doi.org/-10.1080/1354571X.2023.2241262

Portere V., Briede B. (2019). Conflict Management Models In The Context Of Constructivism. In *Mediation*. 2.

Santilli C., Scaramuzzino R. (2025). Civil Society and Elites in Italy. In C. Santilli, R. Scaramuzzino (eds.), *Civil Society Elites in the Italian Third Sector: A Comparative Perspective* (pp. 17–36). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-71444-3_2

Santos R. de A. dos, Zimerer S., Kauark F. da S., Fortunato C. T. D., Sena E. L. da S. (2024). Trilha Da Química Orgânica A Partir De Temas Controversos: Uma Promoção Ao Pensamento Crítico, O Estado Da Arte. *Revista Ifes Ciência*, 10(1), 1. https://doi.org/10.36524/ric.v10i1.2887

Scott I. (2024). Rising to Meet the Challenge of Generative AI. *Journal of Legal Studies Education*, 41(1), 29–37. https://doi.org/10.1111/jlse.12141

Septiana N., Fadhilah M. N. (2024). Pemanfaatan Gamifikasi dalam Ekopedagogi untuk Meningkatkan Keterampilan Membaca dan Menulis Anak. GHANCARAN: *Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra Indonesia*, 239–253. https://doi.org/10.19105/-ghancaran.vi.17198

Sulisworo D., Maryani I., Mastul A.-R. H., Kusumaningtyas D. A. (2024). Incorporating Gamified Elements into Mobile Learning to Enhance Critical Thinking Skills. *Jurnal Pendidikan Progresif,* 14(1), Articolo 1.

Tasos T. (2024). Social Constructionism: Critical Analysis from a Vygotskian Perspective. *Rethinking Marxism,* 36(2), 195–223. https://doi.org/10.1080/08935696.-2024.2328667

Toromade A. O., Orakwe C. U., Okonkwo C. A. (2024). Gamified Mathematics Education (GME): A new pedagogical model for digital learning platforms. Open Access *Research Journal of Multidisciplinary Studies,* 8(2), 021–031. https://doi.org/-10.53022/oarjms.2024.8.2.0060

Umar N., Atan,N. A., Majid,U. M. A. (2023). *Learning activities based on social constructivism theory to promote social interaction and student's performance* (EPSISM). 060004. https://doi.org/10.1063/5.0112879

Vygotsky,L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Zakiyyah Afrahas Sholikhah, Rosilah Minarsyil, Lina Ariani, Deni Zein Tarsidi. (2024). Educational Board Games: "Gues Who?" As An Optimization Of Children's Learning Focus In Learning PPKn In Elementary School. Cakrawala: *Journal of Citizenship Teaching and Learning*, 2(2), 145–150. https://doi.org/10.70489/t1tkab91

III.20
Universal Design for Learning e Life Designing per una scuola inclusiva e orientata al futuro

Rosa Sgambelluri
Professoressa Associata, Università degli Studi di Salerno
Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, rsgambelluri@unisa.it

Francesca Placanica
PhD Student Università degli Studi di Macerata,
Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, f.placanica@unimc.it

Abstract
Lo Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2024) e il Life Designing (Savickas, 2014) si integrano efficacemente nel contesto scolastico, poiché entrambi rispondono in modo concreto e mirato ai bisogni di ciascuno studente. Lo UDL si concentra sull'adattamento di metodi e contenuti (Sgambelluri, 2020), superando barriere fisiche, cognitive e sociali, e promuovendo ambienti accessibili e partecipativi. Il Life Designing, pur centrato sulla progettazione dei percorsi di vita, favorisce la consapevolezza di sé, stimola riflessione, autonomia e valorizza risorse e aspirazioni. Mentre lo UDL agisce sull'equità dell'accesso, il Life Designing sviluppa competenze per una vita piena e consapevole (Cornoldi & Mirandola, 2022); pertanto, l'integrazione dei due paradigmi rappresenta una risposta educativa concreta ed efficace alle sfide dell'inclusione scolastica.

Parole chiave: Inclusione, Universal Design for Learning, Life Designing, Orientamento, Educazione

Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2024) and Life Designing (Savickas, 2014) are effectively integrated within educational contexts, as both address students' needs in a concrete and targeted way. UDL focuses on adapting teaching methods and content (Sgambelluri, 2020), removing physical, cognitive and social barriers, and promoting accessible and participatory environments. Life Designing, though centred on life planning, fosters self-awareness, encourages reflection and autonomy, and values individual resources and aspirations. While UDL promotes equity in access to learning, Life Designing develops skills for a full and conscious life (Cornoldi & Mirandola, 2022); therefore, the integration of the two paradigms represents a concrete and effective educational response to the challenges of inclusion.

Keywords: Inclusion, Universal Design for Learning, Life Designing, Guidance, Education

1. Inclusione e orientamento: una nuova prospettiva per la scuola di oggi

Nel contesto educativo attuale, l'inclusione rappresenta un imperativo etico e pedagogico non più eludibile, che va oltre la semplice garanzia dell'accesso all'istruzione per tutti, richiedendo il riconoscimento autentico delle differenze individuali, da considerare non come limiti, bensì come risorse generative da valorizzare nel percorso formativo. La scuola del XXI secolo è dunque chiamata a trasformarsi in un ambiente in cui ogni alunno possa partecipare attivamente, essere ascoltato, riconosciuto e sostenuto nello sviluppo delle proprie potenzialità.

In questo scenario, l'inclusione si intreccia in modo profondo con il tema dell'orientamento, che non può più essere concepito come una funzione accessoria o limitata agli ultimi anni del percorso scolastico (MIM, 2023), ma come una dimensione educativa permanente e trasversale, da attivare fin dalla scuola dell'infanzia e primaria (Friso, Caldin, 2022).

La crescente complessità dei contesti di vita e l'incertezza dei percorsi professionali rendono indispensabile promuovere, sin dalla scuola dell'infanzia, competenze di autoriflessione, progettualità e consapevolezza di sé, fondamentali per affrontare le transizioni e immaginare un futuro coerente con le proprie aspirazioni e caratteristiche personali. In quest'ottica, l'orientamento assume una valenza trasformativa: non si limita alla scelta di un percorso, ma implica un processo di conoscenza di sé, di valutazione critica delle opzioni disponibili e di assunzione di decisioni informate e responsabili. Se sviluppate sin dalla prima infanzia, queste competenze contribuiscono in modo significativo alla prevenzione della dispersione scolastica, al benessere psicologico e alla costruzione di un'identità positiva e coerente (Cavenago, Martini, 2012).

Particolarmente significativo è l'impatto che tali strategie educative possono avere sugli alunni con disabilità o Bisogni Educativi Speciali (D'Alonzo, 2018), per i quali la scuola rappresenta spesso il primo contesto di riconoscimento pubblico e di partecipazione alla vita sociale. In questi casi, lo sviluppo di competenze orientative e narrative può costituire un potente strumento di empowerment, capace di contrastare l'eterodirezione e promuovere l'autodeterminazione (Cottini, 2016).

Diventa dunque prioritario progettare percorsi, strumenti e ambienti di apprendimento che, fin dai primi anni di scolarizzazione, rendano possibile un'educazione realmente personalizzata, orientativa e inclusiva, capace di coniugare equità, partecipazione e visione del futuro.

2. Lo Universal Design for Learning come approccio sistemico all'accessibilità

In risposta alla crescente eterogeneità delle classi scolastiche e alla necessità di promuovere ambienti educativi realmente accessibili a tutti, il paradigma dello Universal Design for Learning (UDL) ha assunto un ruolo sempre più centrale nel dibattito pedagogico internazionale. Nato all'incrocio tra neuroscienze cognitive,

progettazione universale e pedagogia inclusiva, lo UDL propone una revisione profonda delle modalità di strutturazione dell'insegnamento, partendo dal presupposto che la variabilità degli studenti non rappresenti un'eccezione, bensì una condizione normale e inevitabile del processo educativo (CAST, 2011; 2018; 2024).

Il modello si articola attorno a tre principi fondamentali, pensati per garantire un accesso equo e significativo all'apprendimento: offrire molteplici modalità di rappresentazione delle informazioni, che rispondano alle diverse esigenze percettive e cognitive; molteplici modalità di azione ed espressione, che permettano agli studenti di dimostrare quanto appreso attraverso forme differenziate; e molteplici modalità di coinvolgimento, che tengano conto della motivazione, della cultura, degli interessi e del senso di appartenenza degli alunni (CAST, 2024). Questi principi non costituiscono linee guida rigide, ma criteri dinamici volti a ripensare in modo flessibile e anticipatorio il curricolo, l'ambiente e le strategie educative, al fine di prevenire l'esclusione prima ancora che si manifesti.

L'approccio UDL si distingue da altre forme di differenziazione didattica per il suo carattere sistemico: non si tratta di adattare l'insegnamento a posteriori per "recuperare" gli alunni con particolari esigenze, ma di progettare fin dall'inizio un contesto che consenta a tutti di accedere al sapere, sviluppare competenze e partecipare attivamente. In quest'ottica, il paradigma promuove una concezione etico-politica dell'educazione, saldamente ancorata ai principi di equità e giustizia educativa, secondo la quale l'inclusione non può più essere intesa come un'eccezione contingente, ma deve costituire una condizione strutturale e imprescindibile all'interno del sistema scolastico.

Nelle versioni più recenti delle linee guida (CAST, 2024) viene inoltre sottolineata l'importanza della dimensione affettiva dell'apprendimento: il coinvolgimento personale, la sicurezza emotiva, la possibilità di scelta e la rilevanza culturale dei contenuti sono riconosciuti come fattori determinanti per la partecipazione attiva e il successo scolastico. L'intreccio tra cognizione, emozione e motivazione diventa così il fulcro della progettazione didattica, superando una visione meramente tecnicistica dell'inclusione.

Particolarmente strategica risulta l'integrazione delle tecnologie digitali nel modello UDL, le quali non vengono concepite come semplici strumenti compensativi, ma come risorse abilitanti in grado di ampliare le modalità di rappresentazione, espressione e interazione, favorendo così l'accesso e la partecipazione di tutti gli studenti. Le tecnologie digitali permettono di personalizzare i percorsi di apprendimento, di attivare linguaggi diversi e di valorizzare le competenze emergenti, contribuendo a costruire ambienti educativi dinamici, inclusivi e partecipativi (Rose, 2000; Sgambelluri, 2020).

Nel loro insieme, questi elementi configurano lo Universal Design for Learning come una cornice teorica e metodologica di grande potenzialità, in grado di orientare l'azione educativa verso una scuola che non solo accoglie e valorizza ogni studente, ma che riconosce la diversità come principio fondante del progetto formativo. Tale modello promuove una trasformazione profonda del sistema scolastico, invitando a ripensare non solo le pratiche didattiche, ma anche le politiche

educative, la formazione degli insegnanti e la progettazione degli spazi di apprendimento. In tal modo, il modello UDL si configura come una prospettiva privilegiata per la progettazione di istituzioni scolastiche autenticamente inclusive, nelle quali i principi di equità, partecipazione e successo educativo non si limitano a rappresentare valori dichiarati, ma si traducono in obiettivi effettivi e condivisi, capaci di affrontare e rispondere in modo articolato alle complesse sfide poste dalla società contemporanea.

3. Life Designing e narrazione di sé come strumenti orientativi

Parallelamente all'evoluzione dei modelli pedagogici inclusivi, anche il campo dell'orientamento ha attraversato una trasformazione profonda, dirigendosi verso approcci sempre più centrati sulla persona, sulla costruzione narrativa del sé e sulla capacità di progettare consapevolmente il proprio percorso di vita. In questo quadro si colloca il paradigma del Life Designing (Savickas et al., 2014; Guichard, 2022), che interpreta l'orientamento come un processo continuo, dinamico e individualizzato di costruzione del significato, una risposta dialogica e creativa all'incertezza e alla frammentazione delle biografie contemporanee.

A differenza dei modelli tradizionali, fondati su criteri standardizzati di adeguamento tra soggetto e contesto lavorativo, il Life Designing parte dal presupposto che il percorso professionale non sia una realtà predefinita da scoprire, bensì un progetto da costruire narrativamente, valorizzando le esperienze soggettive, i valori personali e le aspirazioni future. In questa prospettiva, l'identità non è concepita come un'entità fissa e definitiva da individuare, ma come un processo narrativo in continua evoluzione, attraverso cui l'individuo conferisce coerenza, continuità e direzione al proprio vissuto, rendendolo significante e motivante.

All'interno della cornice teorica di questo approccio, la narrazione riveste un ruolo centrale dal punto di vista epistemologico e pedagogico, configurandosi come uno strumento privilegiato per la costruzione del sé e la mediazione dei processi formativi. Raccontarsi non rappresenta infatti un semplice atto comunicativo, ma un processo conoscitivo e trasformativo attraverso cui la persona seleziona, connette e attribuisce significato alle proprie esperienze, dando forma a una narrazione identitaria coerente, plurale e in continua evoluzione. Le tecniche di career storytelling, tra cui la Career Story Interview (Savickas, 2011), sono state elaborate per sostenere e guidare il processo riflessivo e narrativo dell'individuo, offrendo contesti strutturati e strumenti metodologici volti a facilitare l'esplorazione dei propri modelli identitari, delle fonti di ispirazione e delle rappresentazioni soggettive del futuro possibile. Tali dispositivi promuovono una rielaborazione consapevole del vissuto, orientata alla costruzione di una progettualità personale coerente e motivante. In questa prospettiva, la narrazione assume nel contesto educativo un ruolo cruciale, poiché favorisce lo sviluppo dell'intenzionalità, della consapevolezza di sé e della capacità di dare forma a scenari di vita alternativi, consapevoli e desiderabili, sostenendo così un orientamento esistenziale autenticamente formativo.

L'applicazione del Life Designing nella scuola primaria, se adeguatamente mediata, risponde all'urgenza pedagogica di attivare fin dalla prima infanzia competenze orientative fondamentali, attraverso modalità ludiche, simboliche e accessibili. La narrazione autobiografica, supportata da strumenti visivi e ambienti facilitanti, consente infatti ai bambini di costruire una prima rappresentazione coerente e integrata del sé, favorendo la consapevolezza delle proprie emozioni, abilità e preferenze, nonché la capacità di formulare desideri e obiettivi personali.

Questa impostazione pedagogica affonda le sue radici nel costruttivismo narrativo (Bruner, 1990), che interpreta l'identità come un processo di costruzione attraverso la rilettura simbolica e riflessiva del proprio vissuto. L'atto del raccontarsi, anche tramite linguaggi non verbali, si configura così come un dispositivo formativo di straordinaria efficacia, capace di generare senso, attivare agency e sostenere lo sviluppo della resilienza personale. In particolare, per i bambini con disabilità, la possibilità di narrare sé stessi attraverso canali comunicativi alternativi e potenziati assume una valenza profondamente trasformativa, promuovendo processi di inclusione autentica, riconoscimento della soggettività e partecipazione attiva.

Nel contesto della scuola dell'infanzia e primaria, l'introduzione di pratiche orientative ispirate al Life Designing rappresenta una sfida pedagogica di grande attualità e complessità, che richiede sia la progettazione di ambienti narrativi protetti, stimolanti e accessibili, sia la formazione di educatori sensibili e competenti, capaci di facilitare la costruzione e la rielaborazione delle esperienze personali dei bambini. L'inserimento di queste pratiche in un curricolo integrato e trasversale richiede il superamento della didattica tradizionale, centrata esclusivamente sulla trasmissione di contenuti, per abbracciare una prospettiva olistica di formazione integrale della persona.

In questa prospettiva, l'orientamento scolastico si configura non più come un mero strumento di supporto alla scelta professionale futura, ma come una dimensione educativa fondamentale che contribuisce allo sviluppo di competenze di metacognizione, autoregolazione, riflessività critica e progettualità esistenziale. Esso promuove una visione emancipatoria dell'educazione, valorizzando la pluralità delle identità e delle traiettorie possibili, ponendo al centro l'autodeterminazione, la responsabilità sociale e la costruzione di un senso consapevole di appartenenza.

Pertanto, l'adozione del paradigma del Life Designing nella scuola dell'infanzia e primaria costituisce non solo un'opportunità di innovazione pedagogica, ma un imperativo etico e culturale imprescindibile. Solo promuovendo fin dalla prima infanzia il coinvolgimento nella narrazione del sé sarà possibile favorire una cultura educativa inclusiva, capace di riconoscere la complessità dell'esperienza umana e di sostenere lo sviluppo integrale di ogni persona nella sua unicità, formando cittadini resilienti, creativi e protagonisti attivi della propria vita e della comunità.

4. Sinergie progettuali per una scuola inclusiva e orientata al futuro

L'integrazione tra i paradigmi dello Universal Design for Learning (UDL) e del Life Designing apre nuove e promettenti prospettive per la progettazione di ambienti educativi realmente equi, personalizzati e in grado di accompagnare ogni studente verso una piena partecipazione e realizzazione di sé. Mentre lo UDL fornisce una solida cornice metodologica per garantire accessibilità, flessibilità e inclusività nell'insegnamento, il Life Designing orienta tali pratiche verso un obiettivo formativo più ampio, aiutando i bambini a costruire una narrazione coerente di sé, fondata sulle proprie risorse e orientata a un futuro desiderabile e consapevole.

Questa sinergia non rimane confinata al piano teorico, ma si traduce in strumenti concreti che, già a partire dalla scuola primaria, stimolano la riflessività, l'autonarrazione e la consapevolezza delle proprie attitudini, emozioni, interessi e aspirazioni. Un esempio emblematico è il progetto in fase di sviluppo MiRacconto, un'app educativa ideata per promuovere l'orientamento precoce attraverso un percorso narrativo guidato, accessibile e multimodale. Basata sulla metafora dell'albero delle competenze, articolato in radici, tronco, rami e foglie, l'app accompagna il bambino nell'esplorazione graduale e simbolica dei vari livelli della propria identità, dai legami familiari ai valori, dalle capacità ai desideri.

La struttura narrativa di MiRacconto integra soluzioni tecnologiche progettate secondo i principi dello UDL, quali sintesi vocale per facilitare la comprensione, font ad alta leggibilità come OpenDyslexic, pittogrammi e simboli mutuati dalla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) e interfacce intuitive e personalizzabili, in modo che l'esperienza utente risulti pienamente accessibile anche agli alunni con disabilità comunicative, cognitive o sensoriali. Questo approccio incarna una concezione della didattica come spazio di co-costruzione dell'identità e del significato, in cui gli strumenti digitali non sono meri supporti tecnici, bensì ambienti narrativi significativi.

Il dispositivo digitale si configura così come leva per attivare processi di agency e autodeterminazione, ponendo lo studente al centro di un percorso educativo che riconosce la sua soggettività e ne sostiene la progettualità. In questa prospettiva, l'inclusione diventa una concreta opportunità di espressione e riconoscimento, mentre l'orientamento si traduce in un'educazione alla consapevolezza e alla resilienza.

Se adeguatamente integrati nella pratica scolastica, dispositivi come MiRacconto possono supportare efficacemente il lavoro degli insegnanti, facilitando la creazione di ambienti didattici che siano allo stesso tempo inclusivi e orientativi. L'adozione di strumenti personalizzati, strutture narrative accessibili e linguaggi alternativi rende possibile una didattica sensibile alla complessità e diversità degli studenti, capace di prevenire l'esclusione e di valorizzare percorsi individualizzati di crescita.

Inoltre, tali pratiche si allineano alle più recenti politiche nazionali ed europee in materia di orientamento precoce e inclusione scolastica, contribuendo a co-

struire una scuola che non solo include, ma valorizza ogni differenza come risorsa imprescindibile, in cui ciascuno possa progettare, esprimere e realizzare sé stesso in modo significativo, responsabile e consapevole, preparandosi così ad affrontare le sfide future con autonomia, creatività e fiducia nel proprio potenziale.

5. Conclusioni

L'analisi fin qui condotta ha messo in luce come l'integrazione tra il paradigma dello Universal Design for Learning (UDL) e quello del Life Designing rappresenti una prospettiva educativa innovativa e sistemica, capace di rispondere efficacemente alle molteplici e complesse sfide che caratterizzano la scuola contemporanea. Superando la tradizionale dicotomia tra inclusione e orientamento, questi due approcci si configurano come profondamente complementari e sinergici, poiché lo UDL consente di progettare ambienti di apprendimento accessibili, flessibili e partecipativi mentre il Life Designing offre una direzione formativa orientata alla costruzione di senso, alla progettualità esistenziale e allo sviluppo di un'identità narrativa e dinamica.

In un contesto sociale sempre più caratterizzato da pluralità, discontinuità e incertezza, promuovere ambienti educativi che siano al tempo stesso inclusivi e orientativi non rappresenta più una mera scelta pedagogica, ma una vera e propria necessità strategica. La scuola, pertanto, non può più limitarsi alla trasmissione di conoscenze e competenze standardizzate, ma deve ridefinire il proprio ruolo come spazio di accompagnamento e co-costruzione del sé. Ogni studente, infatti, deve poter riconoscersi nella propria unicità, raccontarsi attraverso narrazioni significative e progettare attivamente un futuro che rifletta le proprie risorse, passioni e aspirazioni. L'educazione si trasforma così in un processo dialogico e collaborativo di costruzione del senso, in cui l'allievo è soggetto attivo e responsabile, capace di dare forma alla propria storia e orientarsi con consapevolezza nel mondo.

In questa prospettiva, strumenti educativi innovativi come l'app MiRacconto incarnano concretamente questa visione integrata, dimostrando come sia possibile tradurre nella pratica dispositivi didattici efficaci, progettati fin dall'origine per rispondere alla diversità degli stili cognitivi, comunicativi e culturali. L'adozione di approcci narrativi, supportati da tecnologie digitali accessibili, flessibili e personalizzabili, rappresenta una potenziale svolta nella concezione dell'insegnamento, trasformando la scuola in un vero e proprio laboratorio di identità e futuro, dove la costruzione di sé e la progettazione esistenziale si intrecciano con l'acquisizione di competenze fondamentali.

Tuttavia, affinché tali innovazioni non rimangano semplici e riduttive sperimentazioni episodiche o buone pratiche isolate, è indispensabile che vengano integrate in modo sistematico nella cultura professionale degli insegnanti e nei curricoli scolastici. Ciò richiede un impegno strutturato in termini di formazione continua, ricerca pedagogica e investimenti adeguati, ma soprattutto implica un profondo cambiamento di paradigma. È necessario, quindi, transitare da un mo-

dello scolastico basato sull'adattamento e sull'intervento tardivo alle difficoltà a una prospettiva preventiva e proattiva, capace di riconoscere e valorizzare ogni studente come futuro cittadino, protagonista attivo e autore consapevole della propria storia personale e del proprio progetto di vita.

In conclusione, l'integrazione dello Universal Design for Learning e del Life Designing si configura come un'opportunità strategica e innovativa per la realizzazione di un sistema educativo capace di promuovere efficacemente equità, partecipazione attiva e responsabilità individuale. L'adozione di un modello integrato, flessibile e incentrato sulla persona si pone infatti come condizione imprescindibile per formare nuove generazioni in grado di affrontare con competenza, consapevolezza critica e resilienza le complesse sfide di una realtà in continua evoluzione. Tale approccio educativo contribuisce, inoltre, alla costruzione di una società caratterizzata da inclusività, giustizia sociale e sostenibilità, ponendo al centro la piena valorizzazione delle potenzialità di ciascun individuo nel rispetto della diversità.

Bibliografia

Beukelman D. R., Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa* (4ª ed.). Trento: Erickson.

Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. Wakefield, MA: CAST.

CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0: A Framework for Designing Inclusive Learning Environments*. Wakefield, MA: CAST.

Cavenago D., Martini M. (2012). La prospettiva dell'occupabilità: un nuovo paradigma per affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro. In *Il mercato del lavoro negli anni della crisi. Dinamiche, occupabilità e servizi*. Ariccia: Aracne.

Cornoldi C., Mirandola C. (2022). Falsi ricordi inferenziali: il ruolo della valenza emotiva e delle differenze individuali. In *Giornale italiano di psicologia*, Rivista trimestrale, 1/2022, pp. 185-190.

D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione* (pp. 1-256). Brescia: Morcelliana.

Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico progetto di vita. *Studium Educationis*, 23(1), 48–56.

Guichard J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *22*(3), 581-601.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Linee guida per l'orientamento*. Roma: MIM.

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2018/C 189/01).

Rose D. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47- 51.

Rose D. H., Meyer A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Savickas M. L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
Savickas M. L. (2014). *Career Counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
Sgambelluri R. (2020). *Dall' ICF all' Universal Design for Learning: itinerari didattici e prospettive inclusive*. Roma: Anicia.

III.21
Multiculturalism and motor activity as tools for social inclusion[1]

Maria Giovanna Tafuri
Pegaso University

Francesco Tafuri
University of Campania "Vanvitelli"

Francesca Latino
Pegaso University

Abstract

The increasing cultural diversity in schools demands an educational shift focused on inclusion, responsibility, and participation. This article explores how Physical Education and Motor Activities can foster multicultural understanding and inclusion. As migration intensifies cultural and linguistic differences, Physical Education offers a non-verbal, accessible space for socialization, empathy, and cooperation across diverse backgrounds. The Article highlights the central role of teachers in creating inclusive environments. Educators are encouraged to adopt culturally responsive strategies and receive training in intercultural competence. By drawing on successful practices and current research, the article advocates for the integration of inclusive pedagogies into teacher education.

Keywords: Cultural diversity; Education; Inclusion; Physical education; Teachers.

La crescente diversità culturale nelle scuole richiede un cambiamento educativo centrato su inclusione, responsabilità e partecipazione. Questo articolo esplora come l'Educazione Fisica e le Attività Motorie possano favorire la comprensione multiculturale e l'inclusione. Con l'aumento delle migrazioni e delle differenze linguistiche e culturali, l'Educazione Fisica offre uno spazio accessibile e non verbale per promuovere socializzazione, empatia e

1 Authors' contribution: Author 1 wrote paragraphs 3, and 5. Author 2 wrote paragraph 2. Author 3 wrote paragraph 1 and 4 revised the manuscript. This article is the result of a study designed and shared between the authors. The Authors intellectually contributed to the manuscript, read the manuscript, and approved the presentation in the same way.

cooperazione tra studenti di diversa provenienza. L'Articolo sottolinea il ruolo centrale degli insegnanti nella creazione di ambienti inclusivi. Gli educatori sono invitati ad adottare strategie didattiche interculturali e a ricevere una formazione specifica in competenza interculturale. Attraverso esempi di buone pratiche e ricerche attuali, si promuove l'integrazione di approcci pedagogici inclusivi nei programmi di formazione insegnanti.

Parole chiave: Diversità culturale; Istruzione; Inclusione; Educazione fisica; Insegnanti.

1. Introduction

In the context of contemporaneity, the phenomenon of growing cultural heterogeneity affecting Western societies represents one of the most significant challenges for educational systems (Carter-Thuillier et al., 2023). The intensification of migratory flows and social and demographic transformations have redefined the composition of school communities, making clear the need to rethink the pedagogical foundations that regulate their organization and purposes. The school, in its institutional function as an agent of socialization and cultural formation, today finds itself having to respond not only to the cognitive needs of students but also to the demand for inclusion, recognition and participation that emerges from an increasingly varied student population. This scenario requires a critical rereading of traditional educational models in favor of approaches that value the plurality of experiences, identities and perspectives as fundamental resources for learning and democratic coexistence. In this perspective, multiculturalism cannot be understood as a simple sociological datum but must be recognized as a structural and constitutive element of the educational experience. This means questioning the function of the school not only as a place for the transmission of knowledge, but as a space for cultural negotiation, symbolic mediation and shared construction of meaning, in which differences are welcomed and valued in their generative capacity. It is in this framework that the concept of intercultural education assumes crucial importance, taking the form not of a specialized approach reserved for contexts particularly marked by the migrant presence, but of a transversal educational paradigm, capable of orienting the entire educational project in the direction of an inclusive and participatory citizenship (Carter-Thuillier et al., 2018). Intercultural education is not limited to promoting respect for cultural differences, but invites us to deconstruct stereotypes, to recognize mechanisms of exclusion and marginalization, to promote dialogue between different visions of the world, starting from the awareness that identity is not a stable and monolithic datum, but a dynamic and relational process. In this sense, the task of the school is not simply to integrate foreign pupils into a predefined cultural model, but to create the conditions for an authentic confrontation between plural subjectivities, capable of mutually enriching each other through educational practices based on listening, cooperation and reciprocity. However, this objective cannot be pursued in the ab-

stract or entrusted exclusively to the goodwill of individual teachers, but requires a systematic reflection on school policies, curricula, teaching methods, as well as on the initial and in-service training of teaching staff. The multicultural dimension of contemporary school calls into question a redefinition of the very concept of educational quality, which can no longer be measured solely in terms of academic performance or cognitive standards, but must include indicators relating to equity, social justice, relational well-being, the ability of the school institution to represent a welcoming, safe and motivating place for all students (Szalai, 2011).

The transformation of educational contexts therefore requires a theoretical and practical effort aimed at building a pedagogy of complexity, capable of facing the challenge of heterogeneity not as a problem to be solved, but as an opportunity to rethink the aims of education and the ways in which it is carried out. In this perspective, the recognition of cultural plurality must not be translated into a simple summation of cultures or into a folklorization of differences, but must be oriented towards the construction of a culture of coexistence, based on the principle of equality in diversity. The school, therefore, is called to assume a transformative function, not only towards the students, but of the entire social fabric, placing itself as a laboratory of democracy, as a place of learning to live together and mutual respect. Including areas such as physical education and motor activities. Yet, these disciplines prove to be particularly suitable for responding to the educational needs posed by multiculturalism, as they offer privileged spaces for direct interaction, experiential learning and the construction of meaningful relationships. In a context in which the word can become an obstacle, bodily activity represents an alternative communicative code, capable of creating connections, generating empathy and breaking down cultural barriers.

Physical education allows to experience the value of cooperation, solidarity and respect for the rules in a playful and participatory context, which focuses on the body as a place of expression and recognition. In this sense, physical activity is not only a means for psychomotor development, but becomes a pedagogical tool for intercultural education, contributing to the construction of an inclusive school climate and the promotion of a shared sense of belonging (Hodge et al., 2017). Educational intervention cannot disregard a conscious and structured commitment on the part of the school institution and the actors that compose it. The multicultural school requires a paradigm shift that involves both practices and institutional devices, placing the dignity of each student, the recognition of his or her history, language, skills and potential at the center of the educational project. The ultimate goal is not only to bridge gaps or to guarantee equal opportunities of access, but to build an educational community capable of thinking of itself as a space of social justice, in which everyone can feel seen, listened to and valued. It is in this complex and constantly evolving scenario that physical education can and must carve out a central role, offering concrete tools to promote inclusion, participation and social cohesion, in the awareness that every educational action oriented to the body is also a symbolic action, capable of producing meanings, activating relationships and transforming the way in which we live in school and society.

2. Physical education as a space for intercultural communication

Within the contemporary educational landscape, physical education is configured as a privileged area for the development of pedagogical practices oriented towards inclusion, communication and the construction of meaningful links between culturally heterogeneous subjects (Meng et al., 2024). In physical education, the body is not simply the object of performance or technical improvement, but an active subject of educational communication. In a multicultural context, where linguistic and symbolic barriers can represent obstacles to learning and participation, motor activity acts on a universal, immediate, accessible communication plan. Motor activities, with their participatory structure, prove effective in promoting socialization, mutual knowledge and in counteracting the isolation of students from migrant backgrounds. Through play, sports, cooperative activities and shared movement, opportunities for authentic encounter are created, in which everyone can express themselves, explore their abilities and respect those of others, while developing intercultural sensitivity (Caruso et al., 2018).

Corporeality, understood as an integrated dimension of the person, is not only a means of expression, but also a place of identity and cultural recognition. Integrating these expressions into school motor activities means offering students the opportunity to see their culture recognized and valued, while building a pluralistic context capable of deconstructing stereotypes and promoting diversity. In this perspective, physical education is configured as an intercultural pedagogical device, capable of articulating training contents with relational experiences, while promoting the development of the person and group cohesion (Vitali, 2014). It is essential to promote activities that favor collaboration rather than competition. The bodily dynamics activated during motor activities allow us to act on aspects of the educational relationship, such as empathy, negotiation, conflict management and the construction of shared rules (Digennaro & Gasparini, 2013). In a multicultural context, these elements are crucial, as they contribute to creating a climate of trust, openness and respect. Physical education, as a concrete and situated experience, also makes it possible to implement citizenship education in the daily practice of living together, sharing spaces and respecting others.

Motor practice thus becomes a meaning-building tool, through which students can explore the rules of coexistence, internalize the values of democracy and participation, and learn to manage differences. Physical education must be considered not as leisure or a discipline of lesser importance, but as a strategic area for responding to the challenges of diversity, cohesion and global citizenship. Only through a systemic and conscious commitment will it be possible to make motor activity a real space of intercultural communication, in which each student can feel welcomed, recognized and an active protagonist of their educational path.

3. Transversal skills and soft skills in intercultural contexts

The urgency of a pedagogical reflection on transversal skills, relational, communicative and cooperative, emerges with clarity. In school contexts, motor activities offer a privileged field for the development of these skills (Emanuel, 2024). Movement represents a universal language that allows individuals to express themselves and to relate to others. Among these skills, teamwork occupies an important place, since many motor and sports activities are based on the need to cooperate and to contribute to the achievement of a common goal (Garista, 2023). In an intercultural context, the collaborative dimension of play and sport overcomes linguistic and cultural barriers. The team becomes a relational microcosm in which students learn to negotiate meanings and to value the contribution of each one.

Another transversal skill stimulated by motor activities is leadership, understood not as an authoritarian exercise of power, but as the ability to lead a group in a responsible, inclusive and participatory way. The motor and sports environment offer opportunities for the emergence of distributed leadership, in which each participant can take on a leading role, make decisions, manage situations and motivate peers, reinforcing self-efficacy and self-esteem. In a group heterogeneous in culture, language, gender or ability, leadership is crucial for managing conflicts, promoting dialogue and harmonizing diversity within a common project. Physical education helps to contrast hierarchical or exclusive models.

Conflict management represents a further transversal dimension that motor activities allow to explore in an experiential and transformative way (Agostinetto, 2021). Conflict is a constitutive element of human relationships. Far from being an obstacle, conflict can become an educational opportunity if managed with awareness and placed in a pedagogical framework that favors reflection, mediation and constructive recomposition. The teacher plays a fundamental role in guiding students in conflict situations, identifying causes and possible solutions, and in promoting attitudes oriented towards respect, mutual understanding and shared responsibility. In intercultural contexts, this competence is related to cultural misunderstandings, differences in communication codes or implicit prejudices. In this sense, motor activities can become a tool for education for peace, coexistence and social justice.

Finally, cooperation represents the common thread through which movement becomes education for democratic citizenship. Cooperation means acting together towards a shared goal, recognizing the other as a legitimate interlocutor, welcoming his or her contribution, adapting behavior to the needs of the group and experiencing positive interdependence that strengthens belonging and social cohesion (Boffoa et al., 2023).

The impact of these skills on individual and collective well-being is widely documented: participation in cooperative and relational contexts contributes to improving self-esteem, reducing anxiety, promoting social integration and a positive view of oneself and others. For students with a migrant background or cultural minorities, the development of soft skills through motor activities can be a lever

for school inclusion and the construction of an integrated identity. Citizenship education finds in the body, in movement and in the relationship with the other its privileged places of learning. Promoting transversal skills through motor activities means educating to democracy as a way of being, thinking and acting together in respect of differences and in the search for the common good.

4. The role of the teacher: intercultural competences and pedagogical responsibility

In the context of a school, the role of the teacher takes on a pedagogical centrality that goes far beyond the transmission of disciplinary contents and takes the form of an integral educational function, capable of orienting, facilitating and mediating learning processes within heterogeneous school environments (Sani, 2024). In particular, in the field of physical education and motor activities, this educational function implies the assumption of an intercultural posture, capable of reading plurality as a resource. The teacher is no longer just the technician of the discipline but is configured as an intentionally educational subject, who acts within a broad pedagogical vision, based on the enhancement of diversity, the promotion of educational justice and the recognition of the uniqueness of each student. This reconfiguration requires a deep reflection on one's professional habitus. It is essential that the teacher develops an intercultural competence understood not as simple knowledge of the cultures of others, but as a willingness to question one's own point of view. This competence is built through a process of continuous training, which involves the cognitive, affective and practical dimension of the teacher (Vuk, 2021).

The interculturally competent teacher is the one who carefully observes peer interactions, recognizes invisible barriers that can exclude students, designs motor experiences that take into account bodily, cultural and biographical experiences, and creates conditions for equal and meaningful participation, enhancing different forms of body expressiveness and promoting a climate of trust, mutual respect and shared belonging. The teacher also becomes a builder of bridges, a promoter of visions of the body that escape the logic of performative judgment and open up to broader educational meanings, linked to relationship, authenticity and shared experience. His pedagogical responsibility is therefore expressed in the ability to create environments in which students feel seen, listened to, recognized in their entirety, not only as bodies to be trained or evaluated, but as people in formation, bearers of stories, cultures, emotions and desires. This vision also implies a rethinking of the purposes of physical education, which from an exclusively technical space can be transformed into a total educational space, in which we learn ways of being together, communicating, negotiating difference and building positive relationships, central elements for the development of active citizenship and social cohesion (Bracci, Romano, 2021).

A teacher aware of his intercultural role promotes motor activities capable of

overcoming the competitive and performance dimension, opening up to cooperative, inclusive experiences oriented towards the construction of common meanings. He uses the body as a relational language, enhances traditional play practices as tools for education to diversity, pays attention to the symbolic dimension of movement and constantly reflects on his own educational action in an ethical and inclusive key. All this requires an educational investment on the part of schools and universities, which should provide specific intercultural training courses also within the preparation of physical education teachers, too often still anchored to technical-sports models that pay little attention to the educational and relational dimension (Carletti, 2025). The pedagogical responsibility of the teacher cannot be left to individual sensitivity alone, but must be supported through systemic training devices, which include the study of intercultural theories, the analysis of cases, the reflection on practices and the promotion of professional learning communities. Only through such a training infrastructure will it be possible to train teachers capable of facing the challenges posed by the multicultural school with competence, awareness and passion, transforming physical education into a truly inclusive space, in which every body can find expression, every story can be told, every difference can be welcomed and valued as an integral part of the common educational project.

5. Concluding reflections: physical education and inclusive citizenship

In outlining an educational perspective capable of responding to contemporary social and cultural transformations, physical education emerges as a privileged space for promoting inclusive, participatory and democratic citizenship. Far from being marginal, it is a context in which body, movement and relationship become vehicles for identity construction, intercultural mediation and social cohesion. Motor activities offer a universal, non-verbal language that allows students to express themselves, overcome barriers, and experience cooperation and negotiation. Physical education thus contributes to the integral formation of the person understood as a bodily, relational and social subject. This function requires conscious planning and attention to relational processes. The teacher plays a central role in creating safe environments where everyone feels recognized. Only an action based on care and intercultural competence can make physical activity an inclusive space, promoting well-being and citizenship. Physical education can therefore become a device to face the challenges of inclusion, provided it is recognized in its educational dimension, teachers are supported by training, and institutions assume a vision of inclusion based on rights and participation.

References

Agostinetto L. (2021). L'intercultura è di frontiera. Stare sullo spazio liminale dell'incontro. *Società Italiana di Pedagogia*, *2*, 3-9.

Boffoa V., Iavaroneb M. L., Nosaric S., Nuzzaci A. (2023). The European LifeComp model between Embedded Learning and Adult Education Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *23*(1), 1-4.

Bracci F., Romano A. (2021). Competenze interculturali e processi trasformativi. La tecnica degli incidenti critici per esplorare le rappresentazioni degli insegnanti. *SIRD*, 335-351.

Carletti C. (2025). Strategie e pratiche per promuovere una cittadinanza interculturale e planetaria: un'indagine esplorativa sul ruolo della formazione iniziale e continua degli insegnanti. *Pedagogia e Vita*, *82*(2024/3), 41-54.

Carter-Thuillier B., López-Pastor V., Gallardo-Fuentes F., Carter-Beltran J. (2018). Immigration and social inclusion: Possibilities from school and sports. *Immigration and Development*, 57-74.

Carter-Thuillier B., López-Pastor V., Gallardo-Fuentes F., Carter-Beltran J., Fernández-Balboa J. M., Delgado-Floody P., ... Sortwell A. (2023). After-school sports programmes and social inclusion processes in culturally diverse contexts: Results of an international multicase study. *Frontiers in psychology*, *14*, 1122362.

Caruso M. G., Cerbara L., Menniti A., Misiti M., Tintori A. (2018). Sport e integrazione sociale. Indagine nelle scuole secondarie di secondo grado in Italia. *IRPPS Working Papers*, 1-83.

Di Domenico M. (2025). *Cittadinanza Algoritmica: Educazione, corporeità e intelligenza artificiale*. GAIA srl-Edizioni Universitarie Romane.

Digennaro S., Gasparini, W. (2013). La costruzione di un'Europa sociale dello sport. *Rivista Trimestrale di Scienza Dell'amministrazione*, (2013/1).

Emanuel F. (2024). La valutazione delle soft skills in universita attraverso il percorso online Passport: evidenze e sfide per la ricerca educativa. *SIRD*, 159-169.

Garista P. (2023). Formazione, natura e lavoro: una ricerca rizomatica sulla salutogenesi, le competenze trasversali e l'educazione degli adulti. In *Sistemi Educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 1152-1155). PensaMultimedia.

Hodge S., Lieberman L., Murata N. (2017). *Essentials of teaching adapted physical education: Diversity, culture, and inclusion*. Routledge.

Meng L. K., Zaidi,H. J., Asma A. (2024). Celebrating cultural diversity through sports for global peace and understanding. In *Globalisation, Cultural Diversity and Human Rights* (pp. 11-39). Cham: Springer Nature Switzerland.

Palmiero F., Di Palma D., Tafuri G. (2025). Eco-Body Lab–Il Corpo come Strumento di Inclusione e Sostenibilità. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *5*(2).

Razzini D. (2022). Educare alla cittadinanza attraverso una (inter) cultura democratica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, *17*(3), 41-56.

Sani S. (2024). La formazione interculturale degli insegnanti nella scuola multietnica e multiculturale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *16*(28), 173-186.

Simonetti C. (2024). Scuola e società: costruire una comunità educante nei contesti formali a partire dal corpo/corporeità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *2*(1), 030-036.

Szalai J. (2011). Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities across Europe. *EDUMIGROM*, 1-378.

Vitali F. (2014). Integrazione e identità: il contributo dell'attività motoria e sportiva. *Seconda e terza generazione. Integrazione e identità nei figli di migranti e coppie miste.*, 249.

Vuk A. (2021). *La competenza interculturale dell'insegnante* (Doctoral dissertation, University of Pula. Faculty of Philosophy).

III.22
Costruire ecologie del sapere: il Digital & Intercultural Service Learning per un'educazione inclusiva e responsabile

Anna Tataranni
PhD in Pedagogia Generale e Sociale, Università di Bari, anna.tataranni@uniba.it

Abstract

La formazione alla consapevolezza, alla responsabilità e alla partecipazione rappresenta un fondamento indispensabile per un'educazione inclusiva rivolta alla cittadinanza attiva. In un contesto sociale contemporaneo segnato da crescenti diversità culturali e rapide trasformazioni sociali, educare all'inclusione implica stimolare negli studenti una capacità critica di riflessione su sé stessi, sugli altri e sulla realtà globale (Dewey, 1916). Tale educazione mira a sviluppare negli individui la competenza di rispondere in maniera eticamente responsabile alle sfide attuali (Bauman, 2000), promuovendo il rispetto delle diversità, l'apertura al dialogo interculturale, congiuntamente a un impegno concreto verso il bene comune.
In questo quadro, assume un'importanza strategica l'approccio pedagogico del *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL), che offre metodologie innovative e strumenti operativi per affrontare efficacemente le emergenti esigenze formative. Il DISL integra l'apprendimento curricolare con attività di servizio civico, sviluppando al contempo competenze interculturali tramite esperienze autentiche nella comunità, facilitate dalle tecnologie digitali (Tapia, 2020). Tale approccio favorisce la formazione di una cittadinanza globale e digitale, promuovendo consapevolezza sociale, responsabilità etica e partecipazione civica attiva in contesti multiculturali interconnessi; sostiene, inoltre, le ecologie del sapere, interconnettendo e valorizzando conoscenze locali e globali che diventano patrimonio condiviso, da riutilizzare, ampliare e rielaborare in un'ottica metacognitiva generando una circolazione virtuosa della conoscenza, la co-costruzione di nuovi significati e una nuova *téchne* educativa riflessiva, innovativa e orientata al cambiamento sociale positivo.

Parole chiave: Ecologie del sapere; Digital & Intercultural Service Learning (DISL); Nuovo umanesimo; Cittadinanza globale; Apprendimento trasformativo.

Training in awareness, responsibility, and participation represents an essential foundation for inclusive education aimed at active citizenship. In a contemporary social context marked by increasing cultural diversity and rapid

social transformations, educating for inclusion implies stimulating in students a critical capacity for reflection on themselves, on others, and on global reality (Dewey, 1916). Such education aims to develop in individuals the competence to respond in an ethically responsible manner to current challenges (Bauman, 2000), fostering respect for diversity, openness to intercultural dialogue, together with a concrete commitment to the common good. Within this framework, the pedagogical approach of Digital & Intercultural Service Learning (DISL) acquires strategic importance, as it offers innovative methodologies and operational tools to effectively address emerging educational needs. DISL integrates curricular learning with civic service activities, while simultaneously developing intercultural competences through authentic community experiences facilitated by digital technologies (Tapia, 2020). This approach promotes the formation of a global and digital citizenship, encouraging social awareness, ethical responsibility, and active civic participation in interconnected multicultural contexts; it also supports the ecologies of knowledge, interconnecting and valorizing local and global knowledge that become shared heritage, to be reused, expanded, and reworked in a metacognitive perspective, thereby generating a virtuous circulation of knowledge, the co-construction of new meanings, and a new educational *téchne*—reflective, innovative, and oriented toward positive social change.

Keywords: Ecologies of knowledge; Digital & Intercultural Service Learning ; New Humanism; Global citizenship;Transformative learning

1. Introduzione: la sfida delle ecologie del sapere

La crescente complessità del contesto globale, segnato da tensioni geopolitiche, rapide trasformazioni tecnologiche, diseguaglianze strutturali persistenti e da crisi multiple e interconnesse (ecologica, democratica, migratoria, educativa ed epistemologica), incide in modo significativo sui sistemi sociali e culturali, imponendo una riflessione radicale sul ruolo della conoscenza e dell'educazione. In tale scenario, l'educazione non può più ridursi alla trasmissione di nozioni o competenze presunte "neutre", ma deve configurarsi come spazio critico e trasformativo, capace di interrogare il presente e concorrere alla costruzione di orizzonti alternativi, sostenibili e inclusivi.

Questo ripensamento coinvolge in profondità le forme attraverso cui il sapere è costruito, riconosciuto, trasmesso e negoziato nei contesti educativi. La nozione di *ecologia del sapere* si propone come categoria interpretativa e progettuale in grado di rispondere a tale esigenza, proponendo un paradigma in cui la conoscenza non è più concepita come universale, astratta e gerarchicamente ordinata, bensì come plurale, situata, dialogica e generativa. Essa rimanda a un equilibrio dinamico tra saperi diversi, ciascuno portatore di valore, senso e visione, coesistenti in un sistema complesso, aperto e interrelato.

Tra i principali teorici di questa prospettiva, Boaventura de Sousa Santos ha

elaborato l'idea di un'"ecologia dei saperi", volta a superare la monocultura della scienza moderna, aprendosi a forme altre di conoscenza, spesso escluse o marginalizzate dalla razionalità occidentale. La sua critica al "pensiero abissale", quella logica binaria che rende visibili alcuni saperi e ne condanna all'invisibilità altri, denuncia un vero e proprio *epistemicidio*, ovvero la negazione sistematica della validità conoscitiva di culture, tradizioni ed esperienze differenti (Santos, 2007). Per l'autore, è necessario costruire un dialogo orizzontale tra saperi accademici e popolari, tra conoscenze formali e informali, tra scienza moderna e sapienze ancestrali, in vista di una nuova giustizia cognitiva e sociale (Santos, 2021).

Su un piano complementare, Edgar Morin sottolinea l'urgenza di una riforma del pensiero come condizione per una riforma dell'insegnamento. Egli denuncia la frammentazione disciplinare e l'incapacità dei saperi scolastici di cogliere la complessità del reale. L'educazione, a suo avviso, dovrebbe mirare a formare una "testa ben fatta", capace di "contestualizzare, globalizzare e integrare" le conoscenze, collegando ciò che è separato, cogliendo relazioni, interdipendenze e ambiguità (Morin, 2000, 2001). L'obiettivo è aiutare a pensare la complessità della condizione umana, nella sua dimensione al tempo stesso biologica, culturale, sociale e planetaria.

Alla luce di queste premesse, la sfida pedagogica non riguarda solo i contenuti dell'insegnamento, ma la struttura epistemica stessa dei saperi, i dispositivi metodologici, le posture cognitive ed etiche dei soggetti in apprendimento. L'ecologia del sapere diventa allora un principio orientativo per riformulare i contesti formativi, restituendo centralità alle relazioni, alle esperienze vissute, alle diversità epistemologiche e culturali. Si tratta, in altri termini, di superare una logica trasmissiva e verticalizzata per abbracciare una logica dialogica e co-costruttiva, in cui apprendere significa trasformare sé stessi attraverso il confronto con l'altro e con il mondo.

In questo orizzonte si colloca il *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL), concepito non solo come approccio pedagogico-didattico, ma come ambiente epistemico e relazionale. Esso integra riflessione, azione, cittadinanza e intercultura, promuovendo una forma di apprendimento attivo e situato, fondato sull'impegno civico, sull'uso critico delle tecnologie digitali e sulla valorizzazione della diversità; si configura come risorsa formativa generativa, in grado di produrre saperi a partire dall'esperienza, dalla relazione e dal servizio alla comunità; rappresenta una risposta concreta alla sfida delle ecologie del sapere, assumendo il ruolo di ponte tra scuola, territorio e mondo, contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli, critici e solidali, attivando processi di apprendimento trasformativi, inclusivi e plurali ove gli studenti sono posti in una posizione attiva, riflessiva e corresponsabile nei confronti del contesto in cui vivono, divenendo protagonisti della costruzione di significati e pratiche sociali.

In tale prospettiva, il digitale non si limita a fungere da semplice strumento di mediazione, ma si configura come ambiente generativo, spazio narrativo e luogo di incontro interculturale. Nella nuova grammatica educativa proposta dal *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL), le tecnologie digitali non sono soltanto supporti tecnici, ma veri e propri ambienti semiotici, mediatori simbolici, contesti

educativi. L'integrazione critica e consapevole del digitale nei percorsi di *Service Learning* consente di sviluppare processi collaborativi di costruzione e diffusione del sapere, potenziando la dimensione riflessiva e sociale dell'apprendimento. Si tratta, come afferma Selwyn (2016), di promuovere un uso del digitale orientato alla cittadinanza, in grado di contrastare il divario digitale, le nuove forme di marginalizzazione, e al contempo sostenere una cittadinanza digitale responsabile, critica e inclusiva.

Alla luce di quanto esposto, in un tempo che sollecita nuovi modi di abitare il sapere, l'educazione è chiamata a divenire spazio generativo di giustizia cognitiva, inclusione democratica e responsabilità planetaria.

2. Ecologie del sapere e pedagogia interculturale: verso un nuovo umanesimo

Nell'attuale contesto globale segnato da complessità crescenti, l'adozione di un paradigma ecologico della conoscenza comporta una trasformazione profonda anche sul piano pedagogico. Le *ecologie del sapere*, infatti, non si configurano unicamente come proposta epistemologica alternativa, ma implicano una ridefinizione delle finalità educative, dei contenuti formativi e delle modalità relazionali e metodologiche che caratterizzano l'esperienza scolastica. Educare in un'ottica ecologica significa, innanzitutto, riconoscere la molteplicità dei punti di vista, delle culture e delle forme di sapere come elementi strutturali, e non accessori, della realtà educativa contemporanea.

In tale orizzonte si inserisce la pedagogia interculturale intesa come pratica critica e trasformativa, volta a mettere in discussione le cornici cognitive, assiologiche e relazionali che strutturano le dinamiche scolastiche e sociali configurandosi come un dispositivo epistemico e politico, orientato alla co-costruzione di spazi comuni di significato e convivenza.

Secondo Francesca Gobbo (2007), la pedagogia interculturale deve essere letta come un "campo di tensione" tra differenze e appartenenze, tra identità e alterità, tra riconoscimento e trasformazione. Essa interroga i presupposti impliciti dei curricoli scolastici, le narrazioni storiche ufficiali, le gerarchie tra saperi legittimi ed esclusi, proponendo un'educazione capace di restituire visibilità e valore alle biografie, alle lingue, alle culture e alle esperienze che abitano la scuola.

In tale quadro, la prospettiva del nuovo umanesimo si propone come possibile orizzonte integratore, come apertura dialogica e planetaria alla pluralità dei soggetti che abitano il mondo. Un umanesimo rinnovato, come sottolineato da Morin (2001), non può che essere planetario, attento alla dimensione ecologica, relazionale e interdipendente dell'esistenza che ispira una pedagogia interculturale chiamata a educare alla complessità, al dialogo e alla responsabilità condivisa verso l'altro e verso il mondo.

È in questa direzione che si colloca il *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL), nella sua capacità di articolare sapere, esperienza e cittadinanza in una prospettiva inclusiva e trasformativa configurandosi come ambiente pedagogico

integrato, dispositivo epistemico e relazionale che unisce la concretezza dell'esperienza al rigore della riflessione, l'impegno civico alla mediazione digitale, il sapere all'interazione interculturale e alla consapevolezza critica.

All'interno del *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL), le attività di servizio alla comunità sono progettate in modo da dialogare con il curricolo formale, acquisendo significato educativo attraverso la riflessione guidata e la narrazione condivisa. Questo processo riflessivo è ciò che distingue il *Service Learning* da altre forme di apprendimento esperienziale, trasformandolo in uno strumento di costruzione del sapere ancorato alla realtà, capace di promuovere consapevolezza civica, empatia sociale e pensiero critico (Martínez-Campillo, Sierra-Fernández,, Fernández Santos, 2019) dove l'incontro con l'altro, culturale, sociale o linguistico, diviene occasione per interrogare le proprie rappresentazioni, rivedere le categorie interpretative e generare nuove forme di conoscenza.

In questa prospettiva, la dimensione interculturale del *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL) non si esaurisce nella promozione di "competenze interculturali", ma implica una prassi dialogica fondata sull'ascolto, sul riconoscimento reciproco, sulla decostruzione degli stereotipi, divenendo in tal modo, una postura epistemologica, una forma del pensiero educativo che rifiuta l'universalismo astratto aprendosi alla negoziazione continua dei significati e dei codici culturali (Portera, 2012). Alla luce di tale quadro interpretativo, l'interculturalità diviene un luogo di generatività cognitiva, dove la pluralità si traduce in nuove possibilità di apprendimento. A rafforzare questa prospettiva interviene l'elemento digitale, inteso non come mera strumentazione tecnica, ma come spazio di interazione, narrazione e connessione glocale che consente agli studenti di documentare le esperienze, riflettere in modalità multimediale, confrontarsi con altri contesti culturali e condividere pratiche significative anche a distanza. In tal senso, il digitale estende i confini dell'aula, generando un ambiente educativo glocale, in cui l'azione locale si intreccia con la dimensione planetaria attraverso reti di significato e cooperazione (Selwyn, 2016), contribuendo al contempo a contrastare fenomeni di passività digitale e dispersione cognitiva e promuovendo pratiche di cittadinanza attiva, partecipativa e responsabile.

In questo quadro, il *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL) si configura come una risposta pedagogica e politica alle sfide dell'educazione contemporanea: decostruisce l'idea di sapere come entità oggettiva, neutra e predeterminata, riconoscendo la conoscenza come costruzione situata, dialogica e relazionale; promuove relazioni educative fondate sulla corresponsabilità, sull'impegno civico e sulla solidarietà, trasformando l'esperienza scolastica in un processo di co-costruzione sociale dei saperi.

Lontano da logiche trasmissive, il *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL) apre alla possibilità di una scuola intesa come spazio generativo, capace di accogliere la pluralità dei vissuti e di attivare dinamiche di apprendimento trasformativo, valorizzando l'interazione tra sapere formale, esperienza vissuta e riflessione critica. In quanto ambiente epistemico e relazionale, esso consente agli studenti di assumere un ruolo attivo e consapevole, contribuendo alla costruzione condivisa del proprio percorso di crescita personale e di cittadinanza.

In tal modo, lo stesso, si inscrive pienamente nel paradigma delle ecologie del sapere, offrendo una cornice metodologica concreta per educare alla complessità, al dialogo interculturale e alla cittadinanza planetaria. Si propone, pertanto, come dispositivo formativo capace di connettere il locale con il globale, la conoscenza con l'azione, il digitale con l'umano, contribuendo a ridefinire in senso inclusivo, democratico e sostenibile il ruolo dell'educazione nel mondo contemporaneo.

3. Verso un'educazione inclusiva e responsabile: il contributo del DISL

Il *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL) rappresenta una declinazione evolutiva del Service Learning (SL), approccio pedagogico diffusosi a livello internazionale per la sua capacità di integrare l'apprendimento scolastico con l'impegno sociale e civico. Nato negli Stati Uniti tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70, il Service Learning si è progressivamente consolidato come approccio pedagogico formativo che valorizza l'esperienza concreta e il coinvolgimento attivo degli studenti in progetti di servizio, legati a bisogni reali della comunità, in una cornice educativa intenzionale e riflessiva (Eyler, Giles, 1999).

In tale contesto, la scuola, spesso percepita come spazio chiuso e autoreferenziale, viene proiettata verso l'esterno attraverso forme di collaborazione strutturata con enti locali, associazioni del terzo settore, istituzioni culturali e comunità migranti. Questo dialogo continuo tra scuola e territorio contribuisce alla costruzione di *comunità educanti*, capaci di prendersi cura collettivamente dei percorsi di crescita e apprendimento delle nuove generazioni (OECD, 2020). In questa prospettiva, l'inclusione non è più appannaggio esclusivo di singole figure professionali o di interventi specialistici, ma si configura come responsabilità diffusa, condivisa tra tutti gli attori del processo educativo.

Attraverso la progettazione di attività di servizio con un impatto reale sul territorio, gli studenti non solo applicano in modo situato le conoscenze apprese in aula, ma si percepiscono come agenti attivi del cambiamento, partecipi della vita della comunità. Questo rafforza il senso di appartenenza e la consapevolezza di sé come soggetti competenti, riconosciuti e valorizzati (Eyler & Giles, 1999), dove l'educazione assume i tratti di uno spazio relazionale e generativo, in cui si co-costruiscono significati condivisi e si esercita una responsabilità collettiva, fondata sul riconoscimento reciproco e sulla valorizzazione della soggettività di ciascuno come risorsa per il gruppo.

In tale prospettiva, il *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL) si rivela uno strumento particolarmente efficace per sviluppare una consapevolezza critica dei diritti e dei doveri connessi alla cittadinanza democratica, offrendo agli studenti esperienze autentiche di partecipazione, solidarietà, mediazione interculturale, cura del bene comune, rappresentando un'occasione concreta per educare a una cittadinanza agita, capace di riconoscere le disuguaglianze e di intervenire su di esse in modo critico e propositivo.

Il contributo del *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL) risulta inoltre

particolarmente significativo in relazione agli obiettivi dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, consentendo di operare in maniera trasversale su diversi *Sustainable Development Goals* (SDGs), favorendo l'integrazione tra sviluppo sostenibile, inclusione sociale ed equità educativa, e promuovendo una visione dell'educazione come motore di trasformazione personale e collettiva.

In particolare, esso consente di operare in modo trasversale sui seguenti *Sustainable Development Goals* (SDGs):

- **Goal 4 – Istruzione di qualità**: il DISL promuove apprendimenti significativi e motivanti, legati a contesti di vita reale e basati su approcci cooperativi, riflessivi e centrati sullo studente (UNESCO, 2017);
- **Goal 10 – Ridurre le disuguaglianze**: attraverso la valorizzazione delle differenze e l'incontro con l'altro, il DISL contribuisce a decostruire stereotipi e barriere culturali, favorendo equità e inclusione;
- **Goal 16 – Pace, giustizia e istituzioni solide**: le attività di servizio orientate alla giustizia sociale rafforzano il senso di responsabilità civile, di coesione sociale e di partecipazione attiva alla vita democratica (United Nations, 2015).

In tale quadro interpretativo, il *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL) si rivela non solo un approccio pedagogico efficace per l'innovazione didattica, ma anche quale scelta etica e politica, capace di orientare l'educazione verso finalità emancipative, generative e sostenibili. In questa cornice concettuale la scuola assume il ruolo di laboratorio di democrazia in cui si apprendono, si esercitano e si trasformano le pratiche di cittadinanza attiva e solidale in un intreccio tra esperienze, riflessione e servizio atto a costruire un'educazione responsabile, in grado di affrontare le sfide del nostro tempo con consapevolezza critica, empatia, orientamento al bene comune, mentre l'apprendimento si configura quale processo di trasformazione sociale, in cui gli studenti non sono più destinatari passivi, ma *co-autori* di percorsi educativi significativi, socialmente rilevanti (Mitchell, 2008).

Costruire ecologie del sapere attraverso il *Digital & Intercultural Service Learning* (DISL) significa promuovere un'educazione fondata sulla giustizia cognitiva, sulla coesistenza dialogica dei saperi e sulla responsabilità condivisa verso il mondo. In questa prospettiva, il DISL si configura come un dispositivo pedagogico capace di:

– superare la logica trasmissiva e unidirezionale del sapere, per abbracciare una visione partecipata, democratica e trasformativa dell'educazione, dove studenti e docenti sono attori corresponsabili del processo conoscitivo;
– incarnare i principi delle ecologie del sapere (pluralità epistemica, relazionalità, ancoraggio alla realtà, interconnessione tra conoscenza, esperienza, trasformazione sociale);
– educare alla complessità e al dialogo, alla cura e alla responsabilità, rispondendo in modo critico e creativo alle sfide globali del nostro tempo;
– intervenire nel mondo in modo consapevole e solidale;

– essere motore di emancipazione, giustizia e coesione sociale, all'interno di un paradigma pedagogico che riconosce la diversità dei saperi come condizione costitutiva e generativa di ogni autentico processo formativo.

4. Conclusioni: una sfida pedagogica e culturale

In un'epoca segnata da crisi interconnesse, ecologiche, democratiche, epistemologiche e da profonde disuguaglianze sociali e cognitive, ripensare l'educazione diventa un imperativo etico e politico. In tale orizzonte il *Digital & Intercultural Service Learning* si inserisce quale dispositivo pedagogico trasformativo, capace di generare apprendimento significativo e consapevolezza critica. Non si tratta soltanto di "insegnare competenze", ma di formare coscienze, di coltivare immaginari alternativi, di rendere possibile un altro modo di stare al mondo dove la scuola, non si limita a istruire, ma si fa esperienza vissuta e significativa, capace di trasformare il modo di pensare, di sentire, di abitare il mondo stesso (Biesta, 2010).

Attraverso la connessione tra esperienza, riflessività e impegno, il *Digital & Intercultural Service Learning* rompe la verticalità tradizionale del sapere scolastico per aprire spazi dialogici in cui la conoscenza si costruisce insieme, per e con gli altri. In questo senso, esso incarna una pratica di democrazia epistemica, in cui ogni voce può acquisire valore, e ogni sapere può contribuire alla costruzione di senso e di futuro.

L'educazione, così concepita, non è più un atto neutro, ma un gesto di responsabilità verso il mondo. È una forma di resistenza alla marginalizzazione, un'opportunità per restituire dignità ai saperi plurali, per ricomporre le fratture tra nord e sud del mondo, tra culture, tra generazioni. È l'arte, fragile ma potente, di seminare giustizia dove prima c'era esclusione, di generare possibilità dove prima c'era invisibilità.

Costruire ecologie del sapere attraverso il *Digital & Intercultural Service Learning* significa dare forma a un'educazione all'altezza della complessità contemporanea, capace di resistere alla tentazione della semplificazione, di accogliere la diversità come risorsa e di intrecciare i saperi con la vita reale, con le comunità e con le sfide globali.

In tale prospettiva, il *Digital & Intercultural Service Learning* si configura come una proposta pedagogica che invita a ricomporre le fratture del sapere, a riscrivere le grammatiche del vivere comune, a nutrire immaginazione educativa e responsabilità collettiva; è paradigma educativo, gesto politico, promessa di equità e giustizia sociale, invito a ripensare radicalmente la scuola come luogo generativo, capace di costruire ponti tra linguaggi, culture e generazioni, aprire spazi di senso nel presente e generare possibilità per il futuro.

Bibliografia

Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.

Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Abingdon (UK): Routledge.

Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. London (UK): Macmillan.

Eyler J., Giles D.E. Jr. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Hoboken (U.S.): Jossey-Bass.

Gobbo F. (2007). *Processi educativi nelle società multiculturali a cura di Francesca Gobbo*. Roma: CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria.

Martínez-Campillo, A., Sierra-Fernández, M. del P., Fernández-Santos, Y. (2019). Service learning for sustainability entrepreneurship in rural areas: What is its global impact on business university students? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(24), 13386.

Mitchell T.D. (2008). *Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models.* Michigan Journal of Community Service Learning*, 14*(2), 50–65. - Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin E. (2001). *Sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en

Portera A. (2012). *Educazione interculturale e pedagogia della reciprocità*. Roma-Bari: Laterza.

Santos de Sousa B. (2014). *Epistemologies of the South Justice Against Epistemicide*: Routledge.

Santos, B. de S. (2021). *Conoscere per liberare* (C. Gianolla & G. Ruocco, a cura di; M. Chiarappa, Trad.): Castelvecchi.

Selwyn N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2nd ed.). London (U.K.): Bloomsbury.

Tapia Nieves M. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio:* Città Nuova.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Sezione IV
Professionalità Educative, Insegnamento e Didattiche tra mutamenti, sfide ed emergenze

a cura di
Marco Piccinno e Andrea Porcarelli

Introduzione
Professionalità Educative, Insegnamento e Didattiche tra mutamenti, sfide ed emergenze

Marco Piccinno
Andrea Porcarelli

Collegare insieme il tema delle professionalità educative, con quelli dell'insegnamento e delle didattiche, nel contesto delle attuali sfide educative, significa aprire un territorio sconfinato che permette ad ogni ricercatore di esplorare un tratto di strada, proponendo ragioni per interventi educativi che offrono una chiave di lettura di tipo empirico-critico per cogliere le ragioni del tempo presente. Il legame tra professionalità educative, insegnamento e didattica può essere inteso come un laboratorio epistemologico in cui l'educazione si ripensa come pratica sociale, etica e politica. La ricerca empirico-critica assume un ruolo fondamentale nel mettere in dialogo teoria e realtà, nell'analizzare i dispositivi formativi e nell'individuare strategie capaci di promuovere processi di emancipazione e di giustizia educativa.

I contributi restituiscono una visione dell'agire educativo non riducibile a competenze tecniche o ruoli precostituiti, ma come pratica riflessiva, etica e situata, capace di articolarsi tra soggettività, istituzioni e pluralità dei contesti (Boninelli e Piacenza; Mussini; Pertosa; Tracà). La relazione educativa e orientativa è letta come dispositivo fondativo e ambivalente, tra guida e accompagnamento, potere e riconoscimento, autonomia e eterodirezione anche all'interno dei percorsi di orientamento scolastico (Amenta; Chello e Talotti).

L'educazione nei contesti di vulnerabilità – malattia, disabilità, disagio sociale – viene affrontata come cura del possibile e spazio generativo anche nella precarietà dell'umano (Casotti e Togni; Trimboli; Tringali), richiamando la funzione della pedagogia come sapere capace di pensare l'educabilità nei luoghi della crisi e cercando collegamenti e sintonie anche con la medicina narrativa. I nostri autori riflettono anche sul rapporto tra educazione e spazio pubblico, nella prospettiva di una coesione sociale attivata attraverso l'apprendimento: si tematizzano le povertà educative e digitali (Schiedi; Manfreda et al.), l'educazione nei primi anni di vita (Iannotta e Ferrantino), e il ruolo dell'educatore come mediatore tra individuo e comunità. Il tutto in un approccio interdisciplinare che si interfaccia con diversi progetti di ricerca attenti ai bisogni del territorio.

Ampio spazio è riservato al rapporto tra educazione e tecnologie: i contributi evidenziano le ambivalenze del digitale, rifiutando la visione strumentale per promuovere una lettura critica dei nuovi ambienti formativi (Brafa e Muscarà; Gragnaniello e Scarano), a partire da interessanti risultati emersi in diversi ambiti di ricerca, come una ricerca-azione realizzata con gli insegnanti in Campania.

Nel loro insieme, i contributi non offrono modelli prescrittivi, ma propongono orizzonti teorici e posture pedagogiche che riattivano la domanda sul senso dell'educare. L'educazione vi è riaffermata come pratica generativa e fondativa della convivenza umana, e non come ambito subordinato ad altri imperativi (economici, normativi o tecnocratici). La capacità di cogliere le sfide del presente e guardare verso il futuro è parte di quella speranza che è stata individuata come "anima" dell'educazione e postura professionale fondamentale dell'educatore che pone nel futuro contingente di persone libere il fine del suo agire consapevole e professionale. Alle discipline pedagogiche il compito di accogliere queste sfide aprendosi in modo interdisciplinare ai contributi di quelle scienze che si affacciano ai confini dell'agire educativo e didattico.

Alle discipline pedagogiche spetta oggi il compito di accogliere e interpretare tali sfide, elaborando cornici teoriche e metodologiche capaci di dialogare con la complessità del reale. Ciò implica un'apertura interdisciplinare verso le scienze che si collocano ai confini dell'agire educativo e didattico – dalla psicologia alla sociologia, dall'antropologia alle neuroscienze, fino alle scienze della comunicazione e alle tecnologie digitali – in una prospettiva integrativa e critica. La pedagogia si conferma come scienza riflessiva e pratica sociale, chiamata a mantenere viva la tensione tra sapere e azione, teoria e prassi, continuità e cambiamento. Essa assume il compito di custodire e rinnovare il senso dell'educazione come *cura del mondo* e come processo di umanizzazione, capace di costruire ponti tra le generazioni, i saperi e le culture, orientando la formazione verso la costruzione di un futuro più giusto, solidale e sostenibile.

IV.1
La relazione educativa e orientativa: tra guida e intrusione

Giombattista Amenta
Università degli Studi di Messina, giombattista.amenta@unime.it

Abstract

Il presente contributo considera le implicazioni educative dell'iperprotezionismo sui percorsi di orientamento scolastico e sullo sviluppo identitario degli adolescenti. Attraverso l'analisi di un caso, analizzato specialmente nella prospettiva dell'Analisi Transazionale, si mettono in luce le conseguenze dell'ingerenza degli adulti nelle scelte formative e nella vita degli educandi. Particolare attenzione è rivolta alle limitazioni interiorizzate, che possono sfociare nel perfezionismo, nel blocco dell'azione e nell'adozione di un *mindset* statico. Ne emerge la necessità di ripensare la relazione orientativa in chiave di ascolto autentico, valorizzazione dell'errore, promozione dell'autonomia e pieno sviluppo del sé.

Parole chiave: Iperprotezionismo, orientamento scolastico, autonomia, mindset, impotenza appresa

This contribution examines the educational implications of overprotection on school guidance pathways and on the identity development of adolescents. Through the analysis of a case study, explored especially from the perspective of Transactional Analysis, the consequences of adults' interference in the educational and life choices of young learners are highlighted. Particular attention is given to the internalized limitations that may lead to perfectionism, action inhibition, and the adoption of a fixed mindset. The study underscores the need to rethink guidance relationships in terms of authentic listening, valuing mistakes, promoting autonomy, and supporting the full development of the self.

Keywords: Overprotection, school guidance, autonomy, mindset, learned helplessness

1. Introduzione

La relazione orientativa rappresenta uno degli snodi cruciali dello sviluppo dell'identità personale, delle capacità decisionali e dell'autonomia dei giovani. Nel

contesto contemporaneo, segnato da rapidi mutamenti sociali, precarietà e incertezze economiche, il ruolo degli adulti significativi – genitori, insegnanti, educatori – assume una rilevanza fondamentale. Il loro atteggiamento, infatti, seppure animato da buone intenzioni, può sfociare in atteggiamenti intrusivi e impositivi che rischiano di soffocare il naturale processo di esplorazione, scoperta e assunzione di responsabilità dei giovani (Amenta, 2004).

L'iperprotezione non rappresenta soltanto un fenomeno familiare, ma costituisce anche una questione educativa e sociale. Stimolata da paure per lo più inconsapevoli, può indurre gli adulti perfino a sostituirsi ai giovani nelle loro scelte fondamentali (Amenta, 2001) trasformandosi in una sorta di "regia" invasiva anziché di guida educativa e orientativa (Mathur, Srivastav, 2020).

Nel tentativo di tutelarli dalle difficoltà e di garantire agli educandi il "meglio", si arriva talvolta a impedire loro di confrontarsi con sfide, errori, ostacoli e frustrazioni (Bhalerao, 2024; Okray, 2016). Eppure, si tratta di elementi che non solo rappresentano componenti inevitabili della condizione umana, ma sono anche parte integrante del processo di crescita e di sviluppo della resilienza (Schiffrin et al., 2014).

Tali considerazioni impongono una riflessione non solo sulla natura delle pratiche educative e orientative, ma anche sul ruolo dell'errore, delle difficoltà e del fallimento.

Il presente lavoro si propone di rispondere a due domande fondamentali: quali sono le conseguenze dell'iperprotezione nei processi di orientamento educativo? E come è possibile, invece, favorire negli educandi percorsi di reale autonomia e di attualizzazione del sé?

Pertanto, verranno analizzate alcune dinamiche spesso trascurate che contrassegnano l'iperprotezione, anche attraverso lo studio di un caso esemplificativo e l'utilizzo di uno specifico modello teorico per interpretare i rischi e le possibili conseguenze dell'ingerenza degli adulti. Le riflessioni di seguito proposte costituiscono la premessa per lavori successivi di approfondimento sul tema.

2. L'atteggiamento iperprotettivo tra aiuto e inganno

Negli ultimi decenni il dibattito scientifico si è concentrato su diverse forme di iperprotezione esercitate da genitori, educatori e insegnanti, mettendo in luce sia le modalità con cui tale atteggiamento si può manifestare, sia le controindicazioni che ne possono derivare.

Prima di procedere oltre, tuttavia, vale la pena inquadrare il fenomeno dal punto di vista terminologico.

Si è infatti sviluppata una terminologia specifica, con espressioni quali "genitori elicottero", "genitori spazzaneve" e altri termini affini, che riflettono una crescente sensibilità sulle diverse sfumature dell'intervento degli adulti nella vita dei giovani.

2.1 Espressioni per descrivere l'atteggiamento iperprotettivo dei genitori

Come premesso, nel dibattito psicopedagogico degli ultimi decenni si sono affermate diverse terminologie per descrivere atteggiamenti di adulti – soprattutto dei genitori – caratterizzati da un coinvolgimento eccessivo, una supervisione incessante e una spiccata propensione a prevenire difficoltà o insuccessi nei figli.

L'espressione più diffusa, per descrivere l'atteggiamento volto a controllare, limitare l'autonomia e intervenire anche in modo invasivo nella vita dei figli, è "genitori iperprotettivi" (Padilla-Walker, Nelson, 2012).

Un altro termine noto a livello internazionale, introdotto da Ginott nel 1969 e reso popolare da Cline e Fay (1990), è *helicopter parenting* o "genitori elicottero" (Hiltz, 2015). Il termine è utilizzato per indicare l'atteggiamento di genitori assiduamente "in volo" sulla vita dei figli, pronti a intervenire per prevenire problemi e frustrazioni. Invero, il termine è stato coniato da Ginott ascoltando alcuni adolescenti che descrivevano i genitori come costantemente "sorvolanti", sorveglianti e vigilanti su di loro, pronti a intervenire in loro aiuto.

Negli anni successivi si sono affermate altre espressioni, come *snowplow parents* o "genitori spazzaneve", *lawnmower parents* o "genitori tosaerba" e *curling parents* o "genitori curling". Le espressioni genitori spazzaneve e genitori tosaerba sono di solito usate per descrivere la condotta di quei caregivers che, anziché limitarsi a "sorvolare", si impegnano anche a rimuovere preventivamente ogni possibile ostacolo dal cammino dei figli, assicurando loro una strada sgombra da difficoltà e contrarietà (Lythcott-Haims, 2015).

L'espressione genitori *curling*, invece, deriva dal mondo sportivo. Nel curling, i giocatori spazzano via il ghiaccio in modo da rendere il percorso della pietra agevole e privo di intralci. Indica l'atteggiamento dei genitori che, proprio come nello sport indicato, cercano di "spianare la strada" ai figli, eliminando ogni complicazione per rendere loro la vita semplice il più possibile.

Le etichette descritte, pur con differenti sfumature, identificano comportamenti che riducono le opportunità di apprendimento autonomo, incidendo negativamente sulla preparazione dei giovani ad affrontare le complessità della vita. Tali atteggiamenti, accomunati dall'incapacità dell'adulto di tollerare la frustrazione dei figli, finiscono spesso per ostacolare lo sviluppo dell'autonomia e della resilienza (Segrin et al., 2012; Schiffrin et al., 2014; Lythcott-Haims, 2015).

2.2 L'iperprotezione nella relazione docente-studente

Se per quanto riguarda l'atteggiamento genitoriale, la ricerca internazionale ha identificato alcune etichette per descrivere l'iperprotezione il tentativo di trasferire tali categorie alla relazione docente – alunno è più recente e decisamente meno consolidato.

Non esistono, infatti, terminologie formalmente riconosciute quali *overprotective teacher* o *helicopter teaching* per descrivere comportamenti iperprotettivi degli insegnanti. Tali espressioni, seppure utilizzate talvolta a livello divulgativo, vanno

comunque considerate estensioni concettuali avviate per analogia, e non veri e propri costrutti formalizzati (Hiltz, 2015).

Nonostante la mancanza di etichette condivise per descrivere la condotta dell'insegnante iperprotettivo, la letteratura concorda nel riconoscere i rischi connessi a comportamenti educativi improntati al controllo e alla supervisione eccessiva (Bannayeva, Sarandöl, 2024), alla riduzione delle occasioni di errore, all'intervento costante e alla scarsa delega (Miller et al., 2024).

Sembra in aumento, in particolare, la sensibilità verso il problema della protezione eccessiva in ambito educativo, richiamando la necessità di un equilibrio tra sostegno e promozione dell'autonomia. Viene infatti rilevato che la crescita personale degli studenti è favorita da ambienti che permettono la sperimentazione, la gestione dell'errore e la progressiva assunzione di responsabilità (Deci & Ryan, 2000).

3. Un caso di imposizione e di disorientamento scolastico

Al fine di comprendere le dinamiche psicopedagogiche legate all'iperprotezione e alle autolimitazioni interiorizzate che ne possono derivare si ritiene utile proporre lo studio di un caso.

Viene adottata una prospettiva qualitativa e riflessiva, privilegiando un approccio interpretativo per la comprensione delle dinamiche psicopedagogiche. La scelta metodologica è motivata dalla complessità dei fenomeni legati all'iperprotezione e all'interiorizzazione di blocchi e restrizioni, che richiedono un'analisi approfondita delle esperienze soggettive e dei significati ad esse attribuiti da ciascun individuo.

Per ovvie ragioni, ci si limita qui a rilevare che la scelta dello studio di caso si rivela particolarmente adatta per esplorare esperienze complesse e soggettive (Stake, 1995), offrendo una visione insieme analitica e contestualizzata delle relazioni educative disfunzionali (Yin, 2014).

Il caso riportato consente di cogliere in modo concreto come l'ingerenza degli adulti possa influenzare il processo di costruzione identitaria, ostacolare la libertà di scelta e boicottare l'attualizzazione del sé. Sebbene il caso proposto non consenta generalizzazioni, offre comunque spunti teorici e pratici utili per riflettere su casi e contesti educativi e scolastici analoghi.

3.1 Contesto e profilo iniziale

Piero[1] inizia a quattordici anni a frequentare il primo anno dell'istituto tecnico per geometri[2].

1 Per ovvie ragioni il nome è stato modificato.

2 In seguito alla riforma dell'istruzione secondaria introdotta con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 88 del 15 marzo 2010, l'indirizzo è attualmente denominato Istituto Tecnico – Settore Tecnologico – Indirizzo Costruzioni, Ambiente e Territorio (CAT).

Si distingue per la straordinaria intelligenza grafica. Soprattutto, anche se la scuola non lo richiede, quando disegna volti umani, la sua mano è fine e precisa, capace di impressionante realismo e rara forza espressiva.

Mentre disegna, i compagni di classe lo circondano e osservano incantati le sue creazioni. Ammirano la naturalezza con cui Piero dà vita ai volti che realizza.

Tuttavia, c'è un problema: Piero frequenta una scuola che non ha scelto e che non ama.

Prima di iniziare a frequentarla, infatti, esprime ai genitori il desiderio di proseguire gli studi al liceo artistico, per poter affinare le capacità grafiche e apprendere tecniche pittoriche avanzate. Sogna di diventare un artista professionista e, in prospettiva, di dipingere quadri importanti.

Il padre di Piero, tuttavia, non concorda. Temendo che un percorso di studi artistico possa condurre a un futuro precario e senza molti sbocchi lavorativi, cerca inizialmente di dissuadere il figlio. La sua paura concreta è che Piero, da grande, non riesca a trovare lavoro, a guadagnare e a mantenersi. Non riuscendo a far cambiare idea al figlio, agisce d'autorità e prende la decisione di iscriverlo in un istituto tecnico per geometri.

La sua intenzione, sebbene imposta, è apparentemente protettiva e positiva: sceglie per il figlio una scuola che, a suo avviso, possa consentirgli di ottenere un titolo di studio spendibile nel mercato del lavoro. Tuttavia, l'invasione di campo e la negazione della libertà di scelta attuate dal padre si rivelano traumatiche e paradossali per il figlio.

3.2 Ribellione passiva e blocco scolastico

La reazione di Piero è silenziosa, ma netta. Sceglie di ribellarsi non studiando e non partecipando alle attività didattiche. Evita sistematicamente le verifiche e si limita ad essere presente in classe soltanto fisicamente senza alcun coinvolgimento cognitivo o emotivo.

La sua è una ribellione passiva, un messaggio implicito, ma potente, rivolto specialmente al padre: "esistono spazi di un figlio che nessuno può violare, nemmeno un genitore".

La sua protesta, tuttavia, non viene notata e rimane inascoltata, non producendo esiti utili.

Il genitore non rivede la sua decisione e spera che Piero prima o poi cambi idea e inizi a studiare. La scuola e gli insegnanti, dal canto loro, non fanno altro che prendere atto della demotivazione, del disinteresse e del rendimento scolastico molto scarso del ragazzo.

Piero, pertanto, viene bocciato il primo anno e di nuovo il secondo, senza mai modificare il suo atteggiamento. A quel punto, il padre lo costringe ad abbandonare la scuola.

3.3 Disimpegno, fallimento e impotenza appresa

Dopo l'uscita dal sistema scolastico, Piero inizia a lavorare con i genitori nel negozio di giocattoli di loro proprietà. Continua a farlo fino a che i genitori smettono di lavorare per andare in pensione. A quel punto, Piero eredita l'attività familiare.

Tuttavia, nonostante si sforzi, non riesce a trovare motivazione. L'attività, che era stata fiorente per decenni, progressivamente giunge al fallimento e alla chiusura definitiva.

Piero rimane per anni inattivo: non svolge nessun lavoro, non ha progetti per il futuro, non ha relazioni significative. Prova a vendere alcuni quadri da lui realizzati, ma senza successo. Alla fine, smette anche di disegnare e di dipingere.

Con il tempo si convince che il padre aveva ragione, ovvero che l'arte e il suo talento non gli consentono di guadagnare e mantenersi. Nonostante per anni abbia rifiutato tale convinzione, finisce per crederci, ovvero per interiorizzarla e attualizzarla nella sua vita.

Il caso delineato rappresenta un chiaro esempio di sviluppo dell'impotenza appresa (Seligman, 1975): la restrizione esterna iniziale, ovvero la negazione del diritto di scegliere il proprio percorso, si trasforma in una barriera interna e si cronicizza. La paura del padre — che il figlio possa rimanere senza lavoro — alla fine si insinua e si concretizza nel comportamento del ragazzo.

3.4 Crisi identitaria e profezia che si autoavvera

A giudicare da quanto fin qui osservato, quella, che nasce inizialmente come intenzione protettiva del padre, si trasforma diventando pesante violazione di spazi personali fondamentali di Piero. Ne deriva un'escalation di disimpegno che richiama e configura quella che Merton (1948) ha definito profezia che si autoavvera (Martire 2017).

Alla fine, infatti, la paura iniziale del padre che il figlio non riesca a lavorare e a mantenersi si realizza.

Con il tempo Piero smette di credere nella possibilità di costruire un futuro stimolante e motivante e finisce per non lavorare più. Non si costruisce nemmeno una famiglia e abbandona la speranza di poter cambiare il suo destino.

In pratica, si rifugia in una condizione di inazione esistenziale. Pervaso dall'ansia di poter "sprecare l'unico foglio bianco" di cui dispone – per usare una sua espressione ricorrente – decide di non fare più nulla.

In altre parole, la paura di sbagliare lo paralizza. Pertanto, preferisce non scegliere piuttosto che rischiare di fallire e deludere ancora una volta il genitore reale e quello che ha interiorizzato.

Tale condizione lo porta a una perdita progressiva di speranza e di motivazione. La sua voglia di vivere, di conseguenza, si spegne gradualmente.

Piero sviluppa un importante quadro depressivo che lo induce infine a chiedere aiuto a uno psicoterapeuta. La sua richiesta di aiuto, per quanto tardiva, rappresenta il primo segnale di apertura verso una possibile rielaborazione del trauma

originario legato all'orientamento forzato e alla negazione del sé autentico da parte del padre prima e dopo di sé stesso.

4. Esplorazione delle dinamiche presenti

Il caso riportato rappresenta in modo emblematico alcune conseguenze che un orientamento scolastico imposto dall'esterno può generare sul piano psico-emotivo e identitario di un adolescente. La scelta scolastica implica conseguenze cruciali dal punto di vista identitario. Non può essere disgiunta dall'ascolto delle aspirazioni personali, senza rischiare di compromettere l'autonomia, l'autoefficacia e la progettualità del soggetto in crescita.

Nel caso in esame, il padre interviene con l'intento – inizialmente protettivo – di garantire al figlio un futuro migliore. Nel tentare di farlo, tuttavia, espropria Piero del suo diritto fondamentale di scegliere e costruire la sua vita e il proprio futuro.

Il risultato è un doppio fallimento: il figlio non si realizza né come artista né come tecnico; il padre – pur agendo in buona fede – favorisce involontariamente la realizzazione delle sue stesse paure. Il messaggio implicito che si radica nel ragazzo è tanto chiaro quanto rischioso: "assecondare sé stessi è sbagliato e pericoloso".

Il caso proposto richiama con forza la necessità, in una prospettiva educativa e orientativa, di lavorare in sinergia con studenti e famiglie, promuovendo non soltanto l'informazione sui percorsi scolastici, ma soprattutto la consapevolezza delle dinamiche relazionali e identitarie che orientano, sostengono o ostacolano le scelte autentiche. L'orientamento, in questo senso, non si configura tanto come un'azione tecnica, quanto, al contrario, come un processo educativo, che coinvolge la persona nella sua totalità.

4.1 Lettura delle dinamiche in atto alla luce dell'Analisi Transazionale

Al fine di cogliere le dinamiche che contrassegnano il caso descritto si ritiene utile assumere come quadro di riferimento la teoria dell'Analisi Transazionale (Woollams, Brown, 1985)[3].

In particolare, l'atteggiamento del padre di Piero si configura come portatore di un complesso intreccio di dinieghi (Goulding & Goulding, 1976). Negando al figlio il diritto di autodeterminarsi, di sbagliare e di ascoltarsi, egli trasmette, seppure inavvertitamente, messaggi bloccanti e limitanti.

3 Per una presentazione della teoria dell'Analisi Transazionale, al manuale classico di S. Woollams – M. Brown (1985), si può vedere il volume recente di Oates – Deaconu (2025), che offre un esame sia del contesto storico sia delle molteplici applicazioni cliniche della teoria. Gli autori analizzano l'evoluzione strutturale dell'Analisi Transazionale, soffermandosi su come gli aspetti innovativi della teoria siano stati integrati negli schemi esistenti e riflettendo sul legame tra il suo sviluppo e lo spirito del tempo in cui essa è nata e si è affermata.

Il primo riguarda l'ingiunzione "Non essere te stesso" (Johnsson, 2020), che tende a scoraggiare nel figlio l'espressione autentica della sua identità e del proprio sé (Kamenskikh, 2022).

A tale disposizione si affianca un secondo messaggio implicito del tipo "Non sentire", che implica l'invito a sopprimere desideri, bisogni, emozioni, ma anche il disagio conseguente alla disconferma subita e alla percezione che i propri sogni e la propria vita rischiano di svanire.

Si afferma, inoltre, la prescrizione "Non pensare", con cui il padre – negando valore al punto di vista del figlio – lo invita direttamente e indirettamente a rinunciare ad un suo esame della realtà per assumere passivamente il pensiero e la logica altrui. Lo invita ad agire come se il suo giudizio e il suo modo di ragionare fossero inaffidabili o privi di senso.

Tali messaggi impliciti vengono ulteriormente rafforzati da comunicazioni verbali del tipo: «L'arte non dà da vivere» o «È meglio un lavoro sicuro», che svalutano la vocazione professionale di Piero e impongono una visione del futuro fondata sul timore e sulla conformità.

Emergono ancora ordini complementari come "Sii perfetto", "Stai attento a non sbagliare" e "Compiaci", ovvero conformati alle aspettative degli altri, che ostacolano pesantemente la sperimentazione, riducono il ventaglio di opzioni, promuovono il perfezionismo e inibiscono la spontaneità (Amenta, 2024).

4.2 Disposizioni interiorizzate, mindset statico e impotenza appresa

La paralisi comportamentale di Piero rappresenta l'esito più drammatico di un insieme di dinamiche psico-educative in cui il perfezionismo interiorizzato, le ingiunzioni limitanti e un'educazione basata sulla paura del fallimento si saldano in una forma di inazione difensiva. L'impossibilità di agire senza rischiare di deludere le aspettative degli adulti significativi conduce a una sospensione del sé: un rifugio silenzioso e sterile dove ogni scelta è evitata per non sbagliare.

La dinamica rispecchia anche la scelta di un *mindset statico*, teorizzato da Dweck (2006) e da Dweck e Master (2009). Secondo tale prospettiva, Piero sembra aver assunto una concezione fissa delle proprie capacità e del suo destino: percepisce l'intelligenza e il talento come qualità innate e immutabili, piuttosto che come abilità sviluppabili attraverso l'impegno e la pratica. Tale visione tende a ostacolare la resilienza, a inibire la tolleranza verso l'errore e ad alimentare la tendenza a evitare situazioni potenzialmente sfidanti.

Al contrario, un *mindset* di crescita o incrementale permette con maggiore facilità di percepire il fallimento e le complessità come parte integrante del processo di apprendimento, favorendo la motivazione, la perseveranza e la capacità di mettersi in gioco. È proprio la mentalità che manca a Piero, il cui approccio riflette invece la profonda interiorizzazione di un sistema di aspettative rigide e invalidanti, trasmesso implicitamente dal padre.

Il perfezionismo, la paura di sbagliare, il bisogno di compiacere e l'inibizione dell'autenticità si combinano generando un blocco decisionale invalidante. Tale irrigidimento cognitivo e affettivo sembra configurare quanto Seligman (1975)

ha descritto come impotenza appresa: una condizione psicologica per cui, dopo esperienze di controllo esterno e frustrazione prolungata, l'individuo perde la fiducia nelle proprie capacità di incidere sulla realtà e sul proprio destino. Rinuncia, quindi, ad agire.

Nel caso di Piero, la rinuncia non è solo scolastica o lavorativa, ma esistenziale: egli finisce per spegnere ogni slancio progettuale e vitale, convincendosi che perseguire le sue aspirazioni sia vano o improduttivo. Il messaggio implicitamente trasmesso – "seguire sé stessi è rischioso" – si cristallizza in una barriera interna che nega la possibilità stessa del desiderio. Ogni tentativo di autodeterminazione è vissuto come potenziale fonte di disillusione, alimentando un circolo vizioso in cui l'inazione appare l'unica via per evitare il dolore e il rischio di sbagliare.

In tale contesto, il ruolo dell'educatore non può essere limitato alla trasmissione di conoscenze, ma deve fondarsi sull'ascolto autentico e profondo, sul riconoscimento del vero sé dell'educando e sulla promozione di un clima in cui l'errore, la scoperta e la sperimentazione diventano opportunità fondamentali. Solo così è possibile interrompere il ciclo interiorizzato della svalutazione e restituire all'educando la possibilità di scegliere, di sbagliare e di crescere.

4.3 Disposizioni interne cronicizzate e impotenza appresa

Le prescrizioni sopra descritte e proposte dal genitore generano in Piero un conflitto interno radicale, che spezza il legame tra il sé autentico e le opzioni di scelta. I processi decisionali diventano confusi e bloccati, l'autoefficacia si deteriora e il dialogo interno viene colonizzato da voci interiorizzate svalutanti. Ogni scelta sembra dover prima essere autorizzata dal genitore reale e interiorizzato, come se il valore delle decisioni non risiedesse nella loro coerenza con i desideri personali, ma nella loro conformità al modello adulto interiorizzato.

La reazione del ragazzo assume la forma di una ribellione passiva: prima a scuola, poi nel lavoro. Piero esprime un rifiuto silenzioso, ma radicale. È un gesto simbolico, un tentativo di riaffermare un margine di libertà, di riappropriarsi dei suoi spazi vitali, pur rimanendo imprigionato nei messaggi limitanti internalizzati e cronicizzati.

In questo contesto, prende corpo una forma di impotenza appresa (Seligman, 1975): la negazione esterna iniziale si trasforma in barriera interna permanente e ogni tentativo di agire sembra condurre inevitabilmente all'insuccesso o alla disillusione.

Il caso di Piero mette dunque in luce quanto sia sottile il confine tra guida e ingerenza, e quanto facilmente – anche con le migliori intenzioni – si possa oltrepassarlo. Quando l'educazione si fa imposizione, il rischio non è solo quello di bloccare lo sviluppo dell'autonomia, ma anche di instaurare una dipendenza psichica e una progressiva rinuncia alla voce interiore del soggetto.

Da quanto proposto deriva che, prima ancora di ogni intervento tecnico o metodologico, è fondamentale che l'educatore coltivi una postura relazionale fondata sull'ascolto profondo, sul rispetto della soggettività e sulla fiducia nei processi di crescita e di autorealizzazione dell'educando. Solo in questo modo sarà possibile

costruire relazioni educative e orientative autentiche, capaci di sostenere – e di non soffocare – la crescita personale e l'attualizzazione del sé.

5. Conclusioni

Le considerazioni proposte nel presente lavoro mostrano come l'iperprotezione, anche se mossa da intenzioni apparentemente positive, possa generare effetti opposti a quelli desiderati: perdita di motivazione, riduzione dell'autoefficacia, blocchi evolutivi e rinuncia all'autenticità. Il caso di Piero esemplifica in modo chiaro come un orientamento imposto dall'esterno possa innescare un processo regressivo di disconnessione dal sé autentico, con esiti drammatici sul piano scolastico, professionale ed esistenziale.

Quando la relazione educativa si fonda su controllo, aspettative rigide e svalutazione delle inclinazioni personali, si rischia di trasmettere ai giovani l'idea che seguire sé stessi sia rischioso o inopportuno. Questo può condurre alla cronicizzazione di *mindset* statici e alla rinuncia alla progettualità (Padir, Vangölü, 2023). L'educazione perde così la sua funzione emancipativa e si trasforma in un dispositivo normativo e paralizzante.

Per prevenire e/o contrastare tali esiti, è necessario promuovere un paradigma educativo centrato sull'ascolto empatico, sulla validazione dell'esperienza soggettiva e sull'accompagnamento nei processi decisionali. In tale prospettiva, l'orientamento non può limitarsi alla trasmissione di informazioni sui corsi di studio, ma deve configurarsi come un processo relazionale e trasformativo, volto a sostenere i giovani nella costruzione di un'identità coerente e di un futuro che rappresenti in modo autentico e congruente il loro sé.

Solo così sarà possibile educare non alla conformità, ma alla libertà consapevole: una libertà che si fonda sulla fiducia, sulla responsabilità e sul coraggio di essere sé stessi.

Bibliografia

Amenta G. (2001). Verso la prevenzione di atteggiamenti impropri con soggetti in difficoltà. *Orientamenti Pedagogici, 48*(3), 423-437.

Amenta G. (2004). Adolescenza, dialogo e conflitto. *Orientamenti Pedagogici, 51*(1), 69-94.

Amenta G. (2024). Il comportamento adattato nella scuola secondaria di II grado. Parte 1 – Costruzione del questionario e analisi esplorativa. *Nuova Secondaria Ricerca, 41*(5), 80-90.

Bannayeva A., Sarandöl A. (2024). Helicopter Parenting: A Review. *International Journal of Social Science and Human Research, 7*(2), 272–282. https://doi.org/10.18863/-pgy.1484671.

Bhalerao S. K. (2024). Helicopter Parenting. *International Journal of Nursing Education and Research, 12*(3), 219–222. https://doi.org/10.52711/2454-2660.2024.00047.

Cline F. W., Fay J. (1990). *Parenting With Love and Logic: Teaching Children Responsibility*. Pinon Press.

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.

Dweck C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

Dweck C. S., Master A. (2009). Self-Theories and Motivation: Students' Beliefs About Intelligence. In K. R. Wentzel, A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 137–154). Routledge.

Ginott H. G. (1969). *Between Parent & Teenager*. Macmillan.

Goulding R., Goulding M. (1976). Injunctions, Decisions and Redecisions. *Transactional Analysis Journal, 6*(1), 41–48.

Hiltz J. (2015). Helicopter Parents: Can Be a Good Thing. *Phi Delta Kappan, 96*(7), 26–29. https://doi.org/10.1177/0031721715579036.

Johnsson R. (2020). Keynote: Transactional Analysis Psychotherapy Research: Three Methods Describing a TA Group Therapy. *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice, 4*, 11–25. https://doi.org/10.29044/v4i1p11.

Kamenskikh D. (2022). Book Review – Liuve Kumpans It's Me! Become Yourself With Transactional Analysis!. *Transactional Analysis in Russia*, *2*(1), 85-86. https://doi.org/10.56478/taj-107329.

Lythcott-Haims J. (2015). *How to Raise an Adult: Break Free of the Overparenting Trap and Prepare Your Kid for Success*. Henry Holt and Company.

Martire F. (2017). Self-Fulfilling Prophecy. In B. S. Turner (Ed.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory* (pp. 1–2). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/-9781118430873.est0328.

Mathur M., Srivastav D. (2020). Helicopter Parenting and Adolescent Development. In Benedetto L., Ingrassia M., Parenting, *Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective*, Intechopen, London 2021, https://doi.org/10.5772/INTECHOPEN.93155.

Merton R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review, 8*(2), 193–210. https://doi.org/10.2307/4609267.

Miller R., Rainbolt C., Tallents S. (2024). Hovering is Not Helping: Relationships Among Helicopter Parenting, Attachment, Academic Outcomes, and Mental Health in College Students. *Youth, 4*(1), 260-271. https://doi.org/10.3390/youth4010018.

Oates S. , Deaconu D. (2025). *A Living History of Transactional Analysis Psychotherapy: Engaging Reflectively with Theory and Methodology*. Routledge.

Okray Z. (2016). Helicopter Parenting and Related Issues: Psychological Well-Being, Basic Psychological Needs and Depression on University Students. *Journal of Educational Sciences, 2*, 165–173.

Padilla-Walker L. M., Nelson L. J. (2012). Black Hawk Down? Establishing Helicopter Parenting as a Distinct Construct From Other Forms of Parental Control During Emerging Adulthood. *Journal of Adolescence, 35*(5), 1177–1190. https://doi.org/-10.1016/j.adolescence.2012.03.007.

Padir M., Vangölü M. (2023). Implicit Theory of Intelligence: Growth Mindset. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar – Current Approaches in Psychiatry, 15*(3), 451–457. https://doi.org/10.18863/pgy.1163630.

Schiffrin H. H., Liss M., Miles-McLean H., Geary K. A., Erchull M. J., Tashner T. (2014). Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-

Being. *Journal of Child and Family Studies, 23*(3), 548–557. https://doi.org/-10.1007/s10826-013-9716-3.

Segrin C., Woszidlo A., Givertz M., Bauer A., Murphy M. T. (2012). The Association Between Overparenting, Parent–Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations, 61*(2), 237–252. https://doi.org/-10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x.

Seligman M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. W. H. Freeman.

Stake R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

Woollams S., Brown M. (1985). *Analisi Transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*. Cittadella. Orig. (1979), *Transactional Analysis: The Me, You, Us Game*. Harper & Row.

Yin R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Sage Publications.

IV.2
Dall'autoanalisi all'innovazione: pratiche didattiche e modelli di valutazione dei docenti tra tradizione e cambiamento

Maria Luisa Boninelli
Università degli studi di Catania; marialuisa.boninelli@unict.it

Susanna Piacenza[1]
Università Telematica e-Campus; susanna.piacenza@uniecampus.it

Abstract

In un contesto di mutamenti climatici, demografici, economici e valoriali, l'educazione è chiamata a confrontarsi con nuove fragilità giovanili e l'incertezza degli adulti. La transizione verso metodologie innovative richiede che gli insegnanti rivedano le proprie prassi, adattando le lezioni alle esigenze degli studenti, valorizzandone le conoscenze pregresse, promuovendo autonomia, responsabilità e un clima didattico stimolante. Il contributo presenta risultati preliminari di un'indagine condotta tramite il questionario QAPD (Trinchero, Piacenza 2022), somministrato a specializzati per il sostegno (Univ. di Catania) e abilitandi dei percorsi 30/60 CFU (eCampus). L'analisi di alcuni item (su 168) ha indagato come i docenti rispondano alle sfide educative attuali, descrivendo pratiche didattiche, modelli valutativi e il ruolo degli insegnanti come mediatori tra tradizione e innovazione, con attenzione a inclusione, benessere e riflessione critica.

Parole chiave: Pratiche didattiche; Attivazione cognitiva; Modelli valutativi, Valutazione formativa

In a context of climatic, demographic, economic, and value changes, education faces new youth fragilities and adult uncertainties. The transition to innovative methodologies requires teachers to review their practices, adapting lessons to students' needs, enhancing prior knowledge, and fostering autonomy, responsibility, and a stimulating learning climate. This paper presents preliminary results of a survey conducted through the QAPD questionnaire (Trinchero, Piacenza 2022), administered to support specialists (University of Catania) and trainees of the 30/60 CFU courses (eCampus).

1 Contributo degli Autori: Il contributo rappresenta un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, Maria Luisa Boninelli ha elaborato l'introduzione i paragrafi §1, §1.1, §2, mentre Susanna Piacenza i paragrafi § 3., § 3.1, § 3.2, §3.3, le conclusioni sono state scritte da entrambe le autrici

The analysis of selected items (out of 168) explored how teachers respond to today's educational challenges, describing teaching practices, assessment models, and their role as mediators between tradition and innovation, with attention to inclusion, well-being, and critical reflection.

Keywords: Teaching practices; Cognitive activation; Assessment models; Formative assessment

1. Introduzione

In Italia, il costrutto sul docente riflessivo è stato declinato secondo diverse prospettive teoriche, tra cui la posizione riflessiva (Striano, 2001), il pensiero riflessivo (Mortari, 2003), l'apprendimento riflessivo (Fabbri, 2007) e la pratica riflessiva (Montalbetti, 2005). Questa dimensione ha trovato ampio spazio nella ricerca e nella letteratura scientifica in relazione alla formazione docenti. Studi come quelli condotti da Pettinati, Martinelli, Tancredi (2025) sottolineano l'importanza di una riflessione continuativa e situata lungo il percorso di apprendimento.

Nel panorama nazionale e internazionale, la riflessione è stata collegata all'agire educativo (Muller, 2013) e inserita nell'orizzonte dell'innovazione didattica dei processi inclusivi (Mulè, 2024; Gulisano, 2024). Essa è riconosciuta come una componente centrale per la promozione di un atteggiamento critico e inclusivo (Frison, 2017), come sottolineato dai più recenti contributi sulla riflessività in educazione (Vannini, 2023; Aiello & Giaconi, 2024). Le radici epistemologiche di questo costrutto affondano nel pensiero di Dewey (1933), che concepisce la riflessione come "attività orientata all'azione", superando la dicotomia tra riflessione teorica e applicazione pratica attraverso un approccio integrato che vede nell'esperienza il fulcro della costruzione della conoscenza professionale. Dai numerosi contributi di Spadafora sulla riflessione del docente alla luce degli studi su Dewey (2016; 2024; 2025), l'Autore sottolinea la dimensione organica e contestuale del docente riflessivo (Mulè, 2006), intesa come circuito transazionale nel quale lo stimolo e la risposta si "intrecciano" tra mente e corpo, teoria e pratica, favorendo i processi di apprendimento.

La pratica riflessiva, riletta alla luce della teoria dell'arco riflesso di Dewey (Dewey, 1986; Spadafora, 2003; Mulè, 2006; Pezzano, 2025) diventa uno strumento di indagine sistematica e motore di cambiamento professionale, integrando l'osservazione critica, la consapevolezza metacognitiva e la trasformazione dell'azione in conoscenza pedagogica ancorandosi al principio deweyano del *learning by doing* rivisitato da Schön (1993).

L'arco riflesso di Dewey costituisce una delle più rilevanti cornici concettuali della pedagogia contemporanea, rappresentando il principio cardine di un'epistemologia centrata sull'esperienza e la riflessività. Superando la logica meccanicistica di separazione tra stimolo e risposta, il filosofo americano interpreta il processo riflessivo come un'unità operativa in cui percezione, azione e pensiero si intrecciano

costantemente, radicando il sapere nell'interazione dinamica tra individuo e ambiente, sostenendo la formazione di "abiti mentali" che guidano le decisioni in modo ragionato e consapevole.

2. Presentazione della ricerca

Se la riflessione avviene lungo il percorso di insegnamento, si configura come perno cruciale mediante il quale gli insegnanti, specie quelli in formazione, migliorano le loro prassi per renderle più coerenti (Schön, 1993). In quest'ottica è stato condotto un progetto di ricerca che ha coinvolto i docenti del Corso di Specializzazione per la attività di Sostegno (TFA Sostegno Unict) e del Percorso Abilitante per la scuola secondaria dell'Università Telematica eCampus.

Lo scopo della ricerca era di indagare la messa in atto e la riflessione dei docenti sull'efficacia di pratiche didattiche e valutative che promuovano le capacità cognitive e metacognitive degli allievi.

L'impianto metodologico ha fornito un quadro descrittivo delle tendenze emergenti nel settore educativo, con particolare attenzione alle modalità attraverso cui i docenti concettualizzano e attuano strategie didattiche orientate all'inclusione (Bonaiuti, 2024). L'obiettivo primario è stato quello di acquisire dati empirici che mettessero in luce le dimensioni cognitive, le attitudini riflessive e l'agire professionale dei docenti nel contesto scolastico. Per la raccolta dei dati è stato utilizzato come strumento di ricerca il questionario QAPD (Trinchero & Piacenza, 2022), strutturato in una progressione logica dalla rilevazione dei dati anagrafici e professionali dei partecipanti, oltre ai costrutti centrali dell'indagine. Gli indicatori utilizzati all'interno del dispositivo si riferiscono a tre dimensioni fondamentali del comportamento professionale del docente: attributi personali, comportamenti abituali e occasionali, atteggiamenti e credenze. L'analisi quantitativa è stata effettuata mediante JsStat v.2.01 (Trinchero, 2015).

2.1 Le Caratteristiche del campione e dei sottocampioni:

La ricerca ha coinvolto 1.148 corsisti, contattati a conclusione dei percorsi formativi tra aprile e giugno 2025. Il campionamento per convenienza, pur presentando alcune limitazioni in termini di rappresentatività statistica, si è rilevato appropriato per gli obiettivi esplorativi della ricerca. Esso è composto da due sottogruppi distinti per provenienza istituzionale e caratteristiche fondamentali:

- Sottocampione TFA Sostegno: corsisti del "Corso di specializzazione per le attività di sostegno", organizzato dal Dipartimento di Scienze della formazione, Università degli studi di Catania, erogato in presenza. Solo il 44% dei partecipanti possiede esperienza didattica diretta nel contesto scolastico.
- Sottocampione Percorsi Abilitanti: corsisti del "Percorso Abilitante" per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, organizzato dall'Uni-

versità telematica eCampus, erogato in modalità online. Questo gruppo è caratterizzato da un'elevata percentuale di partecipanti con esperienza professionale pregressa.

L'eterogeneità campionaria rappresenta un elemento di particolare interesse metodologico, poiché consente di confrontare ed esplorare differenti prospettive dei contesti formativi professionali (Trinchero, 2020; Creswell, 2014).

3. Analisi dei dati e interpretazione di risultati su alcuni Item del questionario QAPD

L'indagine si inserisce all'interno di una ricerca empirica quantitativa su base comparativa. Si presentano gli esiti salienti di alcuni Item, secondo una metodologia di Survey trasversale finalizzata a descrivere, confrontare e interpretare le abitudini professionali e le tendenze emergenti nei due contesti formativi (Trinchero, 2020).

A) Item M: Proporre attività specifiche per migliorare la capacità cognitive degli studenti

Modalità	Frequenza semplice	Percent. semplice	Frequenza cumulata	Percent. cumulata	Int. Fid. 95%
Mai	8	3%	8	3%	1%:6%
Meno di una volta all'anno	2	1%	10	4%	0%:2%
Una volta all'anno	3	1%	13	5%	0%:3%
Una volta ogni quadrimestre	10	4%	23	9%	2%:6%
Una volta al mese	44	17%	67	26%	13%:22%
Una volta la settimana	45	18%	112	44%	13%:22%
Due-tre volte a settimana	33	13%	145	57%	9%:17%
Tutti i giorni	109	43%	254	100%	37%:49%

Tab. 1. Sottocampione TFA Sostegno, Università degli Studi di Catania. Item M Modalità Frequenza

Numero di casi: 254		
Indici di tendenza centrale	Moda	Tutti i giorni
	Mediana	Due-tre volte a settimana
Indici di dispersione	Squilibrio	0.27
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	3

Tab. 2. Item M. Sottocampione TFA Sostegno, Università degli Studi di Catania. Indici di tendenza centrale e indici di dispersione

Modalità	Frequenza semplice	Percent. semplice	Frequenza cumulata	Percent. cumulata	Int. Fid. 95%
Mai	42	9%	42	9%	7%:12%
Meno di una volta all'anno	9	2%	51	11%	1%:3%
Una volta all'anno	17	4%	68	15%	2%:5%
Una volta ogni quadrimestre	50	11%	118	26%	8%:14%
Una volta al mese	107	24%	225	50%	20%:28%
Una volta la settimana	74	16%	299	66%	13%:20%
Due-tre volte a settimana	59	13%	358	79%	10%:16%
Tutti i giorni	93	21%	451	100%	17%:24%

Tab. 3 Item M. Sottocampione Percorsi Abilitanti eCampus. Modalità di Frequenza

Numero di casi: 451		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta alla settimana
Indici di dispersione	Squilibrio	0.17
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	3

Tab. 4. Item M. Sottocampione Percorsi Abilitanti, Università telematica eCampus, Indici di tendenza centrale e indici di dispersione

I dati relativi al sottocampione TFA Sostegno dell'Università di Catania mostrano che per la pratica "Proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti" la modalità più frequente indicata dai corsisti è "tutti i giorni" (43%), seguita da "una volta alla settimana" (18%), "una volta al mese" (17%) e "due-tre volte alla settimana" (13%). Percentuali inferiori si concentrano su "una volta ogni quadrimestre" (4%), "una volta all'anno" (1%), "meno di una volta all'anno" (1%) e "mai" (3%). La moda è "tutti i giorni" mentre la mediana corrisponde a "due-tre volte a settimana". Ciò evidenzia una distribuzione tendenzialmente orientata verso frequenze elevate nelle pratiche considerate dal sottocampione. La differenza interquartilica (3) suggerisce una variabilità interna moderata, mentre lo squilibrio (0.27) segnala una situazione abbastanza omogenea, senza marcate polarizzazioni.

Il campo di variazione pari a 7 dimostra che tutte le opzioni di risposta per questo item sono presenti. Nel sottocampione "Percorsi abilitanti eCampus" la modalità più frequente è "una volta al mese" (24%), seguita da "tutti i giorni" (21%), "una volta alla settimana" (16%), "una volta ogni quadrimestre" (11%) e "due-tre volte a settimana" (13%). Le opzioni meno scelte sono "una volta all'anno" (4%), "meno di una volta all'anno" (2%) e "mai" (9%). Anche in questo caso la moda coincide con "una volta al mese" e la mediana con "una volta alla settimana", indicando una maggiore concentrazione delle risposte nelle frequenze

intermedie. La differenza interquartilica è pari a 3 conferma una dispersione moderata dei dati, mentre lo squilibrio contenuto (0.17), segnala una distribuzione equilibrata. Il campo di variazione è pari a 7 come nel sottocampione TFA, dimostra la completezza delle risposte raccolte.

b) Item S: Proporre prove in itinere pensate per una valutazione formativa

Modalità	Frequenza semplice	Percent. semplice	Frequenza cumulata	Percent. cumulata	Int. Fid. 95%
Mai	30	12%	30	12%	8%:16%
Una volta all'anno	1	0%	31	12%	0%:2%
Una volta ogni quadrimestre	44	18%	75	30%	13%:22%
Una volta al mese	88	35%	163	65%	29%:41%
Una volta la settimana	53	21%	216	86%	16%:26%
Due-tre volte a settimana	20	8%	236	94%	5%:11%
Tutti i giorni	15	6%	251	100%	3%:9%

Tab. 5. Item S. Sottocampione TFA Sostegno, Università degli studi di Catania. Modalità di Frequenza

Numero di casi: 251		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta al mese
Indici di dispersione	Squilibrio	0.22
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	2

Tab. 6. Item S Sottocampione TFA Sostegno, Università degli Studi di Catania, Indici di tendenza centrale e indici di dispersione

Modalità	Frequenza semplice	Percent. semplice	Frequenza cumulata	Percent. cumulata	Int. Fid. 95%
Mai	45	10%	45	10%	7%:13%
Meno di una volta all'anno	11	2%	56	13%	1%:4%
Una volta all'anno	14	3%	70	16%	2%:5%
Una volta ogni quadrimestre	87	19%	157	35%	16%:23%
Una volta al mese	193	43%	350	78%	39%:48%
Una volta la settimana	63	14%	413	92%	11%:17%
Due-tre volte a settimana	17	4%	430	96%	2%:5%
Tutti i giorni	17	4%	447	100%	2%:5%

Tab. 7. Item S. Sottocampione Percorsi Abilitanti, Università telematica eCampus, Modalità di frequenza

Numero di casi: 447		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta al mese
Indici di dispersione	Squilibrio	0.26
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	1

Tab.8. Item S Sottocampione Percorsi Abilitanti, Università telematica eCampus, Indici di tendenza centrale e di dispersione

I dati relativi all'Item S "Proporre prove in itinere pensate per una valutazione formativa" per il sottocampione TFA Sostegno dell'Università degli Studi di Catania, mostrano che la modalità più frequente selezionata dai docenti è "una volta al mese" (43%), seguita da "una volta ogni quadrimestre" (19%), "una volta la settimana" (4%) e "tutti i giorni" (4%). Moda e mediana coincidono.

La differenza interquartilica (2) suggerisce una variabilità interna moderata, con una buona parte dei rispondenti che si concentra intorno ai valori centrali.

Lo squilibrio (0.22) segnala una distribuzione omogenea e il campo di variazione pari a (7) evidenzia la presenza di tutte le possibili opzioni di risposta.

Nel sottocampione "Percorsi Abilitanti" dell'Università telematica eCampus, la modalità di risposta prevalente è "una volta al mese" (43%), seguita da "una volta ogni quadrimestre" (19%) e "una volta la settimana" (14%). Valori inferiori si riscontrano per "mai" (10%), "una volta all'anno (3%), "meno di una volta all'anno" (2%), "due-tre volte alla settimana (4%) e "tutti i giorni" (4%). Anche in questo caso moda e mediana coincidono su "una volta al mese, confermando la tendenza del campione a scegliere questa frequenza come riferimento centrale.

La differenza interquartilica ridotta (1) evidenzia una variabilità interna contenuta, con la maggior parte

delle risposte collocata attorno ai valori centrali. Lo squilibrio limitato (0.26) conferma la presenza di una distribuzione omogenea, mentre il campo di variazione (7) indica che tutte le modalità di risposta sono state scelte almeno una volta.

c) Item AM: Chiedere agli studenti di autovalutare la propria preparazione e i propri progressi

Modalità	Frequenza semplice	Percent. semplice	Frequenza cumulata	Percent. cumulata	Int. Fid. 95%
Mai	24	10%	24	10%	6%:13%
Meno di una volta all'anno	5	2%	29	12%	0%:4%
Una volta all'anno	2	1%	31	12%	0%:2%
Una volta ogni quadrimestre	32	13%	63	25%	9%:17%
Una volta al mese	77	31%	140	56%	25%:37%

Una volta la settimana	40	16%	180	72%	12%:21%
Due-tre volte a settimana	24	10%	204	82%	6%:13%
Tutti i giorni	45	18%	249	100%	13%:23%

Tab.9 Item AM. Sottocampione TFA Sostegno, Università degli Studi di Catania Modalità di Frequenza

Numero di casi: 249		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta al mese
Indici di dispersione	Squilibrio	0.19
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	3

Tab. 10 Item AM. Sottocampione TFA Sostegno, Università degli Studi di Catania. Indici di tendenza centrale e indici di dispersione

Modalità	**Frequenza semplice**	**Percent. semplice**	**Frequenza cumulata**	**Percent. cumulata**	**Int. Fid. 95%**
Mai	60	14%	60	14%	11%:17%
Meno di una volta all'anno	18	4%	78	18%	3%:6%
Una volta all'anno	22	5%	100	23%	3%:7%
Una volta ogni quadrimestre	60	14%	160	37%	11%:17%
Una volta al mese	125	29%	285	66%	24%:33%
Una volta la settimana	69	16%	354	81%	12%:19%
Due-tre volte a settimana	23	5%	377	87%	3%:7%
Tutti i giorni	58	13%	435	100%	10%:17%

Tab. 11. Item AM. Sottocampione Percorsi Abilitanti Università telematica eCampus. Modalità di Frequenza

Numero di casi: 435		
Indici di tendenza centrale	Moda	Una volta al mese
	Mediana	Una volta al mese
Indici di dispersione	Squilibrio	0.17
	Campo di variazione	7
	Differenza interquartilica	2

Tab. 12 Item AM. Sottocampione Percorsi Abilitanti, Università Telematica eCampus. Indici di tendenza Centrale e Indici di Dispersione

I dati relativi all'Item AM "Chiedere agli studenti di autovalutare la propria preparazione e i propri progressi" mostrano che, nel sottocampione TFA Sostegno dell'Università di Catania, la modalità più frequente selezionata dai docenti è "una volta al mese" (31%), seguita da "tutti i giorni" (18%) e "una volta la settimana" (16%). Percentuali inferiori si registrano per "una volta ogni quadrimestre" (13%), "mai" (10%) e "due-tre volte a settimana" (10%), mentre sono più marginali risultano "meno di una volta all'anno (2%) e "una volta all'anno' (1%). In questo caso, moda e mediana coincidono su "una volta al mese", indicando una distribuzione centrata intorno a questa frequenza.

La differenza interquartilica (3) segnala una variabilità interna moderata, mentre lo squilibrio (0.19) conferma una distribuzione omogenea. Nel sottocampione "Percorsi Abilitanti" Università eCampus, la modalità più frequentemente è "una volta al mese" (29%), seguita da "una volta la settimana" (16%), "una volta ogni quadrimestre" e "mai" (entrambe al 14%), "tutti i giorni" (13%) e "una volta all'anno" (5%). Le modalità meno selezionate sono "due-tre volte a settimana" (5%) e "meno di una volta all'anno" (4%). La moda e la mediana coincidono su "una volta al mese", la differenza interquartilica (2) suggerisce una variabilità più contenuta rispetto al sottocampione TFA Sostegno, mentre lo squilibrio (0.17) segnala una distribuzione più equilibrata e omogenea.

4. Comparazione tra i dati

A partire dallo scopo della ricerca (descrivere le pratiche didattiche, valutative e di potenziamento messe in atto e la percezione di efficacia dei docenti nel farlo), la comparazione degli esiti relativi ad alcuni items individuati come particolarmente significativi, ha reso possibile individuare similitudini e differenze tra i due sottocampioni. Di seguito si presenta l'analisi della comparazione, item per item.

4.1 Item M-Proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti

Proporre attività specifiche per migliorare le capacità cognitive degli studenti: l'implementazione di attività specifiche per il potenziamento cognitivo presenta distribuzioni differenziate tra i sottocampioni. Il Tfa Sostegno (n=252) evidenzia una maggiore frequenza applicativa, con il 45% dei corsisti che dichiara un'implementazione quotidiana. Il sottocampione Percorso Abilitante (n= 451) mostra invece una distribuzione più equilibrata tra frequenza mensile (24%) e quotdiana (21%). Il sottocampione Tfa Sostegno manifesta livelli di autoefficacia superiori (64% piena efficacia, 34% parziale, 12 in difficoltà, mentre il gruppo Percorso abilitante presenta valori più contenuti (42% piena efficacia, 47% parziale, 58% in difficoltà su n=501). Entrambi i sottocampioni presentano discrepanze significative di competenza e pratica effettiva. Nel sottocampione TFA sostegno, 449 corsisti si percepiscono efficaci a fronte di 252 che implementano le attività. Inol-

tre, emergono incongruenze tra le risposte chiuse e aperte sulle difficoltà: TFA sostegno (12 vs 77 risposte) Percorso Abilitante (58 vs 147). I risultati suggeriscono la necessità di interventi formativi mirati per colmare il divario tra percezione di competenza e implementazione pratica.

4.2 Item S-Proporre prove in itinere pensate per la valutazione degli allievi

L'analisi dei dati relativi all'Item S evidenzia pattern differenziati tra i sottocampioni. Il Percorso Abilitante presenta una concentrazione prevalente sulla differenza mensile (43%), mentre il TFA Sostegno privilegia l'implementazione settimanale (35%). Il sottocampione TFA Sostegno manifesta livelli di autoefficacia con il 66% dei corsisti che si percepisce pienamente efficace e il 32% parzialmente efficace. Il Percorso Abilitante presenta il 56% di piena efficacia e il 37 % di parziale efficacia, con n 102 partecipanti che dichiarano difficoltà su un totale n= 489 risposte. Emerge dall'analisi una discrepanza significativa particolarmente accentuata nel sottocampione TFA Sostegno: solo 12 corsisti dichiarano nelle domande chiuse di avere difficoltà, mentre 71 esprimono problematicità nelle risposte aperte. Il sottocampione Percorso Abilitante presenta incongruenze inferiori, ma rilevanti. Le problematiche rilevante dalle risposte aperte nel sottocampione Percorso Abilitante riguardano l'inesperienza professionale, scarsa percezione dell'importanza delle prove da parte degli studenti, difficoltà progettuale. Il sottocampione TFA sostegno evidenzia problematiche più specifiche relative alla dimensione pedagogico-didattica: inesperienza professionale, difficoltà nel garantire coerenza tra prove e obiettivi, gestione dell'ansia e dello stress e carenze nella collaborazione con i colleghi.

4.3 Item AM- Autovalutazione degli studenti

L'analisi relativa all'Item AM presenta distribuzioni simili tra i sottocampioni per la frequenza mensile: Percorso Abilitante 29% e TFA Sostegno 31%. Tuttavia, il TFA Sostegno evidenzia una maggiore propensione verso l'applicazione quotidiana (18%) rispetto alla frequenza settimanale del Percorso Abilitante (16%). Il sottocampione TFA Sostegno manifesta livelli di autoefficacia superiori con il 71% di piena efficacia e il 27% di parziale efficacia. Il sottocampione Percorso Abilitante presenta una distribuzione più equilibrata: il 54% piena efficacia e il 37% parziale efficacia. Complessivamente, solo 8 corsisti su 442 dichiarano di avere difficoltà operative. Nonostante però i bassi livelli di difficoltà rilevate l'analisi delle risposte aperte rileva criticità specifiche per ciascun sottocampione: il Percorso Abilitante (83 risposte aperte) identifica due problematiche centrali, tra cui la scarsa oggettività degli studenti nel processo autovalutativo e le carenze temporali per l'implementazione pratica. Il sottocampione TFA Sostegno (n=55 risposte aperte esaminate) evidenzia difficoltà di natura più pedagogica: la limitata consapevolezza metacognitiva degli studenti riguardo alla propria preparazione e l'inesperienza professionale dei docenti nella gestione dei processi autovalutativi.

5. Conclusioni

Il percorso dall'autoanalisi all'innovazione didattica rappresenta un itinerario fondamentale per lo sviluppo della professionalità docente. La capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica didattica, di sperimentare metodologie innovative e di valutare in modo formativo il proprio operato, costituisce il nucleo fondante della competenza professionale. La ricerca pedagogica italiana ha contribuito significativamente a delineare i modelli e gli strumenti per sostenere questo percorso di crescita professionale. L'integrazione tra riflessione teoria e analisi delle pratiche, la valorizzazione delle comunità professionali, lo sviluppo di strumenti di autovalutazione rappresentano elementi chiave per promuovere una professionalità docente consapevole e innovativa. La riflessione consente di riconoscere non solo le aree di miglioramento, ma anche le potenzialità inespresse, favorendo una crescita personale e collettiva capace di incidere strutturalmente sulla qualità dell'insegnamento e sull'efficacia dei processi di apprendimento. Il docente riflessivo diventa mediatore di significati, promotore dello sviluppo del senso di competenza e di autonomia degli studenti, costruttore di strategie trasformative e artefice di nuovi paradigmi di conoscenza. I risultati iniziali dell'indagine evidenziano come la pratica riflessiva, l'autovalutazione e la valutazione formativa rappresentino snodi strategici per il cambiamento delle pratiche didattiche in una prospettiva inclusiva orientata al potenziamento cognitivo e al miglioramento dei processi di apprendimento. Il confronto tra i due sottogruppi mette in evidenza le specificità professionali e formative che si riflettono nella frequenza e nell'orientamento delle pratiche valutative e didattiche. I docenti mostrano una tendenza condivisa a privilegiare le pratiche valutative periodiche e di monitoraggio, benché nel sottocampione TFA Sostegno evidenzi una maggiore incidenza di pratiche quotidiane, segno possibile di un coinvolgimento più diretto nel processo riflessivo. Tuttavia, l'analisi approfondita evidenzia come non sempre la percezione di efficacia si accompagni all'effettiva messa in atto della pratica didattica e come la presenza limitata delle difficoltà venga spesso disconfermata dalle risposte aperte. Tali discrepanze sono più presenti nel sottocampione TFA Sostegno. L'impianto metodologico della ricerca consente di generare evidenze empiriche utili per la valutazione e il miglioramento delle azioni formative rivolte ai docenti. I dati raccolti offrono un'opportunità di riflessione critica sugli obiettivi attuali della formazione iniziale e continua degli insegnanti, fornendo indicazioni per la progettazione di interventi formativi maggiormente allineati alle esigenze della scuola inclusiva. Le evidenze incoraggiano la prosecuzione di percorsi di formazione e ricerca-azione che promuovano l'acquisizione di una maggiore consapevolezza metodologica e una maggiore flessibilità delle strategie didattiche.

Bibliografia

Aiello P., Giaconi C. (eds.) (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante. S*cholè: Brescia.

Bonaiuti G. (2024). L*e Strategie didattiche.* Roma: Carocci.

Creswell J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* California, CA: Sage Publications.

Dewey J. (1933). *How we think*. Boston. D.C. Heath & Co. (edizione italiana: Dewey J. 2019, *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano).

Dewey J. (1986). The reflex arc concept in psychology. In *Psychological review,* III, 4.

Gulisano D. (2024). L'agentività professionale del docente inclusivo secondo il Capability Approach. *Educrazia*, 1, 9-17.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Frison D., Fedeli M., Minnoni E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. *Formazione & Insegnamento,* 1, 255-268.

Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante.* Milano: Vita e Pensiero.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mulè P. (2006). *I principi teorici dell'educazione progressiva e dell'attivismo. Il dibattito pedagogico degli anni '40.* Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Mulè P., (2024). *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi.* Roma: Studium.

Muller R.T., Vascotto N.A., Konanur S., Rosenkranz S. (2013). Emotion Regulation and Psychopathology in a Sample of Maltreated Children. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 1(6), pp. 25-40.

Pettinati L., Martinelli C., Tancredi A. (2025). *Il docente riflessivo: teorica, pratiche e formazione*. Milano: Milano University Press.

Pezzano T. (2025). La teoria dell'arco riflesso e l'educazione. L'esperienza come questione didattica nel pensiero di John Dewey. *ECPS Journal*, 30, 269-279.

Piacenza S., Trinchero R. (2022). Inside the school. A survey on teaching and evaluation practices and on training needs of teachers. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 22 (2), 1-18.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. *Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (trad. it. di Barbanente, A.). Bari: Dedalo.

Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo.* Napoli: Liguori.

Spadafora G. (2016). A proposito di Democracy and Education di John Dewey. Le premesse per la scuola democratica del futuro. *Scuola democratica,* 3, 767-782.

Spadafora G. (2024). *Il significato dell'esperienza nella teoria di John Dewey. Il metodo dell'intelligenza*. In Archivio istituzionale della Calabria.

Spadafora G. (2025). L'esperienza e il metodo dell'intelligenza nel pensiero di John Dewey. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 30, 1-22.

Trinchero R. (2015*). JsStat https://www.edurete.org/jsstat/jsstat.htm.*

Trinchero R. (2020). *Manuale di ricerca educativa. Metodologia, strumenti, tecniche.* Milano: FrancoAngeli.

Vannini I (2023). *L'insegnante riflessivo.* Brescia: Morcelliana.

IV.3
Con-fini educativi tra generazioni e tecnologie: Generazione Beta e docenti del futuro prossimo

Alessandra Brafa
PhD Student, Università Kore di Enna, alessandra.brafa@unikorestudent.it

Marinella Muscarà
Prof.ssa Ordinaria, Università Kore di Enna, marinella.muscara@unikore.it

Abstract

Con l'ingresso imminente nel sistema educativo della Generazione Beta (McCrindle, 2025) – la prima a sviluppare la propria identità in ambienti abitati da agenti epistemici non umani – emergono nuovi quesiti sul futuro dell'educazione (Ciasullo, 2024).
Il presente contributo, che si colloca nell'intersezione tra Pedagogia e Media Education, esamina le asimmetrie cognitive e tecnologiche nella relazione educativa a partire da un'analisi critica della letteratura sull'uso del digitale nelle scuole (Iavarone, 2023; Cavalli et al., 2024; Ranieri et al., 2024) e si concentra sulle competenze e *literacies* richieste agli insegnanti nel contesto attuale (Panciroli, Rivoltella, 2023).
La riflessione proposta invita a interpretare i con-fini educativi come zone di contatto in cui l'incontro tra generazioni e dispositivi, tra alfabeti umani e algoritmici, orienta l'agire educativo e didattico verso pratiche inclusive. Ciò richiede al docente di assumere una postura riflessiva e trasformativa, necessaria per colmare e sanare le fratture del presente.

Parole chiave: Generazione Beta; Relazione educativa; Intelligenza Artificiale; Scuola; New literacies

With the imminent entry of Generation Beta into the education system (McCrindle, 2025) - the first cohort to construct its identity within environments populated by non-human epistemic agents - new and pressing questions emerge concerning the future of education (Ciasullo, 2024).
This contribution, positioned at the intersection of Pedagogy and Media Education, critically examines the cognitive and technological asymmetries that shape contemporary educational relationships. Drawing on a review of recent literature on the integration of digital technologies in schools (Iavarone, 2023; Cavalli et al., 2024; Ranieri et al., 2024), the analysis focuses in particular on the competencies and literacies increasingly demanded of

teachers in digitally saturated learning environments (Panciroli, Rivoltella, 2023)
The paper proposes a reconceptualization of educational boundaries as zones of contact — spaces in which intergenerational encounters and interactions between human and algorithmic literacies converge to shape inclusive pedagogical practices. Such a perspective calls for educators to adopt a reflective and transformative stance, one that is essential for addressing and healing the fractures that characterize the present educational landscape.

Keywords: Generation Beta; Educational relationship; AI; School; Newliteracies

1. Introduzione

Il complesso intreccio tra dimensione umana e tecnologica, che assume i caratteri di una progressiva "compenetrazione e quasi coevoluzione" (Malavasi, 2024, p.38), rappresenta un osservatorio privilegiato per interpretare le trasformazioni della scuola. Tali trasformazioni riflettono mutamenti più ampi che investono la società contemporanea, dove le tecnologie digitali hanno già contribuito a ridisegnare significativamente il paesaggio educativo. Inoltre, l'avvento dell'intelligenza artificiale generativa (IAG) segna, oggi, l'inizio di una nuova fase che mette in discussione assetti didattici e modelli consolidati, sollevando interrogativi profondi sul futuro dell'apprendimento (Ciasullo, 2024).

È in questo contesto storico e sociale, contrassegnato dalla tensione dialettica tra frammentazione e complessità (Roncaglia, 2018), che prende avvio la cosiddetta Generazione Beta (McCrindle, 2025). I nati tra il 2025 e – per convenzione – il 2039 ereditano il patrimonio digitale delle generazioni precedenti, ma costituiscono la prima coorte nativa dell'intelligenza artificiale, per la quale la mediazione algoritmica rappresenterà il reticolato dell'esperienza quotidiana.

I docenti di oggi – che sono in gran parte immigrati digitali (Prensky, 2001), ma anche *Millennials* e primi rappresentanti della Generazione Z – si troveranno presto a fronteggiare una sfida pedagogica di portata epocale: educare studenti che apprendono, pensano e si relazionano secondo codici, logiche e modalità comunicative strutturalmente nuovi.

Un approccio superficiale potrebbe interpretare questo *gap* intergenerazionale in termini di distanza o incomunicabilità, trascurandone invece il potenziale trasformativo. Tale divario può, al contrario, costituire la soglia da attraversare per esplorare e ridefinire i *con-fini* dell'educazione. Il trattino, con valenza semantica oltre che grafica, invita a concepire i confini non come barriere invalicabili, ma come spazi liminali da abitare *con fini* educativi chiari: territori di frontiera dove le peculiarità di ciascuna generazione possono incontrarsi, contaminarsi recipro-

camente e generare nuove forme di intelligenza collettiva. In queste zone inesplorate di sviluppo prossimale, dove si intrecciano vissuti, linguaggi e tecnologie, emergono "nuovi alfabeti" (Rivoltella, 2020) che il docente digitalmente competente è chiamato ad apprendere e padroneggiare.

2. La Generazione Beta tra ibridazioni cognitive e paradigmi emergenti

Per la prima volta nella storia dell'umanità, una generazione crescerà in un ecosistema caratterizzato dalla presenza costitutiva e pervasiva dell'intelligenza artificiale. Secondo il McCrindle Research (2025), questa coorte – definita *Beta* – si distinguerà per la capacità di abitare spazi ibridi, detti anche *phygital*, dove il confine tra fisico e digitale tende a sfumare (Sartori et al., 2024).

Ciò che contraddistingue maggiormente questa generazione non è tanto l'accesso precoce alla tecnologia – fenomeno già ampiamente documentato negli studi sui *digital natives* (Prensky, 2009) – quanto le modalità qualitativamente nuove di relazionarsi al tecnologico. A differenza delle generazioni precedenti, che hanno attraversato processi graduali di acculturazione digitale per approdare alla dimensione *onlife* (Floridi, 2015), i rappresentanti della Generazione Beta sembrano mostrare una propensione naturale a integrare risorse cognitive interne ed esterne, umane e algoritmiche. Questo tipo di ibridazione cognitiva, che per certi aspetti richiama il paradigma della *distributed cognition* di Hutchins (Bonaiuti, 2015) e la tesi sulla *extended mind* di Clark e Chalmers (1998), favorisce lo sviluppo di competenze trasversali inedite. Tali competenze si manifestano nella facilità di interazione con strumenti digitali sofisticati e nella predisposizione a un pensiero sistemico e transdisciplinare, che riflette l'evoluzione della relazione tra mente, tecnologia e contesto sociale (Swargiary, 2025).

L'immersione nell'amniotica virtualità di un ecosistema sempre più intuitivo e *smart* comporterà per i *Beta* una capillare integrazione dell'IA e dell'automazione in ogni ambito della vita quotidiana: dal lavoro alla cura, dall'intrattenimento alla formazione. Le tecnologie immersive, come Realtà Aumentata (RA) e Virtuale (RV), faciliteranno modalità di apprendimento multisensoriali e multimodali, mentre i sistemi adattivi - basati su complesse architetture di *machine learning* - personalizzeranno in tempo reale i percorsi formativi, integrando elementi di *gamification* per rendere l'esperienza educativa più coinvolgente e motivante (Luckin et al., 2016).

Di contro, l'adozione diffusa dell'IA in ambito educativo comporta potenziali costi cognitivi che richiedono un'analisi attenta (Kasmina et al., 2025). Già da tempo, le neuroscienze documentano gli effetti preoccupanti legati alla dipendenza dai sistemi algoritmici; come la *cognitive laziness* o pigrizia cognitiva, che riduce l'attivazione del pensiero critico (de Barros, 2024); il *cognitive overload* o sovraccarico informativo, che compromette la capacità di memorizzare e rielaborare le

informazioni (Risko, Gilbert, 2016); e il *cognitive offloading*, ossia la delega acritica dei processi decisionali alle macchine (Gerlish, 2025). Accanto a queste implicazioni cognitive, l'integrazione dell'IA in educazione solleva rilevanti questioni etiche: dai *bias* algoritmici alle allucinazioni dei sistemi, dalla protezione della privacy al rischio di generare nuove forme di disuguaglianza educativa (Selwyn, 2022; Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024; Badino, D'Asaro, Pedrazzoli, 2024).

Le opportunità come i rischi legati all'adozione dell'IA interesseranno inevitabilmente anche la Generazione Beta. Le proiezioni, tuttavia, suggeriscono un quadro incoraggiante: questi nativi dell'intelligenza artificiale sembrano, infatti, destinati a sviluppare una particolare sensibilità verso il benessere digitale, favorita anche dalla maggiore alfabetizzazione tecnologica dei genitori appartenenti alla Generazione Z.

3. La postura trasformativa del docente del futuro prossimo

Negli ultimi anni, le politiche ministeriali italiane hanno intensificato gli sforzi per promuovere la digitalizzazione della scuola, proseguendo un percorso iniziato nel secolo scorso. Dal pionieristico Piano Nazionale Informatica (PNI) del 1985 alle più recenti iniziative del PNRR con il Piano Scuola 4.0, sono stati promossi una sequela di interventi volti a potenziare la dotazione tecnologica degli istituti scolastici e a sostenere lo sviluppo delle competenze digitali di docenti e studenti, favorendo un uso consapevole e integrato delle tecnologie nei processi educativi, in linea con i maggiori *framework* di riferimento europei (Patrizi, Girolami, Crescenzi, 2024).

Tuttavia, l'introduzione massiccia di dispositivi digitali nelle aule – tablet, lavagne interattive, *digital board*, registri elettronici – non ha sempre prodotto gli esiti attesi. Si assiste ancora frequentemente a una mera sostituzione di strumenti analogici con equivalenti elettronici, senza che questo determini un ripensamento sostanziale delle pratiche didattiche. È implicito, ma non per questo evidente, che non è la tecnologia in sé a determinare il cambiamento, quanto la capacità del docente di orchestrare esperienze di apprendimento autenticamente significative (Luckin, Cukurova, 2019). Emerge, ancora oggi, la tendenza a concentrarsi su interventi centrati sugli aspetti tecnico-strumentali per l'acquisizione delle competenze digitali, trascurando la natura multidimensionale dell'esperienza digitale, che coinvolge simultaneamente componenti cognitive, materiali e socio-affettive, come sottolineato da Addeo et al. (2025).

Nei prossimi cinque anni, l'ingresso della Generazione Beta nel sistema scolastico renderà ancora più evidenti le asimmetrie cognitive e generazionali rendendo obsoleti i modelli educativi tradizionali "progettati per utenti che sostanzialmente non esistono più" (Muscarà et al., 2024, p.12): infatti, come osservano Cavalli, Ferri e Moriggi (2025), "i nativi digitali rappresentano il prodotto ontogenetico di un'immersione in un contesto con tratti di profonda discontinuità tecnologica rispetto a quello abitato dalle generazioni precedenti" (p.86). Occorre quindi ri-

pensare la professionalità docente, come suggeriscono Panciroli & Rivoltella (2025a), per assicurare un approccio responsabile e consapevole al digitale, un nuovo modo di fare didattica che genera "cambiamento e innovazione" (p.8).

Per il docente del futuro prossimo ciò si traduce nell'acquisizione di una postura riflessiva e trasformativa, che comporta lo sviluppo di un *adaptive AI mindset*, inteso come configurazione integrata di disposizioni cognitive, atteggiamenti riflessivi e competenze educativo-didattiche che permettono di integrare l'IA nei processi educativi in modo consapevole, critico e intenzionale (Brafa, Giannone, Muscarà, 2025), evitando tanto la tecnofilia ingenua quanto la tecnofobia sterile.

Operativamente, la postura del docente del futuro prossimo potrebbe essere declinata attraverso quattro dimensioni tra loro interconnesse:

– La dimensione riflessiva, che riguarda la capacità di analisi critica dell'agire didattico – *in action* e *on action* (Schön, 1993) -– e la conseguente valutazione delle implicazioni etiche delle tecnologie in educazione;
– La dimensione progettuale, che si manifesta nella competenza di *design* di esperienze di apprendimento ibride, flessibili e personalizzabili, che combinano creativamente le dimensioni fisico-digitali, sincrono-asincrone, individuali-collaborative, in piena coerenza con i principi inclusivi dell'*Universal Design for Learning* (UDL);
– La dimensione relazionale, che si riferisce alla capacità di costruire "comunità di pratica" (Rivoltella, 2021, p. 49) con il docente nel ruolo di facilitatore di connessioni umane tecnologicamente mediate e pedagogicamente orientate;
– La dimensione anticipatoria, che si esprime nella capacità di leggere e interpretare i segnali dell'evoluzione tecnologica per prepararsi proattivamente a navigare la complessità del futuro.

Tale *habitus* rinnovato contempla la consapevolezza del ruolo di un docente co-apprendente (Limone, 2021) nell'interazione con partner epistemici umani e non umani (Moriggi, Pireddu, 2024), che sa interpretare il digitale come "elemento costitutivo per generare competenze esistenziali nelle transizioni umane" (Iavarone, Aruta, 2022, p. 246): sono queste le *new literacies*, definite da Panciroli e Rivoltella (2025b) come l'insieme di competenze evolutive e trasversali che estendono il concetto tradizionale di alfabetizzazione digitale per abbracciare le sfide e le opportunità delle società tardomoderne.

4. La relazione educativa tra agenti artificiali e presenza umana

Come sottolineano Gallese, Moriggi e Rivoltella (2025), la diffusa tendenza ad attribuire ai dispositivi digitali la responsabilità delle derive educative contemporanee nasconde spesso una ben più profonda incapacità degli educatori di stabilire relazioni autentiche con le nuove generazioni. Per i giovani, infatti, il digitale non

rappresenta semplicemente uno strumento, quanto un vero e proprio ambiente formativo dove si costruiscono identità, valori e riferimenti culturali (Tirocchi, 2024).

L'uso crescente di *chatbot* educativi e sistemi di tutoring intelligente nelle scuole e nelle famiglie offre innegabili vantaggi: personalizzazione dei percorsi di apprendimento, feedback immediato e supporto individualizzato. Tuttavia, attribuire a sistemi come ChatGPT capacità empatiche o relazionali significa confondere la simulazione linguistica con l'autentica presenza umana (Riva, 2025). Se la personalizzazione algoritmica, per quanto sofisticata, opera attraverso l'analisi di dati e pattern comportamentali, quella educativa nasce dalla conoscenza della persona e dalla capacità di cogliere le sfumature del suo mondo interiore. È proprio questa differenza che permette di cogliere appieno la distanza ontologica che separa l'agire della macchina da quello umano (Floridi, Cabitza, 2021; Floridi, 2023; Panciroli, Rivoltella, 2023), che a sua volta demarca il confine tra prestazione e comprensione, elaborazione e interpretazione, informazione e formazione.

Il ruolo del docente non può limitarsi, quindi, a un adeguamento passivo alla tecnologia: deve invece sviluppare nuove competenze per collaborare efficacemente con umanoidi e intelligenze artificiali (Ciasullo, 2024), promuovendo un sapere dinamico e orientato alla cittadinanza attiva. La presenza umana nell'educazione digitale, infatti, non si riduce alla compresenza fisica o alla disponibilità sincrona, ma si manifesta attraverso competenze specificamente umane: l'attenzione alle dinamiche relazionali del gruppo classe, la sensibilità verso i bisogni individuali degli studenti, la capacità di interpretare segnali non verbali anche negli ambienti digitali, l'abilità di trasformare incertezza ed errore in opportunità di crescita, come anche il recupero della dimensione dialogica quale strumento di costruzione condivisa del sapere (Fedeli, 2023). Non è forse casuale, quindi, che nell'articolata tassonomia dei sette ruoli dell'IA in educazione proposta da Mollick e Mollick (2023) il profilo del docente risulti assente. Tale omissione riconosce implicitamente l'insostituibilità e l'inderogabilità di quella forma di magistero che nasce dall'incontro tra libertà individuali e dalla capacità di generare senso e significato attraverso la relazione.

L'autentica relazionalità educativa, definita da Mortari (2017) come "sostanza della condizione umana", non può essere simulata algoritmicamente ma si incarna nell'esperienza umana. Solo abbracciando questo approccio umanocentrico (Mancini et al., 2025), in accordo con le recenti Linee guida ministeriali sull'Intelligenza Artificiale nelle istituzioni scolastiche, l'IA potrà realizzare il suo potenziale di motore di progresso per tutta l'umanità, aprendo a un futuro in cui la tecnologia non sostituisce, ma "amplifica la nostra capacità di connetterci, collaborare e crescere insieme" (Riva, 2025, p. 204).

Ripensare l'educazione per il futuro prossimo richiederà pertanto educatori capaci di navigare consapevolmente tra dimensione tecnologica e relazionale, riconoscendo in questa tensione non un conflitto da risolvere, ma una ricchezza da valorizzare per il bene delle generazioni future.

5. Conclusioni

L'elemento *déclencheur* da cui muove questa riflessione è la novità rappresentata dall'avvento della Generazione Beta, prima coorte nativa dell'intelligenza artificiale, su cui la letteratura scientifica – per ovvie ragioni – è ancora limitata.

All'alba della quinta rivoluzione digitale, la questione non è più *se* l'IA trasformerà l'educazione – questo processo è già in atto – ma *come* gli educatori sapranno orientarsi all'interno di ambienti di apprendimento ibridi, caratterizzati dalla presenza di partner epistemici artificiali. Si tratta quindi di operare un cambio di paradigma che richiede non solo nuovi strumenti, ma una riconfigurazione profonda del modo di intendere l'agire educativo e didattico.

La sfida pedagogica che ci attende si articola su un duplice piano: da un lato, progettare dispositivi formativi capaci di valorizzare le competenze di una generazione che abita simultaneamente dimensioni fisiche e digitali; dall'altro, preservare e coltivare quegli spazi educativi in cui sviluppare senso critico, responsabilità e capacità di resistenza - pilastri imprescindibili di una *Media Literacy Education* all'altezza dei tempi (Gallese, Moriggi, Rivoltella, 2025).

La trasformazione dell'ecosistema educativo implica l'adozione di un approccio umanocentrico, a garanzia del ruolo insostituibile dell'uomo nella *governance* dei sistemi di IA per scongiurare il rischio di derive tecnocentriche che, tuttavia, rimane concreto e sempre dietro l'angolo.

La postura trasformativa del docente – articolata nelle dimensioni riflessiva, progettuale, relazionale e anticipatoria – diventa così leva strategica per valorizzare il potenziale delle tecnologie intelligenti senza rinunciare alla mediazione umana. Solo un'integrazione consapevole tra capacità umane e strumenti digitali, che recuperi i principi di una pedagogia emancipativa che educa al discernimento, come afferma Malavasi (2024), può aprire la strada a un'era di connessione, creatività e cooperazione senza precedenti (Riva, 2025).

In tal modo, i *con-fini* educativi possono evolvere verso spazi liminali da abitare con intenzionalità pedagogica e fungere da ponti tra generazioni apparentemente divergenti, che pur utilizzando alfabeti comunicativi diversi, si rivelano in realtà profondamente complementari nella comune ricerca di senso, appartenenza e umanità.

È nello spazio della tensione dialettica tra innovazione e tradizione, della custodia dell'umano nell'algoritmo che si gioca, secondo i nostri convincimenti, il futuro dell'educazione.

Bibliografia

Addeo F., D'Auria V., Notari F. (2025). Sfide e opportunità delle tecnologie digitali: uno sguardo critico alle disparita nel contesto scolastico. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione* – http://www.rtsa.eu – 1-30.

Badino M., D'Asaro F. A., Pedrazzoli F. (2024). *Educare all'IA. La sfida didattica dell'Intelligenza Artificiale: Chatbot e Gemini*. Milano-Torino: Sanoma.

Bonaiuti G. (2013). Cognizione distribuita. In *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro del progetto FSE "Modelli organizzativi e didattici per il LLL*. A cura di Giovanni Marconato, 2013, Rimini: Guaraldi srl.

Brafa A., Giannone A., Muscarà,M. (2025). The metacognitive educator in the age of IA: challenges and opportunities. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9 (Suppl.1).

Cavalli N., Ferri P., Moriggi S. (2024). *A scuola con le tecnologie. Insegnare e apprendere nel digitale*. Milano: Mondadori.

Ciasullo A. (2024). Intelligenze Artificiali in educazione. *Research Trends In Humanities Education & Philosophy*. RTH 11 (2024), 70–74.

Ciasullo A. (2024). *Il futuro dell'apprendimento. Progettazione bioeducativa e intelligenze artificiali*. Milano: Mondadori.

Clark A., Chalmers D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58, 1 (Jan., 1998), 7-19, Oxford University Press. http://www.jstor.org/stable/3328150

de Barros E. C. (2024). Understanding the influence of digital technology on human cognitive functions: A narrative review. *IBRO Neuroscience Reports 17* (2024) 415–422. https://doi.org/10.1016/j.ibneur.2024.11.006

Fedeli D. (2023). The dialogical principle as the foundation of educational action: the legacy of Martin Buber. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 86 92. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-08

Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6

Floridi L., Cabitza F. (2021). *L'intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.

Floridi L. (14 febbraio 2023). AI as Agency Without Intelligence: On ChatGPT, Large Language Models, and Other Generative Models. *Philosophy and Technology 36 (1):1-7.* http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4358789

Gallese V., Moriggi S., Rivoltella P.C. (2025). *Oltre la Tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Gerlich M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies 2025*,15,6. https:// doi.org/10.3390/soc15010006

Iavarone M. L., Aruta L. (2022). Digital skills between *soft* and *hard*. The Media Educator among critical issues and opportunities. Le digital skills tra *soft* e *hard*. L'Educatore Mediale tra criticità e opportunità. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, Firenze University Press, 22, 3, 242-251. DOI: https://doi.org/10.36253/form-13763

Kasmyna N., Hauptmann E., Yuan Y.T., Situ J., Liao X., Beresnitzky A., Braunstein I., Maes P. (2025). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. *arXiv:2506.08872*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

Limone P. (2021). *Pedagogia dei media e innovazione didattica*. Roma: Carocci.

Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. (2016). *Intelligence unleashed. An argument for AI in education*. London: Pearson.

Luckin R., Cukurova,M. (2019). Designig educational technologies in the age of AI: A learning sciences-driven approach. *British Journal Educational Technology, 50 (6)*, 2824-2838.

Malavasi P. (2025). Pedagogia dell'intelligenza artificiale. Ricerca, frontiere, umano. In

Progettare futuri possibili Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione, a cura di Gramignana, Gola, Marcelli, Collana Eduversi, *SIREF* (pp. 36-43). Pensa MultiMedia.

Mancini R., Pellegrini S., Sebastiani R., Glori D. (2025). Approccio umanocentrico all'intelligenza artificiale: sfide etiche, sociali ed economiche. In *Quaderni di Comunita Persone, Educazione e Welfare nella societa 5.0*. Community Notebook People, Education, and Welfare in society 5.0, n. 1/2025 Human-Centric Approach To Artificial Intelligence, Roma: Eurilink press, pp. 99-120. ISSN: 3035-2525.

McCrindle M. (2025). Welcome Gen Beta. https://mccrindle.com.au/article/generation-beta-defined/

MIM (2025). *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche.* https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM_Linee+guida+IA+nella+-Scuola_09_08_2025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bf-eab12989b928?t=1756468797694

Mollick E. R., Mollick L. (2023). Using AI to implement effective teaching strategies in classrooms: Five strategies, including prompts. *The Wharton School Research Paper*.

Moriggi S., Pireddu M. (2024). Apprendere (con) l'intelligenza artificiale. Un approccio media-archeologico. *ECPS Journal* – 30/2024 - https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/ Online, pp. 53-64. https://doi.org/10.7358/ecps-2024-030-mopi

Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Educators and care work. Pedagogia Oggi,* SIPED, XV, 2, 91-105.

Muscarà M., Romano A., Lizio A., Carnazzo V. (2024). Le Emotional Technologies nell'educazione: Sviluppo, impatto e prospettive per una pedagogia digitale innovativa. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 11, 10-18. https://doi.org/10.6093/2284-0184/10660

Panciroli C., Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Schole.

Panciroli C., Rivoltella P.C. (2025a). *IA in classe. Didattica con e sull'Intelligenza Artificiale*. Milano-Torino: Sanoma Italia.

Panciroli C., Rivoltella P.C. (2025b). *Didattica delle new literacies*. Milano: Mondadori.

Patrizi N., Girolami A., Crescenzi C. (2024). Il contributo dell'intelligenza artificiale per la qualificazione dei processi di istruzione. *ECPS Journal* – 30/2024 - https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/ Online ISSN 2037-7924 - https://doi.org/10.7358/ecps-2024-030-patr

Prensky M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants, On the Horizon. *MCB University Press*, *9*(5).

Prensky M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, *5*(3).

Ranieri M., Cuomo S., Biagini G. (2024). *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.

Risko E.F., Gilbert S.J. (2016). Cognitive Offloading. *Trends Cogn. Sci*, 20, 676–688.

Riva G. (2025). *Io, noi, loro. Le relazioni nell'era dei social e dell'IA*. Bologna: Il Mulino.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e cultura nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.

Rivoltella P.C. (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Franco Angeli: Milano.

Roncaglia G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Roma: Bari, Laterza.

Sartori F., Maga C., Tosi B., Varallo A. (2024). Phygital Education through Storytelling

and Learning by Doing: the Binario 9 3⁄4 project. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, N.62, 2024, pp. 69 – 83. DOI: 10.55612/s-5002-062-005
Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
Selwyn N (2022). The future of AI and education: some cautionary notes. *Eur J Educ 2022*; 57(4):620–31. https://doi.org/10.1111/ejed.12532
Swargiary K. (2025). *Beyond Classrooms: How Generation Beta Will Redefine Formal Education*. London: Scholar's press.
Tirocchi S. (aprile 2024). Digital education: dalla scuola digitale all'intelligenza artificiale. *Digital education. DigitCult - Scientific Journal on Digital Cultures*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 75-89. DOI: https://doi.org/10.36158/97888929589205

IV.4
Prendersi cura della transizione alla malattia: uno sguardo pedagogico a partire da Richard Zaner

Francesco Casotti
PhD Student, Università degli Studi di Firenze, francesco.casotti@unifi.it

Fabio Togni
Prof. Associato, Università degli Studi di Firenze, fabio.togni@unifi.it

Abstract

Il tema delle transizioni nel corso della vita, soprattutto nelle loro forme più complesse e disorientanti, costituisce oggi un nodo centrale della riflessione pedagogica, chiamata a valorizzarne le potenzialità formative e a sviluppare strategie che ne favoriscano esiti significativi (Boffo, 2019). Tra queste, la transizione alla condizione di malattia rappresenta una sfida intensa, poiché introduce la persona nella dimensione della sofferenza, anticipazione dell'ultima transizione. In tale scenario, la pedagogia può contribuire non solo alla narrazione patografica del sé, ma anche a intendere le forme autopatografiche come strategie formative. In questa direzione si colloca la medicina narrativa, nelle sue componenti umanistiche e fenomenologiche (Charon, 2006). Muovendo da presupposti etici e dal dialogo con l'ambito medico-clinico (Zaner, 2004), il contributo propone un ripensamento pedagogico della categoria di malattia e una visione olistica della cura educativa, in cui le professionalità di cura diventino agenti di cambiamento.

Parole chiave: Transizioni; Malattia; Cura Pedagogica; Medicina Narrativa.

Life transitions, particularly in their most complex and disorienting forms, represent a central theme in contemporary pedagogical reflection, which is called to value their formative potential and to develop strategies that foster meaningful outcomes (Boffo, 2019). Among them, the transition to illness is an especially intense challenge, as it places the individual within the experience of suffering, a precursor of the final transition. In this context, pedagogy can contribute not only to the patographic narration of the self, but also to interpreting autobiographical accounts of illness as formative strategies. Narrative medicine, with its humanistic and phenomenological components (Charon, 2006), offers a significant example. Based on ethical premises and in dialogue with the medical-clinical field (Zaner, 2004), this contribution suggests a pedagogical rethinking of illness and promotes a holistic vision of educational care, where care professionals act as agents of change.

Keywords: Transitions; Illness; Pedagogical Care; Narrative Medicine.

1. Introduzione: le transizioni di vita come questione pedagogica[1]

Il presente contributo intende collocare la questione delle *life transitions* all'interno di una cornice pedagogico-educativa, strutturando la riflessione sull'esperienza "esistenziale" della malattia. La categoria della transizione, infatti, è inevitabilmente connessa a quelle componenti costitutive, profonde e strutturali della persona umana, e può essere considerata un possibile innesco del processo di "presa di forma". Schlossberg (1981), a tal proposito, ne sottolinea una caratteristica fondamentale: causata da un evento o da un "non evento"[2], essa implica sempre un cambiamento; il soggetto coinvolto, trovandosi in una nuova situazione, vedrà modificarsi alcune rappresentazioni di sé e dell'ambiente circostante, e, di conseguenza, alcuni propri comportamenti e relazioni. Per questo motivo, le transizioni, processi che costellano le molteplici traiettorie biografiche (Green, 2010), siano esse familiari, professionali, relative alla salute ecc., possono essere considerate spazitempi di formazione e punti di svolta determinanti per le direzioni future, che potranno dispiegarsi tra auspicabili riprogettazioni o nostalgiche cristallizzazioni.

Riconoscendo, quindi, le potenzialità costruttive e/o distruttive di tali momenti della vita, si comprende la necessità che la pedagogia si occupi dei "transiti" (Castiglioni, 2021), chiarendone il possibile impatto sulla "natura" di chi li attraversa ed elaborando strategie di orientamento per affrontare una fase di sospensione e incertezza. In qualità di professionisti e professioniste dell'educazione, si è dunque chiamati a prendersi cura delle transizioni, pensando e agendo al fine di porre le condizioni migliori affinché ogni persona riesca ad autodeterminarsi nel cambiamento, divenendo soggetto attivo e non oggetto passivo (Boffo, 2019), anche, e soprattutto, nelle transizioni indesiderate ed improvvise.

La malattia, paradigma di questi passaggi, rappresenta, con il suo profilo drammatico, la sua incidenza evenemenziale e il suo carattere sfidante in termini di senso esistenziale. Richard Zaner[3], in *Ethics and the Clinical Encounter* (1988), evidenzia come essa irrompa nella quotidianità dei diretti interessati, provocando una frattura biografica anche nelle famiglie e, in generale, in tutti i luoghi del vivere, manifestandosi come promemoria della imperfezione e finitudine, nonché come anticipazione scandalosa e inquietante della morte. Alla luce di ciò, l'esperienza della malattia si configura come insieme di transizioni, radicalmente interpellanti la libertà e viatico di una effettiva attestazione del sé, che sia libera e responsabile, razionale e intenzionale, andando ben oltre i semplici vissuti passivizzanti che spesso ad essa le vengono attribuiti. Pertanto, la rilettura pedagogica di un classico dell'etica clinica può diventare un'occasione per riflettere su alcuni principi educativi per prendersi cura della transizione alla/dalla malattia.

1 Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Francesco Casotti i paragrafi 2, 3 e 4, a Fabio Togni i paragrafi 1 e 5.

2 Espressione che indica la situazione in cui un evento particolarmente atteso non avviene.

3 Nato in Arizona il 20 Settembre 1933, il filosofo Richard M. Zaner può essere considerato come una delle figure di spicco dell'etica clinica e della filosofia della medicina.

2. Un classico dell'etica medica e della bioetica per esplorare l'esperienza della malattia: *Ethics and the Clinical Encounter*

Per introdurre il lettore al cuore del testo (Zaner, 1988), ovvero al tema della dimensione morale intrinseca alla medicina clinica, l'autore ricostruisce il percorso dissestato che ha condotto alcuni medici a richiedere il coinvolgimento di esperti di etica nei contesti sanitari, già a partire dagli anni Sessanta. Una richiesta percepita, a seconda dei punti di vista, come necessaria o inopportuna, accolta con entusiasmo ma anche con ripudio. Tale sollecitazione nasce dai profondi cambiamenti che, dal secolo scorso, hanno rivoluzionato la pratica clinica. Lo sviluppo esponenziale delle tecnologie e delle conoscenze ha fatto emergere nuove sfide di natura etica, con ripercussioni su tutti gli attori coinvolti nell'esperienza della malattia. Si sono ridefiniti i confini della vita, della nascita e della morte, ampliando al contempo il numero delle opzioni disponibili per l'agire medico. In questo contesto, la presenza di un *ethicist* nei setting sanitari si determina come un'opportunità: non tanto per ottenere soluzioni preconfezionate su ciò che è giusto o sbagliato, quanto per promuovere una maggiore consapevolezza dei principi morali che, anche tacitamente, guidano le azioni di ogni persona.

La riflessione centrale si struttura attorno a un pilastro che rappresenta l'essenza dell'incontro clinico, all'interno del quale si manifestano i cosiddetti "problemi morali": la diade medico-paziente. Essa si fonda sull'unione di due alterità, due biografie spesso reciprocamente sconosciute, che si intrecciano sulla base del binomio "cura–fiducia", la cui presenza costituisce un elemento fondamentale del funzionamento stesso della relazione. Su questo sfondo, orientato al miglioramento delle condizioni di salute del *care receiver,* emergono questioni rilevanti che rischiano di compromettere la riuscita del rapporto.

Una prima considerazione mette in luce una natura che, per quanto affascinante, si rivela estremamente complessa. Il *clinical encounter*[4], così come definito da Zaner, implica l'incontro tra due universi valoriali, presumibilmente molto differenti, nei quali confluiscono a loro volta i valori provenienti dai rispettivi contesti familiari e sociali, distribuiti lungo le dimensioni micro, meso, macro e mega. Ogni polarità porta con sé storie, relazioni, modelli di riferimento e lenti di analisi della realtà che influenzano in modo unico la dinamica della pratica clinica, dalla diagnosi alla terapia, potendo generare talvolta ostacoli, conflittualità e disarmonie. L'eccessiva burocratizzazione dell'ambiente sanitario e la predominanza di una prospettiva tecnicistica ha, a suo avviso, attivato dei processi di de-umanizzazione che incidono direttamente sullo svolgimento della visita medica. Il punto di vista del paziente sulla personale esperienza di malattia rischia di venir posto in secondo piano e utilizzato dal professionista solamente per una riduzione topografica al sintomo. Tale approccio comporterebbe non solo la possibilità di perdere elementi utili a una diagnosi più accurata, ma anche l'ostacolo a una partecipazione attiva

4 L'interazione tra il professionista sanitario e il paziente, finalizzata alla cura di quest'ultimo.

della persona interessata al proprio percorso di guarigione, la quale potrebbe sentirsi alienata dall'intero intervento.

Una seconda considerazione, di conseguenza, riguarda il binomio precedentemente menzionato della cura e della fiducia. La relazione medico-paziente si struttura in modo asimmetrico: il primo è colui che possiede la conoscenza e gli strumenti per aiutare il secondo, direttamente colpito dall'impetuosa presenza della malattia. Se l'*healer* è chiamato a mettere le proprie risorse – dunque a metter-si – a disposizione dell'altro, praticando azioni di cura vera e propria (Potestio, Togni, 2011), l'*afflicted* dovrà riporre in lui, e nell'intero contesto, la propria fiducia, condizione necessaria per il successo terapeutico. Un esempio significativo riportato nel testo descrive la situazione dei pazienti con insufficienza renale, costretti alla dialisi: l'adesione al rigido trattamento e la fiducia nei professionisti sanitari, così come nel funzionamento delle macchine, sono elementi determinanti per il proseguimento della loro stessa vita. Si può comprendere, tuttavia, come la cura da una parte e la fiducia dall'altra possano prendere forma solo se vi è un riconoscimento reciproco tra gli attori coinvolti: un vedersi, ascoltarsi e avvicinarsi, pur nei differenti ruoli, condizioni di salute e posizionamenti morali. Alla luce di ciò, la funzione del filosofo nei contesti sanitari diventa anche quella di facilitare l'incontro clinico tra due "stranieri" e la transizione verso (ma anche dalla) malattia.

Gli aspetti evidenziati sono solo alcuni tra i numerosi spunti che possono emergere dallo studio di un classico dell'etica medica: il tentativo di una loro rilettura in chiave pedagogica si costituisce come un'opportunità per individuare alcune direttrici pedagogico-educative, al fine di promuovere un protagonismo attivo della persona, anche di fronte alle manifestazioni più intense e drammatiche della sofferenza.

3. Prime brevi riflessioni pedagogiche: la dimensione educativa nella diade medico-paziente

L'attenzione che Zaner pone alla dimensione relazionale per la riuscita dell'incontro clinico richiama inevitabilmente l'orizzonte pedagogico. La categoria della relazione, infatti, può essere considerata un "fondamentale" della pedagogia (Boffo, 2011, p. XII): senza di essa non potrebbe esserci crescita, sviluppo, formazione della persona umana. Nella sua duplice declinazione semantica — quella del *religo* e del *refero*, del legarsi e cingere da una parte, e del ricondurre a sé dall'altra, nelle sue diverse forme, interpersonali ma anche intrapersonali, nel suo costruire un legame tra un "io" e un "altro da sé", è sempre catalizzatrice di processi formativi ed educativi. Quando poi assume effettivamente la connotazione "educativa", essa diviene il mezzo attraverso cui è possibile praticare atti di cura, intesa nella sua accezione pedagogica. (Boffo, 2011).

Nello specifico di questa ultima forma, la relazione presenta un posizionamento asimmetrico delle soggettività coinvolte (lo stesso riscontrabile nella diade

medico-paziente), che sono: "[…] l'una più compiuta e l'altra meno compiuta, con la prima impegnata intenzionalmente nel promuovere in maniera ascensionale la seconda, e la seconda nell'accoglierla e nel seguirla" (Bertagna, 2019, p. 121). Si assiste, dunque, a un accompagnamento all'interno di un processo trasformativo, in cui l'"educatore" è chiamato ad assumersi la responsabilità di accendere il desiderio dell'"educando" nel perseguimento di nuove forme in cui riconoscersi liberamente. Tale dimensione può alimentare anche la relazione che si instaura tra professionista sanitario e paziente, soprattutto se quest'ultima è considerata nella prospettiva di Zaner. In questo caso, il desiderio della "compiutezza" potrebbe consistere in un riposizionamento dell'*afflicted* nella propria storia di malattia (nel paragrafo successivo verranno proposte alcune strategie a riguardo), promuovendo così un suo protagonismo che lo aiuti a decidere – e decidersi – nella transizione.

Affinché ciò sia reso possibile, è necessario che il *clinical encounter* sia caratterizzato da un'apertura triangolare tra le alterità in gioco: il medico, il paziente, ma anche la malattia stessa, intesa come forma di alterazione dell'esperienza. Quest'ultima inquieta direttamente il "dover essere" delle prime due, rispettivamente il professionista che cura con successo e il paziente guarito e sano, costituendo così una triade dalla potenzialità formativa.

Emerge, a tal fine, la centralità di un dispositivo cardine della relazione educativa: il dialogo. In esso è possibile l'avvicinamento e la connessione tra esperienze, storie, punti di vista, modelli valoriali e registri linguistici differenti. Nel dialogo, affinché possa essere considerato tale, nessuna voce può essere silenziata perché ritenuta inesperta; vi è, invece, ascolto profondo, sostegno e riconoscimento (Cambi, 2021).

L'esperienza del paziente, in questo contesto, diverrebbe il fulcro dell'intervento clinico, generando un atto di cura olistica; la diade medico-paziente, contemporaneamente, si configurerebbe come uno spazio in cui sia possibile narrare la propria malattia.

4. Narrare la malattia tra attestazione di sé e autodeterminazione sulla soglia

L'integrazione di un'attenzione consapevole ai processi narrativi autobiografici nell'incontro clinico diventerebbe così una delle coordinate pedagogico-educative per facilitare la transizione verso la malattia. La narrazione autobiografica è stata ampiamente valorizzata dalla pedagogia come strumento educativo, formativo e curativo. Raccontandosi, infatti, l'io si pone come spettatore di sé, riuscendo ad adottare una prospettiva altra sul proprio vissuto; la rilettura del passato diviene una fonte generatrice di senso, permettendo di attribuire significato e coerenza alle diverse esperienze, per inserirle nella trama biografica e orientare il presente e il futuro (Demetrio, 1996). Attraverso la rielaborazione narrativa degli eventi, anche e soprattutto di quelli particolarmente drammatici e tragici, la persona si fa testimone dell'agire della propria libertà e, di conseguenza, "agisce" il proprio pro-

cesso di "presa di forma", definendosi così come prima "tessitrice" della propria vita (Togni, 2024).

Si comprende allora la necessità di uno spazio narrativo in cui sia possibile raccontare la malattia, da garantire nei contesti sanitari: infatti, il riconoscimento e la valorizzazione di forme "autopatografiche", ponendo al centro la "malattia vissuta" (*illness)* più che quella organica (*disease*), includendo quindi anche le sue componenti soggettive, restituisce protagonismo al paziente, potendo "dare forma" alla sua esperienza, al suo percorso terapeutico insieme al professionista e al suo processo di transizione (Kleinman, 1988; Good, 2006). In tale crocevia, si inserisce la "medicina narrativa" (Charon, 2006), prospettiva che focalizza l'attenzione sulle ricadute positive dell'utilizzo nella pratica medica di un abbrivio narrativo, al fine di migliorare la relazione *healer-afflicted*. Il riconoscimento reciproco dovuto all'ascolto restituirebbe dignità alla persona nonché la capacità di dare senso alla malattia e di decidere se stessa nella soglia di una delle esperienze più radicali dell'esistenza. Questa possibilità può rappresentare un principio su cui costruire una pedagogia che voglia prendersi cura di tutte le transizioni significative.

5. Conclusioni – facilitare i processi di transizione

Nel *clinical encounter* assume un ruolo centrale il concetto di *enablement*, inteso dall'autore come processo facilitatore delle dinamiche dialogiche e relazionali tra professionista sanitario e paziente. L'*enabler*, di conseguenza, è un professionista che interviene valorizzando le risorse degli attori coinvolti, promuovendo la consapevolezza degli universi valoriali che li guidano e delle competenze maturate attraverso l'esperienza, su cui poter fare leva durante transizioni significative.

Nell'ipotesi in cui tale professionista si configuri come declinazione del profilo educativo nell'ambito delle professioni di cura, si concretizzerebbe un intervento di matrice pedagogica nel transito verso la malattia – ma anche dalla malattia, nelle sue molteplici direzioni, dalla guarigione alla morte – valorizzando la dimensione relazionale che si manifesta nell'incontro clinico. Prenderebbe così forma una cura della transizione, da realizzare attraverso la costruzione di spazi-tempo, anche simbolici, in cui medico e paziente possano raccontarsi e condividere le rispettive esperienze relative alla malattia, dislocandosi contemporaneamente da sé e aprendosi ai bisogni dell'altro. La valorizzazione dei processi narrativi nell'incontro clinico, in linea con i principi della medicina narrativa, ricadrebbe su entrambi, migliorando al contempo l'efficacia terapeutica e la dimensione educativa all'interno della diade *healer–afflicted*.

L'*enabler* si delineerebbe così come facilitatore di significato in una delle transizioni più drammatiche dell'esistenza, ponendo le condizioni per l'attivazione di un percorso orientato alla libertà decisionale e all'autodeterminazione del paziente, in cui il professionista sanitario possa assumere il ruolo di accompagnatore responsabile e consapevole.

Bibliografia

Bertagna G. (2019). Persona e relazione: per un'epistemologia pedagogica. *Ricerche di Psicologia*, *1*, 119–141. https://doi.org/10.3280/RIP2019-001008.

Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.

Boffo V. (2019). The Transition to Work: Higher Education and Future. *FORM@RE*, *19*, 58-74. https://doi.org/10.13128/formare-25875.

Cambi F. (2021). Relazione educativa e ruolo del dialogo. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 61-73). Roma: Carocci.

Castiglioni M. (Ed.). (2021). *Per una pedagogia dei transiti nell'età adulta*. Pisa: ETS.

Charon R. (2006). *Narrative medicine: honoring the stories of illness*. New York, NY: Oxford University Press.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaele Cortina.

Green L. (2010). *Understanding the life course: Sociological and psychological perspectives*. Cambridge: Polity.

Good J. B. (2006). *Narrare la malattia: Lo sguardo antropologico sul rapporto medico–paziente*. Torino: Einaudi,

Kleinman A. (1988). *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition*. New York, NY: Basic Books.

Potestio A., Togni F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Brescia: La Scuola SEI.

Schlossberg N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist, 9* (2), 2–18. https://doi.org/10.1177/001100008100900202.

Togni F. (2024). Narrazione e ricerca autobiografica. In V. Boffo, C. Benelli (Eds.), *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* (pp. 3-28). Prato: Anthology Digital Publishing.

Zaner R. M. (1988). *Ethics and the clinical encounter*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.

IV.5
"Sbloccare" il futuro per interrompere la continuità intergenerazionale delle disuguaglianze educative. Riflessioni sull'orientamento integrato a partire dall'analisi di un caso di studio[1]

Fabrizio Chello
Professore associato, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli
fabrizio.chello@unisob.na.it

Melania Talotti
PhD Student, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli
melania.talotti@unisob.na.it

Abstract
La letteratura scientifica evidenzia l'impatto dei fattori socioeconomici e culturali sulle scelte educative nella transizione scuola-università. In particolare, l'appartenenza a famiglie con basso livello di istruzione e senza esperienze universitarie precedenti è associata a maggiore vulnerabilità e rischio di abbandono nel primo anno. Queste dinamiche si inseriscono in processi di riproduzione intergenerazionale, dove la continuità esperienziale può diventare diseducativa se il contesto formativo non offre nuove possibilità. La ricerca quanti-qualitativa condotta presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli mostra che gli/le studenti di prima generazione faticano a immaginare il proprio futuro. Paura e insicurezza alimentano l'afuturalgia, evidenziando l'urgenza di un orientamento integrato per rompere la continuità delle disuguaglianze e promuovere futuri desiderabili.

Parole chiave: Transizione, orientamento, disuguaglianze, continuità, futuro.

National and international research highlights the impact of socioeconomic and cultural factors on students' choices during the school to university transition. Belonging to families with low educational levels and no prior university experience increases vulnerability and dropout risk in the first year. These dynamics reflect intergenerational reproduction, where continuity can become miseducative if the educational context fails to offer new

1 La struttura complessiva dell'articolo è stata pensata e condivisa dall'autore e dall'autrice. Nello specifico, sono da attribuire a Fabrizio Chello il paragrafo 1 e a Melania Talotti i paragrafi 2 e 3.

opportunities. A mixed-methods study at Suor Orsola Benincasa University shows that first-generation students struggle to imagine their future. Fear and insecurity fuel a-futuralgia, highlighting the urgency of an integrated approach to break the continuity of inequalities and desirable futures.

Keywords: Transition, guidance, inequality, experiential continuity, future.

1. Introduzione: oltre i determinismi. Il ruolo del capitale culturale familiare nelle traiettorie educative

Nella letteratura pedagogica italiana e in quella estera si riscontra una sostanziale sintonia di orientamenti nel riconoscere che le scelte educative compiute dai/dalle studenti nella delicata fase di transizione scuola-università siano profondamente influenzate da variabili di natura socioeconomica e culturale. A parità di rendimento scolastico e di condizioni materiali, il fatto di avere almeno un genitore con un titolo di studio universitario aumenta significativamente la probabilità che lo/la studente opti per percorsi accademici socialmente valorizzati e percepiti come maggiormente remunerativi (Romito, 2021). Tali dinamiche non si esauriscono nella trasmissione esplicita di aspettative e/o conoscenze, ma si manifestano anche attraverso modalità implicite, spesso radicate nel vissuto familiare e difficilmente accessibili a chi non condivide un certo *background* culturale.

In questa prospettiva, una teoria di riferimento consolidata è quella proposta da Boudon (1973) e relativa alla distinzione tra effetti primari ed effetti secondari delle disuguaglianze sociali. Gli effetti primari si riferiscono all'influenza del contesto familiare sul rendimento scolastico, attraverso processi di socializzazione che favoriscono lo sviluppo di competenze in linea con le aspettative scolastiche, con la conseguenza che gli/le studenti provenienti da famiglie culturalmente privilegiate tendono a ottenere risultati scolastici migliori, anche a parità di motivazione con chi proviene da famiglie con basso livello di istruzione. Gli effetti secondari, invece, agiscono direttamente sulle scelte educative, in quanto influenzano la decisione di proseguire gli studi, la scelta del percorso e dell'istituto da frequentare.

Uno studio comparativo condotto da Jackson e Jonsson (2013) ha mostrato come il peso relativo degli effetti primari e secondari vari significativamente in funzione delle caratteristiche strutturali dei sistemi scolastici. Nei sistemi più aperti e meno selettivi, dove le transizioni sono meno vincolate da criteri formali, le famiglie socialmente avvantaggiate possono esercitare un'influenza più manifesta sulle traiettorie dei/delle figli, poiché la maggiore disponibilità di risorse culturali consente di navigare con maggiore consapevolezza tra le opportunità formative, rafforzando gli effetti secondari. Nei sistemi più rigidi e selettivi, in cui le decisioni scolastiche-universitarie dovrebbero risultare maggiormente vincolate dai risultati e in cui l'influenza familiare dovrebbe avere un peso inferiore, la selezione in realtà tende a premiare competenze che si sviluppano più "facilmente" in contesti culturalmente privilegiati. In questo senso, le disuguaglianze agiscono fortemente in

entrambi i casi e gli effetti primari rimangono incisivi, manifestandosi già nei primi anni del percorso formativo.

La persistenza delle disuguaglianze educative è confermata anche dagli studi di Pascarella, Pierson, Wolniak, Gregory e Terenzini (2004), Pike e Kuh (2005), Smith e Zhang (2009), i quali rilevano come gli/le studenti provenienti da famiglie con bassi livelli di istruzione o privi di precedenti universitari tra fratelli e sorelle incontrino maggiori difficoltà non solo nell'accesso ma anche nella permanenza all'interno del sistema universitario. Questi/e studenti – definiti/e di prima generazione – sperimentano con maggiore frequenza vissuti di disorientamento, insicurezza e demotivazione, con un conseguente aumento del rischio di abbandono, soprattutto durante il primo anno (Tinto, 1987).

In questo quadro, i/le figli di genitori laureati/e beneficiano di un contesto familiare che favorisce un rapporto più disinvolto con l'istituzione universitari. L'università potrebbe essere percepita come un passaggio "naturale", come una prosecuzione prevedibile di un percorso già tracciato configurandosi quasi come una "non decisione" (Ball *et al.*, 2002), una scelta inscritta nelle consuetudini familiari ma che può comportare, in alcuni casi, situazioni in cui si avverte l'impossibilità di compiere una scelta in maniera libera e autonoma (Talotti, in corso di pubblicazione). Al contrario, per chi proviene da contesti familiari privi di precedenti esperienze accademiche, l'accesso all'università può costituire una rottura rispetto alla traiettoria familiare, comportando maggiori incertezze e dubbi.

Questi studi suggeriscono che le disuguaglianze educative possono essere lette come il risultato di un processo di costruzione sociale, i cui effetti si proiettano dal passato verso il presente e il futuro. E ciò perché le esperienze passate-presenti delineano il *set* di risorse su cui si strutturano le esperienze future in una sorta di concatenazione a cui Dewey (1938) aveva dato il nome di "continuità". Tale continuità diviene diseducativa quando impedisce all'ecosistema formativo di generare nuove possibilità di crescita, bloccando l'accesso a esperienze che potrebbero ampliare il repertorio di capacità e interessi. In altre parole, quando la continuità si traduce in una ripetizione statica, anziché in un processo di trasformazione, essa tende a limitare l'immaginazione e la costruzione di futuri alternativi, confinando gli/le studenti entro spazi esperienziali chiusi e temporalità predeterminate.

2. Senza racconto: l'università per chi non ne ha fatto esperienza. Riflessioni sul caso UNISOB

La riduzione dell'immaginazione del futuro sopra descritta è emersa anche dai risultati di una ricerca empirica volta a indagare la transazione scuola-università attraverso un'analisi quanti-qualitativa delle esperienze della popolazione studentesca dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa -Napoli.

In particolare, il campione analizzato – rappresentativo degli/delle studenti immatricolati/e ai CdL triennali e ai CdL magistrali a Ciclo Unico negli anni accademici 2023/2024 e 2024/2025 – ha evidenziato una condizione di divario tra le

intenzioni espresse al momento della scelta universitaria e le aspettative circa la loro concreta attuazione, perché se da un lato gli/le studenti dichiarano di avere obiettivi chiari e di avere scelto il percorso universitario seguendo i propri sogni e desideri, dall'altro manifestano difficoltà nel prefigurarsi la possibilità concreta di realizzarli.

Questa condizione potrebbe essere legata alla composizione della popolazione studentesca UNISOB, composta in larga parte da studenti/esse di prima generazione[2]. Si tratta spesso di giovani che sembrano vivere una condizione che potremmo definire a-futuralgica (Chabot, 2021), ossia una forma di difficoltà a immaginare un futuro soddisfacente e realistico. Una difficoltà che non nasce da un'assenza di desideri, quanto piuttosto alla scarsità di strumenti e opportunità che consentano di renderli realizzabili e di andare oltre le incertezze del presente. In questa prospettiva, il ruolo del supporto familiare – nelle sue varie forme – assume un valore particolare rilevante.

Tra le diverse forme di supporto, forse quello economico è la più visibile essendo la più quantificabile. Ed è anche la forma di supporto che maggiormente si presta a essere riconosciuta e dichiarata dagli/dalle studenti, proprio perché collegata a sforzi, in alcuni casi sacrifici, concreti da parte delle famiglie. Dall'analisi dei questionari, relativi all'a.a. 24/25, emerge infatti che il supporto economico appare relativamente distribuito lungo le fasce di reddito, sebbene naturalmente commisurato alle possibilità di ciascuna. Questo suggerisce che anche le famiglie con minori disponibilità economiche tendono a contribuire materialmente al percorso universitario dei/delle figli. Anzi, il fatto che gli/le studenti con risorse familiari limitate riconoscano comunque questa forma di supporto potrebbe riflettere un senso di riconoscenza verso gli sforzi familiari.

Tuttavia, il supporto economico da solo non basta a colmare le disuguaglianze che segnano l'accesso all'università e la possibilità di viverla come esperienza di emancipazione. Le altre dimensioni di supporto – meno visibili ma cruciali – restano appannaggio quasi esclusivo delle famiglie con livelli di reddito e istruzione più elevati, contribuendo a riprodurre le disparità di partenza.

Famiglie con redditi elevati tendono a offrire un ventaglio più ampio di risorse che vanno dalla condivisione di esperienze universitarie e professionali, all'accesso a reti di contatti e strumenti di orientamento. Al contrario, nelle famiglie con basso livello economico solo il 6,6% degli/delle studenti con reddito familiare inferiore a 10.000 euro ha ricevuto racconti universitari dai genitori, contro oltre il 60% nella fascia 150.000-200.000 euro.

2 L'assenza di una domanda sul reddito nei questionari dell'a.a. 2023/2024 ha reso possibile l'analisi solo con i dati dell'a.a. 2024/2025 dai quali emerge che il reddito complessivo del nucleo familiare degli studenti e delle studentesse è individuabile per il 27,4% nella fascia "fino a 10.000 euro" e per il 18,6% nella fascia "tra 10.000 e 15.000 euro". Inoltre, per l'a.a. 23/24: il 49,4% dei genitori ha il diploma di scuola superiore di secondo grado; il 29,9% il diploma di scuola superiore di primo grado. Per l'a.a. 24/25: il 46,8% dei padri e il 43,6% delle madri hanno il diploma di scuola superiore di secondo grado; il 29,5% dei padri e il 26,4% delle madri hanno il diploma di scuola superiore di primo grado. Per l'a.a. 23/24: il 58,4% e per l'a.a. 24/25: il 56,3% non ha fratelli e/o sorelle universitari/e.

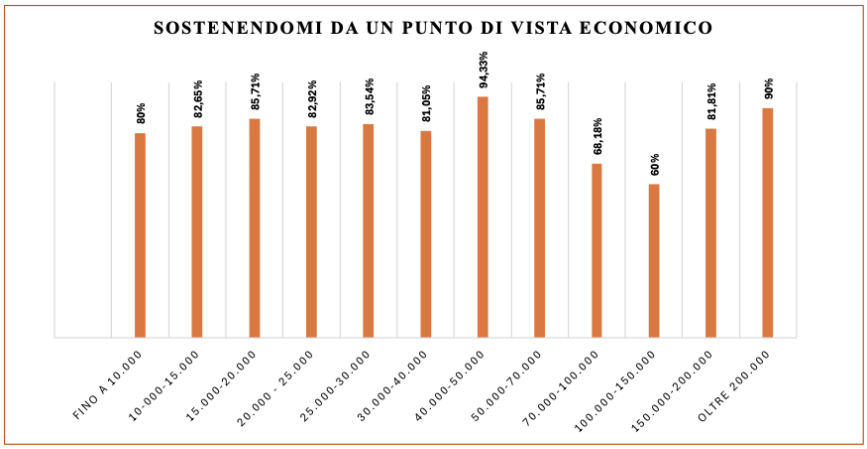


Fig. 1: Domanda n. 6 del questionario a.a. 24/25: In quale delle seguenti fasce è possibile identificare il reddito complessivo del tuo nucleo familiare? Con opzione di riposta "Sostenendomi da un punto di vista economico" della domanda n. 13 (*I tuoi genitori quale tipo di supporto ti stanno offrendo per affrontare la transizione scuola-università?*) del medesimo questionario

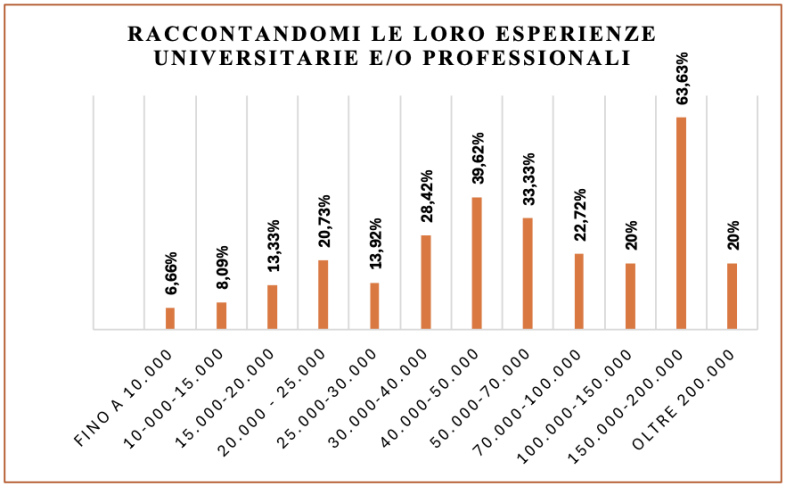


Fig. 2: Domanda n. 6 del questionario a.a. 24/25: In quale delle seguenti fasce è possibile identificare il reddito complessivo del tuo nucleo familiare? Con opzione di riposta "Raccontandomi le loro esperienze universitarie e/o professionali" della domanda n. 13 (*I tuoi genitori quale tipo di supporto ti stanno offrendo per affrontare la transizione scuola-università?*) del medesimo questionario

Il supporto relazionale segue la stessa traiettoria: lo riceve solo il 13,3% nella fascia sotto i 10.000 euro, contro l'80% nelle famiglie con reddito oltre i 200.000 euro. Questo conferma come l'accesso alle reti professionali e alle opportunità di orientamento sia fortemente condizionato dal livello socio-economico della famiglia di origine, alimentando un vantaggio competitivo per chi già parte da posizioni privilegiate.

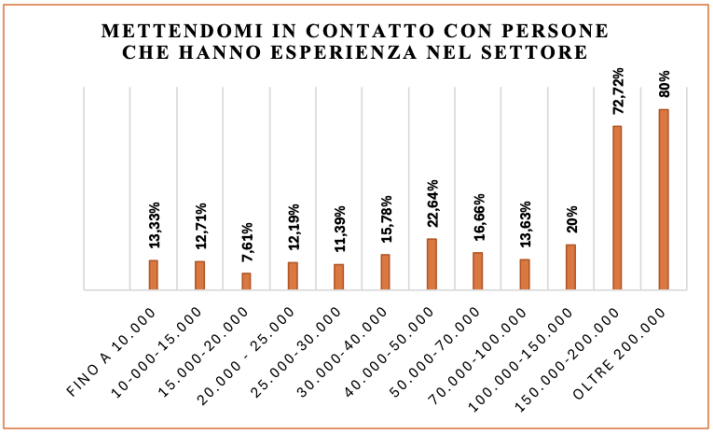


Fig. 3: Domanda n. 6 del questionario a.a. 24/25: In quale delle seguenti fasce è possibile identificare il reddito complessivo del tuo nucleo familiare? Con opzione di riposta "Mettendomi in contatto con persone che hanno esperienza nel settore" della domanda n. 13 (*I tuoi genitori quale tipo di supporto ti stanno offrendo per affrontare la transizione scuola-università?*) del medesimo questionario

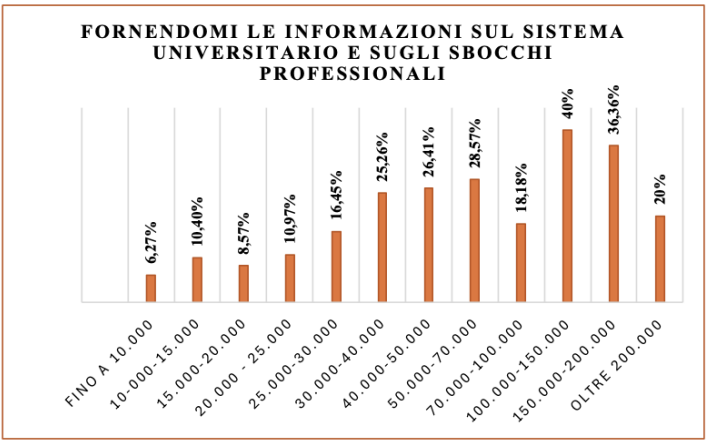


Fig. 4: Domanda n. 6 del questionario a.a. 24/25: In quale delle seguenti fasce è possibile identificare il reddito complessivo del tuo nucleo familiare? Con opzione di riposta "Fornendomi le informazioni sul sistema universitario e sugli sbocchi professionali" della domanda n. 13 (*I tuoi genitori quale tipo di supporto ti stanno offrendo per affrontare la transizione scuola-università?*) del medesimo questionario

Infine, anche il supporto informativo relativo ai corsi, agli sbocchi professionali e al funzionamento del sistema universitario è presente solo nel 6,27% e nel 10,4% dei casi tra le fasce di reddito più basse e cresce fino al 40% nelle fasce sopra i 100.000 euro.

Questi possono sembrare dei dati prevedibili, se si pensa che chi non ha frequentato l'università difficilmente può raccontarla. Ma dovrebbero farci riflettere su quanto l'accesso all'università sia condizionato dal contesto familiare. Questi dati, infatti, attestano una disomogeneità nell'accesso alle risorse orientative che, pur non manifestandosi sul piano economico, si rivela nelle forme più sottili di supporto come nella dimensione narrativa dell'esperienza, nella capacità di trasmettere fiducia, strategie e conoscenze sui percorsi. Sono elementi spesso invisibili, ma che hanno una certa potenza perché possono (in alcuni casi) inibire l'immaginazione del futuro. In questo senso, chi non ha vissuto l'università non solo non può raccontarla, ma spesso non può nemmeno trasmettere l'idea che essa sia una strada percorribile. Ed è proprio in questa idea che si manifesta una delle disuguaglianze più profonde, ossia quella che non nega l'accesso all'università in modo esplicito, ma che lo rende meno immaginabile, meno desiderabile e meno possibile.

3. Riflessioni conclusive per un orientamento emancipante

Spezzare la linearità delle traiettorie familiari diventa così uno degli obiettivi fondamentali della pratica orientativa, che – alla luce di quanto illustrato – deve essere concepita come un processo situato, che riconosce il peso delle disuguaglianze e agisce per riequilibrarne gli effetti. L'orientamento, quindi, deve farsi carico della complessità biografica e culturale degli/delle studenti, offrendo spazi di ascolto e di riflessione che permettano a ciascuno/a di ridefinire la propria posizione all'interno della storia familiare, perché tutti/e – indipendentemente dall'origine – devono poter immaginare e costruire orizzonti di possibilità.

In questo senso, l'orientamento deve attivare la possibilità di esplorare esperienze inedite, decostruendo narrazioni predeterminate e coltivando quella tensione progettuale che consente a ciascuno/a di definirsi/ri-definirsi. Ne deriva la necessità di un ripensamento delle pratiche orientative scolastiche-universitarie, affinché possano accompagnare gli/le studenti non solo nell'ingresso all'università, ma lungo l'intero percorso (Talotti, Chello, 2024). Un orientamento di questo tipo dovrebbe consentire la prefigurazione di sé stessi/e in una dimensione altra, emancipata dalle gabbie rappresentazionali in cui spesso gli/le studenti si trovano confinati/e.

Bibliografia

Ball S., Davies J., David M., Reay D. (2002). "Classification" and "Judgement": Social Class and the "Cognitive Structures" of Choice of Higher Education. *British Journal of sociology of education*, pp. 377-400.

Bourdieu P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.

Chabot P. (2021). *Avoir le temps: Essai de chronosophie*. Francia: Puf

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.

Fondazione Giangiacomo Feltrinelli (Ed.). (2019). Per tutti e non per pochi: la sfida della conoscenza. Postfazione di Miguel Benasayag, Milano, Quaderni 29.

Jackson M., Jonsson J. O., (2013). Why Does Inequality of Educational Opportunity Vary Across Countries? Primary and Secondary Effects in Comparative Context. In Jackson M. (ed.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.003.0011

Pascarella E. T., Pierson C. T., Wolniak G. C., Gregory C.; Terenzini P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75, 249-284.

Pike G. R., Kuh G. D. (2005). First and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, 76 (3), 276–300.

Romito M. (2021). *First-generation students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.

Smith W. L., Zhang P. (2009). Students' perceptions and experiences with key factors during the transition from high school to college. *College Student Journal*, 43 (2), 643–657.

Talotti M., Chello F. (2024). Sostenere la transizione scuola-università. Un'analisi delle pratiche di orientamento a partire da una revisione sistematica della letteratura pedagogica, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16, 28/2024, 187-207 – doi.org/10.15160/2038-1034/3025

Talotti M. (in corso di pubblicazione). Tra immaginari limitati e desiderio di emancipazione riflessioni sull'orientamento al futuro della popolazione studentesca first-generation. In Antonietti M., Agrusti G. (Eds.), *La qualità della formazione come responsabilità sociale. Prospettive di ricerca, modelli pedagogici, pratiche educative e didattiche tra tradizione e innovazione*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Tinto V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago.

IV.6
Identità sociale e valorizzazione del sé nella terza età. Decostruire stereotipi attraverso l'iniziativa *senior*

Debora Daddi
Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Firenze, debora.daddi@unifi.it

Abstract

La terza età è frequentemente associata a stereotipi di passività e declino, che influenzano negativamente l'autopercezione degli individui, limitando le opportunità di esprimere autenticamente il proprio sé e di partecipare attivamente alla vita collettiva.
Il presente contributo intende esplorare l'impatto di tali rappresentazioni sulla costruzione dell'identità sociale nella senilità (Togni, 2021), facendo riferimento alle principali teorie sull'invecchiamento attivo, le quali promuovono una concezione della senescenza come un processo dinamico e in evoluzione. In particolare, si evidenzia come le iniziative senior e l'imprenditorialità in età avanzata possano diventare strumenti di riconfigurazione del sé, offrendo agli individui opportunità di agency nel ridefinire il loro ruolo nella comunità.
Tale prospettiva sottolinea l'importanza della transizione dal mondo del lavoro alla quiescenza, favorendo il consolidamento di competenze professionali acquisite nei contesti professionali. La sfida della "de-età" implica il superamento di una visione biologico-deterministica dell'invecchiamento, privilegiando l'unicità dei percorsi di vita e promuovendo nuove narrazioni identitarie (Ricœur, 2000). In questo contesto, l'apprendimento continuo si configura come leva fondamentale per stimolare l'empowerment, contribuendo a ri-affermare il loro valore come soggetti proattivi e in divenire.

Parole chiave: Invecchiamento attivo; Identità sociale; Apprendimento continuo

Old age is often associated with stereotypes of passivity and decline, which negatively affect individuals' self-perception, limiting opportunities to authentically express the self and to actively participate in collective life.
This contribution explores the impact of such representations on the construction of social identity in later life (Togni, 2021), drawing on key theories of active ageing that frame senescence as a dynamic and evolving process. In particular, it highlights how senior initiatives and late-life entrepreneurship can serve as tools of self-reconfiguration, offering individuals opportunities for agency in redefining their role within the community.
This perspective emphasizes the importance of the transition from work to

retirement, fostering the consolidation of professional competences acquired in occupational contexts. The challenge of "de-ageing" entails overcoming a biological-deterministic view of ageing, privileging the uniqueness of life paths and promoting new identity narratives (Ricœur, 2000). In this framework, lifelong learning emerges as a crucial lever for empowerment, contributing to reaffirming older adults' value as proactive and evolving subjects.

Keywords: Active ageing; Social identity; Lifelong Learning

1. Introduzione: stereotipi, identità e rappresentazioni sociali della terza età: una introduzione

L'invecchiamento è spesso interpretato attraverso una lente culturale che tende a ridurlo ad un processo di perdita: perdita di autonomia, di produttività, di ruolo sociale. Tale visione è veicolata da una serie di stereotipi negativi che descrivono la terza età come una fase di declino inevitabile, dominata da fragilità, dipendenza, passività e irrilevanza. Queste rappresentazioni non solo non rendono conto della varietà delle esperienze soggettive, ma contribuiscono anche a plasmare l'identità degli individui anziani, influenzandone profondamente l'autopercezione e le possibilità di agire nel mondo. In quest'ottica, l'identità non può essere considerata come un dato fisso, bensì come un costrutto dinamico. L'identità sociale si forma nel dialogo costante tra l'individuo e il contesto, attraverso processi di riconoscimento e inclusione. Quando la società propone immagini stereotipate della vecchiaia, le persone anziane rischiano di interiorizzare questi modelli negativi, riducendo le proprie aspettative, i propri progetti, e persino il proprio senso di valore. L'identità, in questo senso, si trova a dover fare i conti con narrazioni imposte, che non riflettono necessariamente l'esperienza soggettiva del vivere in età avanzata (Togni, Boffo, 2024).

Per aprire a nuove possibilità, risulta utile richiamare il pensiero di Paul Ricœur (2000) e, in particolare, il concetto di identità narrativa. Secondo il filosofo, ogni individuo costruisce sé stesso attraverso un racconto che dà coerenza e continuità alla propria esperienza. L'identità non è semplicemente qualcosa che si possiede, ma qualcosa che si racconta e si riscrive nel tempo. Anche in età senile, dunque, la persona conserva la capacità di reinterpretare il proprio percorso, conferendo senso agli eventi vissuti e proiettandosi nel futuro. Ciò significa riconoscere alla vecchiaia una dimensione generativa e progettuale, in netta antitesi rispetto alla sua riduzione a semplice residuo biografico. In questo contesto si inserisce la prospettiva della "de-età", che propone un superamento della logica biologico-deterministica nella lettura dell'invecchiamento (Gullette, 2004). Parlare di "de-età" significa sottrarre l'età cronologica al suo ruolo normativo, valorizzando invece la molteplicità e l'unicità dei percorsi di vita (Togni, 2021). Tale visione consente di riconoscere l'anziano non più come portatore di limiti definiti a priori, ma come soggetto capace di continuare a costruire senso, relazioni e progetti. La sfida con-

siste allora nel promuovere nuove rappresentazioni sociali che restituiscano complessità alla senescenza, favorendo una cultura dell'invecchiamento come esperienza fluida, differenziata e potenzialmente trasformativa (Togni, 2021).

2. Invecchiamento attivo e sviluppo di agency: educazione, apprendimento nella transizione

Alla narrazione tradizionale della vecchiaia come fase conclusiva e regressiva dell'esistenza si è andato affermando, negli ultimi decenni, il paradigma dell'invecchiamento attivo, promosso da organismi internazionali come l'Organizzazione Mondiali della Sanità (OMS) e Commissione Economica per l'Europa delle Nazioni Unite (UNECE). Tale visione invita a concepire la senescenza non come un tempo "vuoto", bensì come un periodo potenzialmente ricco di trasformazioni e nuove possibilità. In questa prospettiva, le persone anziane sono riconosciute come soggetti in grado di partecipare attivamente alla vita sociale, culturale ed economica delle comunità, valorizzando il proprio bagaglio esperienziale e relazionale.

All'interno di questo scenario, la transizione dal lavoro alla quiescenza assume un significato cruciale. Tradizionalmente percepita come cesura netta e spesso destabilizzante, essa può essere invece interpretata come una fase di riconfigurazione identitaria, in cui è possibile rinegoziare ruoli, desideri e obiettivi, dando continuità e senso alla propria biografia (Schön, 1993). Questa lettura implica una revisione dei modelli sociali e professionali ancora fortemente legati all'equazione tra valore individuale e produttività economica. Al contrario, la riattivazione delle risorse personali e collettive in età avanzata può costituire una leva per ripensare sé stessi e il proprio posto nel mondo. Centrale in questo processo è l'apprendimento continuo, inteso come fattore abilitante dell'autonomia e dell'inclusione. L'educazione, lungi dall'esaurirsi nelle prime fasi della vita, può e deve accompagnare l'intero ciclo esistenziale. I percorsi formativi rivolti agli adulti – formali, non formali o informali – svolgono un ruolo trasformativo, rafforzando autoefficacia, consapevolezza, fiducia (Boffo, 2006). Apprendere in età matura significa mantenere la capacità di interrogare la realtà, di restare aperti al cambiamento e attivi di fronte a trasformazioni sociali, tecnologiche e relazionali (Boffo, 2022).

Tali dinamiche si legano al concetto di *agency*, ovvero alla capacità di esercitare un controllo consapevole sulla propria vita, orientando attivamente le scelte e progettando il proprio futuro. Anche nella terza età, l'individuo può riscoprire questa facoltà: essere agente del proprio destino significa superare la logica della delega o del ritiro, per assumere invece un ruolo propositivo nella ridefinizione della quotidianità. L'educazione, in questo quadro, non è solo trasmissione di competenze, ma pratica emancipativa, capace di generare possibilità, aprire spazi di senso e sostenere la costruzione del sé (Togni, 2021). Esso comporta una rinegoziazione profonda dell'identità, del ruolo sociale e della percezione di utilità, sottolineando la dimensione esistenziale di tale transizione. In tale contesto, la cura pedagogica (Tronto 1993/2006) si configura come "il" dispositivo, in grado di attivare ac-

compagnamento, ascolto, co-progettazione, riorientamento (Boffo, 2006) e promuovere pratiche di *mentoring*, *coaching* e tutoraggio, in grado di facilitare il passaggio generazionale, la trasmissione del sapere esperienziale e il mantenimento del senso di appartenenza. Questa lettura invita a considerare il pensionamento come un nuovo ciclo formativo, che richiede tempo, cura, strumenti. In tale contesto, il lavoro, infatti, non è solo fonte di reddito: esso contribuisce in modo decisivo alla costruzione dell'identità (Sennett, 1998) e, pertanto, la sua fine può generare senso di perdita, fragilità psicologica, difficoltà nella rinegoziazione del sé (Teuscher, 2010). L'approccio della cura può trasformare questa soglia in opportunità di crescita e rinnovamento. In questa prospettiva, la terza età può diventare un tempo fertile, di reinvenzione personale e sociale, generatrice di scambi intergenerazionali e di sapere esperienziale.

Il *LifeComp Framework* (Sala et al., 2020) evidenzia il valore strategico di una serie di competenze trasversali – come empatia, flessibilità, pensiero critico e capacità di gestire il cambiamento – che risultano particolarmente rilevanti nei momenti di transizione, come quello che conduce dalla vita lavorativa alla pensione. Queste competenze non solo favoriscono l'adattamento a nuovi contesti, ma alimentano una progettualità rinnovata, orientata al senso e alla partecipazione. In quest'ottica, la transizione verso la quiescenza non dovrebbe essere considerata una fase di ritiro, ma piuttosto un processo formativo a tutti gli effetti, che apre spazi per la rielaborazione del sé, l'attivazione di nuove risorse interiori e la costruzione di legami sociali significativi. L'adozione di una prospettiva pedagogica consente di immaginare e creare ambienti educanti "oltre il lavoro", in cui le persone anziane possano continuare a esprimere *agency* e generatività. Ciò implica il superamento di visioni statiche e riduttive della vecchiaia, per valorizzare gli anziani come attori competenti in percorsi di apprendimento continuo, capaci di contribuire attivamente alla co-costruzione di comunità inclusive, intergenerazionali e solidali (Boffo, 2022; Togni, 2021).

3. Iniziative intergenerazionali e imprenditorialità *senior*: valorizzare le competenze nella terza età

Il progressivo invecchiamento della popolazione europea – con una quota di over 65 che supera il 21% (Eurostat, 2023) – rappresenta una sfida epocale, ma anche un'opportunità per ripensare il ruolo sociale degli anziani in una logica di partecipazione, riconoscimento e valorizzazione delle competenze. La terza età, spesso ancora associata a stereotipi di declino e marginalità, può invece configurarsi come una fase generativa, in cui l'esperienza accumulata diventa risorsa per la collettività. Le iniziative di imprenditorialità senior e di mentoring intergenerazionale ne sono una manifestazione concreta.

Un esempio significativo è il progetto *Impresa Campus*, promosso dall'Univer-

sità degli Studi di Firenze in collaborazione con Manageritalia, sezione Toscana[1]. L'iniziativa prevede il coinvolgimento di ex dirigenti e *manager* in pensione come mentori di studenti universitari, con l'obiettivo di supportare la nascita e lo sviluppo di idee imprenditoriali giovanili. Questo tipo di esperienza esemplifica il potenziale trasformativo dell'interazione tra generazioni: da un lato i giovani acquisiscono competenze progettuali, gestionali e relazionali; dall'altro, i senior mantengono attiva la propria identità professionale e sociale, sperimentando una forma di invecchiamento attivo che valorizza il sapere esperienziale.

Esperienze simili sono riscontrabili anche in altri contesti. Il programma *ReStartApp*[2], promosso dalla Fondazione Garrone, opera nelle aree interne dell'Appennino per accompagnare giovani aspiranti imprenditori nella creazione di attività economiche sostenibili. In questo percorso, il contributo di tutor senior rappresenta una leva essenziale per la trasmissione di conoscenze legate al territorio, all'artigianato e alla gestione aziendale.

Nel progetto *Allenarsi per il Futuro*[3], realizzato da Bosch e Randstad, *manager* in pensione incontrano studenti delle scuole superiori per raccontare il proprio percorso professionale e orientare i giovani nel mondo del lavoro, instaurando una relazione educativa che rafforza la fiducia e la motivazione reciproca.

Secondo i dati dell'Osservatorio sull'Imprenditorialità Senior (Censis, 2022), in Italia oltre 400.000 over 60 risultano coinvolti in attività imprenditoriali, con un *trend* in crescita rispetto al decennio precedente. In particolare, la fascia 65-74 anni rappresenta il 7,3% del totale degli imprenditori italiani. Lontani dall'immagine di "ritirati", molti anziani scelgono di avviare nuove attività in settori come l'artigianato, i servizi alla persona, la consulenza o l'agricoltura sociale, spesso motivati dalla volontà di restituire valore alle proprie competenze e contribuire attivamente alla comunità.

Un'iniziativa innovativa in questo ambito è *Tandem*[4], promossa dalla Cooperativa Generazioni di Trento, che mette in relazione giovani NEET o aspiranti imprenditori con tutor over 60. Il dialogo tra generazioni, qui, diventa un motore per la costruzione di progetti professionali e identitari, valorizzando l'esperienza dei senior come risorsa per lo sviluppo locale e la coesione sociale.

La promozione di progetti imprenditoriali in età avanzata si inserisce in una più ampia strategia europea per l'invecchiamento attivo, come delineato nel documento redatto dall'*European Innovation Partnership on Active and Healthy Ageing* (EIP on AHA). Tra le leve indicate vi è l'investimento in iniziative intergenerazionali, percorsi di *lifelong learning* e pratiche collaborative tra giovani e anziani. In

1 Per prendere visione, nel dettaglio, dell'iniziativa, consultare la pagina web dedicata: Speed date con il manager - Manageritalia Toscana

2 Per prendere visione, nel dettaglio, dell'iniziativa, consultare la pagina web dedicata: https://fondazionegarrone.it/progetto-appennino/restartapp-per-il-centro-italia/

3 Per prendere visione, nel dettaglio, dell'iniziativa, consultare la pagina web dedicata: https://www.bosch-tec.it/it/allenarsi_per_il_futuro/t_allenarsiperilfuturo.html

4 Per prendere visione, nel dettaglio, dell'iniziativa, consultare la pagina web dedicata: https://www.tandem.coop/

questo contesto, le università, le cooperative sociali, le fondazioni e le pubbliche amministrazioni stanno sperimentando modelli innovativi per favorire la continuità biografica oltre il pensionamento.

Una buona pratica in tal senso è rappresentata anche dal progetto *GrandUp! Impact*[5], promosso dalla Fondazione CRC e SocialFare a Cuneo, che sostiene l'avvio di *start-up* sociali da parte di persone over 55. Il programma offre formazione, tutoraggio e accesso a micro-finanziamenti, con un approccio centrato sul rafforzamento dell'autoefficacia e sulla co-progettazione tra generazioni.

Anche il progetto torinese *COWO60+*[6], uno spazio di *co-working* per over 60, rappresenta un'inedita modalità di continuare a lavorare, collaborare e condividere esperienze dopo la pensione. L'ambiente stimola la creazione di nuove relazioni professionali tra generazioni diverse e offre l'opportunità di sviluppare progetti con un impatto sociale, economico e culturale sul territorio.

I risultati mostrano un impatto positivo sia sul piano personale (rafforzamento dell'identità e dell'autostima), sia sul piano sociale (creazione di reti e servizi di prossimità per il territorio). Inoltre, il crescente interesse per le cooperative intergenerazionali, che integrano competenze giovanili e senior in progetti comuni, evidenzia il potenziale inclusivo dell'apprendimento collaborativo e del lavoro condiviso. Tali modelli organizzativi si fondano sull'idea che la conoscenza sia una risorsa relazionale, che si accresce attraverso l'incontro, il dialogo e la co-creazione. Le attività collaborative tra *senior* e *junior*, basate su *mentoring* reciproco e formazione informale, generano apprendimento bidirezionale: i più giovani offrono familiarità con le tecnologie, i più anziani restituiscono esperienza, visione, riflessività. Questo scambio contribuisce a superare resistenze al cambiamento, ad abbattere stereotipi e a promuovere un ambiente di apprendimento inclusivo, empatico, sostenibile.

Dal punto di vista pedagogico, queste esperienze si configurano come pratiche generative di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), poiché permettono di rielaborare il proprio passato professionale in chiave progettuale, mantenendo un senso di continuità esistenziale e di utilità sociale. La partecipazione a progetti imprenditoriali o formativi non solo contrasta il rischio di isolamento, ma stimola nuove narrazioni del sé, fondate su autonomia, reciprocità e *agency*.

Infine, la prospettiva intergenerazionale si rivela strategica anche per il trasferimento delle competenze digitali: il dialogo tra generazioni (ad esempio attraverso il *reverse mentoring*) può facilitare l'apprendimento delle tecnologie da parte dei *senior*, rafforzando al contempo le competenze trasversali dei più giovani (empatia, *leadership*, capacità di ascolto). In tal modo, si costruiscono spazi educativi mutuali, in cui l'età non è una barriera ma una risorsa.

In conclusione, le iniziative *senior* e i progetti intergenerazionali offrono un'al-

5 Per prendere visione, nel dettaglio, dell'iniziativa, consultare la pagina web dedicata: https://grandup.org/impact/

6 Per prendere visione, nel dettaglio, dell'iniziativa, consultare la pagina web dedicata: https://www.cowo.it/spazi-coworking/spazio-cowo-a-torino/

ternativa concreta alle narrazioni passive dell'invecchiamento, promuovendo una visione della terza età come tempo di riattivazione, apprendimento e impegno. Sostenere tali pratiche significa riconoscere l'unicità dei percorsi di vita e creare le condizioni per una società più coesa, solidale e capace di innovare valorizzando tutte le età.

4. Riflessioni conclusive

Alla luce delle trasformazioni demografiche e culturali in atto, ripensare la senilità non è solo un'urgenza sociale, ma una sfida educativa e politica. La terza età, lungi dall'essere un tempo di passività e ritiro, può configurarsi come una fase attiva, generativa e progettuale, se sostenuta da un contesto che ne valorizzi competenze, desideri e possibilità di contributo.

In questa prospettiva, l'educazione permanente si afferma come leva centrale per accompagnare la transizione dal lavoro alla quiescenza, favorendo processi di continuità biografica, riconoscimento e *agency*. Pratiche di cura, *mentoring*, formazione intergenerazionale e imprenditorialità senior mostrano il potenziale trasformativo della vecchiaia, rivelandola come stagione di rilancio e partecipazione sociale.

I progetti analizzati – dal modello *Impresa Campus* alle esperienze di *GrandUp! Impact*, dalle cooperative intergenerazionali ai percorsi formativi legati al *LifeComp Framework* – indicano la strada verso un nuovo patto tra generazioni, fondato sulla reciprocità, sull'ascolto e sulla co-costruzione di saperi. L'età non è una soglia da oltrepassare, ma un orizzonte da abitare con creatività.

Sostenere queste esperienze significa non solo contrastare l'ageismo e gli stereotipi legati alla vecchiaia, ma anche promuovere una visione plurale dell'esistenza, in cui ogni fase della vita possa essere tempo di apprendimento, impegno e trasformazione condivisa.

Bibliografia

Boffo V. (Ed.) (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: Clueb.

Boffo V. (2022). Per avviare il discorso. Costruire l'ageing. *Epale Journal, 2*, 9-16.

Bosch, Randstad. (s.d.). *Allenarsi per il Futuro* – Progetto di orientamento intergenerazionale tra manager senior in pensione e studenti delle scuole superiori, from https://www.bosch-tec.it/it/allenarsi_per_il_futuro/t_allenarsiperilfuturo.html

Censis (2022). *Osservatorio sull'Imprenditorialità Senior: Le imprese degli over 60 in Italia*. Roma: Fondazione Censis, from https://osservatoriosenior.it/le-nuove-sfide-dei-senior/

Comune di Torino. (s.d.). *COWO60+ – Spazio di coworking per over 60*, from https://www.cowo.it/spazi-coworking/spazio-cowo-a-torino/

Cooperativa Generazioni, Trento. (s.d.). *Progetto Tandem* – Tutoring tra senior over 60 e giovani NEET o startupper, from https://www.tandem.coop/

Corselli-Nordblad L., Strandell H. (Eds.) (2020). *Ageing Europe: looking at the lives of older*

people in the EU: 2020 edition. Eurostat. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2785/628105.

European Innovation Partnership on Active and Healthy Ageing (EIP on AHA) (2018). *Blueprint on Digital Transformation of Health and Care for the Ageing Society*. Brussels: European Commission.

Eurostat (2023). *Ageing Europe – Statistics on population developments*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/80393.pdf.

Fondazione CRC & SocialFare (2020). *GrandUP! Impact – Programma di accelerazione per startup sociali a impatto territoriale*. Cuneo, from https://grandup.org/impact/.

Fondazione Edoardo Garrone. (2023). *ReStartApp e ReStartAlp: Incubatori per giovani imprese nelle aree montane italiane* (Progetto Appennino). Valutazione dell'impatto generato da 56 startup tra 2014 e 2023, from https://fondazionegarrone.it/progetto-appennino/restartapp-per-il-centro-italia/

Gullette M.M. (2004). *Aged by Culture*. University of Chicago Press.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Ricœur P. (2000). Narrative and identity. In M.S.M. Volpi (Ed.), *Philosophy and the social sciences: The state of the art* (pp. 145-161). London: Routledge.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (Eds.) (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in New Capitalism*. New York: Norton.

Teuscher, U. (2010). Change in Social Identity After Retirement: Effects of Role Adjustment and Social Support. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65B (2), 149–158.

Togni F. (2021). I molti volti della tarda età adulta. Per un'educazione e una pedagogia long life dell'invecchiamento. In G. Galeotti (Ed.), *L'innovazione sociale nell'assistenza domiciliare agli anziani. Sistemi, ambiti operativi e professionalità* (pp. 61-80). Firenze: Editpress.

Togni F., Boffo V. (2024). Promuovere longevità attiva: la sfida dell'educazione continua per il benessere, al di là e oltre l'emergenza. *Form@Re*, *24*, 149-160, https://dx.doi.org/10.36253/form-16036.

Tronto J.C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* (N. Riva, Trans.). Parma: Editore Diabasis (Original work published 1993).

Università degli Studi di Firenze & Manageritalia Toscana (2019). Impresa Campus UNIFI. Percorsi di mentoring tra manager senior e studenti universitari. Firenze, from https://www.manageritalia.it/territori-istituzioni/speed-date-con-il-manager/

IV.7
Educazione scientifica ed educazione alla sopravvivenza: quali sinergie?

Domenico Francesco Antonio Elia
Professore Associato, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
domenico.elia@uniba.it

Abstract

Il contributo sottolineerà la sinergia instauratasi tra una cattiva percezione dei rischi ambientali che minacciano l'umanità e una rappresentazione della scienza come disciplina elitaria, riservata a un pubblico di specialisti. Quest'ultima percezione, a sua volta, si interseca con un'altra emergenza educativa, rappresentata dal difficile rapporto fra le nuove generazioni di italiani, comprendenti i cittadini fra i 15 e i 29 anni, e la scienza cui si attribuisce la responsabilità dei disastri ambientali attuali. L'obiettivo del saggio è stimolare, attraverso un approccio storico-epistemologico dell'insegnamento delle STEM nelle scuole italiane, il supporto delle attività museali e della attività di *Citizen Science*, un'educazione alla sopravvivenza capace di sottolineare che gli squilibri ecologici non riguardano solo gli addetti ai lavori, ma l'intera umanità.

Parole chiave: *Citizen Science*, STEM, Cultura scientifica, Sopravvivenza, Umanità

The paper will highlight the synergy that has developed between a poor perception of the environmental risks threatening humanity and a representation of science as an elitist discipline, reserved for a specialist audience. This latter perception, in turn, intersects with another educational emergency, represented by the difficult relationship between the new generations of Italians, including citizens between the ages of 15 and 29, and science, which is blamed for the current environmental disasters. The aim of the essay is to stimulate, through a historical-epistemological approach to STEM teaching in Italian schools, support for museum activities and Citizen Science activities, an education for survival capable of emphasising that ecological imbalances concern not only professionals, but the whole of humanity.

Keywords: Citizen Science, STEM, Scientific Culture, Survival, Humanity

1. Introduzione. Educare alla sopravvivenza dell'Umanità

A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso si è avviato un intenso dibattito, proseguito sino alla contemporaneità, in merito alla necessità di privilegiare un orientamento educativo avente come obiettivo la sopravvivenza della specie umana. In un recente contributo (Elia, 2024) l'autore ha ricostruito, in termini storico-culturali educativi, le suggestioni euristiche che sono state sviluppate come risposta alla questione rappresentata dall'Antropocene, caratterizzato da una "transizione non lineare tra equilibri eco-socio-culturali inediti nella storia della Terra" (Bernardi, 2021, p. 477). La precedente ricerca, dunque, ha impostato una ricostruzione diacronica degli studi propri della *Survival Research*, che, fin dal secondo dopoguerra, hanno rivelato il carattere strategico posseduto dall'istruzione nel favorire, ovvero respingere, un'educazione alla sopravvivenza del genere umano (Stegeman, 1952, pp. 390-393). Una questione, quest'ultima, rivelatasi di drammatica attualità dopo l'inizio dell'Era Atomica e la possibile deflagrazione di un conflitto nucleare che avrebbe rischiato di cancellare ogni traccia della civiltà umana.

Questi studi ricevettero nuovi impulsi negli anni Novanta in seguito alla pubblicazione del volume di Bowers (1997) che accusò il sistema istruttivo dei Paesi occidentali di agire a supporto del *modus vivendi* capitalistico, trasmettendo una "cultura della negazione", il cui effetto pernicioso era quello di sconfessare i rapporti di causa-effetto stabilitisi tra l'azione economica umana e la messa a rischio dell'ecosistema terrestre nel quale la nostra specie prospera. Secondo la *Survival Research*, dunque, lo scarso interesse nei confronti della crisi ambientale che minaccia l'esistenza del genere umano sarebbe dovuto alla natura dei sistemi educativi, che rispecchierebbero l'ideologia propria delle autorità, a loro volta poco interessate a valutare seriamente questo tipo di minacce (Williams, 2003, p. 305).

Sembrano evidenti, dunque, sulla base di queste valutazioni, le difficoltà sottese al raggiungimento dei tre obiettivi propri dell'educazione alla sopravvivenza – considerata come uno specifico settore di studi all'interno dei *Survival Research* – sviluppati da Aldrich (2010, pp. 11-12). Essi contemplano le seguenti necessità: condurre un'esistenza orientata a evitare lo sviluppo di catastrofi su scala globale che metterebbero a repentaglio l'esistenza della nostra specie; valorizzare, nell'ambito degli studi di *Environmental History* (McNeill, 2003), una conoscenza unitaria che riesca a fornire una prospettiva allo stesso tempo sincronica e diacronica degli eventi responsabili delle minacce che incombono sul futuro prossimo dell'umanità; sviluppare, infine, strategie educative capaci di rivolgere la loro attenzione nei confronti delle nuove generazioni, senza tralasciare, tuttavia, forme di educazione continua rivolte agli adulti. Quest'ultimo obiettivo, in particolare, si interseca con un'altra grande emergenza odierna, rappresentata dal difficile rapporto fra gli italiani e l'educazione scientifica che appare caratterizzato da disillusione e disinformazione, come ha evidenziato l'ultima indagine pubblicata dall'*Observa Science in Society* (Bucchi, Loner, Saracino, 2024, p. 39).

L'analisi che si svilupperà nella seconda parte di questo contributo intende sottolineare la stretta sinergia instauratasi tra una cattiva percezione dei rischi am-

bientali che minacciano la sopravvivenza dell'umanità e una rappresentazione della scienza come una disciplina elitaria, che sarebbe riservata a un selezionato pubblico di specialisti. Si tratta di sviluppare, invece, "una fiducia razionale nella scienza come impresa collettiva che utilizza il disaccordo […], la discussione critica e la revisione tra pari come strumenti per individuare e correggere i propri errori e favorire il progresso della conoscenza" (Tombolato, 2023, p. 64). Un approccio storico-epistemologico, dunque, dovrebbe rivelarsi capace di mostrare al soggetto discente "che non esistono verità indiscutibili, assolute: ciò che è stato verificato in un contesto può non essere estendibile a contesti diversi. È una lezione – osservano Aquilini e Luzzato in un recente contributo – direttamente rilevante non solo circa la scienza, ma anche circa gli atteggiamenti da assumere in tutti i contesti civili" (2021, p. 296).

2. Il ruolo della *Citizen Science* per educare alla tutela della biodiversità

Il rinnovamento dell'educazione scientifica, dunque, lungi dall'aver soddisfatto i suoi obiettivi assumendo un impianto storico-epistemologico, non può considerarsi completo senza considerare la dimensione extra-scolastica, al cui interno coniugare gli scopi propri dell'apprendimento con quelli della partecipazione attiva del corpus civico. Una sperimentazione in questa direzione è stata avviata nel 2010 da Venturi (2013) presso l'Ateneo bolognese, che ha attivato un ciclo di conferenze intitolato *Scienza e Società*, aperto non solo agli studenti ma anche a tutti gli altri cittadini. Le ragioni sottostanti allo scarso interesse dimostrato nei confronti della questione rappresentata dalla sopravvivenza umana, infatti, non dipendono esclusivamente dalle modalità dell'insegnamento delle discipline scientifiche nell'ordinamento scolastico italiano. Appare gravemente inficiante, infatti, l'assuefazione dell'umanità nei confronti di quelle che appaiono percepite come minacce all'ecosistema, ma sulle quali l'attenzione dell'opinione pubblica, come sottolineava Herz (2003), risulta scarsamente orientata a causa della tendenza a concentrarsi su quelli che sono percepiti come tradizionali interessi, indifferenti, se non ostili, alla questione ambientale e agli effetti negativi apportati dall'attuale crisi dell'ecumene.

Per questa ragione, dunque, si ritiene necessario promuovere un modello di educazione scientifica basato sulla *Citizen Science*, una forma di collaborazione che si pone l'obiettivo di coinvolgere, all'interno di progetti scientifici, soggetti tradizionalmente esclusi dalla ricerca accademica (Robinson, Cawthray, West, Bonn, Ansine, 2018), mediante la raccolta di dati, classificazione e analisi delle fonti, avendo accesso, inoltre, ai database mondiali e potendo dialogare con gli esperti (Mahr, Göbel, Irwin, Vohland, 2018). A differenza degli approcci tradizionali alla scienza, che si svolgono mediante l'apporto degli intermediari, la *Citizen Science* offre ai soggetti interessati, esterni all'accademia, la possibilità di "esaminare, comprende e utilizzare direttamente informazioni scientifiche in tempo reale" (Golumbic, Fishbain, Baram-Tsabari, 2020, p. 2). Questo approccio, influenzato dallo svolgimento nel 1992 del Summit della Terra di Rio de Janeiro,

e dal conseguente piano di azione globale per lo sviluppo sostenibile, noto con il nome di Agenda 21, ha incoraggiato negli anni seguenti la nascita di centri di ricerca – tra i quali uno dei più importanti è l'Australian Cooperative Research Centre – che si propongono l'obiettivo di "colmare il divario esistente fra scienza, comunità e organizzazioni politiche […] utilizzando approcci partecipativi con i diversi *stakeholders* coinvolti" (Camino, Vellano, Bandino, 2007, p. 38). Appare in via di superamento, dunque, il modello classico di trasmissione passiva della cultura scientifica ai cittadini, che premeva, secondo l'approccio stabilito dalla statunitense National Science Foundation, affinché quest'ultimi ricevessero una "conoscenza minima", sufficiente per comprendere il funzionamento dell'omonimo metodo e apprendere i principali fatti scientifici e tecnologici (López Cerezo, Cámara, 2007, pp. 69-70).

L'obiettivo della *Citizen Science*, dunque, dovrebbe essere quello di favorire un'educazione alla sopravvivenza promuovendo l'idea di "cittadinanza scientifica" formulata da Irwin (1995), che si dimostri capace di scongiurare gli effetti perniciosi propri dell'Antropocene, sottolineando gli squilibri economici che riguardano non solo un gruppo privilegiato di addetti ai lavori, ma l'intera umanità (Priem, 2022, p. 772), mediante un approccio che sviluppi la democratizzazione della scienza (Trott, 2021). Lo svolgimento di questi progetti, infatti, dovrebbe sviluppare una "discussione aperta e critica tra ricercatori, responsabili politici e cittadini" (Irwin, 2001, p. 16). Negli ultimi decenni la progressiva crescita dei progetti afferenti alla *Citizen Science* riflette una serie di eziologie differenti e, tuttavia, tra loro profondamente intrecciate, tra le quali, riprendendo la letteratura scientifica coeva, si può osservare, per la finalità dello studio condotto in questa sede, "una maggiore consapevolezza dell'opinione pubblica sulle questioni ambientali" (Lee K.A., Lee J.R., Bell, 2020, p. 2). In Italia attività analoghe sono state presentate alla *First Italian Citizen Science Conference*, tenutasi a Roma nel 2017, tra le quali si segnala quello che può essere considerato come il primo progetto italiano ufficiale di Citizen Science, CSMON-Life (Citizen Science MONitoring), iniziato nel 2014. Quest'ultimo, finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del programma Life+, ha monitorato "la perdita di biodiversità derivante dalla presenza di specie aliene; gli effetti dei cambiamenti climatici; la conservazione delle specie rare; l'impatto antropico sulla qualità dell'ambiente in cui viviamo"[1]. Nel 2023 gli sforzi congiunti della comunità italiana di *Citizen Science* hanno reso possibile la costituzione dell'Associazione Citizen Science Italia ETS, che "lavora per aumentare l'alfabetizzazione scientifica, promuovere la ricerca collaborativa e sostenere iniziative che abbiano un impatto positivo e tangibile sulla società"[2].

1 Cosa faremo noi? (n.d.). Retrieved June, 6, 2025 from https://www.csmon-life.eu/pagina/progetto/18/Cosa%20Facciamo.

2 La fondazione della associazione Citizen Science Italia ETS. (n.d). Retrieved June, 6, 2025 from https://www.citizenscience.it/nostra-storia/.

3. Conclusioni: sviluppare buone pratiche di educazione scientifica e formare cittadini competenti

La diffusione delle pratiche educative e formative riconducibili alla *Citizen Science* dovrebbe condurre coloro che aderiscono a questi progetti a comprendere come gli studiosi delle STEM non afferiscano a una dimensione individuale – che godrebbe di un accesso privilegiato alle risorse naturali e al *know-out* scientifico – opposta alla collettività, la quale sarebbe collocata, invece, in una posizione gerarchica svantaggiata (Camino, Vellano, Badino, 2007, p. 25). Al contrario, la *Citizen Science* si rivelerebbe preziosa per supportare la convinzione che gli scienziati devono unire, agli sforzi necessari allo sviluppo delle loro discipline, anche un forte impegno "come cittadini autorevoli, informati e preoccupati per il pianeta Terra" (Balzani, 2016, p. 3). Il coinvolgimento dei soggetti esterni all'Accademia nei progetti di *Citizen Science* potrebbe svelare loro, inoltre, un aspetto inedito della scienza, ossia la sua capacità di essere fonte di entusiasmo e meraviglia, gli stessi principi che, secondo Fensham (2002, p. 22) dovrebbero sottostare ai programmi scolastici delle STEM. In una prospettiva di *Citizen Science*, dunque, la possibilità di partecipare alla soluzione di un problema impegnativo, mediante la raccolta di dati, la partecipazione a conferenze e la riscoperta del proprio territorio da un'ottica differente rispetto a quella tradizionale, può rivelarsi una fonte di soddisfazione per offrire il proprio contributo allo sviluppo della civiltà umana (Gil-Pérez, Vilches, 2005, p. 261). Sarebbe così scongiurata una visione della ricerca scientifica come finalizzata esclusivamente a rispondere rigidamente a esigenze concrete, sensibilizzando, al contrario, l'opinione pubblica sulla necessità di mettere in discussione il sapere già acquisito (Gransard-Desmond, 2015, p. 312), migliorando, in questo modo, la conoscenza dei processi naturali indagati dalle STEM.

Un aspetto interessante che emerge dall'analisi dei progetti di *Citizen Science* riguarda lo sviluppo di abilità e competenze scientifiche di soggetti partecipanti non necessariamente provvisti di un livello di istruzione elevato: questo progresso sarebbe da attribuirsi proprio alle attività di ricerca e al contatto che ne deriva con gli accademici (Bonney et al., 2009) e subirebbe un'elevata intensificazione laddove i progetti di *Citizen Science* si dimostrassero attinenti con la dimensione quotidiana alla quale afferirebbero i suoi partecipanti (Ballard, Dixon, Harris, 2017). Un ulteriore suggestione in termini di sviluppo di una nuova educazione scientifica – da attuarsi soprattutto, ma non esclusivamente, all'interno di contesti sociali e territoriali caratterizzati da bassi livelli culturali ed economici – potrebbe essere quella di applicare i principi della *Citizen Science* per promuovere l'apprendimento e la produzione di conoscenza scientifica nei luoghi preposti all'educazione formale. I promettenti progetti avviati recentemente in Cile, infatti, dimostrano l'importanza di rafforzare le relazioni fra studenti – considerati cittadini *in fieri*, affiancati dalle comunità locali di cui le scuole sono parti integranti – e gli scienziati, i cui effetti sono in grado di incidere positivamente sul rendimento scolastico, sulle motivazioni e sulla scelta delle future carriere (Gouet Hiriart, Salazar Rodríguez, Riquelme Maulén, Rojo Almarza, Opazo Bunster, 2022, p. 23). L'innesto di progetti

afferenti alla *Citizen Science* all'interno dell'educazione scientifica scolastica si rivelerebbe di supporto nel fronteggiare quelle che Sadler, Xu, e Fortus (2025) definiscono le "Grand Challenges", intese come l'insieme di problemi a carattere sia sociale che scientifico, provvisti di una dimensione globale – il cambiamento climatico, le pandemie virali, la perdita della biodiversità – che minacciano la sopravvivenza della specie umana. Assumerà una necessità stringente, dunque, promuovere la *Citizen Science* in ambito scolastico per soddisfare due condizioni: infondere negli studenti il metodo scientifico e renderli cittadini informati – "outsider competenti" (Osborne, Allchin, 2024) – capaci di avere consapevolezza delle conoscenze propedeutiche a tutelare l'esistenza della specie umana anche in futuro (Osborne, Zucker, Pimentel, 2023). Sarà così scongiurata una risposta negativa alla domanda che, già negli anni Cinquanta, si poneva l'opinione pubblica americana in merito all'utilità della scienza, che appariva "come qualcosa che va oltre la comprensione del cittadino medio" (Wilson, 1952, p. 148).

Bibliografia

Aldrich R. (2010). Education for survival: an historical perspective. *History of Education*, *39* (1), 1-14.

Aquilini E., Luzzatto G. (2021). Formare il cittadino. Il contributo degli insegnamenti scientifici. *Scuola democratica*, *12* (n.s.), 289-296.

Ballard H.L., Dixon C.G.H., Harris E.M. (2017). Youth-focused citizen science: Examining the role of environmental science learning and agency for conservation. *Biological Conservation*, 208, 65-75.

Balzani V. (2016). The role of science and scientists in a complex and fragile world. *Toxicological & Environmental Chemistry*, *98* (9), 1013-1017.

Bernardi M. (2021). Definire l'Antropocene. *Politica & Società*, *10* (3), 477-482.

Bonney R., Cooper C.B., Dickinson J., Kelling S., Phillips T., Rosenberg K.V., et al. (2009). Citizen science: A developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. *BioScience*, *59* (11), 977-984.

Bowers C.A. (1997). *The culture of denial, why the environmental movement needs a strategy for reforming universities and public schools*. Albany: State University of New York Press.

Bucchi M., Loner E., Saracino B. (2024). Italiani, scienza e tecnologia. Tendenze e cambiamenti (2007-2023). In M. Bucchi, G. Pellegrini, A. Rubin, B. Saracino (Eds.), *Annuario scienza tecnologia e società 2024. Edizione speciale: Venti anni di scienza nella società* (pp. 13-40). Bologna: il Mulino.

Camino E., Vellano C., Badino G. (2007). New paths for an ecological literacy. *Global Bioethics*, *20* (1-4), 25-52.

Elia D.F.A. (2024). Per un'educazione alla sopravvivenza. La crisi dell'Antropocene. In M. Cagol, A. Ferrante (Eds.), *Muoversi tra le cose. Pedagogia ecologica e relazionalità* (pp. 81-90). Bergamo: Zeroseiup.

Fensham P.J. (2002). Time to change drivers for scientific literacy. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *2* (2), 133-149.

Gil-Pérez D., Vilches A. (2005). The Contribution of Science and Technological Educa-

tion to Citizens' Culture. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, *5* (2), 253-263.
Golumbic Y.N., Fishbain B., Baram-Tsabari A. (2020). Science literacy in action: understanding scientific data presented in a citizen science platform by non-expert adults. *International Journal of Science Education*, Part B, *10* (3), 232-247.
Gouet Hiriart C., Salazar Rodríguez D., Riquelme Maulén W., Rojo Almarza A., Opazo Bunster D. (2022). The EXPLORA model of citizen science at schools: design and implementation in the intercultural south of Chile. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, *5* (1), 1-28.
Gransard-Desmond J-O. (2015). Science educators: bridging the gap between the scientific community and society. *World Archaeology*, *47* (2), 299-316.
Herz J. (2003). On Human Survival: Reflections on Survival Research and Survival Policies. *The Journal of General Evolution*, *59* (3-4), 135-143.
Irwin A. (1995). *Citizen Science. A study of People, Expertise and Sustainable Development*. London and New York: Routledge.
Irwin A. (2001). Constructing the scientific citizen: science and democracy in the biosciences. *Public Understanding of Science*, *10*, 1-18.
Lee K.A., Lee J.R., Bell P. (2020). A review of Citizen Science within the Earth Sciences: potential benefits and obstacles. *Proceedings of the Geologists' Association*, *131* (6), 605-617.
López Cerezo J., Cámara M. (2007). Scientific Culture and Social Appropriation of the Science. *Social Epistemology*, *21* (1), 69-81.
Mahr D., Göbel C., Irwin A., Vohland K. (2018). Watching or being watched: Enhancing productive discussion between the citizen sciences, the social sciences, and the humanities. In S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel, A. Bonn (Eds.), *Citizen science: Innovation in open science, society and policy* (pp. 99-109). London: UCL Press.
McNeill, J. (2003). Observations on the Nature and Culture of Environmental History. *History and Theory*, *42* (4), 5-43.
Osborne J., Zucker A., Pimentel D. (2023). *Tackling Scientific Misinformation in Science Education*. Stanford: Stanford University.
Osborne J., Allchin D. (2024). Science literacy in the twenty-first century: Informed trust and the competent outsider. *International Journal of Science Education*, 1-22. https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2331980.
Priem K. (2022). Emerging ecologies and changing relations: a brief manifesto for histories of education after COVID-19. *Paedagogica Historica*, *58* (5), 768–780.
Robinson L.D., Cawthray J.L., West S.E., Bonn A., Ansine J. (2018). Ten principles of citizen science. In S. Hecker, M. Haklay, A. Bowser, Z. Makuch, J. Vogel, A. Bonn (Eds.), *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy* (pp. 27-40). London: UCL Press.
Sadler T.D., Xu Z., Fortus D. (2025). Restructuring the science curriculum around grand challenges. *International Journal of Science Education*, https://doi.org/10.1080/-09500693.2025.2490777, 1-20.
Stegeman W.H. (1952). Education During Survival. How can we help children now to live tomorrow? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *26* (7), 390–393.
Tombolato M. (2023). Trasformare l'informazione in conoscenza. Il ruolo della divulga-

zione scientifica nella formazione di cittadini epistemicamente responsabili. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *13* (2), 50-67.
Trott C.D. (2021). What difference does it make? Exploring the transformative potential of everyday climate crisis activism by children and youth. *Children's Geographies*, *19* (3), 300-308.
Venturi M. (2013). Riflessioni su Scienza e Società. *La Chimica e l'Industria*, *95* (5), 72-74.
Williams C. (2003). Global Leadership, Education, and Human Survival. *World Futures: The Journal of General Evolution*, *59* (3-4), 301-313.
Wilson L. (1952). Today's challenge to science teaching. *Peabody Journal of Education*, *30* (3), 148-151.

IV.8
Efficacia delle tecnologie digitali nella scuola primaria: una ricerca-azione collaborativa

Deborah Gragnaniello
PhD Student, Università degli Studi di Salerno, dgragnaniello@unisa.it

Roberta Scarano
Università degli Studi di Salerno, rscarano@unisa.it

Abstract

Il contributo illustra il disegno di una ricerca-azione collaborativa (Desgagnè, 1997) sull'efficacia dell'integrazione del digitale in due scuole primarie campane (Tammaro et al., 2022). Mediante una metodologia mista, lo studio ha previsto la somministrazione di pre-test e post-test per valutare cambiamenti nella percezione di familiarità con le tecnologie digitali, affiancata da prove pratiche (Iavarone, Aruta, 2022). Contestualmente, sono state condotte osservazioni sistematiche sulle strategie di mediazione degli insegnanti, ed è stato raccolto il feedback degli studenti sul supporto ricevuto. La natura collaborativa della ricerca-azione ha coinvolto attivamente i docenti in tutte le fasi, dalla pianificazione alla riflessione sulla prassi. L'indagine mira a fornire elementi per ridefinire una *téchne* educativa, basata sul ruolo attivo dei docenti (Boffo et al., 2022).

Parole chiave: ricerca-azione collaborativa; tecnologie digitali; competenze digitali; mediazione didattica; téchne educativa.

The paper shows the design of a project where researchers worked together (Desgagnè, 1997) to find out how well digital technology can be used in two primary schools in Campania (Tammaro et al., 2022). The study used a mixed methodology. This involved giving the participants pre-tests and post-tests to see how their views on digital technology had changed. There were also practical tests (Iavarone, Aruta, 2022). At the same time, we watched teachers and listened to what students had to say about the support they received. The action research was a joint effort, with teachers involved at all stages, from planning to thinking about how things went. The survey's goal is to come up with ideas for changing the way we teach, so that teachers have a more active role (Boffo et al., 2022).

Keywords: collaborative action research; digital technologies; digital competence; media education; educational téchne.

1. Introduzione

L'integrazione delle tecnologie digitali nella scuola primaria rappresenta sia una sfida cruciale che un'opportunità per ripensare le modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento. In un mondo sempre più interconnesso e mediato dal digitale, la scuola è chiamata a promuovere competenze trasversali, cittadinanza critica e capacità di apprendimento continuo, attraverso ambienti di apprendimento flessibili e multimodali (Redecker, Punie, 2017). Questo processo non riguarda solo l'adozione di strumenti tecnologici, ma implica una trasformazione culturale e metodologica profonda, che tocca il senso stesso dell'educazione e il ruolo del docente (Ranieri, 2020).

In Italia, il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)[1] ha rappresentato un punto di svolta: infatti, pone l'accento sulla necessità di integrare le tecnologie nella didattica in modo sistemico e intenzionale. Affinché tale integrazione sia coerente ed efficace dal punto di vista metodologico e didattico, le azioni 25 e 27 del PNSD sottolineano l'importanza della formazione (sia iniziale che in servizio) in merito alle innovazioni tecnologiche e didattiche. Questi elementi evidenziano come l'effettiva efficacia dell'innovazione digitale dipende in larga misura dal contesto, dalle pratiche professionali degli insegnanti e dalla capacità della scuola di riflettere criticamente sull'uso delle tecnologie (Calvani, 2011). In questo quadro, risulta centrale l'esigenza di esplorare non solo "quanto" e "cosa" si usa, ma "come" e "perché", restituendo centralità alla dimensione pedagogica della trasformazione digitale.

Per affrontare tale complessità, il presente studio adotta il metodo della ricerca-azione collaborativa e si pone i seguenti obiettivi: da un lato, esplorare l'impatto dell'uso del digitale nei contesti di scuola primaria, con particolare attenzione alle ricadute sui processi di apprendimento e sulle dinamiche relazionali in aula; dall'altro, contribuire a una ridefinizione della *téchne* educativa, intesa come sapere pratico e riflessivo che unisce competenza tecnica, consapevolezza etica e progettualità pedagogica (Mortari, 2006).

In questo senso, il digitale non viene concepito come fine, ma come mezzo per favorire un'educazione più significativa, inclusiva e generativa.

2. Framework teorico

L'integrazione delle tecnologie digitali nella scuola primaria sollecita una riflessione pedagogica che va oltre il mero utilizzo strumentale degli artefatti tecnologici, interrogando i significati educativi e culturali dell'innovazione. La competenza digitale non richiama la sola padronanza tecnica, ma la capacità critica di utilizzare i media e le tecnologie per apprendere, comunicare e partecipare in modo consa-

1 https://www.mim.gov.it/scuola-digitale

pevole alla vita sociale e culturale (Ferrari, 2013). Tale prospettiva è ben rappresentata dal quadro europeo DigCompEdu (Redecker, Punie, 2017) che sottolinea il ruolo attivo degli insegnanti nel progettare ambienti di apprendimento digitali significativi e centrati sugli studenti.

In ambito pedagogico, l'approccio costruttivista ha fornito una cornice teorica fondamentale per interpretare l'interazione tra tecnologie e apprendimento. Secondo Vygotskij (1978), l'apprendimento è un processo socio-culturale mediato da strumenti simbolici e materiali: in questa prospettiva, le tecnologie digitali possono fungere da "artefatti cognitivi" in grado di estendere le possibilità di azione e riflessione degli studenti. La loro efficacia, tuttavia, dipende dalla capacità del docente di inserirle in percorsi didattici coerenti e intenzionali, in cui le tecnologie siano integrate con le finalità educative e non sovrapposte ad esse (Calvani, 2011).

Un ulteriore riferimento utile è offerto dal paradigma della *media education*, che considera il digitale sia come oggetto che come ambiente di educazione. Rivoltella (2012), in linea con la definizione della competenza digitale fornita dal Consiglio dell'Unione Europea (2018), sottolinea come l'alfabetizzazione digitale non può limitarsi ad una esclusiva dimensione operativa, ma deve estendersi alla comprensione critica dei media, alla gestione dell'identità online e alla riflessione etica sull'uso delle tecnologie. In questo senso, la scuola è chiamata a promuovere una cittadinanza digitale critica e attiva (L. n. 92/2019), capace di coniugare competenza tecnologica e responsabilità sociale.

È, quindi, possibile richiamare il concetto di *téchne* educativa che identifica un sapere operativo e riflessivo, fondato sulla capacità progettuale del docente e sulla sua competenza nel mediare strumenti, linguaggi e dispositivi in funzione delle finalità formative (Boffo et al., 2022). La *téchne*, intesa in senso greco, richiama una sapienza pratica che si esplica nell'arte del fare educativo, coniugando conoscenza teorica, esperienza concreta e sensibilità pedagogica. In questa prospettiva, l'integrazione delle tecnologie digitali non si esaurisce in un uso strumentale o tecnico, ma si configura come un processo intenzionale e situato, che implica scelte consapevoli e fondate pedagogicamente. Il digitale, infatti, può divenire un mediatore culturale capace di ampliare gli spazi e le modalità dell'apprendimento, supportare la personalizzazione dei percorsi formativi, favorire la partecipazione attiva degli studenti e stimolare forme di interazione autentica (Calvani, 2010; Trentin, 2016). Tuttavia, l'efficacia dell'innovazione digitale dipende in larga misura dal ruolo assunto dai docenti, dalla loro disponibilità al cambiamento e dalla qualità della loro formazione professionale. In tal senso, il docente ricopre un ruolo attivo, critico e informato, in grado di orientare le scelte tecnologiche in funzione di una progettualità educativa coerente con i bisogni degli studenti e con le finalità della scuola (Ranieri, 2011; Laurillard, 2012). L'esperienza della pandemia ha ulteriormente evidenziato la necessità di un approccio integrato e flessibile alla didattica digitale, sottolineando l'urgenza di sviluppare un pensiero pedagogico capace di guidare l'uso delle tecnologie in modo consapevole e sostenibile (Tammaro et al., 2022).

In tale cornice, l'approccio della ricerca-azione collaborativa rappresenta uno

strumento privilegiato per accompagnare i processi di innovazione. Esso, infatti, promuove la partecipazione attiva degli insegnanti nella costruzione del cambiamento, favorendo un processo riflessivo, contestualizzato e trasformativo, oltre che superando la tradizionale dicotomia tra teoria e prassi attraverso la promozione di un'interazione dinamica tra riflessione e azione. Inoltre, consente di coniugare il sapere esperienziale dei docenti, le evidenze emergenti dalla pratica e i contributi teorici della ricerca educativa: l'integrazione di questi tre diversi poli, permette la ridefinizione integrale e organica della *téchne* educativa, valorizzando il ruolo attivo dei docenti come mediatori di senso, progettisti di ambienti di apprendimento e agenti di cambiamento. In questa cornice, la ricerca-azione si configura come un contesto formativo in cui l'analisi della propria pratica diviene occasione di apprendimento professionale e sviluppo di consapevolezza critica (Schön, 1983; Mortari, 2007), favorendo una cultura della riflessività e del miglioramento continuo. Il coinvolgimento dei docenti nel disegno, nella raccolta e nell'interpretazione dei dati assume così un valore trasformativo, sia sul piano individuale sia a livello istituzionale, promuovendo forme di leadership diffusa e di responsabilità condivisa.

3. Metodologia e disegno di una ricerca-azione collaborativa

Il contributo presenta il disegno della ricerca-azione collaborativa condotta, in cui i due docenti coinvolti hanno assunto il duplice ruolo di praticanti e ricercatori, in linea con la prospettiva di Desgagné (1997) e il concetto di *reflective practitioner* di Schön (1983).

Lo studio è stato condotto in due classi quarte di scuole primarie pubbliche situate in contesti differenti nella regione Campania, selezionate tramite un campionamento non probabilistico di convenienza. Le due scuole presentavano dotazioni tecnologiche di base (LIM, laboratori informatici), ma con un uso ancora eterogeneo, rendendo i contesti ideali per indagare l'impatto dell'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica. Nello specifico, la ricerca ha indagato l'impatto del supporto docente sull'efficacia dell'integrazione di *Scratch Junior*, mirata allo sviluppo delle competenze di pensiero computazionale e programmazione di base negli studenti.

Gli obiettivi di ricerca specifici che hanno guidato lo studio sono:

- esaminare l'evoluzione delle percezioni degli studenti riguardo al proprio agio nell'utilizzo della tecnologia e alla loro autoefficacia dopo la sua introduzione;
- valutare il miglioramento delle competenze digitali di base degli studenti;
- descrivere le pratiche di supporto fornite dai docenti;
- rilevare il feedback degli studenti in merito al supporto ricevuto dagli insegnanti;
- identificare strategie di supporto docente efficaci per l'integrazione di tecnologie digitali nella scuola primaria;

– fornire elementi utili per la riflessione sulla ridefinizione della *téchne* educativa nell'era digitale.

In coerenza con gli obiettivi, le domande di ricerca formulate sono: come evolvono le percezioni degli studenti riguardo al proprio agio con la tecnologia e alla loro autoefficacia dopo l'integrazione di Scratch Junior? Qual è il miglioramento delle competenze digitali di base degli studenti a seguito dell'utilizzo dell'applicazione? Quali sono le principali pratiche di supporto adottate dai docenti? Qual è il feedback degli studenti in merito al supporto ricevuto dagli insegnanti durante le attività? Quali strategie di supporto docente emergono come particolarmente efficaci per favorire lo sviluppo delle competenze digitali?

Sulla base della letteratura, sono state formulate le seguenti ipotesi: le percezioni degli studenti riguardo al proprio agio e alle proprie capacità con la tecnologia, unitamente alle loro competenze digitali di base, miglioreranno dopo l'utilizzo dell'applicazione; esisterà una relazione positiva tra la percezione di un supporto efficace da parte degli studenti e un aumento della loro autoefficacia nell'utilizzo della tecnologia per l'apprendimento (Iavarone, Aruta, 2022; Ranieri, 2020; Boffo et al., 2022).

Per la raccolta dei dati, sono stati impiegati diversi strumenti di indagine:

– *pre-test e post-test*, un questionario strutturato, somministrato prima e dopo l'intervento, per valutare l'evoluzione delle percezioni degli studenti riguardo al proprio agio e alle proprie competenze digitali;
– *attività pratiche*, brevi compiti eseguiti dagli studenti (pre- e post-intervento) per misurare oggettivamente il miglioramento delle loro competenze digitali di base (es. capacità di sequenziare comandi, usare cicli, gestire eventi);
– *griglie di osservazione sistematica*, utilizzate dai docenti per documentare le pratiche di supporto fornite durante l'utilizzo dell'applicazione;
– *questionari strutturati per gli studenti*, per raccogliere il feedback diretto degli studenti in merito alla qualità e all'utilità del supporto ricevuto;
– *diari di bordo dei docenti*, per registrare riflessioni personali sull'implementazione dell'applicazione, sul supporto fornito, sulle osservazioni in classe e sulle sfide incontrate (Schön, 1983);
– *verbali degli incontri di riflessione collaborativa*, per documentare le discussioni tra i docenti, le interpretazioni dei dati emergenti e le decisioni prese per adattare le strategie didattiche.

Le fasi di lavoro si sono articolate in un ciclo iterativo tipico della ricerca-azione:

– pianificazione collaborativa iniziale degli obiettivi specifici, scelta dell'applicazione educativa, progettazione degli strumenti di raccolta dati e pianificazione degli incontri di riflessione;
– implementazione dell'applicazione educativa nelle attività didattiche da parte di entrambi i docenti nelle rispettive classi;

– osservazioni sistematiche in classe per la raccolta dati sulle pratiche di supporto docente;
– raccolta del feedback degli studenti in merito al supporto ricevuto;
– incontri di riflessione collaborativa periodici per la discussione dei dati raccolti, condivisione delle interpretazioni, identificazione di temi emergenti e pianificazione di eventuali modifiche alle strategie didattiche;
– analisi quantitativa (statistiche descrittive per i questionari e i risultati delle attività pratiche di valutazione) e qualitativa dei dati (analisi tematica delle osservazioni, del feedback degli studenti, dei diari e dei verbali degli incontri);
– interpretazione dei risultati e riflessione finale in relazione alle domande di ricerca e agli obiettivi, identificazione delle strategie di supporto più efficaci e discussione delle implicazioni per la *téchne* educativa (Benvenuto, 2018).

I risultati attesi includono un aumento significativo dell'agio e dell'autoefficacia degli studenti nell'uso della tecnologia. Contestualmente, si attende un miglioramento misurabile delle loro competenze digitali di base, in particolare nel pensiero computazionale e nella programmazione a blocchi.

Qualitativamente, la ricerca delineerà le tipologie specifiche di supporto fornite dalle docenti (es. tecnico, strategico, motivazionale, collaborativo) e la percezione degli studenti sulla loro utilità, arricchita da esempi diretti. I verbali di riflessione mostreranno come le docenti hanno adattato e affinato le proprie strategie in itinere.

L'integrazione dei dati quali-quantitativi permetterà di identificare legami tra le pratiche di supporto e il miglioramento degli studenti, delineando un modello di supporto docente efficace che contribuirà alla ridefinizione della *téchne educativa* nell'era digitale.

4. Conclusioni

La natura intrinsecamente collaborativa della ricerca-azione ha posto il coinvolgimento attivo e la corresponsabilità dei due docenti-ricercatori al centro dell'intero processo di indagine. La loro partecipazione non si è limitata a un ruolo di mera esecuzione, ma ha abbracciato una co-costruzione della conoscenza e della pratica. Sono stati attivamente coinvolti sin dalla fase di pianificazione iniziale, assicurando la pertinenza delle domande di ricerca e l'adeguatezza degli strumenti. Durante l'implementazione, il loro ruolo è stato cruciale nella gestione dell'applicazione e nella raccolta sistematica dei dati, permettendo di cogliere la complessità delle interazioni e l'adattamento delle strategie didattiche in tempo reale.

Gli incontri periodici di riflessione collaborativa sono stati il fulcro: i docenti hanno condiviso osservazioni, interpretato i risultati e discusso le implicazioni per la loro pratica. La comparazione dei dati ha evidenziato il ruolo cruciale del supporto docente (Calvani, 2011). Questo processo ha favorito una consapevolezza critica, contribuendo a ridefinire la *téchne* educativa come sapere pratico e riflessivo

(Mortari, 2007; Boffo et al., 2022), stimolando un apprendimento professionale continuo e una cultura dell'innovazione radicata nella pratica.

Bibliografia

Benvenuto G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Boffo V., Fabbri L., Ghedin E. (2022). *Téchne educativa. Pratiche riflessive e formazione docente nell'era digitale*. Roma: Carocci.

Calvani A. (2010). *Tecnologie educative e neuroscienze. Per un nuovo patto formativo tra scuola e società*. Trento: Erickson.

Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.

Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), 371–393.

Ferrari A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Iavarone M.L., Aruta L. (2022). Digital skills between soft and hard: The Media Educator among critical issues and opportunities. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 22*(3), 242–251.

Laurillard D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Regno Unito: Routledge.

Legge 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura. Educazione come co-costruzione di mondi vitali*. Milano: Mondadori.

Mortari L. (2007). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Raccomandazione 2018/C 189/1 del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Ranieri M. (2011). *I nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società digitale*. Roma: Erickson.

Ranieri M. (2020). *Educazione digitale. Media, nuove tecnologie e scuola*. Roma: Carocci.

Redecker C., Punie Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Rivoltella P.C. (2012). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Tammaro R., Gragnaniello D., Scarano R. (2022). From the physical learning spaces to the virtual classroom: The role of the teacher in the digitization era. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 22*(1), 340–348.

Trentin G. (2016). *Tecnologie e ambienti di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.

Vygotskij L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

IV.9
Costruire ponti educativi: il ruolo dell'educatore nella continuità fra 0-6 anni

Iolanda Sara Iannotta
Ricercatrice, DISUFF, Università degli Studi di Salerno, iannotta@unisa.it

Concetta Ferrantino
Ricercatrice, DISUFF, Università degli Studi di Salerno, cferrantino@unisa.it

Abstract

Based on the indications of the Council of the European Union Recommendation of May 22, 2019 (Council of the European Union, 2019), as well as contemporary pedagogical discourse (Bondioli, Savio & Gobbetto, 2017; MIUR, 2021; Zaninelli, 2022), the strategic value of education from birth and throughout early childhood clearly emerges in promoting learning, well-being, and the development of each and every child. Within this framework, educational continuity in the 0–6 age range plays a fundamental role in constructing a coherent learning pathway that respects and supports the child's holistic development. This contribution offers reflections on the role of the early childhood educator within the ongoing process of defining and structuring the integrated "zero-to-six" system—an essential cornerstone of an educational path increasingly marked by a persistent state of emergency.

Parole chiave: educatore, continuità educativa, Legge 55/2024, zerosei, sviluppo.

Dalle indicazioni della Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 (Consiglio Europeo, 2019), nonché dal dibattito pedagogico contemporaneo (Bondioli, Savio, Gobbetto, 2017; MIUR, 2021; Zaninelli, 2022), emerge il valore strategico dell'educazione dalla nascita e durante l'infanzia, nella promozione degli apprendimenti, del benessere e dello sviluppo di tutti e ciascuno. È in questo orizzonte di senso che la continuità educativa nella fascia fra 0 e 6 anni riveste un ruolo fondamentale nella costruzione di un percorso di apprendimento coerente, che rispetti e sostenga lo sviluppo globale del bambino. Questo contributo propone alcune riflessioni sulla figura dell'educatore nella richiesta definizione e strutturazione del sistema integrato "zerosei", primo imprescindibile tassello di un percorso educativo oggi connotato da una continua condizione emergenziale.

Keywords: educator; Educational continuity; Law 55/2024; Zero-to-six system; Child development.

1. Introduzione

Il dibattito pedagogico contemporaneo dedica uno spazio crescente al valore della continuità educativa nella fascia d'età compresa fra 0 e 6 anni: l'intento è quello di consolidare il diritto di tutte le bambine e di tutti i bambini ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione. Nel nostro Paese, il Decreto Legislativo n. 65/2017 è istitutivo del *Sistema integrato dalla nascita sino a sei anni*, in linea con le politiche dell'Unione Europea che, a partire dal 2011, hanno con insistenza sottolineato, in diversi documenti ufficiali (COM 2011/66; 2013/112/EU; 2019/C 189/02), la necessità di pensare a servizi educativi di elevata qualità che siano al contempo accessibili, sostenibili e inclusivi. Del resto, il concetto di "continuità" è connaturato al processo educativo, giacché questo si identifica in un "continuo processo di sviluppo che ha come scopo a ogni stadio una nuova capacità di crescita" (Dewey, 2004, p. 61).

La fascia di età compresa fra 0 e 6 anni è caratterizzata da rapidi cambiamenti e da molteplici acquisizioni; ogni esperienza educativa rappresenta un "mattoncino" che contribuisce a dare forma alla personalità, nonché a dare senso alle future esperienze di apprendimento del bambino. Studi e ricerche di settore avvalorano l'ipotesi che la continuità del percorso educativo fra 0 a 6 anni sia essenziale per favorire il successo scolastico e lo sviluppo delle potenzialità sul piano cognitivo, relazionale e sociale del bambino, contribuendo alla promozione delle competenze trasversali (European Commission, 2014; 2018).

Seguire un approccio educativo che valorizzi la continuità dei percorsi offre al bambino la possibilità di costruire gradualmente la propria identità, senza vivere interruzioni disorientanti che richiedono un dispiego di risorse ingenti per ristabilire un equilibrio "assorbente", parafrasando la celebre metafora della Montessori (1949, 2011). Il valore della continuità educativa ricade nella progettazione pedagogica che, in linea con le specificità legate allo sviluppo nella fascia d'età compresa fra 0 e 6 anni, deve rispondere ai bisogni di bambini e famiglie, queste ultime implicate direttamente nella promozione del benessere dei piccoli.

Figure centrali per la realizzazione di un sistema integrato, gli educatori e gli insegnanti devono costruire la transizione, accompagnando progressivamente le forme della continuità educativa sul piano formale, progettuale ed empirico. In particolare, l'educatore il cui profilo professionale vive oggi il tempo del riconoscimento istituzionale, grazie alla Legge n. 55, del 15.04.2024, che decreta le "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali", è fattore cardine nella realizzazione della continuità educativa.

2. La figura dell'educatore professionale impegnato nei servizi per l'infanzia

Come noto, l'educatore è impegnato nella realizzazione di un processo educativo e, come l'insegnante, si dedica allo sviluppo delle potenzialità dell'individuo, per

il sé e per la collettività. Ciò che distingue la figura professionale dell'educatore da quella dell'insegnante è la specificità del suo lavoro, delle sue funzioni e le modalità pratico-operative del suo intervento: il suo impegno è dedicato all'"educazione come sviluppo continuo delle potenzialità umane per favorire la crescita di soggetti e gruppi sociali". L'insegnante, invece, indirizza la sua professionalità all' "educazione come congegno concettuale" legato a uno "specifico ambito scientifico" (Bellatalla, 2016, p. 20). Il periodo compreso tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento ha rappresentato una fase cruciale per la definizione del ruolo professionale dell'educatore: a partire dagli orientamenti teorici degli anni Sessanta, si sono susseguiti profondi cambiamenti che culminarono, nei primi anni Novanta, con l'istituzione del Corso di laurea in Scienze dell'educazione. Questo evento segnò l'avvio di un vivace confronto accademico sul profilo dell'educatore e sui contesti della sua azione, dal quale è derivato un significativo sviluppo della letteratura di settore. L'apice di questo lungo e complesso dibattito politico, sociale e culturale è rappresentato dalla Legge Iori (DDL n. 2443/2017 recepito in parte nella Legge n. 205 del 27.12.2017) che ha approvato l'atteso riconoscimento giuridico di educatori e pedagogisti, e rappresenta indubbiamente una grande svolta rispetto al travagliato percorso identitario, professionale e formativo del ruolo dell'educatore professionale. Al di là delle specificità legate all'identificazione dei diversi profili professionali (educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario, pedagogista), la L. 205/2017 ridefinisce il lavoro e le competenze dell'educatore: in particolare, quest'ultimo è chiamato a progettare, implementare e monitorare interventi psicopedagogici destinati a categorie di soggetti fragili o a rischio (minori, anziani, disabili, rifugiati o richiedenti asilo, individui legati a dipendenze patologiche, detenuti, etc.). La stessa Legge chiarisce quali percorsi universitari preparano alla professione, in considerazione del profilo in uscita richiesto[2].

L'educatore della prima infanzia è un professionista che opera in una fase decisiva dello sviluppo del bambino, ovvero nei "primi mille giorni di vita" (Imbasciati, Cena, 2018), durante i quali si gettano le fondamenta per l'apprendimento, il benessere e la partecipazione sociale futura (Nuzzo, 2017). Le indicazioni provenienti dalla letteratura pedagogica e dalle politiche europee, in particolare dalla Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 22 maggio 2019, sottolineano l'importanza della qualità dei servizi educativi e, in tal senso, della formazione e delle competenze degli educatori: il personale dei servizi educativi per l'infanzia deve possedere una formazione solida e continua, che colloca al centro gli interessi del bambino; che favorisca l'apprendimento basato sul gioco, la relazione e l'inclusione. Per instaurare con il bambino e la sua famiglia una relazione affettiva sicura, basata sull'ascolto, l'empatia e la responsività, l'educatore deve possedere e pro-

2 Per un approfondimento si rimanda alla Legge 205 del 27.12.2017, disponibile al https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017;205 . Per una sintesi a Ferrantino, C. (2024). La definizione della figura professionale dell'educatore. In M.Tiso, *Strumenti e strategie per la progettazione educativa*, (pp. 67-73). Lecce: Pensa MultiMedia.

muovere *competenze relazionali ed emotive*. In questo modo sarà in grado di cogliere e accogliere le emozioni del bambino, favorendo l'espressione e la regolazione emotiva, in un clima di benessere e fiducia (Catarsi, 2011; Nuzzo, 2017). Giacché l'educatore è chiamato alla progettazione di esperienze significative, basate sul gioco, la scoperta e la partecipazione attiva, deve possedere adeguate *competenze metodologiche e professionali* che, appunto, riguardano la capacità di progettare, di monitorare e valutare i processi educativi. A queste ultime direttamente collegate, le competenze valutative favoriranno il ricorso all'osservazione sistematica, uno strumento indispensabile per comprendere i bisogni individuali, monitorare i progressi e progettare interventi educativi personalizzati. Questo approccio scientifico riflette la centralità del bambino e il riconoscimento della sua unicità (Malaguzzi, 1996; Bondioli, Savio, 2007). Un aspetto centrale del ruolo educativo, già poco sopra citata, è la costruzione di una relazione di fiducia con le famiglie e la collaborazione con i colleghi. L'educatore agisce all'interno di un'équipe educativa, valorizzando il confronto e la corresponsabilità (Mortari, 2006) ed è per questo che sono indispensabile quelle competenze riferibili come *comunicative e collaborative*. L'esercizio della *competenza riflessiva* permette all'educatore di avere uno sguardo ampio e molteplice rispetto alle diverse opzioni metodologiche. La riflessione sulla pratica è considerata un tratto distintivo della professionalità educativa. L'educatore è capace di analizzare criticamente le proprie azioni e di metterle in discussione per migliorare la qualità dell'intervento (Nuzzo, 2017; Consiglio Europeo, 2019). Da ultimo, in questa sintesi non esaustiva, giacché l'educatore si prende cura del bambino in tutti i suoi aspetti, ovvero la salute, l'alimentazione, l'igiene, la sicurezza e le relazioni occorre promuovere competenze riferibili alla *cura* e al *benessere*. La cura quotidiana è parte integrante dell'azione educativa e si fonda su un approccio integrato alla crescita (OMS & UNICEF, 2018).

3. Riflessioni sulla continuità educativa e conclusioni

Del concetto di continuità educativa possiamo discutere, oggi, con una consapevolezza diversa, matura, concreta frutto di quanto è stato introdotto dal "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni", attraverso la Legge 13 luglio 2015, n. 107 e regolato dal D.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, nonché sostenuto dall'adozione delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (D.M. 334/21). Occorre allora interrogarsi sulle modalità pratico-operative che, una volta adottate, possano da un lato preservare le specificità delle diverse istituzioni implicate e dall'altro favorire la condivisione di un percorso unitario e coerente che possa accompagnare il bambino nei primi 6 anni di vita. Del resto, le Linee pedagogiche, redatte da una Commissione incaricata dal Ministero dell'istruzione, che si è avvalsa dei contributi delle scienze dell'educazione, delle buone pratiche educative e delle più recenti disposizioni normative europee e nazionali in materia di educazione nella prima infanzia, ribadiscono la necessità di investire nell'educazione nella fascia d'età fra 0-6 anni. Il nucleo fondante del documento è rappre-

sentato dal riconoscimento del bambino quale soggetto attivo e competente all'interno del proprio percorso educativo, sostenuto dai principi della partecipazione, dell'accoglienza e del rispetto per l'unicità di ciascun individuo. In tale prospettiva, sia il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni sia, più in generale, l'intero contesto sociale sono sollecitati a promuovere una visione pedagogica inclusiva, capace di riconoscere e valorizzare la diversità come risorsa e valore imprescindibile.

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* si articolano in sei sezioni tematiche, ognuna delle quali fornisce orientamenti specifici per la progettazione e la gestione dei servizi educativi a livello locale. Le aree trattate includono: i diritti dell'infanzia, la costruzione di un ecosistema formativo, la centralità del bambino, l'organizzazione del curricolo e della progettualità educativa, le scelte organizzative, le dimensioni della professionalità e le garanzie offerte dalla governance. La struttura complessa e articolata delle Linee pedagogiche riflette l'importanza attribuita alle pratiche educative fin dalle fasi iniziali dello sviluppo cognitivo, relazionale e culturale. In particolare, il paragrafo 4 della prima sezione introduce il principio della continuità educativa, affermando che:

> nidi e sezioni primavera vogliono garantire ai bambini un'esperienza di vita quotidiana improntata al benessere fisico e psicologico, ricca di occasioni di socialità e apprendimento, calibrata in relazione alle diverse età, in continuità con il successivo percorso scolastico (D.M. 334/2021, pp. 8-9).

Tale indicazione sottolinea l'esigenza di un'azione educativa coerente e progressiva lungo l'intero arco dello zero-sei, che sappia garantire un'esperienza formativa unitaria, significativa e rispettosa delle specificità evolutive di ciascun bambino.

Il concetto di continuità educativa si configura come elemento cardine di una visione pedagogica in cui l'educazione è concepita quale processo intenzionale, situato nello spazio e nel tempo, e regolato da coordinate valoriali, culturali e sociali ben definite (Zaninelli, 2022): si sviluppa lungo traiettorie che non possono essere comprese in termini esclusivamente sequenziali o lineari. Occorre allora soffermarsi sulla distinzione concettuale tra *continuità* e *linearità*, termini spesso utilizzati in modo intercambiabile o erroneamente sovrapposti nel discorso educativo.

La continuità, in senso pedagogico, si riferisce alla capacità del sistema educativo di mantenere e valorizzare la trama delle interazioni tra i diversi contesti di crescita – famiglia, servizi educativi, scuola e territorio – lungo l'arco temporale che attraversa passato, presente e futuro. Implica un'attenzione particolare alla coerenza e alla qualità dei legami, più che alla mera successione cronologica degli eventi. Al contrario, il concetto di linearità richiama un modello evolutivo unidirezionale, omogeneo e standardizzato, che mal si adatta alla complessità e alla varietà delle traiettorie individuali.

L'educazione, in quanto processo dinamico, trasformativo e relazionale, non può essere compresa attraverso modelli deterministici e lineari. Piuttosto, l'educazione si nutre di discontinuità feconde, transizioni e riconfigurazioni identitarie.

In tale prospettiva, la nozione di continuità si avvicina a quella di *transizione*, intesa in chiave ecologica come passaggio tra sistemi di riferimento (Bronfenbrenner, 2010, citato in Zaninelli, 2022).

Come sottolineato anche da Hinde (1989), lo sviluppo è un fenomeno intrinsecamente complesso e sistemico, caratterizzato da interazioni ricorsive tra l'organismo e l'ambiente, e da un intreccio di influenze causali tra i diversi livelli del funzionamento umano: "implica un nesso di relazioni causali, con azione, reazione e interazione, sia all'interno dell'organismo che fra organismo e ambiente ed ogni fase evolutiva" (Hinde, 1989, p. 79, in Zaninelli, 2022, p. 18).

Alla luce di queste considerazioni, diviene essenziale agire per costruire *ponti* tra i diversi segmenti del percorso educativo, investendo nella costruzione di una *continuità verticale* tra servizi per l'infanzia e la scuola. In tal senso, l'integrazione della dimensione temporale e dello sviluppo all'interno del curricolo educativo rappresenta una condizione imprescindibile per garantire coerenza e qualità nei processi formativi.

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* richiamano esplicitamente la necessità di assicurare la continuità non solo dell'esperienza dei bambini, ma anche di quella delle famiglie. L'effettiva realizzazione di un percorso educativo unitario richiede, oltre alla pianificazione integrata dell'offerta formativa, la presenza di professionalità capaci di sostenere la progettualità educativo-didattica per i segmenti 0-3 e 3-6.

La continuità educativa, dunque, che non può prescindere dalle specificità legate all'età dei bambini, deve essere intesa come un dispositivo pedagogico capace di garantire un percorso unitario e coerente, accompagnando transizioni fluide, intenzionali e rispettose dei tempi di sviluppo di tutti e di ciascuno.

Bibliografia

Bellatalla L. (2016). Dai classici all'epistemologia: si può insegnare l'educazione? *Annuali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), 19-28.

Bondioli A., Savio D. (2007). *La qualità educativa nei servizi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

Bondioli A., Savio D., Gobbetto B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. zeroseiup.

Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologica dello sviluppo*. Trento: Erickson.

Catarsi E. (2011). *La professionalità dell'educatore nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Consiglio Europeo (2019). *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019, relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la pima infanzia*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01) (ver. 16.04.2025)

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.

Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture,

European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Lenaerts, K., Vandenbroeck, M., & Beblavý, M. (2018). Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/20810

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture & PPMI (Public Policy and Management Institute). (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL): final report*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/81384.

Hinde R.A. (1989). *Individui, relazioni e cultura*. Milano: Franco Angeli.

Imbasciati A., Cena L. (2018). Il futuro dei primi mille giorni di vita. Franco Angeli: Milano.

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Melucci A. (1194). *Passaggio d'epoca*. Milano: Feltrinelli.

Montessori M. (2011). *The absorbent mind*. Lulu. com.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Nuzzo A. (2017). *Pedagogia dell'infanzia: Lineamenti teorici e prospettive educative*. Roma: Carocci.

Organizzazione Mondiale della Sanità, UNICEF. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. Ginevra: OMS.

Zaninelli F. L. (2022). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci Editore.

IV.10
Apprendimento diffuso e attivazione comunitaria per il contrasto alla povertà educativa nelle aree periferiche

Ada Manfreda
PO Pedagogia Sperimentale Unipegaso – ada.manfreda@unipegaso.it

Eleonora Greco
PhD Student in 'Diversity Equity and Inclusion' Unipegaso – eleonora.greco@unipegaso.it

Riccarda Boriglione
PhD Student in 'Digital Transformation' Unipegaso – eleonora.greco@unipegaso.it

Caterina De Marzo
PhD Student in 'Digital Transformation' Unipegaso – eleonora.greco@unipegaso.it

Maria Ratta
PhD Student in 'Diversity Equity and Inclusion' Unipegaso, eleonora.greco@unipegaso.it

Abstract
Le aree interne, ovvero periferiche, del nostro Paese sono interessate da fenomeni di povertà educativa, con indebolimento delle reti sociali e istituzionali, carenza di servizi e di opportunità, a cui si aggiunge lo spopolamento, sia per denatalità, ma anche per l'abbandono da parte dei giovani. Il Laboratorio di ricerca P.L.A.C.E. di Unipegaso-Espéro, ha eletto il suo laboratorio in vivo in un'area periferica del Salento sud-orientale per sperimentare modelli educativi che possano attivare un legame produttivo tra territorio, partecipazione e progettualità sociale per contrastare il depauperamento di quelle comunità. Presentiamo gli esiti di alcuni progetti, tra cui "L'Archivio Inventato La Cultura del Tabacco", tesi a configurare il territorio come un ambiente di apprendimento diffuso, opportunamente "preparato" e sorretto da un patto tra istituzioni, terzo settore, scuole.

Parole chiave: community studies – povertà educativa – sviluppo locale – patrimonio culturale – ecosistema educativo

The internal, or peripheral, areas of Italy are affected by educational poverty, with a weakening of social and institutional networks, a lack of services and opportunities, compounded by depopulation due to both low birth rates and the departure of young people. The P.L.A.C.E. Research Laboratory of Unipegaso-Espéro has established its in vivo laboratory in a peripheral area of southeastern Salento to experiment with educational models that

can activate a productive link between the territory, participation, and social planning to counteract the impoverishment of these communities. We present the outcomes of several projects, including the "Invented Archive of Tobacco Culture," which aim to frame the territory as a widespread learning environment, suitably "prepared" and supported by a pact between institutions, the third sector, and schools.

Keywords: community studies – educational poverty – local development – cultural heritage – educational ecosystem

1. Introduzione: povertà educativa e marginalità territoriale nell'Area del Salento sud-orientale

L'area del Salento sud-orientale, laboratorio *in vivo* dei nostri programmi di ricerca, è interessata da fenomeni di marginalità e povertà educativa che caratterizzano sempre più molte aree interne e periferiche d'Italia, soprattutto nel Mezzogiorno. Secondo l'ultima elaborazione compiuta dall'Ufficio Studi della CGIA su dati Eurostat e Istat (2024), in Puglia il 12,8% dei giovani tra i 18 e i 24 anni abbandona precocemente gli studi, un valore superiore alla media nazionale (10,5%) e oltre il target europeo del 9,9%. Tali dati sono ancora più critici nei contesti rurali e sub-provinciali, come quelli del basso Salento, in merito a offerta culturale, connessioni digitali e servizi essenziali. Si registra un progressivo spopolamento e invecchiamento della popolazione – con un tasso di crescita naturale negativo e un saldo migratorio fortemente sfavorevole tra i giovani (ISTAT, 2025) – che contribuisce all'indebolimento strutturale del tessuto sociale.

Anche gli scarsi livelli di istruzione e le difficoltà sociali dei genitori si riverberano sui figli creando un ciclo che si perpetua nel tempo; la distribuzione ineguale delle risorse materiali influenza lo sviluppo delle *capabilities* dei soggetti (Sen, 2020) a cui si aggiunge che "essere poveri dal punto di vista educativo significa essere privi delle capacità e delle possibilità di agire in modalità consapevole, avvertita, informata ed efficace nelle prassi della vita quotidiana in un contesto generale in cui la complessità dell'ambiente sociale produce continuamente barriere nuove all'esercizio sostanziale dei propri diritti" (Salmieri, 2023, p. 11-12). La povertà educativa coinvolge dunque non solo il contesto scolastico e familiare, ma l'intera comunità (Valenzano, 2022) e la sua capacità di generare o meno ambienti capacitanti e inclusivi di apprendimento e partecipazione.

2. Apprendimento diffuso e sviluppo di comunità: il programma del laboratorio di ricerca P.L.A.C.E

Negli ultimi decenni, il concetto di apprendimento ha subito una profonda ridefinizione teorica e metodologica, in particolare con l'affermarsi del socio-costruttivismo e dell'enattivismo. che ne riconosce la natura situata, distribuita,

relazionale e culturalmente mediata (Castoldi, 2012) e supera la dicotomia formale/informale. Il territorio non è più un semplice contenitore geografico, ma un "soggetto educativo" in stretta interazione con l'uomo (Magnaghi, 2020), trasformando *l'abitare in un* gesto di responsabilità (Panattoni, 2022) I territori sono perciò ecosistemi educativi complessi, in cui la cultura, il patrimonio, le relazioni intergenerazionali e la partecipazione civica diventano elementi fondanti le esperienze formative ed educative di chi ci vive, l'apprendimento è un processo continuo che coinvolge istituzioni, enti del terzo settore, scuole, cittadini e una pluralità di linguaggi (Manfreda-Greco-Boriglione 2025). Il Laboratorio di Ricerca per l'Innovazione Sociale e lo Sviluppo di Comunità P.L.A.C.E (Participatory Local Action for Community Empowerment), istituito nel 2024 dall'Università Pegaso e la pmi innovativa Espéro, ha posto questi assunti epistemologici e metodologici a base del proprio programma di ricerca, assumendo i patrimoni culturali come dinamici (Colazzo & Del Gobbo, 2022), frutto di interazioni comunitarie, di conflitti, di processi di legittimazione e di mediazione tra una pluralità di voci e di sguardi. In questo modo intendiamo e decliniamo la pedagogia di comunità (Colazzo & Manfreda, 2019), interessandoci di come costruire e ricostruire la comunità, di quali modelli di intervento mettere in atto per riconnettere le persone tra loro e ai propri contesti di vita, incrementare la capacità di auto-lettura di sé e dei contesti, sollecitare e accompagnare progettualità sociale generativa sul piano delle opportunità e della valorizzazione delle risorse umane e materiali esistenti. In contesti territoriali e comunitari a basso livello di empowerment, come la nostra area, questo lavoro è particolarmente necessario.

Da un punto di vista metodologico adottiamo un modello sperimentato da oltre un decennio dal gruppo di ricercatori e ricercatrici di Espéro impegnati in ricerche-intervento nell'ambito di *community studies* e di *performing arts*, denominato Action Community Learning (ACL®). ACL® realizza ricerca-formazione-intervento (nella loro reciproca interconnessione e ricorsività) con un approccio ecologico-sistemico orientato all'attivazione di processi di analisi, valutazione e co-progettazione che coinvolgono direttamente la comunità in esperienze di *citizen science*, per costruire conoscenza e cambiamento.

Si tratta di un processo articolato in più livelli e modalità di engagement per poter intercettare e implicare target diversi di un territorio, progettando situazioni 'aperte' e informali ed esperienze fortemente radicate nella cultura locale in cui si generano (Manfreda, 2024). L'intento è di promuovere un cambiamento che nasca dall'interno delle comunità come risultato di un maggiore grado di consapevolezza raggiunto (Colazzo, Manfreda, 2019).

Tra le ricerche in atto vi è lo studio, lo sviluppo e l'implementazione di un modello innovativo di "Ecomuseo delle Comunità del Salento sud-orientale", che rappresenti un processo permanente e dinamico di partecipazione e governance territoriale per connettere valorizzazione del patrimonio culturale immateriale, empowerment comunitario e sviluppo territoriale. I progetti che seguono rappresentano tasselli di questo processo avviato nell'area descritta.

3. L'Archivio Inventato partecipato "La Cultura del Tabacco"

L'*Archivio Inventato partecipato "La Cultura del Tabacco"* è un progetto di "Fabbricare Armonie OdV", avviato nel 2023 sotto la direzione scientifica di Salvatore Colazzo, finanziato dal PNRR. Ha visto la realizzazione di una piattaforma digitale e il censimento, l'inserimento e la catalogazione di risorse, in differenti formati e codici linguistici, che documentano una pluralità di aspetti legati al fenomeno della coltivazione e lavorazione del tabacco in Salento[1].

Il tabacco, considerato come bene comune culturale (Simi, 2020), si traduce in un progetto di *public history* e *public pedagogy*, 'partecipato' in quanto singoli cittadini, scuole, associazioni sono sollecitati a inserire nuove risorse documentali, nonché ad utilizzare attivamente i contenuti già presenti.

Il Laboratorio P.L.A.C.E. si è inserito in questo progetto e sta collaborando con una serie diversificata di azioni di *heritage-making* (Salazar, 2012) affinché l'Archivio "La Cultura del Tabacco" non sia mera conservazione ma produzione attiva. Tra le azioni messe in campo ne illustriamo qui di seguito due.

La prima è "Conversazioni sul tabacco": abbiamo organizzato e realizzato un *forum pubblico intergenerazionale*, che si è svolto il 10 luglio 2025 a Vitigliano (Lecce) e che ha visto la partecipazione di un gruppo di circa 40 persone, di età compresa tra i 25 e i 93 anni.

La finalità generale del Forum era quello di disseminare i contenuti dell'Archivio "La Cultura del Tabacco" in contesti comunitari informali e presso un pubblico ampio, di non addetti ai lavori, possibilmente giovane poiché totalmente digiuno di conoscenze riguardo questo pezzo di storia economica e sociale del proprio territorio.

Nella realizzazione del Forum, che ha permesso di riattivare memorie, favorire lo scambio tra generazioni e raccogliere nuove testimonianze orali per arricchire la piattaforma, il nostro gruppo di ricerca non solo ha gestito e animato lo spazio condiviso ma ha anche condotto una osservazione partecipante non strutturata, finalizzata alla raccolta di dati inerenti reazioni emotive, interazioni spontanee, linguaggio non verbale, dinamiche relazionali tra tutti i partecipanti. Ci siamo inoltre occupati della foto e video documentazione di tutto l'incontro.

La seconda attività è "Percorsi di memoria" un laboratorio educativo a carattere ludico, narrativo ed esperienziale, che ha coinvolto 40 bambine e bambini dai 5 ai 10 anni, realizzato il 16 e 18 luglio 2025 a Spongano (Lecce) e finalizzato all'apprendimento attivo, sia cognitivo che emozionale, della memoria dei luoghi del loro paese, che ha visto la presenza di una manifattura tabacchi del Monopolio di Stato, oggi riconvertita in locali ad uso commerciale e artigianale. Il percorso

1 Per un approfondimento del progetto rinviamo a Manfreda, A., Fiore, I., & De Marzo, C. (2025). Sustainable tourism and digital innovation: PAST – A device for the revitalization of marginal communities. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(2). L'archivio è accessibile liberalmente online al seguente link, https://www.archivifabbricarearmonie.it/cultura-tabacco

didattico è stato inoltre progettato in modo da: promuovere la capacità di rielaborazione simbolica e creativa dei contenuti proposti; valorizzare la dimensione cooperativa e partecipativa del lavoro di gruppo; conoscere eventi storici locali attraverso le risorse presenti nell'Archivio "La Cultura del Tabacco".

L'attività di monitoraggio e valutazione del laboratorio ha riguardato sia il processo e sia i prodotti ed è stata condotta attraverso:

- griglie osservative di processo: compilate durante le attività per rilevare dimensioni quali motivazione, stili comunicativi, collaborazione tra pari, competenze organizzative e abilità simbolico-sensoriali;
- griglie di valutazione degli artefatti: utilizzate per analizzare le produzioni di gruppo con particolare attenzione a cinque dimensioni chiave: comprensione del contenuto, integrazione sensoriale, completezza, coerenza interna e creatività espressiva.

Anche i partecipanti sono stati chiamati ad esprimere la loro valutazione: attraverso delle palette emotive (Smile, Neutral, Sad), consegnate loro al termine di ciascun modulo, si sono espressi in merito al gradimento dell'esperienza, consentendoci di raccogliere un feedback prezioso.

In estrema sintesi, dall'analisi complessiva dei dati valutativi e degli output delle attività emerge:

- un giudizio molto positivo sulle attività da parte della maggioranza dei partecipanti;
- buoni livelli di motivazione e partecipazione emotiva, con comportamenti caratterizzati da entusiasmo, curiosità e coinvolgimento attivo durante le attività;
- buone competenze relazionali, espresse attraverso rispetto dei turni di parola, collaborazione spontanea e gestione condivisa dei compiti;
- rielaborazioni efficaci e originali: numerosi artefatti hanno incorporato stimoli olfattivi, visivi e tattili in modo coerente e creativo;
- buona comprensione dei temi proposti sul tabacco e la sua lavorazione. Particolarmente efficace è stata la costruzione collettiva della planimetria narrativa della ex Manifattura di Spongano. I bambini, pur non avendo esperienza diretta del luogo, hanno attribuito funzioni, oggetti e azioni allo spazio;
- il QR code consegnato ha registrato 76 visualizzazioni complessive nei giorni successivi al laboratorio, segno di una prosecuzione autonoma dell'esperienza anche in ambito familiare.

4. Riflessioni conclusive: verso un ecosistema educativo territoriale

Se il soggetto apprende in differenti contesti è necessario connetterli, facendo emergere la formatività di esperienze, saperi e narrazioni, creando spazi in cui le

persone possano sentirsi ascoltate, dare un nome ai propri bisogni (Colazzo, 2024[a]). A maggior ragione questo discorso vale per la scuola, che deve proporsi come capace di prossimità e di ascolto rispetto alle istanze del territorio (Colazzo, 2024b) e promotrice di *public engagement* grazie all'implicazione degli attori sociali nella presa in carico dei bisogni sociali (Colazzo, Russo, Ratta, 2025).

Lo sforzo a cui stiamo lavorando è volto a costruire un ecosistema educativo territoriale, inteso come rete dinamica di soggetti e risorse orientata allo sviluppo, in cui gli attori riconoscono il patrimonio come una "potentissima risorsa educativa" (Colazzo, 2024b, p. 207). Riteniamo che il Patto Educativo di Comunità, se opportunamente progettato e implementato in quest'ottica, può rappresentare una risorsa metodologica e operativa funzionale alla creazione dell'ecosistema educativo e all'assunzione di un impegno di cura verso il patrimonio locale e la crescita delle nuove generazioni (Chipa et alii, 2022).

All'interno del processo di co-progettazione dell'"Ecomuseo delle Comunità del Salento sud-orientale" stiamo studiando come strutturare un Patto che possa vedere le scuole del territorio direttamente implicate, in sinergia con gli altri attori. in questo processo.

Sempre nella prospettiva dell'ecosistema educativo abbiamo dato avvio al progetto "La vita è una scoperta", finanziato dal Dipartimento per le politiche di coesione e per il sud con fondi PNRR e finalizzato alla realizzazione di interventi socio-educativi per il contrasto della povertà educativa nel Mezzogiorno. È stato definito un programma esecutivo in cui sono state integrate competenze, infrastrutture, risorse, messe a disposizione dagli attori presenti per la realizzazione del progetto, in una logica di corresponsabilità e cooperazione.

Come gruppo di ricerca abbiamo indagato le funzioni che i soggetti istituzionali, le associazioni e i gruppi di interesse svolgono sul territorio e le relazioni che hanno con esso, individuare i bisogni educativi e formativi dei minori e delle famiglie appartenenti alle comunità coinvolte e rilevare il loro apporto in vista della successiva sottoscrizione di un Patto.

In sintesi, dall'analisi delle interviste realizzate con il Direttore dell'Ambito Sociale e con i docenti di alcune scuole del territorio, emerge:

– una carenza delle competenze educative genitoriali: molti genitori faticano a svolgere un ruolo attivo e consapevole nella cura e nell'orientamento del percorso di crescita dei figli, sul piano affettivo-relazionale e rispetto alla costruzione di routine educative stabili. Nelle interviste ricorre l'assenza di autorevolezza nei genitori a cui vengono attribuiti comportamenti disfunzionali nei confronti dei minori;
– la difficoltà dei genitori nel regolare l'uso dei dispositivi tecnologici: molti bambini utilizzano smartphone e social network senza un'adeguata supervisione, accedendo a contenuti non adatti alla loro età, con conseguenze negative sul loro benessere psicosociale ed esposizione a rischi digitali;
– un aumento di comportamenti aggressivi tra pari: molti bambini manifestano scarsa tolleranza alla frustrazione e maggiore impulsività nei rapporti con i

compagni di classe. I docenti hanno sottolineato la difficoltà nella gestione delle emozioni dei bambini, riportando anche alcuni episodi di bullismo;
– una difficoltà dei servizi territoriali e della scuola nel costruire rapporti di fiducia con le famiglie: molte famiglie dimostrano scarsa disponibilità alla condivisione di una linea comune educativa per i loro figli;
– il bisogno di incrementare la collaborazione tra enti e istituzioni locali e rischio di frammentarietà e sovrapposizioni: la collaborazione risulta discontinua e talvolta poco coordinata. I docenti e, in particolar modo il Direttore dell'Ambito, hanno evidenziato la necessità di rendere maggiormente solidi i rapporti con gli attori sociali.

Successivamente, insieme alle scuole e ai servizi sociali comunali sono stati coinvolti e selezionati i minori di età compresa tra i 5 e i 10 anni in condizioni di svantaggio socio-economico ed educativo e sono stati definiti gli interventi educativi per lo sviluppo e/o potenziamento delle seguenti competenze:

– espressive e artistiche mediante differenti linguaggi e di coordinazione motoria;
– socio-relazionali, di ascolto reciproco, cooperazione e gestione dei conflitti;
– di cittadinanza e consapevolezza culturale rispetto a saperi e pratiche caratterizzanti il territorio.

Gli interventi educativi sono stati calendarizzati in un piano di Campus Estivo Itinerante che si è svolto in spazi pubblici, quasi sempre aree verdi e all'aperto, in cinque Comuni dell'Ambito di Poggiardo (Poggiardo stesso e Spongano, Uggiano La Chiesa, Andrano, San Cassiano).

Per quanto concerne l'attività di monitoraggio e valutazione, sono stati strutturati due questionari destinati ai minori, somministrati sotto forma di intervista strutturata. Il primo questionario ha la funzione di conoscere la realtà quotidiana dei bambini, i loro interessi e le aspettative rispetto al Campus.

Dai primi questionari somministrati al momento della scrittura del presente contributo a 29 minori che hanno partecipato al campus realizzato nel comune di Poggiardo, emerge che 18 bambini e bambine su 29 trascorrono il loro tempo libero in casa e che 4 di questi frequentano il doposcuola, non svolgendo alcuna attività di tipo culturale o sportiva. Un dato interessante è emerso anche rispetto ai luoghi del proprio territorio che maggiormente apprezzano e frequentano. Sebbene 17 minori su 29 abbiano indicato il parco del proprio paese, 4 hanno indicato attività commerciali, quali pizzerie, bar, negozi e supermercati e 2 non hanno dichiarato alcun luogo, sostenendo che "non ci sono posti in cui giocare".

Bibliografia

Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Villari B. (2013). *Design, comunità, territori. Un approccio community-centred per progettare relazioni, strategie e servizi*. Milano: Libraccio.

Castoldi M. (2012). Costruire l'apprendimento: metodologie didattiche a confronto. In M. De Rossi, C. Petrucco (eds.), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 39-49). Roma: Carocci.

CGIA - Associazione Artigiani e Piccole Imprese Mestre (2024, 14 settembre). *Povertà educativa: 431mila giovani hanno solo la terza media*. Venezia-Mestre: Ufficio Studi CGIA.

Chipa S., Mangione G. R. J., Greco S., Orlandini L., Rosa A. (eds.). (2022). L*a scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo.* Brescia: Morcelliana.

Colazzo S. (2024a). Abbecedario Pedagogico: Empowerment. *Nuova Secondaria, 41(8)*, 10-12. Roma: Studium.

Colazzo S. (2024b). Scuola-territorio: educazione inclusiva al patrimonio culturale immateriale. In P. Aiello, C. Giaconi (eds.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.

Colazzo S., Del Gobbo G. (2022). Patrimoni culturali e Comunità: relazioni plurali da maneggiare con cura. *Lifelong Lifewide Learning (LLL), 18(41),* 1-10.

Colazzo S., Manfreda A. (2019). *La comunita come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunita*. Roma: Armando.

Magnaghi A. (2020). *Il principio territoriale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Colazzo S., Russo C., Ratta M. (2025). Enhancing digital citizenship awareness through participatory mobilization of marginal communities in South Salento. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive*. Roma: Edizioni Universitarie Romane, 9 (1).

Istat (2025). *Censimento della popolazione: dati regionali – Anno 2023.* https://www.istat.it/-comunicato-territoriale/censimento-della-popolazione-dati-regionali-anno-2023/

Manfreda A. (2024). *Mappatura dei bisogni educativi. Questioni metodologiche e casi di studio.* Torino: L'Harmattan Italia.

Manfreda A., Fiore I., De Marzo C. (2025). Sustainable tourism and digital innovation: PAST – A device for the revitalization of marginal communities. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(2).

Manfreda A., Greco E., Boriglione R. (2025). Fostering agency in marginalized communities: participatory methodologies and tools for territorial development. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(1).

Panattoni R. (2023). *Abitare la vita. Per una teoria dello spazio pubblico*. Firenze: ETS. https://www.cgiamestre.com/wp-content/uploads/2024/09/Abb.scolast.14.9.24-.pdf

Salazar N. B. (2012). Community-Based Cultural Heritage: From Commons to Resource? *International Journal of Heritage Studies,* 18(1), 1–15.

Salmieri L. (2023). *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore,* Roma: Osservatorio Interdipart. Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.

Sen A. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia.* Milano: Mondadori.

Simi F. K. B. (2024). *Patrimonio culturale come patrimonio relazionale*. In Scienza e beni culturali (pp. 729-732). 39° Convegno internazionale Scienza e Beni Culturali: *La conservazione preventiva e programmata. Venti anni dopo il Codice dei Beni Culturali*, Bressanone, Italy.

Valenzano N. (2022). La rappresentazione dei docenti della povertà educativa. Costruire comunità educante nelle aree interne. *Formazione & Insegnamento, 1(20),* 336-345.

IV.11
Middle management scolastico e consapevolezza dell'ambiente organizzativo

Alba Mussini
Università degli Studi di Foggia, alba.mussini@unifg.it

Abstract

In un'epoca in cui la scuola sta attraversando profonde trasformazioni e in cui si fanno sempre più forti le grandi sfide quotidiane, i nuovi modelli di *care management* e la formazione dei docenti a tali ruoli può ricoprire un ruolo preliminare nella promozione di una buona governance d'Istituto.
Ora più che mai, è fondamentale, orientare l'operato del personale scolastico che collabora attivamente nei vari tavoli di coordinamento, nelle aule e in specifiche "Commissioni" a una maggior consapevolezza del proprio ruolo professionale per costruire solide basi di innovazione dell'intero Istituto (Mangione, Cannella, Parigi, Bartolini, 2020).
In siffatta cornice, un ruolo strategico può essere, quindi, svolto dalla capacità riflessiva della comunità educante che impara a trasformare gli imprevisti in potenziali momenti di crescita e confronto (Salerni, Zanazzi, 2018).
In tal senso, il *middle management* scolastico come modello di *management* trasformativo può innescare nuove modalità formative e promuovere nuove competenze per la gestione della scuola (Pagliuca, vol.3/5, 2022).

Parole chiave: benessere organizzativo, *management* consapevole, cura dei lavoratori, gestione umanistica del lavoro, gestione della diversità

In a time when schools are undergoing profound transformations and daily challenges are becoming increasingly pressing, new models of care management and teacher training for such roles can play a preliminary role in promoting effective school governance. Now more than ever, it is essential to guide the work of school staff who actively contribute in various coordination boards, classrooms, and specific "commissions" toward greater awareness of their professional role, in order to build solid foundations for institutional innovation (Mangione, Cannella, Parigi, Bartolini, 2020). Within this framework, the reflective capacity of the educational community becomes strategic, as it learns to transform unforeseen events into potential opportunities for growth and dialogue (Salerni, Zanazzi, 2018). In this sense, school middle management, conceived as a model of transformative management, can trigger new training approaches and promote new competences for effective school management (Pagliuca, vol. 3/5, 2022).

Keywords: organizational well-being, conscious management, worker care, humanistic work management, diversity management

1. Introduzione

Mai come oggi, in un'epoca segnata da profonde sfide educative e culturali interrogarsi sul senso che il lavoro può avere per la persona rappresenta un punto cruciale da cui partire per riscoprire la propria autenticità e la propria identità, il più delle volte rese invisibili da una società i cui modelli di riferimento puntano, sempre più, alla *performance*, alla mobilità frenetica e, soprattutto, all'individualismo accelerato.

Oggi più che mai, quindi, alla Pedagogia intesa come scienza di mediazione di buone prassi organizzative spetta un compito fondamentale nel valorizzare le singole soggettività puntando, nei contesti lavorativi, a forme comunicative efficaci in cui la relazione si fa strada trasformandosi in un solido ponte di collegamento con le diversità e i molteplici "saper fare" e "saper essere" dei vari professionisti della cura educativa.

In siffatta cornice, la scuola da sempre si caratterizza per essere luogo e spazio di crescita personale e sociale in cui i legami emotivi che si intessono tra colleghi docenti, studenti e loro insegnanti, svolgono chiaramente un ruolo importante e da non sottovalutare se si ha a cuore il buon andamento della vita scolastica.

Dal punto di vista organizzativo, è noto che la scuola poggia su una struttura molto piatta, con un nucleo operativo di insegnanti dotati di un'adeguata preparazione delle discipline diverse e il vertice nella figura del dirigente scolastico (Cornacchia, 2010).

Con l'introduzione dell'autonomia funzionale delle scuole mediante l'attuazione della Legge 59/97 art. 21, l'attività e il *management* scolastico hanno subìto un profondo cambiamento innescando, il più delle volte, meccanismi di frustrazione e affaticamento professionale spesso derivanti dal dover necessariamente confrontarsi con modelli burocratici piuttosto confusionari chiamati in causa da una nuova definizione dei rapporti tra le singole istituzioni scolastiche, i servizi pubblici e i cittadini (Cerma Cycja, 5/2016, pp.63-68).

In tale prospettiva, un ruolo strategico può essere svolto dalla capacità riflessiva dell'intera comunità educante che impara a trasformare gli errori e gli imprevisti in potenziali momenti di sviluppo, riflettendo criticamente sull'esperienza e comprendendo il personale modo di agire e quello altrui. Si tratta, in altre parole di saper attivare, nella scuola, professionisti riflessivi oltre che processi di apprendimento trasformativo, generativo e sostenibile (Paletta, Greco, Santolaya, vol.3/5, 2022).

In questo senso, la letteratura scientifica di settore mette in risalto l'importanza, tra i diversi modelli gestionali, del *middle management* che affiancando la dirigenza in un costante processo di *leadership* distribuita, svolge un ruolo strumentale decisivo nel favorire un ambiente di apprendimento partecipato, responsabile e condiviso traducendo le potenziali strategie manageriali in concrete azioni di miglioramento continuo (Summa, 2021).

2. Il management scolastico tra autonomia e resistenza

Per diversi decenni, la cultura dell'organizzazione e la gestione della scuola sono rimaste storicamente collocate in due dimensioni differenti ritenendo, erroneamente, di poter fare l'una a meno dell'altra e rendendo, in questo modo, il mondo della scuola lontano dall'attenzione verso i temi organizzativi (Cornacchia, 2010, p. 7).

Tra i principali motivi scatenanti il fenomeno emergono la struttura scolastica e alcuni atteggiamenti dei docenti nei confronti del sistema gestionale nel complesso (*Ibidem*).

Come afferma Cornacchia (2010) a riguardo:

> «Fra i diversi ordini di motivi che giustificano il fenomeno, uno – forse il principale – è senz'altro addebitabile all'assetto dell'istruzione, ove contenuti e metodi, finalità e piani orario sono sempre stati definiti a livello di Ministero […] la scuola si riteneva non dovesse essere gestita, ma semplicemente amministrata, come un qualsiasi altro ufficio statale […] nella presunzione che questo rappresentasse una sicura garanzia per il raggiungimento di risultati di buon livello […] Un terzo fattore importante va individuato nell'atteggiamento psicologico di molti insegnanti che, […] hanno giudicato le questioni "pratiche" come indegne di persone di cultura, identificando il proprio ruolo con quello di vestali del sapere, di esperti delle discipline, […] con una sottovalutazione nei confronti nel possesso delle metodologie e degli strumenti […] al fine di non sporcarsi le mani» (Ivi, pp. 7-8).

Parimenti, con l'autonomia della scuola si fa strada anche l'obiettivo, per ciascuna scuola, di superare la frammentazione professionale tipica di alcuni atteggiamenti dei docenti in vista di dar forma ad una nuova identità collettiva dell'organizzazione scolastica, considerata, da questo momento in poi, come agenzia formativa di qualità radicata nel proprio contesto territoriale (Ivi, p. 9).

Oltre a questo, il processo di riforma della scuola contribuisce, nel tempo, a considerare che sul cambiamento della struttura amministrativa scolastica incide il coinvolgimento degli *stakeholders* esterni che rende il compito dei dirigenti ancor più complesso giacché acquisiscono maggiore autonomia discrezionale per affrontare nuove sfide professionali che inducono, generalmente, a saper maneggiare nuovi strumenti normativi in un'ottica di collaborazione e condivisione reciproche allo scopo di costruire relazioni diverse con parti interessate situate in contesti territoriali e sociali differenti (Ianes, Cramerotti, 2016).

In questo scenario, una simile situazione gestionale rischia di generare profondi e repentini cambiamenti senza che le professionalità coinvolte possano, col senno di poi, trovare una direzione comune e condivisa in cui potersi riconoscere (Cornacchia, p. 9).

Come riporta, infatti, uno studio recente di Fava (n. 30/2025) a tal proposito:

> «È la scuola che si declina in base ai diversi contesti sociali, culturali e "complementari" rispetto alle caratteristiche della popolazione scolastica […] Lo

> Stato continua ad esserci, definisce il disegno culturale, invia indicazioni curriculari, orienta e lascia alle singole realtà la scelta dei percorsi didattici con riferimento ai contesti in cui operano. Il piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) diviene il documento attraverso cui si coniugano le indicazioni nazionali con le istanze territoriali verso il potenziamento dei saperi e delle competenze degli studenti nel coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali. Per una scuola autonoma aperta che fissa finalità e traguardi di apprendimento, sviluppa elaborazione progettuale e si fa: laboratorio permanente di ricerca, di sperimentazione e innovazione didattica […] In un circolo virtuoso che garantisce continui miglioramenti. Nel superamento del vecchio "curricolo", schiacciato dal peso inossidabile della classe, degli orari settimanali, dalla lezione frontale, del libo di testo […] E nella flessibilità (anche oraria) volta a potenziare il quadro degli insegnamenti (obbligatori e aggiuntivi) e a caratterizzare i diversi indirizzi […] Competenze, territorio, flessibilità. E inclusione. Altra parola manifesto, che trova sviluppo e forza in quell'autonomia funzionale a contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali» (Ivi, p. 3).

In quest'ottica, si può anche rischiare di trasformare la scuola in un'azienda in cui a contare veramente poi sono i profitti e l'efficienza del personale docente e della dirigenza piuttosto che la co-costruzione di legami solidi nelle singole relazioni professionali.

In riferimento a questo, l'analisi di Fava (n.30/2025) mette bene in luce che:

> «Quando ai docenti si chiede di discutere del rapporto con i colleghi la collaborazione rimane sempre sullo sfondo. Si fa riferimento all'individualismo che caratterizza la professione. L'idea di lavorare assieme appare marginale e se ne dà spiegazione adducendo a questioni formative. E nel deficit riguardante l'attitudine a collaborare viene meno anche la qualità della comunicazione. I punti fermi (o proposti tali) dell'innovazione, del cambiamento, di un modo nuovo di insegnare, di trasmettere saperi, sembrano essere gli ostacoli primi. Le nuove logiche tendono a creare divisione più che unitarietà e condivisione. A partire dai nuovi criteri di valutazione che nel corpo docente alimentano spaccature. Fino alle linee organizzative, strettamente legate all'idea di autonomia, che vedono, in primis, cambiare la figura del preside, che da "capo ufficio" si trasforma in un dirigente, in un manager, acquisendo più potere e maggiore discrezionalità sia sul piano dell'azione amministrativa, sia nei confronti del personale docente [Gianelli 2020]. In un'evoluzione della professionalità: da censori, sorveglianti e burocrati esecutivi si passa ad una progressiva assunzione di responsabilità nel coordinamento e nella linea pedagogica da adottare […] Quello tra corpo docente e dirigente è, dunque, un rapporto tendenzialmente freddo. Non particolarmente empatico (se non con i docenti scelti per formare lo staff del dirigente). Funzionale alle logiche dell'autonomia e ad una scuola che guarda al mercato ma, certamente, non improntato sulla sintonia e sulla vicinanza» (Ivi, pp. 17-18).

In questo scenario, la qualità della leadership può rappresentare senz'altro uno dei fattori cruciali in grado di fare la differenza tra le diverse scuole considerando da un lato il rapporto che essa detiene con l'organizzazione e, dall'altro, gli scopi ai quali essa tende e gli stili con i quali viene esercitata soprattutto in vista di un miglioramento relazionale tra tutte le parti coinvolte (Serpieri, p. 19).

3. Costruire futuri credibili: *middle management* e formazione alla cura consapevole

La scuola ideale e del futuro, quindi, è proprio quella capace di abbracciare la complessità mediando i conflitti nella consapevolezza che solo da una realtà multiforme e multifattoriale, capace di riflettere criticamente sulla propria esperienza, è possibile costruire potenziali comunità umane sostenibili (Trombetta, 2011).

La letteratura, già da tempo, sottolinea l'importanza che la dimensione personale, formativa e quella professionale sono estremamente interconnesse e che, parimenti, il benessere del soggetto e dei luoghi a cui esso appartiene per crescita, vita e lavoro possono essere capacitanti o, viceversa, possono lederne dignità, progettualità e felicità (Dato in AA.VV., 2023).

In questo scenario, modelli manageriali orientati a ri-progettare pedagogicamente un'organizzazione dove la serenità personale possa avere ricadute importanti sui singoli processi decisionali comunitari e che possa anche, nel tempo, produrre in prospettiva ecosistemica un impatto determinante sulla qualità della vita stessa dei professionisti, potrebbero realmente fare la differenza (Ivi, p. 8).

Nello specifico, alcuni recenti studi sulla leadership scolastica si concentrano su diversi elementi comuni per definire un cambiamento sostenibile delle pratiche organizzative che hanno a che fare col condividere, sostenere e valorizzare lo sviluppo professionale, la capacità di progettazione e, soprattutto, l'assunzione di responsabilità e consapevolezza da parte di tutto il personale (Morini, Nencioni, vol.3/5, 2022).

Interessante, a tal proposito, risulta l'analisi di Serpieri (2002) la quale riporta:

> «Nella situazione italiana, a differenza che in altri paesi […] l'affermazione che la dirigenza scolastica dovesse avere a che fare con la leadership piuttosto che con il management è passata facilmente, in quanto meno lontana dalla cultura organizzativa tradizionale e più in armonia con una normativa sull'autonomia finora assai avara di attribuzioni di poteri decisionali alle scuole nell'ambito della gestione delle risorse. D'altra parte, la contrapposizione fra leadership e management appare in qualche misura un artificio retorico, dal momento che in un ruolo dirigenziale le due funzioni sono complementari […] Nel caso della scuola, in quanto essa è un'organizzazione strutturalmente decentrata […] la diffusività della leadership appare un requisito più importante che in altre organizzazioni […] La scuola sarebbe dunque un'organizzazione ad "alta densità di leadership" dove essa non solo si pratica in modo esteso, ma anche si insegna […] e si apprende […] E' evidente

> che la leadership diffusa non annulla le diversità di ruolo tra capi di istituto o dirigenti ed altre figure […] ma si accorda ad un'idea generale di crescita della professionalità del personale della scuola e di sviluppo delle pratiche collaborative» (Ivi, pp. X-XI).

In particolare, circa la figura e il ruolo del dirigente scolastico, altresì, sappiamo che trovandosi, non di rado, ad occuparsi contemporaneamente della gestione di più plessi, anche dislocati sul territorio, si trova a confrontarsi spesso con atteggiamenti piuttosto competitivi tali da rendere difficile l'impiego di energie risolutive positive (Fava, p. 18).

In siffatta cornice, in una scuola intesa come sistema complesso adattivo, il *middle management* avvalendosi di uno specifico sistema di messa in circolo delle competenze di ciascun docente collaboratore, affianca la dirigenza nei processi di organizzazione e leadership distribuita ricorrendo al pensiero sistemico il quale permette di comprendere, nella gestione della complessità, l'insorgenza di un fenomeno poiché ogni sua parte viene messa in relazione al tutto e, in virtù di ciò, di azionare un pensiero olistico, multidimensionale e naturalmente adattabile al contesto (Agrati, 18/2, 48–61).

Nello specifico, questo modello organizzativo intende valorizzare la presa di consapevolezza e co-responsabilità da parte di tutti i professionisti della cura coinvolti nel processo di *decision making* affrontando complicazioni che coinvolgono tutta la comunità educante (Ivi, p. 60).

In tale prospettiva, la *shared leadership* che si concretizza mediante il *middle management*, rendendo applicabile l'idea di una *Professional Learning Community* (PLC), in cui il personale scolastico collabora e riflette criticamente sulla propria pratica professionale, si configura concretamente come processo interattivo dove i membri dello stesso team praticano la loro influenza per soddisfare finalità di gruppo e organizzative che, accettate da tutti, favoriscono la messa in circolo di *capability* differenziate utili al ben-essere comunitario nel complesso (Paletta, Greco, Santolaya, vol.3/5, 2022, p.9).

4. Conclusioni

Le suggestioni e gli studi qui riportati, hanno l'intento di rimarcare l'importanza di una responsabilità educativa partecipata e soprattutto consapevole in un particolare momento in cui alla scuola, nonostante la complessità dei bisogni educativi emergenti a cui deve rispondere, la dinamicità dell'esistenza impone di sapersi aprire agli altri, alla diversità e di saper incidere profondamente sul proprio sistema relazionale oltrepassando la dimensione dell'io per poter legarsi con quella del noi (Mortari, 2009).

La principale sfida educativa, in tal senso, come afferma Dato (2023) risiederà nell'incentivare un nuovo agire creativo che si faccia promotore di nuove pratiche operative volte ad acquisire una precisa consapevolezza scientifica, oltre che esistenziale nella chiara comprensione che l'efficacia e il successo professionale non

possono prescindere dall'apprendimento di preziose *soft skills*, competenze emotive e cognitive, personali e sociali, gestionali e organizzative.

Infine, nella prospettiva del *Total Quality Management* (Gandolfi, 2005), possiamo concludere affermando che è sempre dall'impegno condiviso e caratterizzato da una buona dose di perseveranza e di consapevolezza che si possono sviluppare strategie di benessere orientate all'azione e all'apertura di progettualità sostenibili, coniugando la missione della formazione con quella della partecipazione civica (Dato, 2023, p. 8).

Bibliografia

Agrati L.S., (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Formare Open Journal per la formazione in rete*, *(18)*2, 48-61. http://dx.doi.org/10.13128/formare-23354

Cerma Cycja, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies,* 5/2016, pp. 63-68, E-ISSN: 2281-4612 / ISSN: 2281-3993

Cornacchia M. (2010). *Teorie di management e organizzazione della scuola*. Milano: Unicopli.

Dato D. (2023). Prefazione. In AA. VV., *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*. Milano: Franco Angeli.

Fava T. (2025). La Buona scuola raccontata da insegnanti, studenti e genitori. In *argomenti, Rivista di economia, cultura e ricerca sociale,* 30, 1-39, UUP - Urbino University Press DOI: 10.14276/1971-8357.4702

Gandolfi L. (2005). *Qualità e Management. Una visione diversa del Total Quality Management rivolta al futuro*. Milano: Franco Angeli.

Ianes D., Cramerotti S. (2016). *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson.

Mangione G.R.J., Cannella G., Parigi L., Bartolini R. (eds.). (2020). *Comunità di memoria, comunità di futuro*. Roma: Carocci.

Morini E., Nencioni P., (2022). Leadership condivisa per la scuola che apprende. *IUL Research, (3)5,* 6-28. https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.220

Mortari L. (2009). *Aver cura di sé.* Milano: Mondadori Bruno.

Pagliuca F. (2022). Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management. *Open Journal of IUL University,* 3, 5.

Paletta A., Greco S., Santolaya E. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research*, 3(5), 1-5. https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.361

Salerni A., Zanazzi S. (2018). L'incidente critico come formazione riflessiva e autoriflessiva In *Giornata di studio "interculturalità: il futuro passa dalla formazione",* pp. 2, Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali, Università La Sapienza, Roma

Serpieri R. (2002). *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico.* Napoli: Liguori.

Summa I. (2021). Middle Management e comunità professionale. *Rivista dell'istruzione*, 1, 25-30

Trombetta C. (2011). *Lo psicologo scolastico. Competenze e metodologie professionali*. Trento: Erickson.

IV.12
Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale e le prime analisi statistiche

Alessandra Natalini
Assegnista di ricerca, Sapienza University of Rome
alessandra.natalini@uniroma1.it

Mara Marini
Phd , University Gabriele D'Annunzio, Chieti-Pescara
mara.marini@unich.it

Abstract

Nella formazione dei futuri insegnanti è fondamentale porre attenzione all'autoefficacia percepita nell'insegnamento, un fattore che riveste un ruolo cruciale nella qualità delle pratiche didattiche. Questo aspetto diventa ancora più rilevante nei contesti multiculturali, che pongono sfide complesse legate all'eterogeneità culturale delle classi. Nel contributo vengono presentate le prime analisi statistiche (fattoriale esplorativa e ANOVA) relative alla *Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale* di Siwatu (2007), condotte su un campione di 103 futuri docenti della scuola primaria italiani. I risultati preliminari suggeriscono di considerare l'autoefficacia nel *Culturally Responsive Teaching* come un costrutto multidimensionale e di analizzare l'influenza esercitata su di essa dalle esperienze formative e professionali pregresse.

Parole chiave: Culturally Responsive Teaching, futuri docenti, scuola, contesti multiculturali, autoefficacia

In the training of future teachers, it is crucial to pay attention to perceived self-efficacy in teaching, a factor that plays a crucial role in the quality of teaching practices. This aspect becomes even more relevant in multicultural contexts, which pose complex challenges related to the cultural heterogeneity of classrooms. In this contribution we present the first statistical analyses (exploratory factorial and ANOVA) on Siwatu's (2007) *Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale*, conducted on a sample of 103 Italian future primary school teachers. The preliminary results suggest considering self-efficacy in *Culturally Responsive Teaching* as a multidimensional construct and analysing the influence exerted on it by previous educational and professional experiences.

Keywords: Culturally Responsive Teaching, future teachers, school, multicultural contexts, self-efficacy

1. Framework teorico

Secondo i dati, nell'ultimo decennio in Italia i bambini con cittadinanza non italiana (CNI) sono aumentati del 15,4% e quelli di seconda generazione sono cresciuti addirittura del 76,2% (IDOS, 2023). Il loro aumento nelle classi delle scuole italiane, soprattutto dell'infanzia e primarie, ha generato nuovi bisogni formativi per gli insegnanti e nuovi bisogni educativi e sociali dei studenti e delle studentesse con background migratorio (Benvenuto, 2018; Catarci & Fiorucci, 2018). Dato l'elevato numero di presenze e di provenienze, l'impatto dell'immigrazione sui sistemi educativi in Italia rappresenta ancora oggi una sfida per gli insegnanti (Colussi, 2021). Pertanto, all'interno del percorso formativo dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, occorre prestare attenzione alla loro autoefficacia didattica, intesa come consapevolezza di poter padroneggiare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento e di organizzare ed eseguire le linee d'azione necessarie per produrre determinati risultati. Questo perché gli studi finora condotti sul tema mostrano come l'autoefficacia dei futuri insegnanti influenzi il loro comportamento in classe (Colussi, 2021; Bandura, 1977) e le loro pratiche di insegnamento-apprendimento (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998; Pajares, 2003; Yildirim, Tezci, 2020). Inoltre, sembrerebbe che gli insegnanti abbiano bassi livelli di autoefficacia nell'adattare la propria didattica alla diversità culturale o etnica degli studenti (Schwarzenthal, Daumiller, Civitillo, 2018; Kotluk, Kocakaya, 2020), non sentendosi in grado di affrontare le sfide legate ai contesti scolastici multiculturali e non sapendo come tradurre in termini concreti l'educazione interculturale (Colussi, 2021; Kotluk, Kocakaya, 2020). Dall'analisi sistematica della letteratura, emerge come sia necessario, durante il processo di formazione dei futuri insegnanti, prestare attenzione allo sviluppo della loro autoefficacia nell'insegnamento in contesti scolastici multiculturali, fornendo esperienze concrete o osservazione di video in situazioni di insegnamento culturalmente responsive. La formazione è un elemento essenziale per lo sviluppo dell'autoefficacia degli insegnanti nel lavorare in contesti multiculturali e lo studio di questo costrutto permetterebbe di migliorarlo (Wray, Sharma, Subban, 2022; Adegbola, 2022; Hill, 2012; Pajares, 2003).

A questo si aggiunge il fatto che i docenti manifestano un crescente bisogno di una preparazione concreta e orientata alla pratica, piuttosto che esclusivamente teorica (Colombo, 2013), e spesso incontrano difficoltà nell'applicare in aula un approccio di *Culturally Responsive Teaching* (CRT) (Gay, 2013). Quest'ultimo è inteso come un modo di insegnare in cui si utilizzano la conoscenza culturale, le esperienze pregresse, i quadri di riferimento e gli stili di performance di studenti etnicamente diversi per rendere gli incontri di apprendimento più rilevanti ed efficaci per loro (Gay, 2000). Di conseguenza, i docenti con alti livelli di autoefficacia nel CRT tendono a considerare i diversi background culturali degli studenti e delle studentesse come una risorsa per l'apprendimento, al fine di costruire relazioni positive a scuola e adattare l'insegnamento ai bisogni educativi degli alunni e delle alunne.

Diversi sono stati gli autori che hanno progettato scale per misurare il costrutto di efficacia, come, ad esempio, la *Teacher Efficacy Scale* (TES) (Gibson & Dembo, 1984), ritenuta da Woolfolk e Hoy (1990) non del tutto coerente con quanto affermato da Bandura. Poche sono state, invece, le ricerche che hanno elaborato scale per misurare il senso di efficacia degli insegnanti in riferimento al *Culturally Responsive Teaching* (CRT). Tra questi Siwatu, che, nel 2007, ha individuato alcune competenze didattiche legate al CRT, che ha suddiviso in quattro componenti: curriculum e istruzione; gestione della classe; valutazione degli studenti e arricchimento culturale. Sulla base di queste, Siwatu ha poi sviluppato la scala *Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy* (CRTSE), che mira a misurare le convinzioni che gli insegnanti hanno riguardo alla loro capacità di svolgere pratiche e compiti di insegnamento "culturalmente responsivo" (Siwatu, 2007, 2011; Woolfolk, Hoy, 1990).

2. Approccio metodologico della ricerca

La presente ricerca si propone di esplorare, attraverso un approccio *mixed-methods* con un disegno di triangolazione simultanea (Trinchero & Robasto, 2019), in che misura i futuri insegnanti si sentano preparati a operare efficacemente in contesti scolastici multiculturali nonché la formazione ricevuta, le loro aspettative e le pratiche didattiche che adotterebbero in riferimento a contesti scolastici eterogenei.

A tal fine, per motivi di spazio, vengono qui presentati solo le prime analisi statistiche e i relativi risultati in merito alla somministrazione della *Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale* (CRTSE) (Siwatu, 2007) ad un campione di convenienza composto da 103 studenti e studentesse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di diverse università italiane. In particolare, i partecipanti hanno un'età media di 27,2 anni, 98 di loro sono di sesso biologico femminile e 8 di sesso biologico maschile. La maggior parte dei rispondenti ha dichiarato di "frequentare corsi universitari" (84 partecipanti su 103 totali) e di aver svolto un tirocinio diretto (89 partecipanti su 103 totali), mentre circa la metà di loro ha dichiarato di aver già lavorato a scuola (51 partecipanti su 103 totali).

La scala è stata prima tradotta in lingua italiana attraverso la procedura della *back-translation* (Sperber, Devellis, Boehlecke, 1994) e poi somministrata tramite la piattaforma Google Moduli. Il contenuto dei singoli item è stato quindi condiviso con due docenti esperti in pedagogia interculturale e sperimentale che ne hanno valutato adeguatezza e validità di costrutto. Durante tale processo, è stato eliminato un item in quanto non adattabile al contesto nazionale. La scala finale si compone quindi di 39 item a cui i partecipanti hanno risposto tramite una scala Likert da 1 a 7. Infine, sono state condotte alcune analisi statistiche preliminari, ovvero l'analisi fattoriale esplorativa e l'ANOVA, attraverso il software Jamovi (The jamovi project, 2024), con l'obiettivo di indagare le dimensioni dell'autoefficacia percepita nel CRT.

Gli obiettivi di ricerca sono:

– esplorare quanto i futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia si considerino capaci di operare professionalmente in contesti scolastici multiculturali, creando così un CRT. Questo obiettivo sarà raggiunto attraverso la validazione a livello nazionale della CRTSE, al fine di fornire un valido strumento per orientare la formazione dei futuri insegnanti, consentendo loro di rispondere in modo appropriato ai bisogni di apprendimento degli alunni con background migratorio;
– esplorare la formazione ricevuta, le aspettative percepite dai futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia e le pratiche didattiche che adotterebbero in riferimento a contesti scolastici multiculturali. Questo secondo obiettivo sarà raggiunto attraverso la somministrazione ai partecipanti di domande aperte, create ad hoc per approfondire alcuni aspetti che potrebbero influenzare le loro future azioni didattiche (non affrontate nel presente contributo).
– esplorare la relazione tra l'autoefficacia nel CRT e la formazione ricevuta e le aspettative percepite dei futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. Questo obiettivo sarà raggiunto attraverso l'esecuzione dell'ANOVA.

3. Risultati della ricerca

Prima di procedere con le analisi, è stata verificata la normalità della distribuzione degli item. I risultati (Tab. 1: Descrittive degli item) indicano che gli item seguono una distribuzione normale, consentendo così di procedere con le analisi successive.

Item	Media	DS	Minimo	Massimo	Asimmetria	Curtosi
ITEM_1	4.767	1.086	2	7	-0.082	-0.190
ITEM_2	5.000	1.146	1	7	-0.717	0.753
ITEM_3	5.447	1.036	3	7	-0.394	-0.371
ITEM_4	5.165	1.172	1	7	-0.738	0.842
ITEM_5	4.796	1.232	2	7	-0.083	-0.597
ITEM_6	4.417	1.264	1	7	-0.122	-0.158
ITEM_7	5.107	1.244	2	7	-0.643	-0.028
ITEM_8	5.282	1.271	1	7	-0.723	0.339
ITEM_9	5.505	1.171	3	7	-0.629	-0.402
ITEM_10	5.019	1.321	1	7	-0.557	0.092
ITEM_11	5.165	1.095	2	7	-0.747	0.138
ITEM_12	4.767	1.222	2	7	-0.428	-0.635
ITEM_13	4.573	1.241	2	7	-0.107	-0.458
ITEM_14	5.097	1.159	2	7	-0.270	-0.587
ITEM_15	4.660	1.209	2	7	-0.469	-0.329
ITEM_16	4.951	1.331	2	7	-0.240	-0.669

Item	Media	DS	Minimo	Massimo	Asimmetria	Curtosi
ITEM_17	4.379	1.436	1	7	-0.106	-0.316
ITEM_18	4.252	1.696	1	7	-0.061	-0.947
ITEM_19	4.476	1.356	2	7	-0.128	-0.733
ITEM_20	5.961	1.179	2	7	-1.314	1.616
ITEM_21	5.553	1.045	3	7	-0.538	-0.019
ITEM_22	3.816	1.792	1	7	0.075	-0.952
ITEM_23	4.893	1.371	2	7	-0.409	-0.718
ITEM_24	5.252	1.226	2	7	-0.303	-0.603
ITEM_25	5.320	1.246	2	7	-0.634	0.063
ITEM_26	5.524	1.101	3	7	-0.400	-0.430
ITEM_27	4.903	1.302	1	7	-0.387	-0.059
ITEM_28	5.000	1.372	2	7	-0.441	-0.590
ITEM_29	4.126	1.551	1	7	-0.183	-0.470
ITEM_30	5.019	1.229	2	7	-0.458	-0.114
ITEM_31	5.311	1.205	2	7	-0.521	0.130
ITEM_32	5.631	1.000	3	7	-0.520	0.177
ITEM_33	5.282	1.088	2	7	-0.491	-0.080
ITEM_34	4.806	1.268	2	7	-0.331	-0.270
ITEM_35	5.417	1.264	2	7	-0.567	-0.181
ITEM_36	5.447	1.109	2	7	-0.478	-0.119
ITEM_37	5.485	1.056	2	7	-0.827	0.762
ITEM_38	5.699	0.979	3	7	-0.384	-0.258
ITEM_39	5.223	1.137	2	7	-0.615	0.258

Tabella 1. Descrittive degli item (media, deviazione standard, valore minimo e massimo, asimmetria e curtosi)

Per valutare la struttura fattoriale della scala CRTSE è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (AFE). L'adeguatezza del campione è risultata elevata (KMO = 0.928) e il test di sfericità di Bartlett è risultato significativo ($\chi^2(741) = 3837.671$, $p < 0.001$), confermando la possibilità di procedere con l'analisi. L'AFE ha rivelato la presenza di tre fattori tra loro correlati. Un elenco degli item con le relative saturazioni fattoriali è riportato nella Tabella 2. A seguito dell'analisi, sono stati esclusi 9 item in quanto presentavano saturazioni doppie e inferiori a .40 (Tabachnick, Fidell, 2013), portando la versione finale della scala a 30 item. L'analisi qualitativa del contenuto degli item associati a ciascun fattore ha permesso di identificare tre dimensioni costitutive della CRTSE, denominate come segue:

– **Fattore 1: competenze nel processo di insegnamento-apprendimento (CIA)**. Questo fattore fa riferimento all'insieme delle competenze percepite che il docente deve possedere affinché vi sia un efficace apprendimento da parte degli

studenti. Tali competenze fanno riferimento ad aspetti quali: l'attenzione nell'azione didattica ad interessi, alla cultura di origine, agli stili e alle modalità di apprendimento degli studenti, nonché alla creazione di relazioni sociali positive sia tra pari sia tra scuola e famiglia.

– **Fattore 2: competenze interculturali (CI)**. Questo fattore include l'insieme delle competenze percepite che il docente deve possedere affinché si verifichi in classe un reale scambio tra le culture di origini degli alunni. Tali competenze fanno riferimento ad aspetti quali: la conoscenza del background culturale degli studenti, l'uso di termini nella lingua madre degli alunni, tener conto durante l'attività didattica e la valutazione della cultura di origine degli allievi.
– **Fattore 3: attenzione ai bisogni di apprendimento dello studente (ABA)**. Questo fattore comprende l'insieme delle competenze che il docente deve possedere affinché le modalità di apprendimento e di valutazione messe in atto rispondano ai reali bisogni e alle esigenze degli studenti.

		Fattore		
ITEM		1	2	3
ITEM_33	Raccogliere informazioni sui diversi stili e modalità di apprendimento dei miei studenti.	0.879		
ITEM_31	Comunicare alle famiglie i risultati scolastici dei loro figli.	0.859		
ITEM_32	Aiutare gli studenti a sentirsi membri attivi all'interno della classe.	0.841		
ITEM_37	Tenere conto degli interessi dei miei studenti per rendere significativo per loro l'apprendimento.	0.826		
ITEM_25	Creare un contesto positivo ed accogliente durante gli incontri con le famiglie in modo tale che tutti possano sentirsi a proprio agio.	0.790		
ITEM_26	Favorire lo sviluppo di relazioni positive tra i miei studenti.	0.753		
ITEM_36	Capire quali sono gli interessi dei miei studenti in riferimento a particolari discipline o argomenti scolastici.	0.742		
ITEM_28	Esaminare criticamente il curricolo per assicurarsi che non rafforzi stereotipi culturali negativi.	0.741		
ITEM_34	Utilizzare nell'insegnamento esempi che tengano conto il più possibile delle differenze culturali degli studenti.	0.735		
ITEM_39	Progettare le attività didattiche tenendo conto delle competenze dei miei studenti, sia quelle da loro già acquisite sia quelle ancora da acquisire.	0.715		

		Fattore		
ITEM		1	2	3
ITEM_35	Introdurre e spiegare nuovi concetti usando il più possibile esempi tratti dalla vita quotidiana degli studenti.	0.704		
ITEM_24	Comunicare alle famiglie i progressi scolastici dei loro figli.	0.703		
ITEM_27	Predisporre il materiale e le attività didattiche in modo tale che essi includano la prospettiva interculturale.	0.641		
ITEM_30	Predisporre il materiale e le attività didattiche in modo tale che siano chiari e comprensibili a tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto culturale di origine.	0.594		
ITEM_17	Tenere conto nell'insegnamento del contributo che le culture di origine dei miei studenti hanno fornito al progresso scientifico.		0.853	
ITEM_18	Accogliere gli studenti provenienti da contesti migratori impiegando anche frasi semplici nella loro lingua madre.		0.806	
ITEM_29	Tenere conto nell'insegnamento del contributo che le culture di origine dei miei studenti hanno fornito allo sviluppo della matematica.		0.724	
ITEM_19	Progettare un ambiente scolastico che rifletta le differenti culture d'origine dei miei studenti.		0.701	
ITEM_22	Lodare gli studenti provenienti da contesti migratori per i loro risultati utilizzando la loro lingua madre.		0.690	
ITEM_5	Capire in che modo la cultura scolastica (valori, norme e pratiche educative condivise a scuola) differisce da quella del contesto d'origine dei miei studenti		0.636	
ITEM_13	Partire dal contesto culturale di origine dei miei studenti al fine di rendere significativo l'apprendimento.		0.628	
ITEM_12	Sviluppare una comunità di apprendimento (un insieme di persone che cooperano e collaborano tra loro per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento) quando la classe è composta da studenti provenienti da contesti culturali differenti.		0.469	
ITEM_23	Strutturare le verifiche svolte in classe tenendo conto delle eventuali difficoltà linguistiche degli studenti provenienti da contesti migratori.		0.398	
ITEM_16	Conoscere il background culturale di origine dei miei studenti.		0.384	
ITEM_2	Cogliere i punti di forza nell'apprendimento dei miei studenti.			0.662

		Fattore		
ITEM		1	2	3
ITEM_3	Capire se ai miei studenti piace lavorare da soli o in gruppo.			0.640
ITEM_1	Adattare le attività didattiche per soddisfare i bisogni dei miei studenti.			0.593
ITEM_7	Valutare l'apprendimento dei miei studenti utilizzando differenti modalità di verifica.			0.571
ITEM_4	Capire se i miei studenti si sentono a proprio agio in situazioni di competizione.			0.560
ITEM_9	Promuovere nei miei studenti il senso di fiducia in se stessi.			0.425

Tabella 2. Risultati dell'analisi fattoriale esplorativa

Le correlazioni tra i fattori sono presentate in Tabella 3. Le dimensioni della CRTSE sono tra loro correlate. A tal riguardo, è possibile notare come il fattore "attenzione ai bisogni di apprendimento dello studente" (ABA) sembra essere correlato maggiormente con "le competenze nel processo di insegnamento-apprendimento" (CIA), il quale presenta a sua volta correlazioni maggiori con le "competenze interculturali" (CI). Le correlazioni minori si riscontrano tra i fattori ABA e CI, probabilmente perché entrambi pongono l'accento sull'attenzione rivolta a ciascun alunno, ma sotto punti di vista differenti: l'uno sui bisogni di apprendimento e l'altro sulla cultura di origine di ciascuno studente. Invece, le elevate correlazioni probabilmente sono dovute al fatto che il fattore CIA, trattandosi di competenze trasversali, presenta degli item che rimandano anche ad aspetti legati alla cultura di origine degli studenti come il fattore CI, così come il fattore ABA che presenta item legati all'apprendimento degli alunni come il fattore CIA.

	1	**2**	**3**
CIA	—	0.676	0.546
CI		—	0.372
ABA			—

Tabella 3. Correlazioni tra le 3 dimensioni della scala CRTSE

Dopo aver individuato il numero di fattori, l' di Cronbach e la di McDonald sono stati utilizzati per valutare attendibilità interna della misura, specificamente per ciascuna dimensione. I risultati hanno indicato che l'attendibilità era adeguata:

– Primo fattore ($\alpha = 0.962$; $\omega = 0.963$)
– Secondo fattore ($\alpha = 0.925$; $\omega = 0.929$)
– Terzo fattore ($\alpha = 0.887$; $\omega = 0.888$)

Infine, per rispondere all'obiettivo relativo alla relazione tra l'autoefficacia nel CRT, la formazione ricevuta e le aspettative percepite dei futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia, è stata condotta una analisi della varianza (ANOVA) dalla quale è emerso come vi siano differenze nei punteggi di autoefficacia nel CRT tra i partecipanti che hanno dichiarato di aver già lavorato a scuola e chi invece non ha ancora avuto esperienze lavorative in contesti scolastici (Tab. 4: Differenze nei punteggi medi della scala CRTSE in base all'esperienza lavorativa dei partecipanti). In particolare, i partecipanti con esperienza lavorativa a scuola hanno riportato punteggi significativamente più elevati nel Fattore CIA ($F(1, 101) = 4.136$, $p = 0.045$) e nel Fattore CI ($F(1, 101) = 7.738$, $p = 0.008$) rispetto a chi non aveva ancora maturato esperienze lavorative. Non è emersa, invece, una differenza statisticamente significativa nel Fattore ABA ($F(1, 101) = 3.788$, $p = 0.054$) in base all'esperienza lavorativa.

	ESPERIENZA LAVORATIVA	N	Media	SD	SE
CIA	Sì	51	5.452	0.933	0.131
	No	52	5.069	0.980	0.136
CI	Sì	51	4.794	1.089	0.153
	No	52	4.217	1.065	0.148
ABA	Sì	51	5.340	0.939	0.132
	No	52	4.994	0.866	0.120

Tabella 4. Differenze nei punteggi medi della scala CRTSE in base all'esperienza lavorativa dei partecipanti

Non sembrano, invece, emergere differenze significative nei punteggi del Fattore CIA ($F(1, 101) = 2.148$, $p = 0.146$), Fattore CI ($F(1, 101) = 1.565$, $p = 0.214$) e Fattore ABA ($F(1, 101) = 2.450$, $p = 0.121$) della CRTSE tra il gruppo di futuri docenti che ha dichiarato di aver ricevuto una formazione iniziale durante il corso di studi in merito alle pratiche didattiche e alla gestione della classe in contesti scolastici multiculturali e coloro che hanno invece affermato di non averla ricevuta (Tab. 5: Differenze nei punteggi medi della scala CRTSE in base alla formazione iniziale ricevuta durante il corso di studi).

	FORMAZIONE	N	Media	SD	SE
CIA	**Sì**	41	5.430	0.849	0.133
	No	62	5.145	1.036	0.132
CI	**Sì**	41	4.671	0.957	0.149
	No	62	4.392	1.196	0.152
ABA	**Sì**	41	5.337	0.808	0.126
	No	62	5.051	0.969	0.123

Tabella 5. Differenze nei punteggi medi della scala CRTSE in base alla formazione iniziale ricevuta durante il corso di studi

4. Discussioni

L'analisi fattoriale esplorativa ha indicato l'esistenza di tre fattori: competenze nel processo di insegnamento-apprendimento (CIA); competenze interculturali (CI) e attenzione ai bisogni di apprendimento dello studente (ABA). Emergono, quindi, diverse dimensioni rispetto alle quattro individuate originariamente da Siwatu (2007; 2016; 2011), ovvero: curriculum e istruzione; gestione della classe; valutazione degli studenti e arricchimento culturale. Studi futuri, con campioni più ampi, potrebbero definire maggiormente i fattori della scala così come le loro correlazioni. Infine, l'ANOVA ha evidenziato come lo svolgimento di esperienze lavorative a scuola giochi un ruolo fondamentale nel promuovere l'autoefficacia percepita rispetto alle competenze nel processo di insegnamento-apprendimento (CIA) e nelle competenze interculturali (CI), piuttosto che la formazione iniziale svolta durante il corso di studi in merito alle pratiche didattiche e alla gestione della classe in contesti scolastici multiculturali, che non sembra influenzare alcun fattore. Questo aspetto probabilmente si ricollega a quanto esplicitato da Bandura (1977), ovvero l'importanza dell'osservazione diretta e delle esperienze realmente vissute dai soggetti sulla loro autoefficacia.

L'analisi fattoriale esplorativa ha evidenziato una struttura a tre fattori della scala CRTSE: competenze nel processo di insegnamento-apprendimento (CIA); competenze interculturali (CI) e attenzione ai bisogni di apprendimento dello studente (ABA). Tale struttura si discosta da quella originariamente proposta da Siwatu (2007; 2011), basata su quattro dimensioni: curriculum e istruzione, gestione della classe, valutazione degli studenti e arricchimento culturale. Questa differenza potrebbe essere dovuta sia a fattori culturali e contestuali, sia alla specificità del campione italiano composto da futuri insegnanti, con esperienza limitata o assente in ambienti scolastici multiculturali. In particolare, il fattore "competenze nel processo di insegnamento-apprendimento" (CIA) ha inglobato aspetti trasversali che nei modelli precedenti risultavano più distinti, suggerendo che i partecipanti non separano chiaramente le dimensioni operative dell'insegnamento interculturale.

Questo risultato è in linea con quanto osservato da Romijn et al. (2020), che in uno studio cross-nazionale hanno mostrato come la rappresentazione dell'autoefficacia interculturale degli insegnanti sia influenzata dal contesto formativo e culturale, e che nei sistemi educativi meno esposti alla diversità, le competenze interculturali tendano a essere inglobate in dimensioni pedagogiche più generiche.

Un elemento particolarmente significativo emerso dall'ANOVA riguarda l'assenza di un effetto statisticamente rilevante della formazione iniziale universitaria sui livelli di autoefficacia. Al contrario, l'esperienza lavorativa concreta in contesti scolastici sembra incidere positivamente sulle convinzioni di efficacia, in particolare nei fattori CIA e CI. Questo risultato solleva interrogativi importanti sulla qualità e l'efficacia della formazione universitaria in tema di didattica interculturale. Si potrebbe ipotizzare che i contenuti affrontati siano ancora prevalentemente teorici, spesso scollegati da pratiche autentiche e situazioni di insegnamento reali.

Tale ipotesi è supportata da Colombo (2013), secondo cui molti futuri docenti esprimono un bisogno marcato di preparazione pratica e competenze operative piuttosto che nozionistiche.

Inoltre, come suggerito da Bandura (1977), le esperienze dirette e l'osservazione di modelli sono fondamentali per lo sviluppo dell'autoefficacia. Questo implica che l'assenza di tirocini strutturati in contesti multiculturali durante il percorso universitario potrebbe aver limitato l'impatto della formazione ricevuta sulla percezione di autoefficacia. Anche Siwatu (2011) sottolinea che i futuri insegnanti sviluppano un senso di efficacia più elevato quando hanno avuto la possibilità di sperimentare strategie di CRT o osservare colleghi che le implementano efficacemente.

Infine, va rilevato che il fattore ABA (attenzione ai bisogni di apprendimento) non ha mostrato variazioni significative né in relazione alla formazione né all'esperienza lavorativa, suggerendo che tale dimensione dell'autoefficacia possa essere più stabile e influenzata da variabili personali (es. sensibilità individuale, attitudine all'empatia) piuttosto che da fattori esterni. Questo punto merita approfondimenti futuri, anche con l'integrazione di dati qualitativi.

5. Conclusioni

I risultati preliminari qui esposti si propongono di offrire indicazioni utili per il miglioramento dei percorsi formativi, suggerendo di considerare l'autoefficacia nel *Culturally Responsive Teaching* come un costrutto multidimensionale e di analizzare l'influenza esercitata su di essa dalle esperienze formative e professionali pregresse. Nonostante la dimensione del campione della ricerca sia piuttosto esiguo, lo studio propone un valido strumento per orientare la formazione dei futuri insegnanti, consentendo loro di rispondere in modo appropriato ai bisogni di apprendimento degli studenti e delle studentesse con background migratorio. Si raccomandano pertanto ulteriori ricerche volte a sviluppare scale o strumenti che misurino ed esplorino ulteriormente il costrutto dell'autoefficacia nel *Culturally Responsive Teaching* dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria, in modo da garantire una formazione iniziale che sia pratica e rispondente ai reali bisogni formativi degli insegnanti. L'approccio di ricerca *mixed-methods*, infine, ha consentito di indagare aspetti complessi come quelli sopra delineati senza perdere di vista né la dimensione complessiva del problema, concentrandosi sulla natura generalizzata dei risultati, né la dimensione capillare che richiede una profonda comprensione e un attento esame di quelle aspettative sottili e delle possibili difficoltà percepite dai futuri insegnanti, che potrebbero influenzare il loro futuro agire didattico, orientando la formazione iniziale in modo tale da rimuovere o decostruire le presunte difficoltà (Wyatt, 2014).

In prospettiva, si auspica di estendere lo studio a campioni più ampi e differenziati per area geografica, valutando inoltre l'efficacia di interventi formativi specificamente progettati per sviluppare l'autoefficacia nel CRT attraverso simulazioni, laboratori e moduli di pratica riflessiva.

Bibliografia

Adegbola B. (2022). Pre-Service Teachers' Perceptions of Preparedness and Self-efficacy in Instructing Students From Diverse Cultural and Linguistic Backgrounds. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research, 12* (1), 13-24.

Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84* (2), 191-215.

Benvenuto G. (2018). L'esclusione scolastica e la prospettiva di una scuola inclusiva. In V. Biasi , M. Fiorucci (Eds.), *Forme Contemporanee del Disagio* (pp. 139-166). Roma: Romatre-Press.

Carbonneau K. J., Ardasheva Y., Lightner L., Newcomer S. N., Ernst-Slavit G., Morrison J. A., Morrison S. J. (2022). Moving beyond the classroom: Pre- and in-service teachers' self-efficacy for working with culturally and linguistically diverse students. *Teaching Education, 34* (3), 247–264.

Catarci M., Fiorucci M. (2018). Alunni con background migratorio ed educazione interculturale. In V. Biasi, M. Fiorucci (Eds.), *Forme Contemporanee del Disagio* (pp. 11-30). Roma: Romatre-Press.

Colombo M. (2013). Working in mixed classrooms: teachers' reactions and new challenges for pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education, 5* (2).

Colussi E. (2021). *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*. Milano: Fondazione ISMU.

Gay G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gay G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry, 43* (1), 48-70, 2013.

Gibson S., Dembo M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology, 76* (4), 569-582.

Hill K.D. (2012). Cultivating pre-service teachers towards culturally relevant literacy practices. *Issues in teacher education, 21* (2), 43-66.

IDOS (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023.* Roma: Edizioni IDOS, Retrieved from https://www.dossierimmigrazione.it/prodotto/dossier-statistico-immigrazione-2023/.

Kotluk N., Kocakaya S. (2020). Examining teachers' culturally relevant education self-efficacy perceptions in Turkey. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 11* (2), 137-158.

Lawary Y. (2014). *A comparison of how three four-year university teacher education programs prepare pre-service teachers to use culturally relevant pedagogy* (Doctoral dissertation, Lindenwood University). Retrieved from https://www.proquest.com/openview/66409-8f73ae7c9cd7ffaf076633 1fdc7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750.

Pajares F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19* (2), 139-158.

Romijn B.R., Slot P.L., Leseman P.P., Pagani V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations, 79*, 58-70.

Schwarzenthal M., Daumiller M., Civitillo S. (2023). Investigating the sources of teacher intercultural self-efficacy: a three-level study using TALIS 2018. *Teaching and Teacher Education, 126*, 104070.

Siwatu K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education, 23* (7), 1086-1101.

Siwatu K.O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of educational research, 104* (5), 360-369.

Siwatu K.O., Chesnut S.R., Alejandro A.Y., Young H.A. (2016). Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. *The Teacher Educator, 51* (4), 277-296.

Sperber A.D., Devellis R.F., Boehlecke B. (1994). Cross-cultural translation: methodology and validation. *Journal of cross-cultural psychology, 25* (4), 501-524.

Tabachnick B. G., Fidell L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics: International Edition*. London: Pearson.

The Jamovi project (2024). *Jamovi. Version 2.6* [Computer Software]. Available at: https://www.jamovi.org.

Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed-methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

Tschannen-Moran M., Hoy A. W., Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research, 68* (2), 202-248.

Woolfolk A.E., Hoy W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology, 82* (1), 81-91.

Wray E., Sharma U., Subban P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103800.

Wyatt M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education,37* (2), 166-189.

Yildirim S., Tezci E. (2020). Factors that influence teachers' multicultural teaching practices. *OPUS International Journal of Society Researches,16* (27), 13-47.

IV.13
Con-fini educativi tra generazioni: coalizione cross-generational all'interno della famiglia

Barbara Palleschi
barbara.palleschi@libero.it

Tonia De Giuseppe
Professoressa Associata, Università Telematica Giustino Fortunato
t.degiuseppe@unifortunato.eu

Abstract

Secondo quanto previsto da Gulotta (2008) e successivamente da Camerini et al. (2016), le relazioni che intercorrono tra genitori-figli all'interno delle famiglie in cui vi è la presenza di separazioni altamente conflittuali, hanno necessitato di un attento studio soprattutto in ambito pedagogico-educativo, mirato alla progettazione di interventi rieducativi a sostegno della genitorialità. Si evince, dunque, come la famiglia abbia un ruolo cruciale di responsabilità sulla crisi di relazione che inglobano l'intero sistema familiare. Questo, costituito su tre unità (madre, padre e figlio/i), può presentare al proprio interno la presenza di rapporti diadici e non triadici, che vengono ad instaurarsi tra figli e un solo genitore, tali da influenzare la relazione tra l'altro genitore e la prole. In relazione a questo, deriverebbe la presenza di un "triangolo perverso", ossia la formazione di una "coalizione cross-generational" configurabile in un'alleanza tra un genitore e il/i figlio/i a discapito dell'altro genitore, attraverso una sorta di manipolazione mentale (o brainwashing) del minore perpetrata da un solo genitore, finalizzata all'interruzione della relazione con quest'ultimo. Ciascun protocollo di intervento, individualizzato per ogni singolo caso, ha portato nel breve, medio e lungo termine, nella maggior parte dei casi, alla ricostruzione del rapporto genitore-figlio.

Parole chiave: Genitorialità; Separazione conflittuale, Triangolo perverso

According to Gulotta (2008) and later Camerini et al. (2016), the relationships between parents and children in families affected by highly conflictual separations have required careful study, particularly in the pedagogical-educational field, aimed at designing re-educational interventions to support parenting. The family thus plays a crucial role in the relational crisis that encompasses the entire family system. This system, composed of three units (mother, father, and child/ren), may present dyadic rather than triadic relationships, established between children and only one parent, which in

turn affect the relationship with the other parent. In this context, the so-called "perverse triangle" may arise, that is, the formation of a cross-generational coalition between one parent and the child/ren against the other parent, through a form of mental manipulation (or brainwashing) of the minor, aimed at severing the relationship with the excluded parent. Each intervention protocol, individualized for each case, has in most situations led in the short, medium, and long term to the reconstruction of the parent–child relationship.

Keywords: Parenting; Conflictual separation; Perverse triangle

1. Dalla triade alla diade relazionale all'interno della famiglia

Secondo quanto previsto da Gulotta (2008) e successivamente da Camerini et al. (2016), le relazioni che intercorrono tra genitori-figli all'interno di un nucleo familiare in cui vi è la presenza di separazioni altamente conflittuali, hanno necessitato e necessitano tutt'ora di un attento studio soprattutto in ambito pedagogico-educativo, mirato alla progettazione di interventi rieducativi a sostegno della genitorialità nel breve, medio e lungo termine. Si evince, dunque, come la famiglia abbia un ruolo cruciale di responsabilità sulla crisi di relazione che inglobano l'intero sistema familiare. Questo, costituito su tre unità (madre, padre e figlio/i), può presentare al proprio interno la presenza di rapporti diadici e non triadici, che vengono ad instaurarsi tra figli e un solo genitore, tali da influenzare la relazione tra l'altro genitore e la prole, configurabili come un problema relazionale genitore-figlio in cui: *«Problemi cognitivi possono comprendere attribuzioni negative alle intenzioni altrui, ostilità verso gli altri, o rendere gli altri il capro espiatorio, e sentimenti non giustificati di alienazione»* (APA, 2014).

In realtà, per indagare appieno le dinamiche relazionali che hanno portato a tale condotta non devono essere soltanto analizzati i rapporti diadici che vengono ad instaurarsi tra figli e genitori, ma bisogno concepire la famiglia come la somma di tutte le unità che la compongono, e focalizzare dunque l'attenzione sia sul rapporto che sulle influenze che ciascun membro della famiglia ha avuto oppure ha sull'altro.

In relazione a queste tre unità, lo psicoterapeuta statunitense Jay Haley nel 1970, fa riferimento al "triangolo perverso", intendendo con ciò la formazione di una "coalizione cross-generational" con un genitore contro l'altro (Haley J., 1969), all'interno della quale il bambino, attraverso una manipolazione mentale (o brainwashing), perpetrata dal genitore collocatario, forma un'alleanza con esso a scapito dell'altro genitore, schierandosi inconsciamente dalla parte di uno solo di essi e rompendo per un lasso di tempo più o meno lungo, addirittura per anni, la relazione con l'altro genitore.

Ben quattro anni dopo, Salvador Minuchin, un pediatra, psichiatra e psicoterapeuta argentino, dedusse in uno studio sulla "coalizione cross-generational", basata su un'alleanza tra un genitore e il/i figlio/i a discapito dell'altro genitore e

quindi di un terzo membro della famiglia, il concetto di una triangolazione disfunzionale delle relazioni tra i componenti del nucleo familiare.

Quindi, attraverso un'ottica di questo genere, tale fenomeno ingloba tutto il sistema famiglia, all'interno del quale ciascun membro riveste un ruolo ben preciso.

2. Genesi della coalizione cross-generational

Alle origini della propria costituzione, la relazione pone il proprio fondamento su due persone diverse tra loro, ciascuna portatrice, all'interno della coppia prima e del nucleo familiare dopo, di un bagaglio personale costituito dalla propria storia personale, familiare e socio-culturale. Un intreccio che risente del bisogno costante di ri-negoziazioni continue da parte della coppia, nelle diverse fasi del ciclo di vita familiare, in assenza delle quali possono iniziare ad intravedersi i primi disaccordi e i primi scontri (Mirabelli A., Pingitore M., 2021). A seguito di questo, all'interno della coppia aumenta, sempre più frequentemente, il conflitto tra le parti, all'interno di cui purtroppo, talvolta, vi è la presenza dell'interferenza delle famiglie d'origine di entrambi.

Il conflitto può avere inizio ben prima della nascita della prole, molto spesso desiderata, con la speranza che possa servire da collante per la coppia stessa al fine di sanare quella che ormai sembra essere diventata una situazione irreversibile, una genitorialità come riparatrice di un patto coniugale fallito (Montecchi F., 2016), a eccezione di quei casi, in cui la nascita di un figlio viene narrata come "capitata per caso", ben prima che entrambi i membri della coppia abbiano instaurato tra loro un legame affettivo stabile.

Fin dall'inizio della gravidanza si ha l'insorgenza dei primi conflitti di coppia che raggiungono l'apice con la successiva nascita del bambino e perdurano durante la crescita di questo, tali da includerlo all'interno di un contesto di crescita disfunzionale nel quale, a sua volta, possono sorgere le prime triangolazioni e le prime alleanze aventi dei fini ben precisi. Soprattutto in relazione a quest'ultimo punto, il conflitto potrebbe ulteriormente incrementarsi qualora la coppia decida di separarsi non trovando, però, un valido accordo sull'affidamento della prole da cui, nella maggior parte dei casi, deriverebbe la prima di una serie di battaglie legali che per l'affidamento di questa, e portando al suo collocamento presso uno dei due genitori, permettendo così soltanto ad uno di essi, quindi al genitore collocatario, di trascorrere più tempo con la prole a discapito dell'altro, poiché la ripartizione del tempo non è univoca per ambo le parti.

Dalla permanenza prevalente in termini temporali del bambino presso uno dei genitori, ne deriverebbero così i primi tentativi da parte del genitore "collocatario" di ostacolare la relazione del figlio con l'altro genitore, all'inizio attraverso futili motivazioni, come ad esempio finti malanni del bambino nel/i giorno/i in cui deve stare con l'altro genitore così come previsto dal tribunale. Ciò che si instaura non è altro che una sorta di triangolazione all'interno della quale il bambino viene posto al centro del conflitto genitoriale, considerato non più come una persona

ma come un oggetto da utilizzare finchè non termina la propria utilità, oscillante tra due presenze, una dominante e l'altra remissiva. Tale triangolazione cross-generational si articola attraverso precisi step:

– *antecedenti storici,* costituiti da "indicatori di rischio aspecifici". Essi sono variabili che non necessariamente innescano l'instaurarsi di una dinamica relazionale problematica tra bambino e genitore, come ad esempio la relazione che intercorre tra i due genitori, le modalità comunicative di questi e il coinvolgimento delle rispettive famiglie d'origine.
  In questo step uno dei due componenti della coppia inizia ad avvertire il fallimento della relazione ed a provare rancore nei confronti dell'altro/a, proiettando su quest'ultimo/a la responsabilità di un'eventuale rottura oppure del fallimento di vari tentativi di rinegoziazione al fine di mantenere integro l'intero sistema familiare. Inoltre, sorgono le prime incomprensioni e le prime discussioni alle quali, qualora vi fosse, assiste anche la prole.
  Infine, lo stile comunicativo utilizzato tra i partner non è nient'altro che di tipo aggressivo, in cui persiste sempre la netta volontà di uno di prevalere sull'altro attraverso un'imposizione e un atteggiamento di forte critica e giudizio.
– *Crisi del sistema familiare,* all'interno della quale la coppia, pur avendo sperimentato tentativi di rinegoziazione, decide di separarsi rivolgendosi al tribunale anche e soprattutto al fine di regolare le modalità di affidamento della prole.
  Il livello di conflittualità tra i due genitori diventa sempre più crescente e l'attenzione viene incentrata in maniera preponderante sul conflitto stesso e sulle motivazioni che l'hanno innescato, tralasciando la continuazione di un rapporto equilibrato con la prole e la sofferenza che tale conflitto può arrecare a quest'ultima.
– *Inizio,* all'interno della quale si possono individuare una serie di dinamiche che fanno presagire dei campanelli d'allarme per la relazione figlio-genitore non collocatario, quali l'allontanamento di quest'ultimo e il conseguente avvicinamento tra il figlio e il genitore collocatario attraverso anche l'instaurarsi di un rapporto simbiotico, tossico, dipendente, tale da portare la formazione di un legame sempre più intenso con esso ed a tesservi, di conseguenza, le prime alleanze e il conseguenziale abbattimento del confine, seppur fondamentale e fisiologico, della libertà di opinione personale e dell'espressione delle emozioni di ciascuno.
  In aggiunta, iniziano a verificarsi i primi tentativi di estromissione dell'altro genitore dalla vita del/i figlio/i.
– *Prosecuzione,* in cui il genitore collocatario inizia a costatare gli effetti della propria condotta sull'altro genitore, della sua nuova identità di "genitore preferito" e ad inculcare al bambino futili, se non erronee, convinzioni sull'altro genitore, designandone l'immagine in maniera negativa. Il bambino inizierà a manifestare i primi tentativi di rifiuto di un contatto sia fisico che telefonico con il genitore non collocatario oppure ad instaurare con esso un rapporto altamente conflittuale connotato da manifestazioni di rabbia e di condotte di tipo oppo-

sitivo-provocatore. Di contro, il genitore porterà all'attenzione degli organi giudiziari di competenza la graduale perdita di contatto con il proprio figlio.
– La *stabilizzazione,* all'interno della quale vengono consolidate le condotte devianti del genitore non collocatario e vengono agevolate dal bambino a causa del rapporto simbiotico nonché dipendente dall'altro genitore. Lo stesso genitore ha così raggiunto in pieno il proprio scopo e, qualora vengano messi in atto degli interventi giudiziari in merito, questi si rivelerebbero altamente fallimentari.
– Il *consolidamento,* il bambino rifiuta categoricamente uno dei due genitori, interrompendone i contatti già da svariato tempo se non addirittura da anni. L'altro genitore, invece, inculca nel bambino, giorno dopo giorno, la convinzione che l'altro genitore l'abbia abbandonato, trascurato se non addirittura tradito dal momento in cui è andato via dalla casa in cui precedentemente si viveva insieme.

Una precisazione deve essere fatta in merito al conflitto genitoriale in quanto, molto spesso, non è soltanto tale conflitto ad apportare una coalizione cross-generational, ma è necessario che vi sia la presenza di più variabili che, in sinergia, incidono nella generazione. Quindi, il conflitto come mero e unico elemento costituisce un variabile di rischio prettamente aspecifica ma che, in concorso con altre dinamiche, all'interno di un arco temporale significativo, può diventare una variabile specifica, in cui "devono essere riunite più circostanze favorevoli, condizioni che raramente si instaurano improvvisamente che contemplano evoluzioni graduali" (Camerini G. B., Pingitore M., Lopez G., 2016).

3. Abbattimento dei confini cross-generational: protocolli pedagogici di intervento

Richard Alan Gardner, fermo sostenitore dell'affidamento invertito come unica soluzione soprattutto nei casi in cui si verifichi una condotta di Alienazione Parentale di livello grave, progettò nel 1998 il *Transitional Site Program (TSP),* un programma incentrato a favorire nella maniera più idonea possibile la transizione del collocamento della prole da un genitore all'altro, nelle situazioni in cui, previa disposizione emessa dal tribunale, venga dichiarato il regime di affidamento invertito per cui il collocamento del bambino viene disposto presso il genitore precedentemente non collocatario. Tale programma, oltre ad essere stato adottato con fervore a livello internazionale da molti ricercatori di ambito psicologico, pedagogico e giuridico, è stato poi ripreso all'interno di un importante studio di follow–up nel 2005, il quale ha dimostrato che la modalità di affidamento invertito permette, in alcuni casi, un pieno recupero della relazione tra genitore e figlio, qualora quest'ultimo prenderà coscienza e diventerà consapevole di essere stato manipolato. Altri feedback in merito al Transitional Site Program (TSP), derivanti sia da psicologi/educatori che da giuristi, sono stati molto negativi in quanto si

sono verificati casi in cui il bambino rifiuti ancora il contatto con l'altro genitore non collocatario in precedenza, ritenendolo ancora un estraneo se non addirittura pericoloso, assumendo verso di questo una condotta oppositivo-provocatoria. Inoltre, proprio a causa del rapporto e del legame interrotto tra le due persone, l'idea per il/la minore di andare a vivere con un'altra persona diversa dal genitore con cui, fino a poco tempo prima, aveva costruito un legame, anche se patologico ma, strettamente simbiotico e dipendente, provochi in esso/a un blocco emotivo misto a sensazioni di terrore. Qualora, invece, tale programma abbia un esito positivo, è sorto però un dubbio relativo al convincimento della prole nel trasferimento presso l'altro genitore che fino a poco tempo prima aveva rifiutato, e con cui non aveva avuto più rapporti di alcuna tipologia, perciò, in relazione a questo aspetto, è stato progettato a sua volta, un intervento ad hoc che mira al recupero della relazione tra il genitore "alienato" e la prole.

Il fine principale del Transitional Site Program (TSP) prevede l'interruzione, per periodo di tempo necessario, del legame tra il genitore in precedenza collocatario e il bambino, così da permettere a quest'ultimo di uscire dalla quotidiana situazione di manipolazione e di reinstaurare pian piano un rapporto con l'altro genitore in uno spazio neutro. Tale programma, inoltre, oltre a dover essere attentamente monitorato nel breve, medio e lungo termine, è articolato in tre precisi livelli:

1. *livello 1:* prevede che il bambino venga ospitato all'interno dell'abitazione di parenti o di amici con il quale il minore abbia instaurato con il tempo un buon rapporto e, soprattutto, che siano a conoscenza di tutta la situazione. In mancanza di essi viene collocato provvisoriamente presso una famiglia affidataria. In qualunque caso, saranno essi a monitorare il comportamento del bambino durante gli incontri con il genitore attualmente collocatario e ad evitare qualsiasi tipo di contatto né di natura diretta (fisica e/o telefonica) e né di natura indiretta l'altro genitore, al fine di non compromettere l'esito della ri-costruzione di un legame/rapporto tra genitore e figlio/a.
2. *Livello 2:* qualora coloro che ospitano il bambino si rivelino non idonei ad adempiere quanto previsto dal programma, questo viene collocato presso una struttura tutelare per minori. Tali inadempimenti possono derivare dal permettere gli incontri al minore con il genitore "alienante" e che quest'ultimo posso ancora esercitare una condotta di tipo manipolatoria e oppressiva. Saranno poi gli operatori della struttura a monitorare l'intera situazione.
3. *Livello 3:* nel caso in cui i primi due livelli del programma si rivelino altamente fallimentari, vengono previste ulteriori restrizioni per il minore, tali da predisporre il ricorso al ricovero presso una struttura sanitaria.

Come si può certo intendere dall'analisi del programma, esso prevede in un primo step la ri-costruzione del rapporto/legame interrotto, a causa terzi, del minore con il genitore, mentre in un secondo step si procede alla graduale reintegrazione di questo genitore nella vita della prole, al fine di bilanciare in egual modo il rapporto tra il figlio con ciascun genitore.

Dal Transitional Site Program (TSP) proposto da Richard Alan Gardner sono derivati, anche se non ad opera dello stesso, altri due protocolli di intervento da utilizzare nei casi in cui si verificassero delle situazioni ben più gravi. Ciò che gli differisce dal modello gardneriano è la resa molto più facilitata del passaggio di collocamento della prole presso il genitore in precedenza non collocatario, in tutte quelle situazioni in cui venga disposto dal tribunale il collocamento invertito del minore. Tali protocolli di intervento sono:

– l'*Overcoming Barriers Family Camp (OBFC):* è un protocollo di intervento psicoeducativo, nato negli Stati Uniti nel 2012, avente come obiettivo principale quello di abbattere tutte le barriere che si formano all'interno delle controversie familiari qualora vi sia una disputa legale per l'affidamento della prole e promuovere la riconciliazione tra il minore e il genitore. Esso si basa sulla proposta di una vacanza alla quale dovranno partecipare entrambi i genitori con il/i figlio/i. L'Overcoming Barriers Family Camp (OBFC) prevede ben cinque giorni di vacanza, all'interno della quale, attraverso il coinvolgimento di tutti i componenti del nucleo familiare, si interviene non solo sulla relazione del genitore in precedenza non collocatario e bambino, ma anche sulla relazione tra i due genitori.
  Il protocollo si svolge in un luogo neutro, ad esempio un campo estivo, quindi un ambiente esterno scelto di proposito dall'equipe multidisciplinare che segue tale programma, allo scopo di far uscire sia i genitori che la prole dall'ambiente quotidiano di vita ormai tossico e all'interno della quale sono state perpetrate manipolazioni, denigrazioni e rifiuti di ogni genere. All'interno del protocollo vengono progettate apposite attività ricreative mirate, tipiche di un campo estivo come escursioni e attività ludiche all'aperto, allo scopo di agevolare la ri-costruzione della relazione tra figlio-genitore "alienato", e di comprendere quale sia il rapporto intercorrente tra figlio-genitore "alienante".
  Inoltre, vengono previste delle sessioni di confronto con altre famiglie che si trovano a vivere anch'esse le stesse situazioni, allo scopo di confrontarsi sulle vicissitudini che ne derivano, immedesimarsi nelle esperienze degli altri, scoprire nuovi modi di stare in famiglia, nuove strategie per superare i pregiudizi e le idee discriminatorie consolidatesi nel tempo, nuovi modi di rispondere ai bisogni dei propri figli durante la separazione e prendere consapevolezza delle difficoltà emotive vissute dai figli esposti ai conflitti familiari (Camerini G. B., Pingitore M., Lopez G., 2016). Il protocollo Overcoming Barriers Family Camp (OBFC), in più permette anche alla prole di riconoscere di essere state vittime di una condotta manipolatoria da parte di un genitore e di cambiare la propria opinione relativa all'altro.
  Al termine del percorso verrà fornito a ciascun genitore un documento con delle linee guida da seguire, a cui attenersi nella quotidianità, soprattutto inizialmente, allo scopo di favorire un rapporto quanto più collaborativo possibile con l'altro genitore all'interno della separazione e una buona relazione tra ciascun genitore e il figlio.

– Il *Family Bridges (FB):* proposto dallo psicologo americano Richard A. Warshak nel 2010, si prefigge come obiettivo principale quello di supportare le famiglie che vivono una situazione di grave conflitto familiare, a causa soprattutto dell'Alienazione Parentale, ad attenersi alle disposizioni che sono state emesse in sede giudiziaria di affidamento invertito del minore presso l'altro genitore. Una premessa fondamentale del protocollo è la verifica preliminare delle motivazioni che spingono la prole a rifiutare qualsiasi contatto con quest'ultimo poiché, qualora esse risulterebbero fondate, tale protocollo non può assolutamente avere la propria applicazione.
  Inoltre, l'obiettivo principale del Family Bridges (FB) è supportare sia la prole che il genitore in precedenza non collocatario al recupero graduale di un rapporto il più sereno possibile. In relazione al minore, tale protocollo mira ad evitare che esso si schieri tassativamente dalla parte di un solo genitore, che comprenda la situazione familiare che si sta vivendo, ossia quella della separazione, ma che coltivi soprattutto rapporti equilibrati e continuativi con entrambi i genitori. Mentre, per quanto riguarda questi ultimi, il programma incentra la propria attenzione sull'evitamento di tutte quelle situazioni di intromissione da parte di un genitore nel rapporto del figlio con l'altro genitore.
  Più nel dettaglio, il Family Bridges (FB) si articola in quattro fasi più una preliminare, quali:
  - *fase preliminare:* viene svolto un colloquio di orientamento all'interno del quale, gli operatori che si occuperanno del monitoraggio di questo nel breve, medio e lungo termine, spiegheranno ad entrambi i genitori gli obiettivi del protocollo, le norme che sono alla base di questo e, inoltre, supporteranno entrambi i genitori nella comprensione delle disposizioni emesse dal tribunale, fornendo loro anche degli appositi consigli su come affrontare i cambiamenti derivanti da queste.
  - *Prima fase:* vengono svolte delle attività volte a minimizzare il livello di conflitto esistente tra il genitore "alienato" e il genitore "alienante", attraverso la visione di filmati e lo svolgimento di esercizi sulla percezione allo scopo di far comprendere ai partecipanti del protocollo come sia estremamente facile comprendere una versione distorta della realtà.
  - *Seconda fase:* vengono fatti visionare ad entrambi i partner dei filmati esplicativi delle problematiche che possono derivare da una separazione e/o da un divorzio, con particolare riferimento alla prole qualora ne venisse coinvolta.
  - *Terza fase:* vengono fatti svolgere al bambino degli esercizi pratici che hanno come intento quello di fargli comprendere come, a causa di una condotta manipolativa messa in atto dal genitore "alienante", esso abbia avuto una percezione distorta dell'altro genitore tale da rifiutarlo.
  - *Quarta fase:* viene presentato un video sulle capacità genitoriali e vengono proposte sessioni di gioco di ruolo attraverso le quali i genitori possono apprendere abilità necessarie a risolvere i conflitti in modo costruttivo e non punitivo. Fondamentale in quest'ultima fase all'educazione all'ascolto attivo. In queste attività verranno poi successivamente inclusi i figli e tutti vengono

incoraggiati ad applicare le abilità acquisite ed a trasporle nei loro ambienti di vita quotidiana (Camerini G. B., Pingitore M., Lopez G., 2016).

Questo protocollo di intervento termina a seguito di un attento monitoraggio nel tempo, nella quale entrambi i genitori dovranno dimostrare di essere in grado di gestire la loro relazione sia con l'ex partner che con il figlio, in maniera autonoma, idonea e senza che ne traspare il minimo conflitto. A seguito di questo, verrà proposto loro trascorrere insieme qualche giorno di vacanza.

Ovviamente, in un'ottica di mantenimento del percorso fino a quel momento intrapreso, anche oltre la fine di questo, vi sarà un attento monitoraggio a parte dell'equipe che ha seguito il percorso dei genitori e del loro figlio. Inoltre, qualora fosse necessario, verrà fornito un nuovo supporto.

Secondo quanto emerso, il Family Bridges (FB) si è rivelato un programma molto efficace per il recupero e il mantenimento della relazione soprattutto quella tra figlio e il genitore in precedenza non collocatario ma, nonostante questo ancora non è stato effettuato un monitoraggio a lungo termine che ne comprovi l'efficacia dell'intervento, anche avvalendosi di un gruppo di controllo. Infine, pochi sono stati i casi di insuccesso, mentre maggiori sono stati i casi di successo, soprattutto quando sia stato disposto dal tribunale l'affidamento invertito del minore.

Bibliografia

American Psychiatric Association (2014). *DSM-V. Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi Mentali.* Milano: Raffaello Cortina, trad. it.

Camerini G. B., Pingitore M., Lopez G. (2016). *Alienazione Parentale. Innovazioni cliniche e giuridiche. Strumenti per il lavoro psico-sociale ed educativo.* Milano: Franco Angeli.

De Giuseppe T. (2015). *Individui e società: sentimenti dissonanti ed esclusioni emarginanti.* In T. De Giuseppe, F. Corona, *La Disabilità in parossistica ciclicità di esclusione e inclusione, Pedagogia + Didattica (*Vol. 1, n. 2, ottobre 2015). Trento: Erickson.

De Giuseppe T. (2016). *Dalla motivazione all'apprendimento emozionale autoregolato.* F., Corona, F., Agrillo, T., De Giuseppe. La gestione nei luoghi del sapere in un viaggio di consapevolezza emotiva: dalla relazione ai nuovi scenari di riflessione educativa. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3.

Gulotta G., Cavedon A., Liberatore M. (2015). La Sindrome da Alienazione Parentale (PAS). Lavaggio del cervello e programmazione dei figli in danno dell'altro genitore. *Collana di Psicologia Giuridica e Criminale*. Milano: Giuffrè.

Haley J. (ed. or. 1969). Verso una teoria dei sistemi patologici. In G.H. Zuk, B. Nagy (eds.), *La famiglia: patologia e terapia.* Roma: Armando, ed. or. 1969.

Harman J., Bernet W., Harman J. (2019). Parental Alienation: The Blossoming of a Field of Study. *Current Directions in Psychological Science,* 28(10).

Mirabelli A., Pingitore M. (2021). Dall'unione alla separazione genitoriale. In M. Pingitore, A. Mirabelli (eds.), *Voglio separarmi da te, non da nostro figlio.* Milano: Franco Angeli.

Montecchi F. (2016). *I figli nelle separazioni conflittuali e nella (cosiddetta PAS) (sindrome di alienazione genitoriale). Massacro psicologico e possibilità di riparazione.* Milano: Franco Angeli.

IV.14
Soft skills e università: verso un apprendimento tras-formativo

Maria Antonia Pertosa
PhD Student, Università degl Studi di Macerata- Università degli Studi di Trieste
m.pertosa@unimc.it

Abstract

Nel contesto delle profonde trasformazioni che attraversa l'Higher Education, il presente contributo propone una riflessione critica sul superamento del paradigma trasmissivo a favore di modelli formativi trasformativi. Attraverso un approccio teorico-pedagogico, si analizza l'evoluzione della relazione educativa, mettendo in luce come il docente, da figura autoritaria, sia chiamato oggi ad assumere un ruolo dialogico, etico e generativo. Particolare attenzione è rivolta alle *soft skills* come set di abilità e competenze fondamentali per la formazione integrale dello studente e come elementi centrali nella progettazione curricolare universitaria. Da questa prospettiva, si introduce il concetto di tèchne educativa, inteso inteso come sapere concreto e riflessivo, capace di generare contesti di apprendimento intergenerazionali e trasformativi. L'università è chiamata a ridefinire sé stessa non solo come luogo di trasmissione disciplinare, ma come spazio relazionale e formativo, in cui la conoscenza si costruisce nel dialogo e nella responsabilità. Il paper sostiene che solo attraverso questa riformulazione pedagogica l'*Higher Education* potrà rispondere con coerenza alle sfide educative poste dal presente. Il contributo si propone di offrire una cornice teorica rinnovata per comprendere la funzione trasformativa dell'*Higher Education* contemporanea, valorizzando le *soft skills* come dispositivi pedagogici generativi e introducendo il concetto di tèchne educativa come principio guida per una progettazione intergenerazionale e relazionale.

Parole chiave: Istruzione Superiore; Competenze Trasversali; Apprendimento Trasformativo; Tèchne Educativa

In the context of the profound transformations currently affecting higher education, this paper offers a critical reflection on moving beyond the transmissive paradigm in favor of transformative educational models. Through a theoretical-pedagogical approach, it analyzes the evolution of the educational relationship, highlighting how teachers, once authoritarian figures, are now called upon to assume a dialogical, ethical, and generative role. Particular attention is paid to soft skills as a set of fundamental abilities and competencies for the integral formation of students and as central elements

in university curriculum design. From this perspective, the concept of educational tèchne is introduced, understood as concrete and reflective knowledge capable of generating intergenerational and transformative learning contexts. The university is called upon to redefine itself not only as a place of disciplinary transmission, but as a relational and formative space, where knowledge is constructed through dialogue and responsibility. The paper argues that only through this pedagogical reformulation can higher education respond coherently to the educational challenges posed by the present. The contribution aims to offer a renewed theoretical framework for understanding the transformative function of contemporary higher education, valuing soft skills as generative pedagogical devices and introducing the concept of educational tèchne as a guiding principle for intergenerational and relational design.

Keywords: Higher Education, Soft Skills, Transformational Learning, Tèchne Educativa.

1. Introduzione: *Soft Skills* e *Tèchne* educativa: *Higher Education* e nuove responsabilità

Nel contesto di profonde trasformazioni che interrogano il futuro dell'educazione e il rapporto tra le generazioni - tra crisi valoriali, transizioni ecologiche, nuove ecologie del sapere e rivoluzioni cognitive, l'*Higher Education* è chiamata a ripensare radicalmente sé stessa, che non riguarda soltanto l'evoluzione delle pratiche didattiche, ma l'intero paradigma epistemologico e culturale su cui si fonda l'idea stessa di educazione. Nella letteratura scientifica le *soft skills* sono prevalentemente inquadrate all'interno di approcci funzionalisti o manageriali, spesso disancorati da una riflessione pedagogica sulle finalità educative (Robles, 2012). Questo contributo propone di superare tale prospettiva, assumendo una cornice teorica ispirata all'educazione trasformativa, alla pedagogia della responsabilità (Biesta, 2022) e alla prospettiva delle capabilities (Nussbaum, 2014). Per lungo tempo, l'*Higher Education* ha incarnato un modello trasmissivo, centrato su una logica unidirezionale di comunicazione: il docente, portatore legittimo del sapere disciplinare, assumeva il ruolo di depositario della conoscenza, mentre lo studente rivestiva una posizione passiva, orientata alla ricezione, memorizzazione e riproduzione dei contenuti.

Questo assetto, ereditato dall'università medievale e consolidatosi nei secoli successivi, ha rappresentato una struttura rigida, fondata sull'autorità, la selettività e la standardizzazione del sapere. La "Didattica" era unica, prescrittiva, universale. Tuttavia, l'emergere delle società democratiche, l'espansione dell'istruzione di massa, le trasformazioni economiche e tecnologiche del secondo Novecento hanno progressivamente incrinato questo modello, rendendolo sempre meno adeguato a rispondere alle esigenze di un mondo in rapido cambiamento.

In particolare, a partire dagli anni '70 e '80, si è affermata una nuova consapevolezza educativa che ha trovato espressione nel paradigma del lifelong

learning (European Commission, 2002; UNESCO, 2015): l'apprendimento non può più essere circoscritto a una fase della vita, ma deve essere concepito come un processo continuo, distribuito lungo tutto l'arco dell'esistenza. Tale paradigma implica un ripensamento radicale dell'Higher Education, che non deve più semplicemente fornire conoscenze specialistiche, ma deve formare soggetti capaci di apprendere ad apprendere, di adattarsi al cambiamento, di esercitare un pensiero critico e creativo in contesti incerti e mutevoli.

Si è quindi passati da una "Didattica" unica a molteplici "Didattiche", basate su metodi attivi, dialogici e interdisciplinari, in cui docente e studente collaborano nella costruzione del sapere. Il cambiamento dell'*Higher Education* si colloca in un quadro più ampio di trasformazione sociale e globale, segnato anche dalle sfide indicate dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015). In particolare, l'Obiettivo 4.7 sollecita le istituzioni educative – e dunque anche le università – a promuovere l'educazione alla cittadinanza globale, allo sviluppo sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere e al rispetto della diversità culturale. Questo obiettivo ridefinisce le finalità dell'educazione superiore, ponendo al centro non solo l'efficacia formativa, ma anche la sua rilevanza etica, sociale e politica.

Le *soft skills* – come comunicazione, empatia, pensiero critico e gestione emotiva – sono riconosciute come fondamentali, non più accessorie, e vanno integrate sistematicamente nei curricoli universitari. (Robles, 2012; Goleman, 2006). *L'Higher Education* è chiamata a integrare tali competenze nei curricoli, attraverso pratiche didattiche che valorizzino l'esperienza, la riflessività, la collaborazione, il problem solving e la consapevolezza sociale.

Per rispondere in modo autentico a queste sfide, le università devono ripensare le proprie pratiche formative in chiave trasformativa, favorendo lo sviluppo di competenze che abilitino le persone a vivere e agire responsabilmente nel mondo. Proprio in questa direzione si colloca la valorizzazione delle *soft skills*, che rappresentano oggi una componente imprescindibile nella formazione universitaria. Competenze come la comunicazione efficace, il pensiero critico, la collaborazione, l'empatia, la gestione delle emozioni, la competenza digitale e la risoluzione dei conflitti non possono più essere considerate accessorie. Al contrario, costituiscono il fondamento di una professionalità consapevole e di una cittadinanza attiva, capaci di confrontarsi con le sfide della complessità contemporanea (Robles, 2012; Goleman, 2006).

L'*Higher Education*, in questa prospettiva, è chiamata a integrare sistematicamente le *soft skills* nei percorsi formativi, superando la separazione tra saperi disciplinari e competenze trasversali. Come sottolinea Rumiati (2023), le *soft skills* "non si contrappongono alle competenze disciplinari, ma ne costituiscono un'infrastruttura formativa indispensabile, perché rendono possibile l'uso consapevole, critico e collaborativo del sapere". Ciò implica adottare pratiche didattiche attive e riflessive, capaci di valorizzare l'esperienza, potenziare la consapevolezza emotiva e sociale, incentivare il *problem solving* collaborativo e sostenere la costruzione di significati condivisi.

Superando la tradizionale separazione tra competenze disciplinari e trasversali, l'*Higher Education* deve favorire un apprendimento trasformativo, che formi cit-

tadini e professionisti capaci di agire responsabilmente e generare cambiamento. Questa trasformazione culturale e metodologica si riflette anche nella ridefinizione delle finalità dell'università. Come sottolineano Ashwin (2020) e Biesta (2022), l'apprendimento universitario deve mirare a un cambiamento profondo della persona: non solo acquisizione di contenuti, ma trasformazione identitaria, sviluppo dell'autonomia, costruzione del giudizio etico. Da questa prospettiva, il processo di insegnamento-apprendimento diventa un luogo di negoziazione tra generazioni, un con-fine generativo (Mortari, 2023) dove si intrecciano storie, valori, visioni del mondo. L'università non è più un'istituzione che riproduce il sapere esistente, ma uno spazio critico di rigenerazione culturale.

Infine, la sfida educativa contemporanea implica anche una trasformazione della figura del docente universitario, chiamato ad assumere un ruolo pedagogicamente consapevole, capace di costruire ambienti di apprendimento significativi, inclusivi e trasformativi. Le signature pedagogies (Shulman, 2005) diventano dispositivi attraverso cui le *Higher Education* non solo trasmettono conoscenze, ma formano pratiche professionali e stili cognitivi, offrendo agli studenti le strutture profonde per abitare responsabilmente il proprio ruolo sociale e professionale.

2. Ripensare la progettazione educativa: generazioni, soft skills e verso una nuova tèchne dell'*Higher Education*

La trasformazione dell'*Higher Education*, descritta nei paragrafi precedenti, non può esaurirsi in un cambio di metodo o nell'introduzione di nuove tecniche didattiche. Questo cambiamento è ben più radicale, che coinvolge il senso stesso della formazione universitaria nel contesto di una società attraversata da crisi ambientali, disuguaglianze sociali, accelerazioni tecnologiche e fragilità intergenerazionali. In questo scenario complesso, l'*Higher Education* è chiamata non solo a trasmettere conoscenze, a valorizzare abilità e a promuovere competenze, ma a configurarsi come luogo generativo in cui si ridefiniscono le relazioni tra le generazioni, i modelli professionali e le forme di cittadinanza.

L'educazione, intesa in senso pieno, si colloca oggi al centro del dibattito pubblico e politico. Non è più possibile considerarla una variabile neutra o strumentale dello sviluppo economico, ma una risorsa strategica e culturale per fronteggiare le nuove emergenze: il disorientamento valoriale dei giovani, la fragilità delle relazioni, la crisi dell'autorità educativa, la perdita di senso delle istituzioni.

A fronte di questi cambiamenti, emerge con forza la necessità di una progettazione educativa trasformativa che vada oltre la menzione delle soft skills nei syllabus, ma le integri sistematicamente come pratiche formative, epistemiche e relazionali. Non si parla semplicemente di un adeguamento marginale, ma di una vera e propria rivisitazione strutturale dei curricoli universitari, che deve essere guidata da una visione chiara delle finalità educative e delle competenze da promuovere.

A livello internazionale, le università sono chiamate a ripensare la propria offerta formativa alla luce degli standard condivisi nell'ambito dello Spazio Europeo

dell'Istruzione Superiore (EHEA), in particolare attraverso l'adozione dei descrittori di Dublino del Quadro Europeo delle Qualifiche - EQF (European Commission, 2008). Questi strumenti forniscono un linguaggio comune per definire gli esiti di apprendimento attesi, articolati non solo in termini di conoscenze e abilità, ma anche in termini di responsabilità e autonomia, capacità di giudizio, comunicazione e capacità di apprendere.

In tale ottica, le *soft skills* – come la capacità di risolvere problemi complessi, di lavorare in gruppo, di riflettere criticamente, di agire in modo etico e responsabile – sono esplicitamente riconosciute come competenze chiave da sviluppare in ogni percorso di studio. Esse sono costituiscono il cuore pedagogico del processo di apprendimento, in quanto trasversali a tutte le discipline e decisive per l'esercizio di una cittadinanza attiva, critica e inclusiva (Nussbaum, 2014; Biesta, 2022).

Questo implica un passaggio dalla logica dell'"erogazione di contenuti" alla progettazione per competenze, secondo una prospettiva integrata che valorizzi la pluralità delle forme del sapere e delle esperienze di apprendimento. L'*Higher Education*, quindi, non deve più semplicemente trasmettere nozioni tecniche, ma deve offrire spazi didattici in cui gli studenti possano esercitare agency, metacognizione, collaborazione e responsabilità sociale. La progettazione deve anche includere modalità di valutazione autentiche, capace di catturare le dimensioni esperienziali e trasformative dell'apprendimento: portfolio, studi di caso, simulazioni, auto-valutazioni e valutazioni tra pari.

In questo quadro, l'allineamento tra obiettivi formativi, attività didattiche e strumenti valutativi, noto come constructive alignment (Biggs et al., 2022), è una condizione essenziale per garantire coerenza e significatività ai percorsi formativi. Solo una progettazione coerente con i descrittori europei può dare piena attuazione all'idea di una formazione universitaria come diritto umano, bene comune e leva di giustizia educativa, in linea con i principi dell'Agenda 2030 e della pedagogia delle capabilities (ONU, 2015; Nussbaum, 1998).

Nel processo evolutivo che ha condotto l'istruzione universitaria dalla didattica trasmissiva alla pluralità delle didattiche trasformative, il paradigma formativo dell'*Higher Education* è stato profondamente ridefinito. Come già osservato, il passaggio da una logica di insegnamento unidirezionale a una progettazione formativa centrata sullo studente ha implicato un ripensamento metodologico, culturale e generazionale. Questo cambiamento non riguarda solo i contenuti da apprendere o gli strumenti da utilizzare, ma interroga il senso stesso dell'educazione universitaria nel presente, chiedendo di abbandonare modelli lineari, gerarchici e prestazionali a favore di approcci etici, relazionali e responsabili.

In tale scenario, il concetto di tèchne educativa non può più essere ridotto a un insieme di tecniche didattiche replicabili. Al contrario, si configura come sapere incarnato, riflessivo e trasformativo, capace di connettere la dimensione epistemologica con quella etica, sociale e politica (Nussbaum, 2014; Mortari, 2023). La tèchne educativa è dunque l'arte di abitare le soglie dell'apprendimento con responsabilità e discernimento, generando contesti formativi capaci di accogliere la complessità del reale. Come sottolinea Biesta (2022), l'università non deve limitarsi a insegnare "cosa pensare", ma deve educare gli studenti a "imparare a ri-

spondere": rispondere alle sfide del mondo contemporaneo con consapevolezza, spirito critico ed etica.

Questa capacità di risposta non è automatica: essa si costruisce attraverso la curvatura pedagogica del curricolo, che deve rendere esplicite e valutabili le competenze trasversali, al pari di quelle disciplinari. Le *soft skills* non possono più essere relegate a competenze implicite o collaterali, ma devono essere dichiarate nei syllabus, intenzionalmente progettate nei percorsi didattici e sistematicamente valutate, per offrire pari opportunità a tutti gli studenti. L'analisi condotta sui CdS professionalizzanti evidenzia chiaramente la necessità di superare l'attuale frammentazione tra soft e hard skills, riconoscendo alle prime un ruolo fondativo nella formazione della persona e del professionista[1].

In questo quadro, la tèchne educativa assume la forma di una pratica generativa, capace di accompagnare gli studenti non solo all'acquisizione di contenuti, ma alla costruzione di sé in relazione con il mondo. Come evidenzia Mortari (2023), il sapere non è neutro né astratto, ma si genera nella relazione e si radica nella responsabilità. Educare, allora, significa prendersi cura della possibilità stessa di conoscere, trasformando ogni processo formativo in un atto intenzionale e dialogico.

Il concetto di con-fine, già evocato come categoria euristica, si arricchisce in questo contesto di un significato ulteriore. Esso non rappresenta un semplice limite, ma una soglia generativa, un luogo di passaggio tra saperi, generazioni, visioni e traiettorie esistenziali. L'università si configura così come spazio di co-costruzione intergenerazionale, dove le differenze non sono ostacoli, ma risorse per l'apprendimento trasformativo. È in questa logica che le *soft skills* (pensiero critico, empatia, comunicazione, cooperazione) si rivelano ponte tra l'individuo e la collettività, tra l'identità professionale e la cittadinanza globale.

Questo approccio si colloca in piena sintonia con l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in particolare con l'obiettivo 4.7, che invita esplicitamente le istituzioni educative a promuovere un'istruzione orientata alla sostenibilità, alla giustizia, alla pace e al rispetto delle differenze. Tali finalità non sono realizzabili se non attraverso una tèchne educativa che si fondi sulla cura, sul dialogo, sull'inclusione, e che trasformi l'università in una comunità di apprendimento estesa, capace di formare soggetti competenti, consapevoli e agenti di cambiamento (Ashwin, 2020; Shulman, 2005).

In questo senso, ogni attore educativo – il docente, lo studente, il tutor, il professionista – diventa co-autore del processo formativo. Il futuro non è qualcosa da prevedere, ma da generare insieme, abitando il con-fine come spazio di possibilità. L'*Higher Education* smette di essere un luogo di conservazione del sapere per diventare una promessa da mantenere insieme: promessa di giustizia, di emancipazione, di occupabilità.

1 Questa riflessione non è frutto solo di una riflessione personale ma anche di una ricerca dottorale in corso, che adotta un approccio fenomenografico volto a comprendere la variazione di dati fenomeni, nello specifico all'importanza delle *soft skills* nella formazione universitaria, integrando analisi documentale e interviste a docenti e coordinatori dei CdS professionalizzanti.

3. Conclusioni

In conclusione, l'*Higher Education* si trova oggi a un bivio cruciale: da un lato, la pressione del mercato e l'accento su competenze prestazionali; dall'altro, l'urgenza di ripensare l'università come spazio di formazione integrale, capace di coltivare autonomia di pensiero, giustizia sociale e responsabilità globale.

Le trasformazioni culturali e generazionali impongono una ridefinizione del compito educativo: non più trasmissione neutra di saperi, ma cura della relazione, costruzione di senso e assunzione di responsabilità.

Il docente assume un ruolo simbolico e dialogico, guida consapevole di processi formativi aperti all'alterità e all'incertezza. La relazione educativa, allora, diventa il centro generativo dell'apprendimento, fondato su fiducia, ascolto e reciprocità.

In questa prospettiva, le *soft skills* vanno intese non come competenze ancillari, ma come infrastruttura epistemologica ed etica, dispositivi trasformativi per abitare la complessità e generare futuro.

La grande sfida dell'*Higher Education* contemporanea consiste nel riformulare la propria tèchne educativa, in un'alleanza tra generazioni che riconosca nello studente un co-autore del sapere e della realtà. Solo così l'*Higher Education* potrà tornare a essere ciò che è sempre stata nei suoi momenti più alti: uno spazio di possibilità, dove la conoscenza si fa responsabilità e l'educazione, promessa condivisa.

Bibliografia

Ashwin P. (2020). *Transforming university education. A manifesto.* London: Bloomsbury Academic.

Biesta G. (2022). *World-centered education: A view for the present. NY:* Routledge.

Biggs J., Tang C., Kennedy G. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5th ed.). Open University Press.

European Commission. (2002). A European area of lifelong learning. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/-e5476cc7-f746-4663-9dd0-ec37bb5891bf

European Commission. (2008). The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/-doi/10.2766/14352

Goleman D. (2006). *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici.* Milano: Rizzoli Libri.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2023). *Educare alla vita. Una pedagogia per l'umano.* Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum M. (1998). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education.* Cambridge (MA): Harvard University Press.

Nussbaum M. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica.* Bologna: Il Mulino.

Robles M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. https://doi.org/-10.1177/1080569912460400

Rumiati R. (2023). *Soft Skills. Cosa sono e perché sono importanti.* Milano: Raffaello Cortina.

Shulman L. S. Signature pedagogies in the professions. Daedalus 2005; 134 (3): 52-59. https://doi.org/10.1162/0011526054622015

UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/MDZL5552

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. https://docs.un.org/en/A/RES/70/1

IV.15
Attraversare i con-fini del disagio nel contrasto alla povertà educativa e digitale. Il progetto P.R.I.A.M.O. per un Giubileo della speranza e dell'inno(v)azione sociale

Adriana Schiedi
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
adriana.schiedi@uniba.it

Abstract

La ricerca pedagogica, da sempre attenta al mondo dell'esperienza e alle fenomenologie di quelle esistenze considerate più fragili, sulle quali le transizioni in atto pesano a un punto tale da ridurre la percezione del futuro, negli ultimi anni, ha mostrato un interesse crescente verso il tema della povertà educativa e digitale (Pasta, Rivoltella, 2022; Save the Children, 2021), con l'obiettivo di leggerla in una dimensione socio-emotiva, con i suoi correlati di difficoltà sociali, culturali, esistenziali, relazionali. Ciò pone l'educazione al centro del ragionamento quale *passeur* per una transizione umana e relazionale, oltre che ecologica, digitale e interculturale (Malavasi, 2022). Nel tentativo di contrastare la povertà educativa, nei suoi aspetti materiali e immateriali, il progetto P.R.I.A.M.O., ammesso a finanziamento in risposta a un bando nazionale del CIMEA, evidenzia l'esigenza di partire da una comprensione profonda del disagio giovanile, con una particolare attenzione ai migranti. Facendo leva sulla formazione (anche attraverso l'impiego dell'AI-gen), sulla interdisciplinarità e sul lavoro congiunto pubblico-privato, esso mira a contrastare le disuguaglianze sociali e culturali favorendo l'inclusione, la partecipazione e lo sviluppo di un modello di "città intelligente" (Malavasi, 2019b), solidale, a misura d'uomo e dei suoi diritti fondamentali. Pensare il territorio ionico (province di Taranto, Matera e Cosenza) come ecosistema sociale (Malavasi, 2019a), inquadrandolo all'interno di questo paradigma significa muoversi lungo tre direttrici, la progettualità formativa, l'attivismo sociale (Rodotà, 2018) e il solidarismo quali presupposti per un Giubileo della speranza e dell'inno(v)azione sociale.

Parole chiave: Povertà; Migranti; Educazione; Digitale; Innovazione sociale

Pedagogical research, traditionally attentive to the realm of lived experience and to the phenomenologies of those existences considered most fragile—on which ongoing transitions weigh so heavily as to reduce the perception

of the future—has, in recent years, shown growing interest in the issue of educational and digital poverty (Pasta, Rivoltella, 2022; Save the Children, 2021). The aim is to interpret it within a socio-emotional dimension, with its social, cultural, existential, and relational correlates. Education thus becomes central, acting as a *passeur* for a human and relational transition, as well as ecological, digital, and intercultural (Malavasi, 2022). In addressing educational poverty in both its material and immaterial aspects, the P.R.I.A.M.O. project—funded under a national CIMEA call—highlights the need to start from a deep understanding of youth distress, with particular attention to migrants. Building on training (including the use of AI-gen), interdisciplinarity, and public–private cooperation, it aims to counter social and cultural inequalities by fostering inclusion, participation, and the development of a "smart city" model (Malavasi, 2019b), supportive and centered on human beings and their fundamental rights. Conceiving the Ionian territory (provinces of Taranto, Matera, and Cosenza) as a social ecosystem (Malavasi, 2019a), framed within this paradigm, means moving along three trajectories: educational planning, social activism (Rodotà, 2018), and solidarism, as premises for a Jubilee of hope and social inno(v)ation.

Keywords: poverty – migrants – education – digital – social innovation

1. Il contrasto alla povertà educativa come investimento sul capitale umano

La povertà educativa rappresenta, oggi, una delle sfide più urgenti sul piano politico, economico e sociale, che l'Italia deve poter affrontare per conseguire uno sviluppo sostenibile, una piena coesione sociale e una crescita competitiva rispetto agli altri Stati dell'UE[1]. La ricerca più matura, negli ultimi anni, ha mostrato che la povertà educativa è un fenomeno complesso che non può essere inteso e studiato solo in relazione alle sue deprivazioni "materiali", cioè in termini di disoccupazione o di difficoltà di accesso ai servizi da parte di specifici gruppi sociali. È necessario, infatti, assumere una prospettiva di indagine più ampia che includa, ad esempio, tutte le altre forme di povertà temporanea e/o sociale, culturale, relazionale e di apprendimento, che determinano una condizione di vulnerabilità di giovani ma anche di adulti Neet e delle loro famiglie, oltre al rischio di esclusione sociale e di amplificazione dei processi di impoverimento.

Tra queste forme di povertà, una particolare attenzione merita la dispersione

1 È quanto emerge da un rapporto di Teha Group, realizzato con il contributo di Fondazione Crt e presentato al Forum Ambrosetti di Cernobbio, la cui anteprima è comparsa recentemente in un articolo del Sole24 Ore. Lo studio evidenzia come nel 2024 quasi 1 italiano su 4 (23,1%) sia a rischio di povertà ed esclusione sociale – uno dei valori più alti in Europa – con 1,3 milioni di minori già in condizione di povertà assoluta (+47% negli ultimi dieci anni). Inoltre, l'Italia si colloca agli ultimi posti nell'UE per quota di giovani laureati e tra i Paesi con una più alta incidenza di Neet (15,2%). https://www.ilsole24ore.com/art/combattere-poverta-educativa-puo-valere-48-miliardi-pil-aggiuntivo-AH6nMxVC.

scolastica, già oggetto di studio da parte di diverse scienze, come la sociologia, la psicologia, l'economia e la pedagogia. Si tratta di un fenomeno multidimensionale che designa forme di insuccesso scolastico che vanno dallo scarso rendimento alle ripetenze sino alla interruzione e abbandono vero e proprio nel percorso di studio. A questi aspetti se ne aggiungono altri, definiti come "aspetti latenti" perché non immediatamente riconoscibili e misurabili, e i cui effetti possono manifestarsi nel tempo. Si pensi, ad esempio, al "tuned out" e all'"in school dropping out". Tra gli elementi che accomunano queste esperienze è un mancato riconoscimento da parte dell'alunno della legittimità dell'istituzione scolastica, dei suoi valori e dei suoi fini, così come la difficoltà a rintracciare in quel contesto figure di accompagnamento. Questa percezione di sfiducia negli altri e di inadeguatezza del mondo sociale alle proprie aspettative genera, in moti casi, una disaffezione alla scuola, una interruzione dell'esperienza scolastica e l'avvio di un graduale processo di esclusione sociale, di marginalità e di avvicinamento a condotte criminali. Ogni anno, sono migliaia i preadolescenti, gli adolescenti e i giovani che abbandonano la scuola dell'obbligo e l'università. All'origine di questo fenomeno, che riguarda soprattutto il Sud Italia e le aree periferiche dei grandi centri urbani, è possibile riconoscere molteplici cause, il più delle volte riconducibili alla presenza e persistenza nell'esperienza quotidiana dei giovani di una povertà educativa per lo più legata a una povertà materiale, anche se non è una sua immediata conseguenza, tant'è che può sussistere anche in condizioni economiche normali.

Nel tempo sono state sviluppate diverse teorie sulla povertà educativa. Tra le più diffuse è quella delineata da Save the Children, che con l'espressione "povertà educativa" intende "la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (2014, p. 4). Da questa interpretazione emerge in filigrana un concetto di povertà che è strettamente legato a una condizione di privazione e mancanza di opportunità sul piano educativo e formativo. Accanto all'aspetto materiale si è compreso, infatti, che sono altrettanto importanti le opportunità di crescita educativa e di sviluppo fisico, emotivo e socio-relazionale.

I filoni di analisi più significativi che hanno caratterizzato la ricerca sulla povertà educativa dagli anni Settanta del secolo scorso ad oggi e che hanno contribuito a fare luce su questo fenomeno e a identificare le condizioni del suo verificarsi sono diversi e si richiamano a indirizzi interpretativi riconducibili a teorie psicologiche (focus sulle caratteristiche personali dei soggetti e sul grado di adattamento all'istituzione formativa e alle sue richieste), sociali (considerano l'influenza delle forze economiche e sociali sui comportamenti degli studenti: sesso, etnia, dislocazione e caratteristiche del luogo di provenienza), economiche (analizzano i meccanismi di calcolo costi-benefici da parte degli studenti e l'influenza delle variabili esterne su alunni già scarsamente motivati) e pedagogiche (approfondiscono la responsabilità e il ruolo della famiglia e delle figure genitoriali, da un lato, e della scuola e degli insegnanti, dall'altro, nell'insorgenza e persistenza del disagio dei giovani a scuola, del loro insuccesso scolastico e della condizione di solitudine e sfiducia che maturano nei confronti di sé stessi, del mondo adulto, della formazione, del lavoro e del futuro).

Queste teorie, per quanto attente ad analizzare aspetti specifici del fenomeno, nella visione parziale che offrono dello stesso si sono rivelate incapaci di guardare e comprendere la povertà educativa nella sua complessità. Da qui, l'interesse per un approccio multidimensionale ai temi delle disuguaglianze e delle povertà che si collega alla teoria delle *Social capabilities*, formulata dall'economista e filosofo Amartya K. Sen. Con questo concetto Sen intende la libertà, in senso positivo e sostanziale, non solo come "libertà da", ma anche e soprattutto come "libertà di" scegliere fra una serie di vite possibili e di conseguire combinazioni alternative di funzionamenti in merito alla salute, alla nutrizione, alla longevità, all'istruzione ecc. L'approccio delle capacità è, a ben vedere, una filosofia dell'educazione che riconosce la centralità della persona: considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto in che cosa consista il benessere totale o medio, quanto le opportunità che ognuno ha di raggiungerlo facendo appello alle proprie risorse. Proponendo uno spostamento radicale del centro di interesse dai mezzi ai fini, direbbe Dewey, intendendo con questi ultimi le effettive opportunità che si schiudono alla persona da un punto di vista formativo, l'approccio delle capacità mira a cambiare radicalmente i consueti schemi valutativi cui ricorre larga parte delle analisi economiche e sociali. Dunque: ad assumere centralità non è la libertà formale di fare qualcosa o di essere qualcuno, ma l'opportunità sostanziale di raggiungerlo. Più recentemente, il *Capability approach* è stato ripreso dalla filosofa statunitense Martha Nussbaum, secondo la quale una effettiva uguaglianza sociale passa per l'opportunità, aperta a tutti, di realizzare i propri progetti di vita, attraverso risorse economiche, ma anche culturali e "riflessive", di capacità di discernimento, comunque necessarie alla realizzazione personale e al raggiungimento della piena "cittadinanza". Ne discende che il grado di eguaglianza di una società dipende dal suo livello di idoneità a garantire a tutti una serie di *Capabilities*, attraverso l'acquisizione di una serie di fondamentali funzionamenti nei quali imprescindibile è l'educazione/formazione. Questa prospettiva epistemica ha introdotto nuove e originali prospettive di ricerca sulla povertà educativa, dimostrando che essa non dovrebbe più focalizzarsi esclusivamente sulla variabile economica del reddito, ma deve prendere in considerazione anche la capacità dei sistemi politici e sociali di rimuovere gli ostacoli che limitano e vincolano la vita degli esseri umani e la liberazione delle loro potenzialità. In altre parole, dovrebbe puntare sul capitale umano, ossia sull'opportunità che il singolo ha di formarsi e "acquisire combinazioni di valore di funzionamenti umani" per perseguire ciò che gli piace fare e per farlo (Sen, 1992; 2000; 2003).

2. Il progetto P.R.I.A.M.O. tra *empowerment* e innovazione sociale attraverso l'impiego dell'AI

Nelle regioni del Sud d'Italia, anche a causa dell'aumento dei flussi migratori lungo il Mediterraneo e della presenza nel territorio ionico di gruppi sempre più numerosi di minori stranieri, il fenomeno della povertà educativa e digitale (S. Pasta.,

P.C. Rivoltella, 2022; Save the Children, 2021) è diventato ormai una vera e propria emergenza sociale. Per affrontarlo in modo efficace, occorre considerare criteri, contesti e livelli di analisi anche molto differenti, capaci di interrogare svariati ambiti di esperienza e di vita. Cogliendo l'invito del PNRR e della ricerca pedagogica (Malavasi P., 2022) di guardare sempre più alla formazione quale passeur per la transizione ecologica, digitale e interculturale, il progetto P.R.I.A.M.O. (ammesso a finanziamento in risposta a un bando del CIMEA) propone un modello di ricerca-azione di natura interdisciplinare, con l'intento di coniugare gli aspetti legati all'innovazione (anche attraverso l'impiego dell'AI) con l'esigenza di rafforzare il ruolo della comunità educante nella lotta alla povertà educativa e digitale. Facendo leva sulla formazione, sulla interdisciplinarità, sul lavoro congiunto pubblico-privato e sulla valorizzazione del volontariato, P.R.I.A.M.O. mira a contrastare le disuguaglianze favorendo l'inclusione, la partecipazione e lo sviluppo di una Human Smart City, ossia di un modello di città intelligente, solidale (Malavasi, 2012), a misura d'uomo e dei suoi diritti fondamentali. Pensare la città di Taranto (e l'arco ionico che comprende anche le province di Cosenza e Matera) come ecosistema sociale inquadrandola all'interno di questo paradigma significa muoversi lungo tre direttrici, la progettualità formativa, l'attivismo sociale e il solidarismo quali mezzi per la rigenerazione urbana e l'*empowerment* dei suoi cittadini. Entro le coordinate del progetto P.R.I.A.M.O. l'impiego dell'Intelligenza Artificiale generativa (AI-Gen) ha un valore essenziale: si propone come strategia "intelligente" per contrastare la povertà educativa e digitale. Essa, a bene vedere, si basa su un'innovazione radicale, di processo e di prodotto, che, se opportunamente orientata sul piano pedagogico e didattico, può contribuire ad affrontare in maniera efficace bisogni educativi, difficoltà di apprendimento e fragilità sociali (Malavasi P., 2019a; 2019b). L'obiettivo è quello di impiegare l'AI-Gen per due scopi distinti ma complementari: da un lato, facilitare un percorso collaborativo con i docenti, finalizzato a esplorare le potenzialità creative e costruttive dell'AI; e, dall'altro, promuovere un'adozione consapevole dell'AI-Gen tra i giovani migranti, attraverso occasioni di formazione focalizzate su problemi concreti legati all'apprendimento e all'educazione digitale.

Nelle azioni previste dal progetto si riconosceranno la trama e l'ordito di una democrazia diffusa, al passo con il "tumulto del nostro tempo" (Rodotà, 2018), antropologicamente fondata sulla persona umana-cittadino da educare, sui suoi diritti, sulla inviolabilità della sua dignità, così come sulla cura e il rispetto della "casa comune" (Francesco, 2015). Inoltre, i diversi apporti e approcci disciplinari presenti in P.R.I.A.M.O. interpretano l'esigenza di guardare la tecnologia e le sue possibilità di impiego nell'ambito della ricerca educativa sulla povertà educativa e digitale e nella prospettiva di una transizione digitale, umana ed ecologica dei territori del Sud Italia.

La transizione digitale rappresenta, senza dubbio, una sfida importante per la ricerca educativa, specie di quella che, nell'ottica dell'inclusione sociale, mira a formare, a implementare e a valorizzare il potenziale umano con un'attenzione particolare alle competenze digitali per generare progresso e innovazione.

L'emergenza sociale, anche a causa delle problematiche legate alla povertà edu-

cativa e digitale che riguarda giovani e adulti Neet, alla difficile ricerca del lavoro e alle scarse opportunità di impiego soprattutto per donne, disabili, migranti ed ex detenuti, oggi chiama in causa la promozione di un'ecologia digitale, oltre che ambientale, strettamente collegata a un'ecologia umana. La digitalizzazione, come evidenziato da P. Malavasi (2022), è una "riforma trasversale per l'innovazione di processi, prodotti e servizi" che ha come fine il progetto di una società inclusiva e solidale e lo sviluppo di una democrazia partecipativa, testimoniata da valori civili che oltrepassano l'interesse individuale o di singoli gruppi (p. 20).

La riflessione pedagogica è consapevole dei rischi che l'umanità corre con questo programma di transizione digitale che sta investendo il pianeta, soprattutto per ciò che attiene alla deviazione dell'umano. Tuttavia, la ricerca educativa non può sottrarsi all'impegno di governare il progresso rappresentato dalla svolta digitale con coscienza critica e progettualità matura, problematizzando la *ratio* tecnologica, riconoscendone l'essenza e individuando forme e metodi adeguati per sollecitare una sempre maggiore consapevolezza nel "buon uso" che si può fare dell'intelligenza artificiale non solo ma anche per contrastare sacche di povertà educativa e digitale diffuse in molti territori del nostro Paese. Infatti, è solo ponendo queste basi che si incoraggerà lo sviluppo di un modello abitativo sostenibile perché pensato e progettato in perfetta armonia tra *Anthropos, Techne* e natura, come via democratica, aperta ai valori della responsabilità civile, della fraternità, della solidarietà e di quel dialogo tra i popoli che è tessitura umana di identità, mondi e civiltà.

3. L'ecosistema mediterraneo per un welfare di comunità

L'ecosistema al quale il progetto P.R.I.A.M.O. rivolge l'attenzione è quello mediterraneo, quale modello di una *green education* che si sviluppa a partire da un recupero della mediterraneità, quale categoria paideutica antropologicamente fondata, attenta all'*humanitas* e, in particolare, alla dimensione della formatività dell'uomo mediterraneo e alla valorizzazione delle sue *capabilities* e dei suoi talenti come "vettori di sostenibilità" dei territori che insistono sull'area ionica, ma non solo. Aderendo a una cornice teorica geopedagogica, la ricerca educativa promossa all'interno del progetto P.R.I.A.M.O. vuole intraprendere un'avventura emancipatoria per giovani e adulti che parte da un rilancio dell'economia della cultura, dell'istruzione e della formazione. Ciò può voler dire sul piano metodologico educare il pensiero dei più fragili, dei disagiati, dei migranti, di coloro che per una serie di motivi hanno perso la strada, faticano a continuare un percorso già intrapreso di studi nella scuola, legandolo all'impulso di conoscere, al bisogno di apprendere, di sviluppare capacitazioni e all'attitudine ad agire in un contesto in maniera proattiva, con lo scopo di produrre risposte efficaci e capaci di cambiamento nei comportamenti propri e altrui. La consapevolezza di un patrimonio condiviso favorirà lo sviluppo di comunità umane ecosostenibili, ossia di strutture intelligenti che possiedono al loro interno le dimensioni cognitive insite nei pro-

cessi della vita, vale a dire la giustizia, la democrazia, la cultura, i valori del rispetto, della solidarietà, dell'onestà, e dalle quali è possibile apprendere il virtuosismo della sostenibilità. A ben vedere, è proprio a partire dalla consapevolezza della relazione con i suoi membri, di un patrimonio condiviso, della comune appartenenza, ovvero dalla interdipendenza ecologica che una comunità umana può diventare cooperativa e sostenibile, cioè tesa a promuovere tali relazioni e condizioni, e, a partire da queste, a trasformarsi e a coevolvere.

In questo modello l'Università è chiamata a svolgere un ruolo cruciale di osservatorio delle politiche e delle pratiche in atto, di coordinamento dei modelli già sperimentati nella scuola, di rimodulazione e nuova programmazione degli interventi di contrasto alla dispersione scolastica, e più in generale alla povertà educativa, sulla base dei bisogni emergenti e di una azione condivisa. L'obiettivo finale consiste nel promuovere un modello di Welfare di comunità che veda i diversi attori, Scuola, Università, Terzo settore, impegnati nel rafforzare, in modo integrato, le competenze personali, relazionali e di cittadinanza dei minori e dei Neet (autoctoni e migranti) e delle loro famiglie. Strutturandosi intorno ai principi dell'incontro, del dialogo e della collaborazione, attraverso la costruzione di reti di comunità, l'approccio geopedagogico contribuisce a delineare percorsi di welfare personalizzato per i minori migranti, che si nutrono dello sviluppo integrale dei singoli, sottratti al rischio della delinquenza, dell'emarginazione e del degrado sociale e consegnati a un'esistenza "nuova", ricca di speranza, di sviluppo e di futuro, anche in vista del Giubileo 2025.

4. Educatori di speranza: oltre i con-fini del disagio per un umanesimo delle relazioni costruttive

Il Giubileo della speranza è il primo del nuovo millennio. Non a caso è stato scelto un tema così sfidante come la speranza in un momento così buio per l'umanità, segnato da sfide globali come i cambiamenti climatici, le disuguaglianze sociali, le crisi politiche e le guerre. Da qui, il bisogno ancora vivo e avvertito a livello planetario di rinnovare la fiducia nell'altro e in un futuro di uguaglianza, rispetto tra i popoli e pace. Diventare "Pellegrini di speranza" all'interno delle nostre comunità, è questo il motto del Giubileo del 2025 ma anche l'invito che P.R.I.A.M.O. rivolge alle associazioni e ai giovani del nostro territorio per riscoprire il valore della vita, la fiducia in sé stessi, nell'altro e nell'educazione. Attraverso un impegno condiviso con le Istituzioni e i volontari si tratta di rinsaldare il legame con il prossimo, di sperimentare la bellezza racchiusa nel dono, nella carità, nell'accoglienza, in una solidarietà che è una chiamata universale alla fraternità e all'unità. Papa Francesco, nel suo mandato, ha lanciato un appello urgente alla solidarietà globale. In un mondo devastato da pandemie, conflitti, crisi economiche e povertà educative, ha esortato i fedeli (giovani e adulti, genitori, educatori, insegnanti, volontari) a farsi portatori di speranza, lavorando attivamente per un mondo più giusto, fraterno, costruttore di diritti, di benessere e di felicità. L'anno giubilare segna un momento

di riflessione profonda e di riscoperta del dialogo (Martin Buber) di un'etica della responsabilità (Hans Jonas) e di una pedagogia nella quale centrale è l'azione, il fare, lo sperimentare dal di dentro attraverso la partecipazione. Questa pedagogia, ponendo al centro dell'attenzione i poveri e i più vulnerabili, sarà improntata alla cooperazione, alla pace, alla giustizia, a una *praxis*, ovvero a un'azione che è, alla maniera di Marx (1845) ma anche per altri versi di Hannah Arendt, tensione verso un cambiamento, speranza di costruire ponti tra culture diverse e possibilità per gli oppressi di ridurre le disuguaglianze sociali e lo stato di alienazione in cui versano. L'alienazione, a ben vedere, è il male della nostra epoca, e non solo per chi, come ha evidenziato S. Weil, è costretto a fare un lavoro meccanico, ripetitivo che non lascia alcuno spazio al pensiero critico, all'immaginazione, alla progettazione, ma anche per tutti quei giovani che vivono la scuola, la comunità e lo stare con gli altri come una punizione, una gabbia, un enorme sacrificio. Nutriti di "passioni tristi" (Galimberti) i giovani, soprattutto quelli più fragili, e, tra questi, i migranti, sperimentano la fatica di vivere senza entusiasmo, gioia, soddisfazione e ben-essere. Che fare allora dinanzi a questa realtà che ci sovrasta ma ci interroga anche ponendo delle sfide soprattutto a chi si occupa di educazione, a chi lavora nel sociale, a chi si spende per gli altri così come per lo sviluppo e il mantenimento delle comunità? Ernst Bloch (1885-1977) che è uno di quei filosofi che, negli anni Trenta, nel periodo più tragico del Nazionalsocialismo in Germania, si è misurato con il tema della speranza, intesa come utopia del possibile (scrive un'opera monumentale in tre volumi intitolata "Il principio speranza"), direbbe che occorre educare alla speranza, con la quale intende l'attitudine a osservare il presente, cogliendone le criticità e le potenzialità e perseguendo la finalità di un bene non necessariamente inteso come progresso in termini economici, bensì come esercizio costante, attivo e costruttivo, volto a liberare l'uomo da ogni forma di povertà e asservimento per renderlo libero, più consapevole e protagonista di un'esistenza più piena e autentica. Rinunciare alla speranza significa per l'essere umano accettare di vivere un'esistenza grigia rinunciando ai sogni alimentati dai desideri, dagli interessi, dalle speranze e rinunciando a sognare ciò che appare irraggiungibile.

La speranza è quel principio/antidoto che deve far fiorire un impegno congiunto e un nuovo umanesimo delle relazioni profonde, autentiche, costruttive. Lo sviluppo dell'uomo – afferma Bloch (2005) – richiede la capacità di trascendere la ristrettezza del suo ego, della sua avidità, del suo egoismo, della sua separazione dal prossimo e, quindi, della sua fondamentale solitudine, in quanto "questo superamento è la condizione di essere aperti e collegati al mondo […], è la base della capacità dell'uomo di gioire per tutto ciò che è vivo, di manifestare le sue facoltà nel mondo che lo circonda". Da Pascal a Proust, da Gabriel Marcel a Minkowski, da Bloch a Moltmann, da Don Lorenzo Milani a Danilo Dolci apprendiamo che la speranza si nutre di tempo, impegno e fedeltà a un progetto di vita che si alimenta a sua volta con il desiderio di essere. In tal senso, essa non va considerata come qualcosa di astratto, ma come dotta speranza, un atteggiamento, uno stile, uno sguardo capace di cogliere le potenzialità del presente in un futuro immaginato, desiderato, di là da venire, nel quale la povertà educativa sia colmata da un desiderio di libertà.

Bibliografia

Bloch E. (2005). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti.

Francesco (2015), *Encliclica Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria del Vaticano.

Malavasi P. (2019a). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il villaggio per la Terra*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Malavasi P. (2019b). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 600-604). Lecce: Pensa Multimedia.

Rodotà S. (2018). *Vivere la democrazia*. Bari-Roma: Laterza.

Sen A. (1992). *Risorse, valori, sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Sen A. (2003). *La libertà individuale come impegno sociale*. Bari: Laterza.

Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia.

IV.16
PNRR antidispersione: un'occasione (sprecata) per rafforzare gli ecosistemi formativi?

Cristian Tracà
PhD Student, Università degli Studi di Bologna
cristian.traca@unibo.it

Abstract

La Scuola Secondaria di Secondo Grado italiana sta per concludere una fase, ancora non studiata dalla letteratura pedagogica, densa di riforme, progettazioni e cambiamenti vincolati agli obiettivi europei del *Next Generation Europe* e alla Missione 4 del PNRR. L'abbondanza di risorse introdotte lascia comunque alcuni nodi irrisolti e rimane il dubbio sull'impatto delle azioni nel curricolo implicito. Le *milestones* e le condizioni stringenti del ''contratto di performance", infatti, hanno messo in crisi le organizzazioni, riducendo l'orizzonte di possibilità di ricerca-azione in ottica ecosistemica che il Piano auspicava. L'articolo lavora sulle criticità emerse nei pareri ufficiali degli *stakeholder.* Questi problemi sembrano la base del ragionamento legislativo per superare le difficoltà e ridare valore alla co-progettazione su base locale, nonostante gli indirizzi dell'Unione Europea.

Parole chiave: Next Generation Europe, PNRR, contratto di performance, patti educativi territoriali, antidispersione

The Italian Secondary school is coming to the end of a period full of changes tied to the objectives of Next Generation Europe and Italian National Plan for Recovery and Resilience. This phase is not yed studied in pedagogical literature. The abundance of resources provided has failed to fluidify the planning processes and the question still remains what will settle in the implicit curriculum. In fact, the *milestones* and stringent conditions of the *performance contract* have put a heavy pressure on the organizations, reducing even the good opportunities for research-action from an ecosystem perspective. The critical aspects that emerge in the analysis form the basis of legislative reasoning for a fund on educating communities that insists on the enhancement of territorial characteristics and the co-designing. The article is based on the analysis of stakeholder's documents.

Keywords: Next Generation Europe, school drop-out, performance, community educational pact, Italian Secondary School

Introduzione: Progettazione educativa e PNRR: un esperimento di laboratorio

Che cosa resterà di questi anni Venti (Venti)? Riadattando Raf, potremmo sinteticamente rispondere che dopo il primo giro di boa sembra essere il decennio della pandemia, delle democrature, delle politiche sociali che curvano verso una stagione di neocentralismo. Il *Piano Nazionale per la Ripresa e Resilienza* probabilmente può essere visto come una conseguenza di questi tre fenomeni, come un primo esperimento per un nuovo welfare di coesione. ''Anni allegri e depressi di follia e lucidità", cantava sempre Raf, nello stesso brano. Per chi ha vissuto l'ultimo triennio all'interno delle Scuole, soprattutto nelle varie cabine di regia originate dai vari Decreti Ministeriali PNRR, la sensazione è che ci lasciamo alle spalle una fase (forse) irripetibile di disponibilità di risorse con momenti di conseguente euforia progettuale, sfociata nella disforia nei momenti di scontro con la macchinosità del congegno. I possibili semi di sperimentazione e ricerca- azione, infatti, non sempre sono riusciti a trovare un terreno dove crescere. Tanti buoni propositi standardizzati con codici, sigle e protocolli applicati a contesti di grande eterogeneità, alle prese con la sfida di (ri)trovare un pensiero didattico e pedagogico *plurale*[1]. Doveva e poteva essere un'occasione per ragionare su istruzione, educazione, formazione, al cospetto di un orizzonte pedagogico, che già Baldacci (2019) vedeva al bivio tra mercato e democrazia.

Il PNRR, che è arrivato immediatamente dopo, alcune questioni latenti della Scuola le ha fatte emergere, se non esplodere. Con il senno di poi apparirà ancora di più o come un punto di non ritorno o un esperimento di laboratorio per conciliare il dettato costituzionale (la dispersione) e quello dell'efficienza competitiva (il *target* e la *performance*), ammesso che le due istanze siano poi davvero conciliabili.

Questo articolo, consapevole dei problemi di focalizzazione che può avere una riflessione su processi in corso o ultimati da poco, prova a mettere in fila alcuni elementi, sperando che possano essere i primi di una lunga serie di ragionamenti. Sono di queste settimane, infatti, le dichiarazioni da parte della Presidente dell'Unione Europea Von der Layen che danno la linea sui fondi destinati alla coesione negli Stati membri: la modalità della piattaforma nazionale centralizzata per la declinazione e gestione di obiettivi di performance sovranazionali, sperimentata in questa fase, è il modello a cui si guarda per il futuro.

Con un approccio di pedagogia critica focalizzata sui fondi per l'antidispersione e la riduzione dei divari territoriali, nella prima parte ci sarà spazio per il perimetro legislativo e regolativo della progettazione socio-educativa, con uno sguardo anche al contesto e al sostrato. Successivamente una disamina sulle criticità, segnalate dalla prassi quotidiana e rilevate dai documenti ufficiali degli stakeholder più coinvolti, in modo che si possa far tesoro delle esperienze. Alla luce dei testi di legge in discussione, l'articolo si conclude con una riflessione sul welfare che verrà.

1 A questo link la documentazione dell'iter legislativo: DDL S. 28 (data ultima consultazione: 20 luglio 2025)

1. Patti educativi territoriali e *governance condizionata di performance*

La declinazione italiana del Next Generation Europe ha introdotto per la prima volta nella scuola una *governance* di tipo esclusivo su cifre importanti (dai 60 ai 230 mila euro per ogni progetto di antidispersione), vincolate a condizioni stringenti di tempi, tappe e traguardi (*milestones* e *target* nel linguaggio del Piano). Un investimento dato in mano direttamente alle autonomie scolastiche, come a volerne testare le ''capacità aziendali", ma con la raccomandazione di essere poli di azione ecosistemica. L'apertura al fuori è stata prevista in almeno due modi: con la composizione di un Team allargato di progettazione multidisciplinare, e con l'invito plurimo al coinvolgimento delle famiglie, dei servizi socio-educativi legati all'Ente locale, del Terzo Settore. Una logica che tiene conto sul piano teorico della multidimensionalità del problema della dispersione e dell'importanza di agire usando il più classico degli schemi di integrazione e confronto tra microsistemi e macrosistemi, all'interno del cronosistema delle politiche nazionali e sovranazionali (Bronfenbrenner, 1981).

Qualcuno potrebbe obiettare, a ragion veduta, che le indicazioni non prevedono mai un meccanismo formale di dialogo con il corpo studentesco sulle attività da inserire nell'offerta formativa, a cui al massimo è concessa un'approvazione complessiva del piano in seno al Consiglio d'Istituto. Nonostante le linee guida approvate da tempo sulla partecipazione e sull'importanza della condivisione autentica delle politiche pubbliche[2] con i giovani si è lasciato alla buona volontà delle scuole l'ideazione di un qualche strumento di ascolto o dialogo, come se l'adolescente fosse *infans,* con gli interventi ghettizzati nella fragilità. Un salto indietro nel tempo sulle strategie di inclusione. Le Istruzioni operative[3] sono abbastanza tassative: ''i percorsi sono erogati in favore di studentesse e studenti che si presentano a rischio di abbandono". Le Scuole hanno deciso poi nel margine della loro autonomia di trovare formule e spazi di coinvolgimento allargato.

Fatta questa premessa, ci interessa concentrarci tema ''ecosistemi formativi".

Non è una novità, infatti, la collaborazione tra enti, Scuole e associazionismo. Senza risalire necessariamente alla nascita dell'autonomia scolastica, risaliamo ai due precedenti più recenti. La cosiddetta ''Buona scuola", che aveva disciplinato (con l'art.1 commi 70, 71,72 della Legge 170/2015) la possibilità degli accordi di rete, con il richiamo specifico alla lotta al *drop- out.* Il secondo riferimento si lega alla fase più critica della pandemia: il *Piano Scuola 2020-2021* è stato un coniglio dal cilindro. Ai tavoli locali è stata affidata la costruzione di accordi e progetti che portassero alla corresponsabilità e a una nuova sussidiarietà. Questo protocollo ha

2 A titolo di esempio ecco due documenti che esprimono le posizioni dei Dirigenti Scolastici, uno dell'A.N.DI.S, datato 26 ottobre 2024 (2-odg-PNRR.pdf data ultima consultazione 22 luglio 2025) e l'altro dell'ANP , datato 27 settembre 2024 (PNRR: anche i commissari chiederebbero di essere commissariati - ANP data ultima consultazione 22 luglio 2025)

3 A questo link i documenti approvati: https://www.famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/comunicazione/notizie/nuove-linee-guida-per-la-partecipazione-di-bambine-e-bambini-e-ragazze-e-ragazzi/ (data ultima consultazione: 20 luglio 2025)

dato il via al concetto di ''Patto educativo di comunità", da sviluppare entro Conferenze di Servizi guidate dall'Ente locale: gli Istituti erano chiamati ad essere interpreti *necessari, ma non unici,* dell'alleanza educativa, civile e sociale[4].

Il modello a cui tendere sembrava il *Contrat Ecole,* consolidatosi nella regione di Bruxelles capitale, che finanzia fino a 2,5 milioni di euro per lavorare sulla città a partire dalle Scuole, nodi fondamentali per ripensare le architetture educative e urbanistiche.

La scelta del Governo italiano per l'antidispersione, inquadrata nella componente 1.4 del Piano, è stata invece in senso neocentralista, con ragioni a metà tra il politico e il logistico (tempi brevi, monitoraggio quantitativo, ingenti risorse).

L'investimento per la lotta alla dispersione è stato regolato da due decreti (il DM 170 del 2022 e il DM 29 del 2024), che hanno distribuito in modo diverso 790 milioni di euro. Ad essere privilegiate sono stati soprattutto gli indirizzo tecnico- professionali del Secondo Grado, proprio a causa della fragilità della loro utenza, e già destinatari di cifre consistenti per la qualificazione dei propri laboratori.

Per i Dirigenti Scolastici l'onere è stato ovunque, ma in queste scuole in particolare, molto significativo, visto che sono stati costretti a sottoscrivere ''contratti di performance" con impegni di gestione molto articolati, considerata la fragilità della macchina amministrativa. La prima condizione di attività, la più importante, riguardava il numero minimo di persone da coinvolgere, o, meglio, il numero minimi di attestati da rilasciare. Per ciascuna delle quattro tipologie di azioni imposte (*mentoring* e supporto individuale, percorsi di potenziamento delle competenze, laboratorio per le famiglie, laboratorio co-curricolare) i regolamenti recavano una disciplina con un numero mimino di ore e di persone. La seconda condizione includeva i tetti di spesa: soglia massima del 10% per le attività con i genitori, 20% per la progettazione, almeno il 30% per il *mentoring* e i percorsi individuali, a cui è stata attribuita l'importanza sistemica maggiore, senza un corrispettivo investimento sulla formazione specifica del personale docente.

Alla mancanza di una sola di queste soglie, la Scuola veniva considerata inadempiente e non poteva retribuire esperti e tutor.

2. Tra possibilità e criticità. L'algoritmo nell'educazione

Si legge esplicitamente nei documenti ministeriali di indirizzo che uno degli obiettivi del PNRR è rendere robusti i legami e lasciarli in eredità al territorio. Alle scuole è stato chiesto di consolidare occasioni sistematiche, di creare un *milieu.* Riecheggia in questo auspicio la definizione di ''ecosistema formativo capacitante":

4 Le Scuole come punto di riferimento per la loro azione hanno avuto dei documenti, chiamati Istruzioni Operative, che si possono trovare al seguente indirizzo: Riduzione dei divari territoriali – Azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica – FUTURA (data ultima consultazione: 21 luglio 2025)

> nella sistematicità delle relazioni che intercorrono sia tra gli esseri viventi così come tra essi e il circostante mondo delle reti che lo formano, in esse e attraverso di esse, vanno a formarsi le trame caratterizzanti che – nel delinearne i tratti – forniscono solidità all'interpretazione di un luogo che genera le condizioni necessarie alla capacitazione dell'essere umano." (Ellerani, 2020, p.142)

È presto per dire se questo sia avvenuto o no, se si sono semplicemente cristallizzate collaborazioni precedenti. I documenti ufficiali prodotti dalle associazioni dei Dirigenti[5] e dei Dsga[6], dai sindacati[7] però sono abbastanza concordi nell'individuare almeno tre grandi criticità:

– Poca chiarezza a monte nella definizione di tutte le procedure (progettazione, rendicontazione, pagamento);
– Mancata possibilità di esercitare la scelta rispetto all'adesione;
– Tempi di progettazione e gestione dei fondi stretti, poco funzionali e sovrapposti all'ordinario funzionamento delle scuole.

Il livello di difficoltà e di pressione ha portato in sede pubblica le rappresentanze delle parti più sollecitate a esprimersi, nei testi indicati in nota, con durezza davanti alla minaccia del commissariamento per la lentezza delle azioni: ''tuteleremo i nostri iscritti con tutte le forze e non lasceremo che diventino capri espiatori di una situazione che non dipende da loro"; "Il PNRR non può diventare il pretesto per criminalizzare il personale ma deve essere l'occasione per potenziale le scuole, a partire dalle segreterie".

La relazione preoccupata della Corte dei conti sull'avanzamento dei progetti ha ulteriormente evidenziato la gestione difficile[8].

Sicuramente ci sono state buone pratiche a macchia di leopardo, legate anche alla capacità di creare, entro questo middle-management progettuale, una "leadership distribuita" (Paletta, 2021), ma resta il grande tema generale dell'efficienza e dell'efficacia a fronte delle cifre investite.

Il problema del piano è l'aver previsto livelli standard astratti, più ''da algo-

5 La complessità descritta probabilmente porta ai risultati di attuazione segnalati dalla Corte dei Conti in questo documento: Dettaglio Comunicati Stampa (data ultima consultazione: 18 luglio 2025)

6 A questo link è possibile leggere la posizione dei Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi: Rendicontazione PNRR, Movimento DSGA: "I direttori non sono il problema ma la soluzione" - Orizzonte Scuola Notizie (data ultima consultazione 15 luglio 2025)

7 A questo indirizzo è possibile ricostruire la dinamica politica e parlamentare che ha portato al rinnovo del Fondo con una cifra simbolica: Il futuro del Fondo per la povertà educativa • Secondo Welfare (data ultima consultazione: 22 luglio 2025)

8 Anche la CGIL dalla sua prospettiva si allinea alle posizioni di tutte le componenti della scuola, soprattutto rispetto alle tempistiche e agli strumenti per la progettazione e rendicontazione: PNRR: la FLC CCGIL chiede la proroga su tutte le scadenze del 30 novembre | FLC CGIL NAPOLI (data ultima consultazione: 20 luglio 2025)

ritmo" che euristici (Tolomelli, 2015), più ascrivibili ad ''un'illusione razionalizzatrice" (Morin, 2001), che a una progettazione pedagogica.

Conclusioni. I nuovi modelli all'orizzonte per le comunità educanti

È stata una possibilità per aprire qualche varco, per ''costruire un nuovo sentiero nel bosco" (e guardarlo meglio questo bosco) (Lanzara, 1993). Sembra a tutti gli effetti un'occasione sprecata ma che ha comunque raccontato meglio i bisogni delle Scuole nel ruolo di propulsori di progettazione.

Gli Enti locali con fatica sono riusciti a sedersi allo stesso tavolo con le scuole e a intercettare queste traiettorie, con poca visibilità e con il rischio di ridondanza progettuale. Le condizioni per far decollare nuove reti difficilmente si sono create in questo schema. L'abbondanza delle risorse a disposizione di questa progettualità probabilmente ha inciso anche sulla riduzione e sul ritardo nell'approvazione del Fondo per la povertà educativa, che invece aveva già una sua stabilità territoriale. Un ulteriore motivo di beffa per alcuni Comuni e Fondazioni, che infatti non hanno fatto mancare la loro protesta[9].

In Parlamento si sono mosse intanto almeno due iniziative legislative per dare stabilità ai fondi per la povertà educativa. L'interesse si concentra soprattutto sul DDl S. 28 del Senato[10], che ha uno stato di avanzamento nella discussione più significativo con udienze conoscitive e pareri dei stakeholder depositati e consultabili. La scelta, significativa alla luce delle criticità emerse, è quella di tornare al patto educativo territoriale, con l'Ente locale come capofila per la gestione del finanziamento e la costituzione del team multidisciplinare di lavoro, con la previsione di reclutamento di esperti in psicologia e pedagogia. L'antidispersione viene calata in un contesto di presa in carico da parte di tavoli realmente costituiti e personale formato, che sono due aspetti che non sempre sono riusciti ad accompagnare i progetti PNRR.

In una proposta simile, in discussione nelle Commissioni della Camera, viene anche aggiunta una penalizzazione in caso di mancata co-progettazione. Mentre da una parte, quindi, l'Unione Europea invoca una sistematizzazione di grandi progettualità con meccanismi di piattaforma globalizzati, l'Italia sembra puntare su progetti più simili al *Contrat* belga, precedentemente evocato, più in grado di tenersi al riparo dai rischi di velleitarismo e buonsensismo, in modo che gli obiettivi siano ''realistici, ma non banali"(Tolomelli, 2015).

9 Sul tema della necessità di una pedagogia non dogmatica è utile approfondire il ragionamento molto attuale in F. Frabboni e F. Pinto Minerva nel manuale *Introduzione alla pedagogia generale,* Laterza, pp. 20-26

10 A questo link è possibile leggere con interezza i contenuti del Piano Scuola citato: Allegato – Piano scuola 2020-2021 – Notizie della scuola (data ultima consultazione: 21 luglio 2025)

Bibliografia

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?.* FrancoAngeli.
Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis, mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni.* 10(2), 129-145.
Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
Galimberti U. (2000). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
Ghirardi Sauvageon S. (2024). *La falsificazione del mondo. Dalla società dello spettacolo alla tecnocrazia totalitaria*. Ortica Editrice.
Lanzara F. (1993). *Capacità negativa: Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni.* Il Mulino.
Michelini M. (2016). Diventare comunità di pensiero. *Pedagogia più didattica*, 2 (2).
Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
Mottana P., Campagnoli G. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso.* Terra Nuova.
Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica.* Il Mulino.
Paletta A., Bezzina C. (2022). *Dirigenti scolastici che lasciano il segno. Leadership e apprendimento organizzativo*. Pearson.
Paletta A. (2021). *Dirigenza scolastica e middle management: una ricerca sulla leadership distribuita nelle scuole italiane.* Napoli: Tecnodid.
Tolomelli A. (2019). *Rimuovere gli ostacoli.Per una pedagogia di frontiera*. ETS.

IV.17
Integrazione teorica e osservazione diretta: verso un intervento educativo tra conoscenza e prassi. Dalle implicazioni pedagogiche nella Sindrome di Goldenhar[1]

Francesco Trimboli
Università Mediterranea di Reggio Calabria
francesco.trimboli@unirc.it

Abstract

Di fronte a disabilità complesse come la Sindrome di Goldenhar, la scuola deve progettare percorsi educativi che rispondano non solo ai bisogni clinici, ma soprattutto alle implicazioni pedagogiche e relazionali. In una scuola secondaria di secondo grado è stato realizzato un intervento centrato sugli stili di apprendimento, rilevati attraverso il Questionario Mariani somministrato all'intera classe. I dati, riferiti in particolare alle aree visiva, uditiva e cinestetica, hanno guidato la costruzione di un percorso personalizzato e multimodale nella disciplina "Tecnologie e Tecniche di Rappresentazione Grafica". L'approccio, fondato sui principi dell'Universal Design for Learning e supportato da strumenti digitali (glossari visivi, podcast), ha promosso partecipazione, senso di appartenenza e inclusione autentica.

Parole chiave: personalizzazione, inclusione, stili di apprendimento

When facing complex disabilities such as Goldenhar Syndrome, schools must design educational pathways that address not only clinical needs but also pedagogical and relational implications. In an upper secondary school, an intervention focused on learning styles was implemented using the Mariani Questionnaire administered to the entire class. The data, especially concerning visual, auditory, and kinesthetic areas, guided the development of a personalized and multimodal pathway in the subject "Technologies and Techniques of Graphic Representation." The approach, based on Universal Design for Learning and supported by digital tools (visual glossaries, podcasts), fostered participation, belonging, and authentic inclusion.

1 Il presente lavoro costituisce la sintesi della relazione finale presentata per il conseguimento della Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli studenti con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado, titolo conseguito dall'autore nel 2025. Le attività di tirocinio diretto sono state svolte sotto la supervisione della tutor scolastica Prof.ssa A. Nucci.

Keywords: personalization, inclusion, learning styles

1. Introduzione

Il presente contributo rappresenta l'esito di uno studio transdisciplinare, condotto in una scuola secondaria di secondo grado, realizzato in una prospettiva di ricerca-formazione, volta a esplorare come l'analisi degli stili di apprendimento possa costituire una leva strategica per la progettazione di interventi educativi inclusivi. L'esperienza prende avvio dal profilo di uno studente – indicato con il nome di fantasia *F.* – con una diagnosi complessa che comprende Sindrome di Goldenhar, ipoacusia mista, ipotiroidismo congenito e disabilità intellettiva di grado medio. La presenza di comorbidità e di significative implicazioni comunicative, cognitive e sociali ha richiesto un approccio educativo capace di integrare personalizzazione metodologica, adattamenti didattici e strategie inclusive.

Il tirocinio diretto ha rappresentato il cuore dello studio, costituendo un contesto privilegiato di osservazione e sperimentazione delle pratiche educative. Svolto all'interno della scuola e in stretta collaborazione con la comunità scolastica e il consiglio di classe, il tirocinio ha permesso di trasferire la riflessione teorica in azioni concrete, offrendo la possibilità di osservare in tempo reale le dinamiche del gruppo classe e di rispondere alle esigenze specifiche di F. Attraverso la rilevazione sistematica degli stili di apprendimento, è stato possibile delineare un profilo dettagliato dello studente, utile non solo a comprendere le sue modalità preferenziali di elaborazione delle informazioni, ma anche a guidare l'interpretazione delle interazioni e delle dinamiche del gruppo classe.

L'esperienza ha evidenziato come un percorso costruito su misura, lontano da logiche compensative standardizzate, possa configurarsi come risorsa duratura, favorendo non soltanto la partecipazione e la riuscita scolastica, ma anche lo sviluppo dell'autonomia e prospettive di inclusione socio-professionale. In questa direzione, il lavoro offre elementi di riflessione più ampi sul ruolo della scuola nell'affrontare la complessità delle disabilità e nel trasformarla in opportunità educativa, valorizzando la diversità come risorsa e promuovendo pratiche autenticamente inclusive.

2. Contesto clinico[2]

Secondo quanto riportato in letteratura scientifica, la disabilità, definita dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) come la condizione in cui la piena ed effettiva partecipazione alla società è compromessa su base di uguaglianza, nasce dall'interazione di fattori genetici, metabolici, neurologici e strutturali e richiede di essere considerata non solo dal punto di vista individuale, ma anche in relazione al contesto sociale e culturale in cui la persona vive. Nei quadri clinici complessi, caratterizzati dalla compresenza di più patologie, l'impatto sullo sviluppo psicofisico e sulla qualità della vita può risultare significativo, con un aumento della disabilità e un peggioramento della qualità della vita legati alla comorbidità (World Health Organization, 2011). In tale prospettiva, la letteratura sottolinea l'importanza di un approccio integrato e multidisciplinare, che consideri l'interazione tra le diverse patologie e promuova interventi personalizzati (World Health Organization, 2001).

La Sindrome di Goldenhar, o displasia oculo-auricolo-vertebrale, è descritta come una rara malformazione congenita (incidenza 1/56.000 nascite, Gorlin, 1990) caratterizzata da iposviluppo della mascella e/o mandibola, asimmetria facciale e possibili malformazioni di orecchio, occhio e colonna vertebrale (Gonfiantini, 2022; Touliatou, 2006). La sua eziologia, secondo gli studi disponibili, è multifattoriale, con una componente genetica significativa, anomalie negli archi branchiali e possibili fattori ambientali durante lo sviluppo embrionale, mentre la maggior parte dei casi risulta sporadica e senza chiara trasmissione ereditaria (Schwartz, 2005; Davenport, 1999; Källén et al., 2000). Le manifestazioni cliniche più frequentemente riportate includono asimmetria facciale (microsomia emifacciale), anomalie scheletriche e dei tessuti molli, appendici cutanee preauricolari, alterazioni uditive (microtia/anotia, con perdita uditiva trasmissiva nel 50–70% dei casi, Strasnick et al., 1994) e oculari (anopia/microftalmia), nonché deformità vertebrali che influenzano postura, respirazione e motricità (Gorlin et al., 2001).

Tali condizioni, se non rilevate precocemente, possono compromettere sviluppo del linguaggio, coordinazione visuo-motoria, percezione spaziale e apprendimento scolastico (Tasse et al., 2005; Tanzariello, 2016). La diagnosi, secondo le fonti, si basa sull'osservazione clinica e sull'impiego di strumenti di imaging (radiografie, TAC, RM), test audiometrici e genetici (cariotipo, array-CGH) e, in alcuni casi, esami cardiologici e renali, finalizzati a identificare le malformazioni e a definire interventi terapeutici appropriati.

2 Va sottolineato che quanto riportato ha esclusivamente finalità descrittive e pedagogiche, senza alcuna pretesa di diagnosi o trattamento medico, e mira a fornire indicazioni per la comprensione delle implicazioni educative e dello sviluppo psicofisico degli individui con questa condizione.

3. Implicazioni

Le implicazioni della sindrome di Goldenhar, come riportato in letteratura, sono strettamente correlate alle compromissioni nei principali ambiti di udito, vista e funzionalità fisica, che ne determinano la gravità e influenzano significativamente l'autonomia e la capacità di interazione sociale. Le anomalie uditive possono ostacolare lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione, limitando le relazioni interpersonali e favorendo l'isolamento, mentre le alterazioni oculari compromettono la percezione visiva e l'orientamento spaziale. Le deformità vertebrali, infine, riducono la mobilità, influenzano la postura e possono determinare difficoltà respiratorie. Dal punto di vista psicologico e sociale, queste condizioni non solo ostacolano le interazioni pratiche, ma comportano anche sfide emotive rilevanti: l'adattamento a un contesto sociale spesso poco pronto ad accogliere le diversità può generare senso di alienazione, frustrazione e bassa autostima.

Tali implicazioni si riflettono in modo significativo nell'ambiente scolastico, dove le difficoltà uditive e visive interferiscono con l'acquisizione delle conoscenze e rallentano i processi di apprendimento. Strumenti compensativi possono supportare questi processi, ma risultano efficaci solo se integrati in un approccio educativo personalizzato, costruito sulla comprensione del profilo dello studente e sull'adozione di strategie e modalità coerenti con le sue esigenze. L'isolamento sociale e le difficoltà oggettive di apprendimento possono inoltre ridurre motivazione, fiducia in sé stessi e capacità di collaborazione con i pari, generando un circolo vizioso che compromette il successo scolastico. Ne consegue l'importanza di promuovere un ambiente educativo che non si limiti al rispetto della diversità, ma ne valorizzi la singolarità, riconoscendo ogni studente come unico e irripetibile, e favorendo un concetto di inclusione pienamente olistico, in grado di supportare il benessere e la partecipazione attiva di ciascun individuo.

4. Approccio teorico

Contestualizzare gli interventi didattici in una dimensione inclusiva rappresenta oggi uno dei principi fondamentali dell'educazione. Individualizzazione e personalizzazione costituiscono i pilastri dei moderni approcci educativi, garantendo equità nell'accesso alle conoscenze e valorizzando la soggettività degli studenti nell'apprendimento. In linea con le riforme pedagogiche attuali (UNESCO, 2017) e con la Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio (Commissione Europea, 2006), è necessario definire strategie didattiche che favoriscano autonomia e consapevolezza nei processi di apprendimento, anche per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) (Canevaro, 2013). L'approccio educativo inclusivo non si limita a rimuovere barriere, ma valorizza la diversità come risorsa, facendo leva sulla motivazione degli studenti per trasformare l'apprendimento in un'esperienza significativa e autentica

Il fulcro di questo approccio è lo studente, le cui modalità di percezione, ela-

borazione e memorizzazione delle informazioni (Felder, 1988) costituiscono la chiave per progettare interventi didattico-educativi mirati. Gli stili di apprendimento, concetto radicato nella pedagogia e nella psicologia cognitiva, guidano la personalizzazione dell'insegnamento e favoriscono un apprendimento efficace e inclusivo. Studi basati su teorie costruttiviste e situate (Piaget, 1970; Vygotskij, 1978) evidenziano come l'apprendimento sia il risultato di un'interazione complessa tra fattori individuali e ambientali. Tra i primi modelli sistematici emerge il VAK – Visual, Auditory, Kinesthetic (Barbe, 1979), che classifica le preferenze sensoriali degli studenti in vedere, sentire e fare. Ricerche successive, tuttavia, sottolineano l'importanza di approcci multimodali, in cui elementi visivi, uditivi e cinestetici interagiscono per favorire comprensione, consolidamento della conoscenza e flessibilità didattica (Evans, 2009). Gli stili di apprendimento vanno così intesi come processi metacognitivi, capaci di sviluppare consapevolezza e autoregolazione nell'acquisizione di nuove conoscenze.

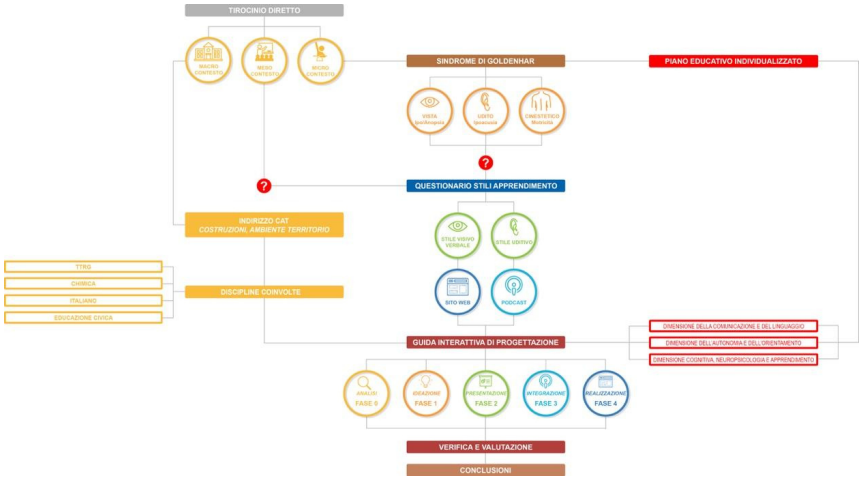
Il ciclo dell'apprendimento di Kolb (1984) descrive questo processo come un continuum in quattro fasi – esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva – in cui l'interazione tra pensiero e azione consente di interiorizzare l'esperienza, elaborare nuovi modelli teorici e trasferire le conoscenze in contesti diversi. Parallelamente, fattori ambientali come il setting dell'aula, la disposizione degli arredi, la luminosità e il rumore influenzano in modo significativo l'apprendimento (Dunn, 1992), evidenziando la necessità di interventi didattici adattabili e contestualizzati. Modelli successivi, come quello di Felder e Silverman (1988), ampliano la classificazione degli stili di apprendimento, includendo preferenze relative alla strutturazione delle informazioni (sequenziale o globale) e al modo di elaborarle (attivo o riflessivo), evidenziando come alcuni studenti apprendano meglio attraverso esperienze dirette e sperimentazione, mentre altri necessitino di riflessione e analisi prima dell'applicazione pratica. Alla luce di questi principi, la valutazione degli stili di apprendimento risulta fondamentale per strutturare interventi mirati.

Alla luce degli obiettivi perseguiti dal presente lavoro, sulla base delle riflessioni scaturite, è stato impiegato il Questionario sugli Stili di Apprendimento di Mariani (Mariani, 2000), ispirato al modello VAK, che integra elementi di teoria degli stili cognitivi (Riding, 1998) e strategie metacognitive (Flavell, 1979). Lo strumento rileva le modalità sensoriali predominanti – visiva, uditiva e cinestetica – e permette di analizzare preferenze analitiche o globali e modalità individuali o di gruppo, fornendo indicazioni dettagliate per la personalizzazione della didattica. La dimensione visiva include l'uso di immagini, grafici, mappe e strumenti pratici come evidenziatori o organizzatori grafici; la dimensione uditiva privilegia l'ascolto, la verbalizzazione e la ripetizione; la dimensione cinestetica valorizza il coinvolgimento corporeo e l'esperienza diretta. L'analisi dei dati consente di costruire interventi flessibili e personalizzati, in grado di rispondere efficacemente alle diverse caratteristiche cognitive e sensoriali degli studenti.

Nonostante il valore pedagogico della consapevolezza degli stili di apprendimento, studi recenti evidenziano, comunque, limiti nella validità empirica della teoria (Pashler et al., 2008) e sottolineano come l'efficacia dell'insegnamento di-

penda principalmente dalla qualità delle pratiche didattiche (Kirschner et al., 2013). Ne consegue che, pur tenendo conto delle preferenze individuali e della metacognizione (Flavell, 1979), è essenziale adottare metodologie flessibili e dinamiche, capaci di adattarsi alle diverse esigenze educative, valorizzando l'autonomia dello studente e promuovendo un apprendimento inclusivo, significativo e realmente efficace.

5. Approccio metodologico



Considerando quanto emerso dall'analisi del contesto a livello macro e micro, risulta fondamentale progettare interventi educativi basati su evidenze empiriche e modelli pedagogici consolidati, in cui la personalizzazione didattica diventi strategia imprescindibile per un apprendimento realmente inclusivo; diversi studi consolidati (Vygotskij, 1934; Canevaro, 2006) sottolineano come l'apprendimento degli studenti con disabilità debba essere integrato in un sistema educativo che favorisca interazioni sociali e dinamiche di gruppo, promuovendo il confronto e la collaborazione e adottando un approccio inclusivo secondo cui la personalizzazione non riguarda solo gli studenti con BES, ma l'intero contesto classe (Booth e Ainscow, 2011), in linea con la didattica universale (UDL), che indica accessibilità e flessibilità dei percorsi formativi come elementi chiave per il successo scolastico di tutti (Meyer et al., 2014). Alla luce di queste premesse, per orientare l'intervento educativo verso un approccio flessibile e dinamico, è stato somministrato il Questionario sugli Stili di Apprendimento di Mariani (Mariani, 2000), adattato per la contemporaneità, che rileva le preferenze sensoriali e cognitive degli studenti nelle dimensioni visiva, uditiva e cinestetica, fornendo indicazioni specifiche anche per studenti con sindrome di Goldenhar, come F., considerando le aree potenzialmente deficitarie legate alla condizione clinica.

6. Risultati

La somministrazione – che ha caratterizzato la fase 0 –, articolata in due fasi e realizzata tramite TIC e Google Moduli in forma anonima, ha permesso di confrontare le preferenze medie del gruppo classe – composto da n. 18 studenti - con quelle degli studenti BES, evidenziando differenze significative nella propensione all'apprendimento uditivo per F., coerenti con le sue difficoltà percettive. L'analisi dei dati mostra che nel gruppo classe il 51,29% predilige uno stile visivo (28,21% verbale), il 28,21% uditivo e il 20,51% cinestetico, mentre negli studenti BES il 56,41% predilige lo stile visivo, il 25,64% quello uditivo e il 17,95% quello cinestetico, indicando la necessità di interventi didattici multimodali e personalizzati (Cornoldi, 2017); per F. la modalità predominante è visiva (53,33%, 28,89% non verbale), seguita dal cinestetico (24,44%) e dall'uditivo (22, 22%), suggerendo strategie mirate e differenziate rispetto alla classe.

Fig. 3: Esiti della somministrazione del Questionario. Elaborazione a cura dell'autore

Sulla base di questi risultati, l'intervento educativo proposto, sviluppato nell'ambito della disciplina Tecnologie e Tecniche di Rappresentazione Grafica (TTRG), integra l'uso del software AutoCAD con metodologie visive e uditive,

attraverso un glossario visivo dei comandi e podcast basati sui contenuti teorici, per favorire un apprendimento dinamico, inclusivo e adattato alle esigenze di ciascun studente, valorizzando le differenze individuali e potenziando le fragilità degli studenti BES come F.; l'obiettivo è sviluppare competenze cognitive, emotive e relazionali, promuovere il disegno come strumento di comunicazione consapevole, garantire continuità formativa e professionale e favorire resilienza e autoefficacia, fornendo strumenti applicabili anche nel contesto lavorativo e promuovendo una didattica inclusiva che consideri l'interazione tra caratteristiche individuali, approcci metodologici e contesto ambientale come fulcro di ogni processo educativo.

7. Conclusioni

Alla luce degli intenti che hanno guidato la realizzazione della guida interattiva alla progettazione, è emersa una certa soddisfazione nel constatare la concretizzazione dei presupposti teorici che hanno orientato le riflessioni iniziali. L'esperienza del tirocinio diretto ha reso possibile analizzare e sperimentare approcci didattici aderenti al contesto reale delle aule scolastiche, dimostrando che la sintesi tra teoria e pratica, seppur non sempre immediatamente realizzabile, può essere effettivamente perseguita grazie alla collaborazione dei docenti che hanno fornito indicazioni fondamentali per trasformare le considerazioni teoriche in strategie operative efficaci.

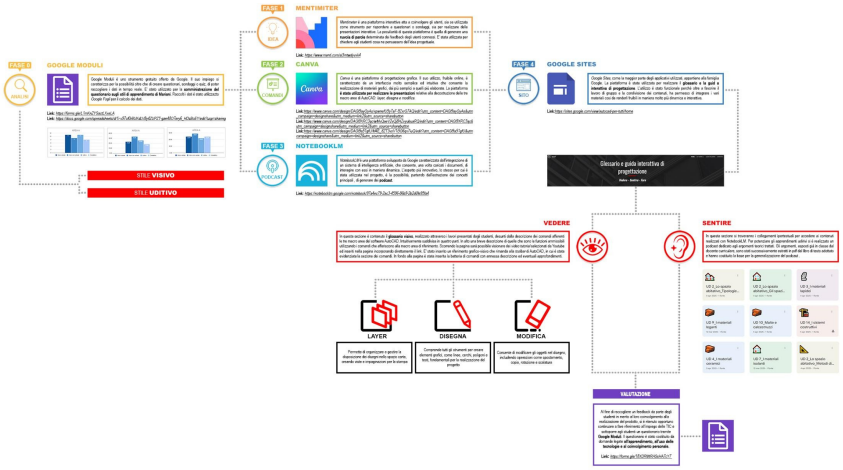
Il coinvolgimento attivo degli studenti si è rivelato centrale per il successo del progetto. La loro partecipazione, motivazione e impegno hanno permesso di rispettare i tempi previsti, assimilare i contenuti del percorso e sviluppare competenze disciplinari e trasversali significative. In particolare, il percorso di F. ha rappresentato il fulcro della curvatura inclusiva del progetto. La costruzione di un rapporto di fiducia ha consentito di rispondere in modo adeguato alle sue esigenze, evidenziando come l'inclusione non si limiti a differenziare gli obiettivi didattici, ma implichi la capacità di modellare l'insegnamento sulle inclinazioni e sul potenziale di ciascuno studente, valorizzando l'unicità individuale.

L'integrazione e l'uso consapevole delle TIC hanno amplificato le opportunità offerte dall'esperienza educativa. Strumenti digitali come AutoCAD, supportati da podcast e materiali multimediali, hanno permesso agli studenti di approcciarsi in autonomia agli esercizi, trasformando l'apprendimento in un processo attivo, critico e consapevole. L'utilizzo dei comandi, associato a solide conoscenze operative, ha sostituito strumenti tradizionali come matita, squadrette e compasso, garantendo maggiore sicurezza e consapevolezza nell'esecuzione dei compiti. Inoltre, la riflessione sull'Intelligenza Artificiale ha stimolato un dibattito critico sull'uso consapevole dei nuovi strumenti digitali, evidenziando l'importanza di orientare autonomamente i processi di apprendimento.

L'esperienza mostra chiaramente che l'integrazione delle TIC, se strutturata in modo funzionale e rispettosa dei tempi e dei bisogni degli studenti, rende l'ap-

prendimento più coinvolgente e significativo. Essa permette di combinare creatività, autonomia e consolidamento delle conoscenze, analogamente a come l'innovazione ha storicamente stimolato nuovi modi di operare nel campo artistico senza annullarne i principi fondamentali.

In sintesi, l'inclusione educativa autentica richiede interventi personalizzati, flessibili e attentamente progettati, capaci di valorizzare le differenze individuali come risorsa. La diversità non va intesa come fattore discriminante, ma come valore aggiunto, mentre il concetto di uguaglianza implica riconoscere ciascuno nella propria unicità e sostenerne il percorso di crescita, promuovendo autonomia, resilienza e competenze trasversali in un contesto educativo realmente inclusivo e significativo.



Bibliografia

Barbe W. B., Swassing R. H. (1979). *Teaching Through Modality Strengths. Columbus*. OH -Merrill Publishing.

Booth T., Ainscow M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Canevaro A. (2006). *Pedagogia speciale. Approcci e problemi.* Milano: Mondadori.

Canevaro A. (2013). *Pedagogia speciale e inclusione: I fondamenti di un nuovo modello educativo.* Roma: Carocci.

Cohen M. M. (2000). *Perspectives on craniofacial microsomia: Part I. The clinical phenotype*. *International Journal of Oral and Maxillofacial Surgery.*

Cohen M. M. (2003). The Goldenhar syndrome: A review of the literature. *American Journal of Medical Genetics*, 115, 118-129.

Commissione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), Bruxelles (p. 12).

Cornoldi C. (2017). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Il Mulino (p. 78-80).

Davenport S., Halley S. (1999). The Goldenhar syndrome: a review. *Journal of Medical Genetics*, 36, 946-952.
Dunn R., Dunn K. (1992). *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles.* Allyn & Bacon, Boston.
Evans C., Waring M. (2009). The place of cognitive style in pedagogy: Realizing potential in practice. *Educational Psychology*, 29, 421-428.
Felder R. M., Brent R. (2005). *Journal of Engineering Education*, 94, 57-72.
Felder R. M., Silverman L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78, 674-681.
Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906.
Goldenhar M. (1952). Contribution à l'étude des malformations de l'oreille et de l'œil. Le syndrome de l'oreille et de l'œil. *Revue d'Ophtalmologie*, 35, 407-411.
Gonfiantini M. V. (2022). *Sindrome di Goldenhar (spettro oculo-auricolo-vertebrale).* Unità Operativa di Malattie Rare e Genetica Medica, Ospedale Bambino Gesù.
Gorlin R. J., Cohen M. M., Levin L. S. (2001). *Syndromes of the Head and Neck*. Oxford University Press.
Källén B., Robert E. (2000). The epidemiology of Goldenhar syndrome: an analysis of 35 cases. *American Journal of Medical Genetics*, 92, 229-234.
Kirschner P. A., Van Merriënboer J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist,* 48, 176.
Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning. Englewood Cliffs.* New Jersey: Prentice Hall.
Mariani L. (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
Mariani L. (2000). *I modi di apprendere: Strategie per migliorare l'apprendimento nella scuola e nella formazione*. Bologna: Zanichelli.
Morin E. (1995). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.*
Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 109, 113.
Piaget J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking.
Poswillo D. (1973). The pathogenesis of the first and second branchial arch syndrome. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology*, 35, 302-328.
Riding R. J., Rayner S. (1998). Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences. *Learning and Behaviour.* London: David Fulton Publishers.
Schwartz M. S., Burge D. M. (2005). A review of Goldenhar syndrome and its genetic implications. *Pediatric Surgery International*, 21, 31-35.
Strasnick B. et al. (1994). Conductive hearing loss and hemifacial microsomia. *The Laryngoscope*, 104, 609-614.
Tasse C. et al. (2005). Oculo-auriculo-vertebral spectrum: Clinical evaluation and classification. *European Journal of Medical Genetics*, 48, 397-411.
Tomlinson C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
Touliatou V., Fryssira H., Mavrou A. et al. (2006). *Clinical manifestations in 17 Greek patients with Goldenhar syndrome*. Genet Couns.
UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Parigi: UNESCO Publishing.
Vygotskij L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Milano: Giunti.

Vygotskij L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* MA: Harvard University Press, Cambridge;

Sitografia

https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability (consultato il 18/02/2025)
https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481 (consultato il 18/02/2025)
https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health (consultato il 20/12/2024)
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00079/SG (consultato il 26/02/2025)
https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focuson/ConvenzioneONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf (consultato il 25/02/2025)
https://www.who.int/classifications/icf/en/ (consultato il 25/02/2025)
https://www.who.int/classifications/international-classification-of-unctioning-disability-and-health (consultato il 26/02/2025)
http://www.tanzariello.it/index.php/gola/139-studio-prof-a-tanzariello/orecchio/patologia/orecchio-interno/disordini-uditivi-centrali/sordita-sindromiche/814-sindrome-di-goldenhar-displasia-oculo-auriculo-vertebrale-oav (consultato il 1/03/2025)
https://www.osservatoriomalattierare.it/malattie-rare (consultato il 02/03/2025)
https://www.ospedalebambinogesu.it/sindrome-di-goldenhar-spettro-oculo-auricolo-vertebrale--80372/ (consultato il 01/03/2025)
http://www.tanzariello.it/index.php/gola/139-studio-prof-a-tanzariello/orecchio/patologia/orecchio-interno/disordini-uditivi-centrali/sordita-sindromiche/814-sindrome-di-goldenhar-displasia-oculo auriculo-vertebrale-oav (consultato il 03/02/2025)
http://www.eomitalia.it/gli-archi-branchiali-faringei/ (consultato il 02/03/2025)

IV.18
L'esperienza degli educatori all'interno di un servizio socio-educativo semiresidenziale rivolto ad adolescenti vulnerabili

Debora Tringali
PhD Student, Università Pegaso
debora.tringali@unipegaso.it

Abstract

Il lavoro degli educatori con gli adolescenti vulnerabili è complesso e intenso. Fungendo da base sicura, l'educatore aiuta i giovani a recuperare fiducia in sé stessi e nell'ambiente, incoraggiandoli a integrare difficoltà e risorse. Questo contributo presenta i risultati di una ricerca in cui, attraverso interviste ermeneutiche, sono state esplorate le esperienze di un gruppo di educatori di un centro semiresidenziale per adolescenti vulnerabili. I risultati evidenziano il forte coinvolgimento emotivo degli educatori e la costante necessità di rielaborare i propri vissuti, una pratica che, se condivisa, genera una dimensione di cura affettuosa. Gli educatori accolgono i ragazzi senza giudicare il disagio, focalizzandosi sulle loro capacità e offrendo l'opportunità di ricostruire la fiducia negli altri e in sé stessi.

Parole chiave*:* contesti di vulnerabilità, educatori, adolescenti, ricerca fenomenologica-ermeneutica

The work of educators with vulnerable adolescents is complex and intense. Acting as a secure base, educators help young people regain confidence in themselves and their environment, encouraging them to integrate difficulties and resources. This article presents the results of a study in which hermeneutic interviews were used to explore the experiences of a group of educators at a semi-residential centre for vulnerable adolescents. The results highlight the strong emotional involvement of educators and the constant need to rework their experiences, a practice which, when shared, generates a dimension of affectionate care. Educators welcome young people without judging their discomfort, focusing on their abilities and offering them the opportunity to rebuild trust in others and in themselves.

Keywords: contexts of vulnerability, educators, adolescents, phenomenological-hermeneutic research

1. Introduzione

I servizi socioeducativi diurni rappresentano una preziosa opportunità per gli adolescenti cresciuti in ambienti familiari caratterizzati da negligenza, sopraffazione e violenza che non hanno fornito stimoli adeguati a incoraggiare il loro processo di crescita. Questi ragazzi fragili faticano a trovare una collocazione all'interno della scuola e sono a rischio di abbandono scolastico. Il diurno si configura come uno spazio di cura (Cambi, 2012, 2014, 2024), in cui l'educatore favorisce l'incontro autentico con l'altro, riconoscendo l'esperienza incarnata e coltivando la responsabilità e la cura (Colazzo, 2024). L'incontro con l'altro da sé rappresenta una condizione irrinunciabile per la costruzione della personalità dell'adolescente (Bertolini, 2003). L'educatore svolge inoltre la funzione di base sicura (Bowlby, 1979), supportando il ragazzo a riacquisire fiducia nell'ambiente e in sé stesso e incoraggiandolo a integrare le difficoltà con le possibilità e le risorse (Biasin, 2024). Lo scopo dell'intervento educativo all'interno del diurno è quello di favorire la costruzione dell'Io e della personalità del ragazzo, rendendolo capace di relazionarsi con il mondo in modo intenzionale e di sviluppare una propria visione del mondo, sentendosi corresponsabile della vita sociale (Bertolini, 1997). Il lavoro dell'educatore nei servizi socioeducativi dedicati agli adolescenti vulnerabili è, dunque, complesso. Gli adolescenti che non hanno ricevuto cure sufficientemente buone durante l'infanzia ricercano nell'educatore una figura che possa supplire alle mancanze dei genitori. Sono alla ricerca di un ambiente stabile dove poter esprimere la loro fragilità, hanno difficoltà a fidarsi e sottopongono l'educatore a delle prove per testare la sua capacità di tollerare gli attacchi e l'aggressività (Winnicott, 1965). Per poter accogliere la fragilità dell'adolescente, l'educatore deve riconoscere e abbracciare la propria fragilità; solo così, infatti, potrà far germogliare una relazione educativa autentica, fondata sulla reciprocità (Lo Piccolo, 2021). Per sostenere l'operato dell'educatore, diventa importante implementare percorsi atti a favorire la riflessione del professionista sulla pratica educativa, in modo da incoraggiarlo a cogliere il senso del suo agire (Schön, 2024), poiché le esperienze umane quando non sono rielaborate tramite il pensiero narrativo non possono essere inserite in un *continuum* che le rende parte della propria storia di vita (Bruner, 2003). In questo contributo sono presentati parte dei risultati di una ricerca fenomenologico-ermeneutica volta a esplorare l'esperienza degli educatori di un servizio socioeducativo semiresidenziale situato in una città dell'Italia centrale, che accoglie adolescenti fragili. Lo scopo dello studio è stato quello di favorire e sostenere una riflessione da parte degli educatori sul loro ruolo all'interno del servizio socioeducativo diurno e, attraverso la narrazione delle loro esperienze, descrivere le caratteristiche del prendersi cura dei minori in una dimensione gruppale, indagando le ricadute di tale azione sugli adolescenti e sugli educatori stessi.

2. Materiali e Metodi

È stato utilizzato l'approccio fenomenologico-ermeneutico, che rientra tra le metodologie impiegate nella ricerca qualitativa (Ferro Allodola, 2014). La ricerca fenomenologica descrive ciò che ci viene dato nell'esperienza immediata senza essere "ostacolati da preconcetti e nozioni teoriche" (Mortari, 2010; van Manen, 2023). Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto tramite contatto telefonico, con richiesta di adesione al progetto di ricerca. Tutti e cinque gli educatori individuati (due femmine e tre maschi) hanno fornito il loro consenso alla partecipazione. Le interviste sono state condotte in ambienti scelti dagli intervistati, garantendo un contesto di riservatezza e idoneità all'ascolto. Non sono stati imposti limiti temporali prefissati alla durata dei colloqui, i quali si sono svolti in accordo con la disponibilità dei partecipanti. Previo consenso informato degli intervistati, i contenuti delle interviste sono stati registrati, successivamente trascritti e resi disponibili per le fasi successive di elaborazione dei risultati. Per un periodo di un mese, le ricercatrici si sono riunite con cadenza settimanale per discutere e analizzare il materiale emergente dalle singole interviste. L'elaborazione dei risultati è stata realizzata mediante un approccio induttivo, coerente con la metodologia fenomenologico-ermeneutica adottata, con l'obiettivo primario di descrivere le esperienze vissute dagli educatori. Le trascrizioni delle interviste sono state sottoposte a letture multiple e individuali da parte di ciascun membro del gruppo di ricerca. Successivamente, una ricercatrice ha identificato gli aspetti differenziali e le peculiarità riscontrate nelle narrazioni di ciascun educatore. Tali elementi sono stati poi proposti alle altre ricercatrici al fine di individuare i componenti rilevanti e ricorrenti in tutte le relazioni. Questi elementi comuni sono stati quindi raggruppati all'interno di categorie concettuali, permettendo una sistematizzazione dei contenuti relativi alle medesime tematiche. Le categorie in cui le interviste sono state suddivise presentano un carattere fenomenologico, essendo emerse attraverso un criterio di evidenza, in conformità con gli standard definiti dal *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research Check List* (COREQ; Tong et al., 2007). Tali categorie fenomenologiche (Smith, 2003) sono state strutturate sulla base di un'analisi dei processi di svelamento e di attribuzione di significato alle esperienze dei partecipanti. Eventuali punti divergenti emersi all'interno del gruppo delle ricercatrici durante le fasi di analisi e costruzione delle categorie sono stati affrontati e risolti mediante un processo consensuale, adottando un approccio comprensivo delle diverse interpretazioni. I risultati dello studio sono stati condivisi con gli educatori del servizio socioeducativo, durante un incontro di gruppo in cui, attraverso un processo dinamico e circolare, è stata favorita la riflessione dei partecipanti rispetto alla rielaborazione soggettiva del loro essere educatori.

3. I Risultati

Di seguito si riportano i risultati raggruppati in due macrocategorie fenomenologiche: il rapporto con la vulnerabilità adolescenziale e il rapporto con sé stessi rispetto al ruolo di educatore.

Il contatto con la vulnerabilità adolescenziale

Le vulnerabilità degli adolescenti si declinano in varie modalità e assumono molteplici forme come quella degli agiti violenti, dei comportamenti autolesivi, dei comportamenti oppositivi, del disagio per il proprio corpo e il proprio genere. Un'educatrice del diurno racconta la sua esperienza relativa all'affiancamento di un adolescente che ha compiuto un gesto violento: "... un ragazzo di diciassette anni… ha lanciato una sedia, io ero nel corridoio… questo ragazzo ha preso questa sedia e me l'ha lanciata. … la paura è stata tanta" (Educatore 1). L'educatrice ha sentito la necessità di portare questo episodio nello spazio della supervisione: "di questo episodio ne ho parlato in supervisione" (Educatore 1). Grazie al confronto con i colleghi, e successivamente con il ragazzo stesso, è stato possibile individuare le motivazioni che lo avevano spinto a compiere quel gesto violento: "C'era stato da parte di questo ragazzo un attaccamento affettivo-sessuale nei miei confronti, dal suo punto di vista ero colpevole di averlo colpito nella sua intimità" (Educatore 1). Spesso i ragazzi, non possedendo gli strumenti per risolvere i conflitti, ricorrono a comportamenti primitivi non solo verso gli altri ma anche verso sé stessi. È il caso di C., un adolescente peruviano che durante un litigio con un altro compagno ha spaccato un vetro e si è autolesionato: "C. è un ragazzo adottato… è arrivato qui a quindici anni come ultima spiaggia… a scuola violento, a casa violento e qui ha tirato fuori il meglio di sé… ci ha fatto vedere un suo lato di debolezza e di fragilità nel momento in cui eravamo in vacanza si è arrabbiato rispetto al conflitto, non coinvolgendo l'altra persona ma autolesionandosi, ha spaccato un vetro e ci ha fatto stare in una situazione di allarme, emotivamente… adesso ha finito il suo percorso e racconta di questo episodio come una ferita. Perché penso ci sia una cicatrice aperta. Stiamo facendo con lui un percorso lavorativo, perché la scuola non l'ha conclusa, un percorso lavorativo come l'attività di giardinaggio... su di lui era calata una sentenza ed il diurno ha aperto questa possibilità" (Educatore 1). All'interno del diurno gli adolescenti hanno spesso comportamenti oppositivi e provocatori; queste manifestazioni di vulnerabilità mettono a dura prova l'educatore: "... la difficoltà è l'oppositività:" allora mettiamoci a studiare! 'e l'altro no no no! … Sei impotente di fronte alle storie, all'oppositività al conflitto" (Educatore 1). La stessa educatrice racconta l'esperienza da lei vissuta affiancando un adolescente che rifiutava il proprio corpo e il proprio genere. "A scuola non sapevano il suo nome …qui abbiamo creato secondo un clima abbastanza buono e positivo, credo che J. qui abbia ricevuto un'accoglienza che nel mondo non c'è e qui è un piccolo mondo" (Educatore 1). L'educatrice riporta che J. era stata discriminata e maltrattata: "... con i colleghi l'abbiamo aiutata ad accettare che se ti dico come ti vedo non ti sto offendendo, non ti sto giudicando, è il mio punto di

vista!" (Educatore 1). Durante la pausa estiva, l'adolescente aveva scritto all'educatrice, chiedendole se la prima volta che l'aveva vista avesse pensato che fosse un maschio o una femmina e l'educatrice narra di averle risposto: "so che quello che ti scrivo ti può dare un grande peso… non ci sarà un'offesa, è il mio punto di vista. Il primo giorno che ti ho visto ho detto, guarda che bel ragazzo! Alto, con i capelli lunghi, biondo". E la ragazza ha risposto: "No, ma dai su!" (Educatore 1). Questo episodio ha permesso un confronto tra la ragazza e l'educatrice, dopo sette mesi al diurno, e l'educatrice ha detto: "Guarda però ho imparato da te come starti accanto, come desideravi essere amata e come desideravi essere voluta bene. E quindi ho imparato davvero da te". "C'è stato un confronto abbastanza diretto con quello che io pensavo e dopo sette mesi che era al diurno, quindi è molto complesso" (Educatore 1).

Il rapporto con se stessi rispetto al lavoro di educatore

Come evidenziato dalle precedenti testimonianze, l'educatore "nuota in un mare tumultuoso" che lo porta a sperimentare: "lo sgomento… la rabbia, la frustrazione, lo scoramento…" (Educatore 3) e ad accumulare sofferenza: "sei anche un po' il contenitore delle loro tragedie, delle loro disperazioni, dei loro dolori così come di contro le educatrici sono anche coloro che curano le loro ferite carnali, i ragazzi si tagliano… stiamo parlando di ferite invisibili, si indubbiamente ti può… contieni, il loro disagio lo contieni… a volte è stancante…" (Educatore 3).Lavorare all'interno di un servizio socioeducativo inteso come luogo di cura autentica è il frutto di una precisa scelta: "È un dialogo continuo con sé stessi e questo è bello, va accolto, è una scelta. È una scelta!" (Educatore 1). Una scelta lavorativa che investe tutta la dimensione esistenziale: "Quando lavoravo in ceramica e facevo i vasi di terracotta il confine era netto. C'era il cancello della fabbrica, c'erano anche i vestiti diversi! Ora io non ho il cancello tanto simbolico quanto concreto dove io accedo al mio reparto di produzione e soprattutto mi vesto uguale qui come mi vesto uguale la domenica" (Educatore 4). Scelta che gli ha consentito di "trovare il suo posto nel mondo": "Ho la sensazione di aver trovato il mio posto nel mondo" (Educatore 4). Lavorando nel diurno, gli educatori sono emotivamente connessi con le dimensioni di vulnerabilità portate dai ragazzi che fanno da specchio alla propria fragilità: "... ti mette tutti i giorni a contatto con il tuo essere… con quelle che sono state le tue sensazioni da adolescente e con quelle che magari ti porti dietro anche successivamente" (Educatore 2). Nell'esserci autentico con l'altro gli educatori compiono un percorso di crescita: "È una crescita. Sono disponibile a mettermi in discussione. È un lasciarti attraversare da qualcosa che inizialmente sembra che ti decostruisce, sembra che perda le sicurezze la tua posizione, che in realtà va a costruire qualcosa di nuovo che ti serve per i ragazzi, per ascoltarli meglio, per stargli vicino in maniera che faccia bene a loro e non che faccia bene solo a te" (Educatore 1).

4. Discussione

Il lavoro dell'educatore all'interno del servizio semiresidenziale diurno è complesso; oltre alle competenze teoriche, richiede la costante pratica di esercitare la riflessività (Santamaria & Bolelli, 2021). Per poter riuscire ad accogliere l'altro, l'educatore deve prima di tutto compiere un viaggio introspettivo. La conoscenza dell'altro, infatti, è una funzione di noi stessi e le eventuali lacune nella nostra conoscenza pongono dei limiti nella possibilità di conoscere l'altro. Mettendosi in cammino verso la scoperta di sé, l'educatore entra in contatto con le sue zone d'ombra, con la sua fragilità, fragilità che può riconoscere, valorizzare, accettando il rischio dell'impotenza e del fallimento, oppure può negarla illudendosi di essere onnipotente e rinunciando a essere autentico (Lo Piccolo, 2021). Dall'analisi delle testimonianze emerge che tutti gli educatori hanno accettato e valorizzato la loro dimensione di vulnerabilità. Grazie a questo lavoro, ognuno di loro è riuscito a sviluppare le proprie capacità, ad accrescere il proprio bagaglio esperienziale, a percepirsi come un essere compiuto le cui azioni danno origine a un circuito riverberante positivo, su loro stessi e sull'ambiente in cui si muovono. La sofferenza dei ragazzi vulnerabili risuona dentro di loro ma, attraverso un continuo lavoro su loro stessi, si trasforma in gesti di cura. Gli educatori riescono così ad accogliere l'adolescente in tutta la sua essenza senza patologizzare il suo disagio (Palmieri & Prada, 2005; Cambi, 2014), riconoscendo la sua soggettività e la singolare modalità d'espressione della sua fragilità e dando spazio alle sue silenti capacità, in un tempo non dettato e scandito dall'orologio ma, in un tempo di crescita individuale tarato sui suoi bisogni. Gli adolescenti hanno allora la possibilità di reimparare ad avere fiducia nell'altro. La fiducia, infatti, si sviluppa grazie alle esperienze vissute e si basa sull'aspettativa che l'altro non ti danneggerà e non sfrutterà la tua vulnerabilità (Misztal, 2011; Ulivieri et al., 2018; Coppi, 2023). La postura dell'educatore accogliente e non giudicante anche di fronte agli inciampi, alle provocazioni, alle manifestazioni di distruttività, offre al ragazzo la possibilità di far germogliare la dimensione di fiducia non solo negli altri ma anche e soprattutto in sé stesso e di integrare gli strappi con le possibilità e le risorse (Biasin, 2024).

5. Conclusioni

Il presente studio fenomenologico-ermeneutico ha esplorato le esperienze di un gruppo di educatori di un servizio socioeducativo per adolescenti vulnerabili. Le interviste hanno rilevato il forte coinvolgimento emotivo degli educatori nel prendersi cura degli adolescenti fragili e la necessità da parte degli educatori di rielaborare i propri vissuti. Gli educatori offrono una preziosa opportunità agli adolescenti fragili contribuendo a formare quella base sicura (Bowlby, 1979) che spesso è mancata nel loro sviluppo psicoaffettivo. L'interiorizzazione dei legami di attaccamento con gli educatori dona ai ragazzi nuove lenti con cui guardare il mondo. Il diurno si configura come un luogo che orienta i ragazzi a divenire per-

sone capaci di vivere esperienze soddisfacenti e di trovare un posto nella società (Palmieri, 2011).

Bibliografia

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

Bertolini P. (1997). La mia pedagogia. In M. Borrelli (ed.), *La pedagogia italiana contemporanea* (Vol. I, pp. 43-58). Pellegrini.

Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.

Biasin C. (2024). Per una pedagogia della vulnerabilità: proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp. 113-128). Franco Angeli.

Bowlby J. (1979). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Raffaello Cortina.

Bruner J. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.

Cambi F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.

Cambi F. (2014). *Cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*. Manuali Laterza.

Cambi F. (2024). Relazione educativa e ruolo del dialogo. In A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa* (pp. 61-73). Carocci.

Cerrato F. (2018). Un educatore specialista in relazioni difficili. *Animazione Sociale*.

Colazzo S. (2024). Sulle tracce di Piero Bertolini, per un lessico della pedagogia fenomenologica. *Segni e Comprensione*, *38*(107), 188.

Coppi A. (2023). Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi. *Studi sulla Formazione*, *26*(1), 173-180.

Ferro Allodola F. (2014). *La ricerca qualitativa in educazione: Tra epistemologia e metodologia*. Pensa MultiMedia.

Lo Piccolo A. (2021). *Fragilità e inclusione. Nuovi scenari d'intervento psico-educativo a favore della relazione di cura*. Pensa MultiMedia.

Misztal B. A. (2011). Forgiveness and the construction of new conditions for a common life. *Contemporary Social Science*, *6*(1), 39-53.

Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*.

Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura*. FrancoAngeli.

Palmieri C., Prada G. (eds). (2005). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. FrancoAngeli.

Santamaria F., Bolelli K. (2021). *Il linguaggio delle cose concrete. L'educare esperienziale con gli adolescenti in difficoltà*. Le matite di Animazione Sociale, Gruppo Abele.

Schön D. A. (2024). *Il professionista riflessivo*. Dedalo.

Smith J. A. (2003). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*, *11*(2), 261–271.

Tong A., Sainsbury P., Craig J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, *19*(6), 349-357.

Tuggia M. (2016). L'educatore come geografo dell'umano. *Animazione Sociale*.

Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (2018). *Scuola democrazia educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Pensa MultiMedia.
van Manen M. (2023). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
Winnicott D. W. (1965). *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*. Armando.