

# EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 16 n. 1

Gennaio-Giugno 2025

ISSNe 2284-015X

**La pedagogia come scienza  
fra teoria ed empiria  
Pedagogy as a science  
between theory and empiricism**

**FrancoAngeli** 



# EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 16 n.1

Gennaio-Giugno 2025

## La pedagogia come scienza fra teoria ed empiria Pedagogy as a science between theory and empiricism

**FrancoAngeli** 

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

**Education Sciences & Society (ESS)** is an international scholarly open access, peer reviewed biannual journal. The journal aims at highlighting and discussing the main issues arising in the pedagogical and didactical fields. The journal objective is also to provide the educational scientific community with the state-of-the-art and tools to interpret the ongoing debate. The issues of **Education Sciences and Society** offer their professional and academic knowledge in the fields of General Pedagogy, Philosophy of Education, Social Pedagogy, Learning and Teaching, Technology of Education, Special Education and Education Research and related disciplines.

**Editors in Chief/Direttori:** Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

#### **Editorial Committee/Comitato Editoriale**

Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Iaria D'Angelo (Università di Macerata, Italia); Noemi Del Bianco (Università di Macerata, Italia); Tommaso Farina (Università di Macerata, Italia); Laura Fedeli (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Francesca Gratani (Università di Macerata, Italia); Chiara Laici (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università Telematica Pegaso, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

#### **Direction Committee/Co-Direttori**

Fabrizio d'Aniello, Rosita Deluigi, Catia Giaconi, Lorella Giannandrea, Luca Girotti, Chiara Sirignano, Massimiliano Stramaglia, Raffaele Tumino

#### **Scientific Committee/Comitato Scientifico**

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Altet (Université de Nantes, France); Anna Ascenzi (Università di Macerata, Italia); Massimo Baldacci (Università di Urbino, Italia); Vitalij G. Bezrogov (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Boris M. Bim-Bad (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Marc Bru (Université de Toulouse, Francia); Maria Buccolo (Università Europea di Roma); Renza Cerri Musso (Università di Genova, Italia); Cristina Coggi (Università di Torino, Italia); Piero Crispiani (Università di Macerata, Italia); Elio Damiano (Università di Parma, Italia); Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Louvain-La Neuve, Belgio); Juan Manuel De Pablos Pons (Universidad de Sevilla); Gaetano Domenici (Università di Roma Tre, Italia); Yrjö Engeström (University of Helsinki, Finlandia); Tommaso Farina (Università degli Studi di Macerata); Franco Frabboni (Università di Bologna, Italia); Luciano Galliani (Università di Padova, Italia); Jim Garrison (Virginia Tech University, U.S.A.); Larry Hickman (Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.); Jean Houssaye (Université de Rouen, Francia); José Antonio Ibañez-Martin (Universidad de Madrid, Spagna); Cosimo Raffaele Laneve (Università di Bari, Italia); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Quebec, Canada); Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca, Italia); Anna Maria Mariani (Università di Torino, Italia); Luigina Mortari (Università di Verona, Italia); Maria Teresa Moscato (Università di Bologna, Italia); Anatolij V. Mudrik (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra, Spagna); Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Philippe Perrenoud (Université de Genève, Svizzera); Minerva Franca Pinto (Università di Foggia, Italia); Aleksandr N. Poddjakov (State Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia); Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons-Hainaut, Belgio); David Rasmussen (Boston College, U.S.A.); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Naoko Saito (Università di Kyoto, Giappone); Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya, Spagna); Roberto Sani (Università di Macerata, Italia); Luisa Santelli Beccagato (Università di Bari, Italia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria, Italia); Bianca Spadolini (Università di Roma Tre, Italia); Flavia Stara (Università di Macerata, Italia); Jean-Marie Van der Maren (Université de Montréal, Canada); Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Emil Visnovsky (Accademia Slovaca delle Scienze, Slovacchia); Carla Xodo (Università di Padova, Italia)

#### **Peer Review Process**

Manuscripts for publication in ESS are selected through a rigorous peer review to ensure originality, timeliness, relevance, and readability. The main aim of the journal is to publish peer reviewed research and review articles in rapidly developing field of Education and all other related fields. ESS is an online journal having full access to the research and review paper.

Aut. Trib. Roma n. 80/12 del 15.3.2012 – Semestrale – Dir. Resp: Michele Corsi Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy  
ISSNe 2284-015X. Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0).  
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM). Al training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. 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 sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

1 semestre 2025 – Finito di stampare: giugno 2025

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

# La pedagogia come scienza fra teoria ed empiria

## Pedagogy as a science between theory and empiricism

### Sommario

#### Editoriale

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia, Rosabel Roig Vila, Vicent Martines Peres, Luca Girotti, Tommaso Farina*

**La pedagogia come scienza fra teoria ed empiria** pag. 9

#### Editorial

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia, Rosabel Roig Vila, Vicent Martines Peres, Luca Girotti, Tommaso Farina*

**Pedagogy as a science between theory and empiricism** » 17

#### Articoli

**Ripensare il ruolo della ricerca educativa nei sistemi complessi**

*Rethinking educational research in complex systems*

*Renata Maria Viganò* » 23

**Rileggere Raymond Buyse oggi. Riflessioni critiche e prospettive**

*Rereading Raymond Buyse Today: Critical Reflections and Future Perspectives*

*Katia Montalbetti* » 41

**Evaluating Educational Impact for Social Inclusion and Competence Development: Longitudinal Data, Evidence Based Policy, and Pedagogical Science in the Spirit of Raimond Buyse**

*Tiziana Chiappelli, Sabina Leoncini* » 51

**La metodologia della ricerca educativa come ambito di sviluppo epistemologico**

*The methodology of educational research as a field of epistemological development*

*Luca Girotti* » 66

<b>L'Intelligenza Artificiale in ambito educativo: percezioni dei docenti in formazione iniziale</b> Artificial Intelligence in Education: Perceptions of Teachers in Initial Training <i>Valeria di Martino</i>	pag. 74
<b>Cause e soluzioni della dispersione scolastica in Campania: le determinanti delle opinioni di studenti ed insegnanti</b> Causes and solutions of school dropout in Campania: The determinants of the opinions of students and teachers <i>Rosa Vegliante, Alfonso Pellicchia, Sergio Miranda</i>	» 90
<b>La dispersione scolastica: un dispositivo pedagogico per la prevenzione del fenomeno</b> Early school leaving: A pedagogical device for preventing the phenomenon <i>Raffaella Biagioli, Antonella Grilli, Maria Grazia Proli, Fabrizio Rozzi</i>	» 115
<b>Historical learning processes of primary school children in museum collections: Results of an Italian-German research project</b> <i>Sandra Chistolini, Bernd Wagner</i>	» 132
<b>Women's Empowerment as an Emerging Dynamic in Italy's Largest Telematic University</b> <i>Valentina Grion, Irene Gianceselli</i>	» 150
<b>The inclusive signification of work experience in the era of the fourth industrial revolution</b> <i>Fabrizio d'Aniello</i>	» 161
<b>Special Pedagogy trajectories in the Life Project: A scientific analysis starting from transition phases</b> <i>Ilaria D'Angelo</i>	» 171
<b>Ipotesi, congetture e fatto educativo</b> Hypotheses, conjectures, and the educational fact <i>Angela Arsena</i>	» 183

**Didattica partecipata e apprendimento situato nella scuola primaria. Un'ipotesi di progettazione fra educazione civica e riqualificazione urbana**

Participatory teaching and situated learning in elementary school. A design hypothesis between civic education and urban redevelopment

*Tommaso Farina*

pag. 200

**Educating emotions and dialogue through picturebooks: A research-training path in early childhood 0-6**

*Maria Buccolo, Valerio Ferro Allodola*

» 213

**Fare ricerca pedagogica con studenti trans\*. Una proposta metodologica trans\*-affermativa e trans\*-posizionata**  
Doing Educational Research with Trans\* Students. A Trans\*-Affirmative and Trans\*-Positioned Methodological Proposal

*Alessia Ale\* Santambrogio*

» 233

**Towards a “practice-based evidence” approach. The relational expertise model to promote public engagement between research and educational practice**

*Paolo Sorzio*

» 246

**Pedagogia come scienza. Tra metodi empirici, epistemologia ed etica dell'educazione nell'era della “Società 5.0”**

Pedagogy as a Science. Between Empirical Methods, Epistemology, and the Ethics of Education in the Era of “Society 5.0”

*Valentina Pastorelli*

» 259

**Passare in rassegna i risultati della ricerca pedagogica: orientamenti metodologici e approccio riflessivo**

Reviewing the results of pedagogical research: Methodological orientations and reflective approach

*Alice Femminini, Anna Salerni, Irene Stanzione*

» 272

**Il Multi-Tiered System of Support (MTSS): origini, caratteristiche e applicabilità in Italia**

The Multi-Tiered System of Support (MTSS): Origins, characteristics, and applicability in Italy

*Nicole Murrone, Silvia Cau, Marta Pellegrini*

» 286

<b>Improving student wellbeing and learning through serious games and active breaks</b> <i>Giorgia Rita De Franches, Elif Gulbay</i>	pag. 299
<b>Modéliser l'agir éducatif dans la gestion des conflits. Enjeux méthodologiques et défis pédagogiques</b> <b>Modelling educational action in conflict management.</b> <b>Methodological issues and educational challenges</b> <i>Maria Vincenza Raso</i>	» 310
<b>Embodied learning in the Society 5.0: Physical literacy as an epistemological framework for contemporary physical education</b> <i>Ferdinando Cereda</i>	» 328
<b>Osservare etnograficamente i processi formativi</b> <b>Observing ethnographically educational processes</b> <i>Zoran Lapov</i>	» 343
<b>La formazione degli insegnanti sull'uso delle TIC nella didattica e l'integrazione di AI e GAI: un'analisi critica tra passato e prospettive future</b> <b>Teacher training on the use of ICT in teaching and the integration of AI and GAI: A critical analysis between the past and future perspectives</b> <i>Daniela Marzano</i>	» 358
<b>Attualità del metodo comparato. Annotazioni</b> <b>Notes on the relevance of the comparative method</b> <i>Michele Zedda</i>	» 393
<b>Oltre le gabbie: motivazioni, aspettative, percezioni e speranze del corpo docente in formazione</b> <b>Beyond the cages: Motivations, expectations, perceptions and hopes of teachers-in-training</b> <i>Angela Arsena, Giada Prisco, Grazia Romanazzi</i>	» 402
<b>Alia</b> <b>Exploring adolescence, street education, and detached youth work European origins through Franc Roddam's <i>Quadrophenia</i></b> <i>Tommaso Farina</i>	» 422

**La prigionia dello schiavo liberato:  
epistemologia, pedagogia e neoliberalismo**  
The emprisonment of the freed slave:  
Epistemology, pedagogy and neoliberalism  
*Davide Cartuccia*

pag. 442

**Recensioni/Book reviews**

» 454

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

## Editoriale

### La pedagogia come scienza fra teoria ed empiria

*Michele Corsi\**, *Massimiliano Stramaglia<sup>^</sup>*, *Rosabel Roig Vila<sup>♦</sup>*, *Vicent Martines Peres<sup>°</sup>*, *Luca Girotti<sup>§</sup>*, *Tommaso Farina<sup>\*\*</sup>*

Sebbene la sperimentazione sia un ambito che accomuna tutte le scienze umane, sociali, naturali, la tradizione pedagogica italiana tende a distinguere il peculiare spazio di movimento aperto dalla pedagogia sperimentale rispetto a quello più propriamente teoretico della pedagogia generale. Le radici di questa radicale diversità non sono soltanto storiche, ma primariamente epistemologiche. La pedagogia, infatti, nasceva nei secoli addietro come ancella di un sapere maggiormente sistematico – la filosofia –, il quale aveva al proprio centro la speculazione e la riflessione intorno ad alcuni principi cardine dell'esistenza – la società, l'etica, la politica, la famiglia, la vita e la vita eterna. L'educazione, all'interno di questo sapere massimamente complesso e riflessivo, aveva un ruolo del tutto secondario, dacché si risolveva in una mera forma didattica trasmissiva ed elitaria e si traduceva perlopiù in contenuti specifici piuttosto che in sperimentazioni vere e proprie. Prima ancora di potersi declinare in scienze dell'educazione – molti ricorderanno, almeno per quanto concerne l'Italia, il famoso diagramma di Visalberghi, che ripartiva sistematicamente i vettori del sapere pedagogico nell'ampia varietà di epistemologie scientifiche affini o similari –, la pedagogia ha attraversato una serie di vicissitudini che l'hanno indotta a declinarsi in un sapere sì dialogico, ma talora frammentario, poco avvezzo ad attraversare i cambiamenti che hanno reso la storia umana sempre più

---

\* Professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: [michele.corsi@unimc.it](mailto:michele.corsi@unimc.it).

<sup>^</sup> Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: [m1.stramaglia@unimc.it](mailto:m1.stramaglia@unimc.it).

<sup>♦</sup> Professoressa ordinaria di Tecnologie educative presso l'Università di Alicante (Spagna). E-mail: [rosabel.roig@ua.es](mailto:rosabel.roig@ua.es).

<sup>°</sup> Professore ordinario di Filologia Catalana presso l'Università di Alicante (Spagna). E-mail: [martines@ua.es](mailto:martines@ua.es).

<sup>§</sup> Ricercatore di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: [luca.girotti@unimc.it](mailto:luca.girotti@unimc.it).

<sup>\*\*</sup> Ricercatore T.D. di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: [t.farina@unimc.it](mailto:t.farina@unimc.it).

prossima a quell'incompiutezza che necessita, per sua stessa natura, di educazione. Dapprima, come appena specificato, ancella della filosofia, o filosofia minore, la pedagogia ha appreso a dialogare con la psicologia e la sociologia, talora adottando criteriologie che la assimilavano a un'epistemologia cognitivista piuttosto che organicistico-dialettica (non è da trascurarsi il dato secondo il quale la psicologia inizia a preoccuparsi del ruolo delle emozioni nei processi psichici e relazionali solo negli anni Settanta del Novecento; così come, alla medesima stregua, la sociologia apprende a concepire la naturalità del sistema sociale solo negli anni Sessanta del Novecento), attraversando una fase di pendolarismo che la assimila talora a una scienza, talora a un'altra. Sorgeva, come denunciato a suo tempo da Metelli Di Lallo, la necessità di un linguaggio scientifico che fosse realmente "pedagogico", non già stagiato su saperi più strutturati, con una tradizione euristica maggiormente accreditata, e con una centratura sulla realtà educativa così come essa si costituisce nella peculiarità educante di ogni singolo evento educativo, intenzionalmente orientato a rendere l'altro soggetto di diritto di una propria e piena esistenza. La metafora del pendolarismo spiega come il sapere proprio della pedagogia sia oscillato, in maniera sistematica, fra le scoperte proprie della psicologia e quelle della sociologia: da un lato all'altro, confondendo, talora, le sfide educative con i condizionamenti psichici; i non-detti relazionali con l'inconscio; la maestria con l'autoritarismo; le buone maniere con il manierismo; l'educazione sociale con la socializzazione; la spinta al cambiamento personale e sociale con una spinta controtendenza rispetto a talune istanze immobiliste, e non come emancipazione; l'assiologia desumibile dalla storia delle idee con l'indottrinamento. Con la ricerca di un linguaggio pedagogico specialistico, si materializzava quella forma di rivoluzione che emancipando, per l'appunto, la pedagogia dalla sua condizione ancillare (il pedagogo, anticamente, era per l'appunto uno schiavo), la apriva al confronto dinamico e dinamista con scienze "sorelle" che avevano maggiore capacità di esplorazione della realtà e, pertanto, maggiore capacità sperimentale. In fondo, nel conato di pariteticità rispetto a saperi più tecnici e tecnicisti, la pedagogia si affrancava da un ruolo di subalternità (il pedagogo era colui che "accompagnava" verso il sapere; la pedagogia, pertanto, veniva concepita come un sapere "collaterale", non già centrale, per l'esistenza dell'educando) e muoveva verso un sempre maggiore controllo delle variabili di contesto, procedurali, che in qualche modo fornivano un riscontro circa l'efficacia o meno dell'intervento educativo. La pedagogia, pertanto, usciva dal moto ondulatorio del pendolarismo e si incrinava ad assumere un atteggiamento sussultorio: a volte faziosa, altre volte ideologica, ma pur sempre in dialogo con le altre scienze, nessuna esclusa. Così, oltre alla filosofia, la psicologia e la sociologia, la scienza prima dell'educazione cominciava a tessere rapporti con la politica, l'economia, l'arte, lo spettacolo: sempre più iniziavano a circolare trat-

tati monografici, articoli scientifici e brevi saggi sui rapporti di diretta concordanza fra la pedagogia e gli altri saperi di massimo sistema. Così, il termine “cittadinanza” e il termine “politica” – da *civis* e *polis* – divenivano due obiettivi propri di un’educazione democratica e alla democraticità; i valori storici e i valori assoluti di marca pedagogica e pedagogico-sociale assumevano finalmente una funzione “economica”: in fondo, la parola “valore” è mutuata dall’economia, e la stessa economia non è altro che la “legge della casa” (o ciò che si confà a una “buona famiglia”); inoltre, la pedagogia stessa era talora concepita come un atto artistico, ancor più che artigianale, e ci sono stati pure esperimenti, in tempi non sospetti, di coniugazione/non coniugazione fra educazione e spettacolo (si pensi al volume di Cattanei). In questi frangenti, la pedagogia – che si andava affinando come scienza dotata di uno statuto epistemologico autonomo – passava sempre più a negoziare i propri concetti di fondo con quelli dei più ampi sistemi di conoscenze ortodossi, creando connessioni, legami, intersezioni, relazioni significative e prossimità di obiettivi. Sino a quando, acquisito lo statuto di scienza – non più arte o politica o economia –, si dissolveva nuovamente nelle Scienze dell’Educazione – siamo negli Anni Novanta del Novecento – e finiva per diventare una scienza che dialoga con altre scienze, ma con un proprio orientamento essenziale non più filosofico, bensì basato su evidenze (la famosa *evidence-based research* che andrà di moda dagli Anni Duemila in avanti). In tutto il resto dell’Europa, la Pedagogia sarà coperta dal cappello epistemico dell’unico settore: *Education*. Anche su questo fronte, il dibattito italiano sarà molto ampio: alcuni pedagogisti tenderanno a prediligere la frammentazione in più ambiti disciplinari; altri, maggiormente versati sullo sconfinamento, a percepire l’aggregazione dei settori scientifico-disciplinari italiani (dalla Pedagogia generale e sociale alla Storia della Pedagogia e dell’Educazione; dalla Didattica e Pedagogia Speciale alla Pedagogia sperimentale) nel solo settore *Education* come un passo in avanti verso un’Europa educativamente unita e avanguardista sotto il profilo della migliore riuscita possibile di qualsivoglia intento educativo. In passato, peraltro, le cattedre di Pedagogia italiane erano sufficientemente unitarie: chi insegnava Pedagogia sapeva di Teoria dell’educazione, Storia della scuola e delle istituzioni educative, Didattica, Inclusione e, in parte, di Sperimentazione. La parola “sperimentazione” ha pure destato diversi sospetti nel solco della tradizione scientifica italiana: alcuni hanno ritenuto che fosse pleonastico parlare di sperimentazione in pedagogia, poiché ogni scienza, per potersi dire tale, abbisogna di una parte sperimentale. Altri, di ideologia purista, hanno inteso tradurre la parola con “esperienza”, preferendo declinare la pedagogia sperimentale come pedagogia “esperienziale”, sulla scorta del dato che il dispositivo laboratoriale pedagogicamente inteso non può essere assimilato a un laboratorio vero e proprio, dove si sarebbe osservato un evento educativo al microscopio. Le ragioni del dibattito sono molteplici: se l’etimologia può essere di sostegno, ciò che importa

maggiormente in termini laboratoriali è il *labor*, ovvero il “fare produttivo”. Non si tratta, perciò, di addurre meri concetti o argomentazioni, ma di mettere alla prova – sperimentare – quanto appreso sul piano pratico, o pragmatico, o fattuale. Ecco che, in molti, passano dalla definizione di pedagogia come scienza teorico-pratica a un diverso accento sugli aspetti metodologici (pedagogia come scienza pratico-progettuale, se non anche come scienza pratica *tout court*), finendo con il decretare l’importanza di una riflessione che sia ancorata alla matrice filosofica originaria, ma non dimentichi del valore delle opere, così come esse s’inverano quali eventi educativi.

Questo numero di *Education Sciences & Society* nasce proprio dall’esigenza di individuare l’apporto specifico che la pedagogia sperimentale, in quanto pedagogia, può dare al sapere teoretico e viceversa. Il titolo della Call for Papers: “La pedagogia come scienza fra teoria ed empiria” è celebrativo dei novant’anni dalla pubblicazione del volume: *L’expérimentation en pédagogie* (1935) di Raimond Buyse. Questi fu Professore all’Università di Cattolica di Lovanio, dove fondò e diresse il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale. A Lui in particolare si deve sia l’apertura alla dimensione scientifica del discorso pedagogico, sia l’applicazione di metodologie empirico-sperimentali in ambito educativo, di cui la sua nota formula “tayloriser l’instruction pour valoriser l’éducation” costituisce una sintesi efficace. Tale ricorrenza ha offerto una preziosa occasione per approfondire la questione della pedagogia come scienza fra teoria ed empiria, nonché per approfondire temi e problemi connessi con la sperimentazione nei contesti educativi sia a livello metodologico, sia a livello etico. Se oggi possiamo considerare ormai superata – almeno in larga parte – l’erronea antitesi fra pedagogia e sperimentazione, resta ancora aperto il dibattito intorno al ricorso ai metodi empirico-sperimentali per lo studio dei processi e dei problemi educativi, alla natura dell’evidenza scientifica a cui può accedere la ricerca educativa, all’utilizzo dei dati della ricerca pedagogica ai fini delle politiche pubbliche in ambito scolastico e formativo. Inoltre, negli ultimi anni, si sono sempre più diffuse forme di ricerca empirica nei vari contesti educativi, rendendo necessario riflettere in modo approfondito sia su potenzialità e limiti del raccogliere dati sul campo, sia sui cambiamenti avvenuti – nel corso degli ultimi novant’anni – a livello epistemologico, euristico, tematico, metodologico nei settori scientifico-disciplinari in cui si articola la pedagogia italiana. Questo numero vuole esplorare, raccogliendo riflessioni ed esperienze, la pedagogia come scienza che ha per oggetto il fatto educativo, con le sue specificità e le sue peculiarità, nella continua tensione fra essere e dover essere, fra metodi quantitativi e metodi qualitativi, fra dimensione sincronica e dimensione diacronica, fra rigore metodologico e rispetto della persona, nella consapevolezza dell’inadeguatezza di un solo approccio – teoretico, storico-comparativo, empirico-sperimentale – rispetto alla complessità dell’educazione nella società 5.0 sostenibile e inclusiva. Gli articoli di questo numero affrontano temi,

problemi e prospettive dello studio “scientifico” dei fenomeni educativi, del rispetto delle condizioni proprie del metodo scientifico nelle ricerche in campo educativo e dell’appropriatezza di metodi e strumenti rispetto alla peculiarità dell’oggetto di studio, unitamente alla coerenza con l’epistemologia pedagogica e al rispetto della natura axiologica ed etica degli oggetti-soggetti di studio della pedagogia.

Renata Viganò, Presidente della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), esplora l’educazione come sistema complesso, individuando l’eredità metodologica di Raymond Buyse nella responsabilità epistemologica della ricerca di costruzione di strumenti condivisibili.

Katia Montalbetti rilegge l’opera principale di Raymond Buyse, da molti considerato il padre della pedagogia sperimentale in Italia, al fine di lumeggiarne l’attualità in ordine all’epistemologia contemporanea.

Tiziana Chiappelli, ispirandosi all’eredità di Raymond Buyse, evidenzia come la valutazione di impatto possa contribuire ad una pedagogia che non sia solo informata teoricamente, ma anche fondata su solide prove empiriche, in grado di affrontare le complesse sfide educative delle società contemporanee.

Luca Girotti riflette sulla metodologia della ricerca educativa come ambito di sviluppo epistemologico.

Valeria Di Martino sottolinea l’importanza di sviluppare interventi con componenti fondamentali chiaramente identificati ma flessibili, promuovendo una comprensione della fedeltà che bilanci rigore metodologico e sensibilità contestuale.

Rosa Vegliante, Alfonso Pellecchia e Sergio Miranda si propongono d’individuare le cause e le possibili soluzioni dell’abbandono scolastico in Campania e di stimare i fattori che possono influenzare le opinioni di studenti e insegnanti.

Raffaella Biagioli, Antonella Grilli, Maria Grazia Proli e Fabrizio Rozzi introducono un dispositivo pedagogico per la prevenzione della dispersione scolastica in Italia.

Sandra Chistolini e Bernd Wagner descrivono i processi di apprendimento storico dei bambini della scuola primaria nelle collezioni museali attraverso i risultati di un progetto di ricerca italo-tedesco.

Valentina Grion e Irene Ganeselli analizzano il ruolo della formazione a distanza per l’*empowerment* femminile a partire da una ricerca sulla popolazione studentesca dell’università telematica maggiore in Italia.

Fabrizio d’Aniello s’interroga su come le nuove tecnologie applicate al lavoro (digitale, A.I., smart machines, robot) stiano velocemente rivoluzionando il modo di produrre e l’organizzazione del lavoro.

Ilaria D’Angelo ricostruisce le fasi di transizione proprie delle traiettorie di vita delle persone con disabilità complesse, sottolineando la rilevanza di un approccio orientato alla Qualità della Vita.

Angela Arsena sottolinea l'essenzialità di mantenere un equilibrio tra rigore metodologico e sensibilità etica mediante un'analisi critica delle metodologie scientifiche applicate all'ambito educativo.

Tommaso Farina, nel primo dei suoi articoli, affronta il tema della didattica partecipata e della sperimentazione educativa “fuori dalle aule”, finalizzata al coinvolgimento degli alunni in una progettazione “fra educazione civica e riqualificazione urbana” attraverso apprendimenti di tipo situato.

Valerio Ferro Allodola e Maria Buccolo presentano e discutono i dati raccolti riguardo a un'esperienza di ricerca-formazione condotta con un gruppo di educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia. I risultati dell'indagine confermano le potenzialità pedagogiche dell'albo illustrato nella formazione di educatori e insegnanti.

Alessia Ale\* Santambrogio illustra una proposta metodologica trans\*-affermativa e trans\*-posizionata. L'obiettivo è offrire un contributo alla riflessione metodologica ed etica nella ricerca pedagogica, proponendo un modello trasferibile ad altri studi con persone trans\*.

Paolo Sorzio presenta un caso di studio d'impegno universitario-comunitario per evidenziare le interazioni educative nelle condizioni esistenti di una pratica di doposcuola come unità di analisi condivisa, nonché la natura delle evidenze generate.

Valentina Pastorelli pone in relazione dialettica gli aspetti metodologici ed etici del processo formativo, analizzando l'evoluzione degli approcci empirici e la fondazione epistemologica del “fenomeno educativo”. Il *focus* si sposta, poi, sulle implicazioni per la pedagogia sperimentale nel contesto della “Società 5.0”, paradigma basato sulla convergenza tra innovazione tecnologica, equità sociale ed ecologia integrale.

Alice Femminini, Anna Salerni e Irene Stanzone passano in rassegna i risultati più significativi della ricerca pedagogica, proponendo adattamenti alle procedure sistematiche convenzionali di revisione al fine di superare le criticità frequentemente associate alla ricerca pedagogica stessa, come la carenza di rigore metodologico, e di rispondere alle specificità di questo settore disciplinare.

Nicole Murroni, Silvia Cau e Marta Pellegrini introducono il *Multi-Tiered System of Support* (MTSS): un modello scolastico di origine nordamericana, volto a supportare gli studenti nel loro percorso educativo mediante interventi di intensità crescente e un monitoraggio costante.

Giorgia Rita De Franches ed Elif Gulbay spiegano come, in un contesto in cui l'istruzione richiede approcci innovativi per mantenere l'attenzione degli studenti e aumentare il loro impegno, le pause attive e i *Serious Games* emergano come strumenti efficaci per migliorare il benessere e l'apprendimento.

Attraverso uno studio qualitativo condotto su 49 insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare, Maria Vincenza Raso considera le finalità e le questioni

metodologiche della ricerca educativa di fronte alla complessità delle pratiche e dei contesti educativi.

Ferdinando Cereda esplora le basi epistemologiche dell'educazione fisica nel contesto della Società 5.0, analizzando la tensione fra approcci empirico-esperimentali e prospettive olistiche nell'interpretare i processi di apprendimento incarnato.

Zoran Lapov approfondisce e rilancia l'impiego del metodo osservativo quale dispositivo metodologico che si snoda tra la *ricerca empirica (partecipata, sul campo)* e la *ricerca qualitativa* in prospettiva interculturale e interdisciplinare.

Daniela Marzano conduce un'analisi critica in ordine alla formazione degli insegnanti sull'uso delle TIC nella didattica e l'integrazione di AI e GAI.

Michele Zedda propone delle annotazioni sull'attualità del metodo comparato in educazione.

Angela Arsenà, Giada Prisco e Grazia Romanazzi applicano la *Reflexive Thematic Analysis* al fine di comprendere i punti di vista dei docenti in formazione (DPCM 04.08.2023, art. 13, Italia).

Nel suo secondo articolo, pubblicato nella sezione: Alia della rivista, Tommaso Farina esplora i temi dell'adolescenza, dell'educazione di strada e del *detached youth work* attraverso il film "Quadrophenia" di Franc Roddam. Sempre nella sezione: Alia, infine, Davide Cartuccia propone un paradigma epistemologico "triadico" al fine di comprendere e interpretare il fatto educativo secondo determinate direzioni epistemiche.

Un numero colto e articolato, quindi, del quale si augura una buona e intensa lettura.

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia, Rosabel Roig Vila,  
Vicent Martines Peres, Luca Girotti, Tommaso Farina*

## Riferimenti bibliografici

- Acone G. (2014). *Antropologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.  
Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.  
Buyse R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.  
Cattanei G. (1974). *Sociologia dello spettacolo*. Genova: Tilgher.  
Cian Orlando D. (2014). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.  
Metelli Di Lallo C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.  
Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

## Editorial

### Pedagogy as a science between theory and empiricism

Michele Corsi\*, Massimiliano Stramaglia<sup>^</sup>, Rosabel Roig Vila<sup>♦</sup>, Vicent Martines Peres<sup>°</sup>, Luca Girotti<sup>§</sup>, Tommaso Farina<sup>\*\*</sup>

Although experimentation undergirds inquiry across the human, social, and natural sciences, the Italian pedagogical tradition preserves a sharp boundary between *pedagogia generale* – a predominantly theoretical enterprise – and *pedagogia sperimentale*, its empirically oriented counterpart. The origins of this bifurcation are chiefly epistemological. Historically, pedagogy emerged as an ancillary branch of philosophy and was therefore framed by speculative reflection on the cardinal coordinates of existence – society, ethics, politics, kinship, life, and eschatology. Within that philosophically saturated matrix, education was relegated to a transmissive, élite-oriented didactic practice; it was treated as content to be handed down, not as a domain susceptible to systematic experimentation.

Before the Italian field consolidated as the “educational sciences” (Visalberghi’s canonical diagram remains emblematic of that consolidation), pedagogy underwent a series of conceptual migrations. From a “minor philosophy” it progressively engaged – though unevenly – with psychology and sociology, often internalising cognitive paradigms at the expense of dialectical-organic ones. Tellingly, psychology did not systematically theorise the role of emotion until the 1970s, nor did sociology fully acknowledge the “naturalness” of the social system before the 1960s. Pedagogy oscillated between these disciplines, alternating its epistemic allegiances.

---

\* Professor emeritus of General and Social Pedagogy, University of Macerata. E-mail: [michele.corsi@unimc.it](mailto:michele.corsi@unimc.it).

<sup>^</sup> Full professor of General and Social Pedagogy, University of Macerata. E-mail: [m.l.stramaglia@unimc.it](mailto:m.l.stramaglia@unimc.it).

<sup>♦</sup> Full professor of Educational Technology, University of Alicante (Spain). E-mail: [rosabel.roig@ua.es](mailto:rosabel.roig@ua.es).

<sup>°</sup> Full professor of Catalan Philology, University of Alicante (Spain). E-mail: [martines@ua.es](mailto:martines@ua.es).

<sup>§</sup> Researcher of Experimental Pedagogy, University of Macerata. E-mail: [luca.girotti@unimc.it](mailto:luca.girotti@unimc.it).

<sup>\*\*</sup> Research fellow of General and Social Pedagogy, University of Macerata. E-mail: [t.farina@unimc.it](mailto:t.farina@unimc.it).

Metelli Di Lallo therefore called for a *properly* pedagogical scientific lexicon, unencumbered by the more highly systematised languages of adjacent fields, and focused instead on the intentional, educative event that recognises the Other as a subject entitled to full existential dignity. The metaphor of the pendulum aptly captures how pedagogical discourse has swung between psychologistic reductions (education as conditioning) and sociologistic conflation (education as mere socialisation), thereby risking confusion between, for example, authority and authoritarianism or civility and mannerism.

The quest for a distinctive pedagogical language constituted an intellectual revolution. It emancipated the discipline from its servile historical position – recalling that the *paidagōgós* in antiquity was literally a slave – and enabled a dialogical engagement with the “sister sciences,” whose methodological apparatus appeared better suited to probing educational reality. By appropriating control over contextual and procedural variables, pedagogy could at last generate evidence – however provisional – of the efficacy of its own interventions.

Having transcended its earlier oscillations, pedagogy adopted at times a decisive, even polemical stance, forging alliances not only with philosophy, psychology, and sociology but also with politics, economics, and the arts. Scholarly production began to map the isomorphisms linking pedagogy to these broader knowledge systems: notions such as *citizenship* and *polis* were re-inscribed as explicit ends of democratic education, while the economic metaphor of *value* illuminated the normative weight of educational aims. Early forays likewise explored the intersections of education and performance, as in Cattanei’s work.

By the 1990s, pedagogy had acquired full disciplinary status and re-entered the larger constellation of the educational sciences, increasingly guided less by speculative frameworks than by the “evidence-based” paradigm that gained prominence after 2000. Elsewhere in Europe, the field coalesced under the single rubric of *Education*. In Italy that move provoked intense debate: some scholars advocated further fragmentation into specialised domains, whereas others – championing interdisciplinary convergence – welcomed the aggregation of the Italian scientific-disciplinary sectors (from General and Social Pedagogy to Didactics and Special Pedagogy, and Experimental Pedagogy) into a unified *Education* sector as a step toward a more integrated European research space.

Italian chairs of Pedagogy were once relatively holistic: a single professor commonly taught the Theory of Education, the History of Schools and Institutions, Didactics, Inclusion, and, to a degree, Experimentation. The term *sperimentazione*, however, spawned scepticism. Purists preferred *esperienza*, contending that a pedagogical “laboratory” cannot be assimilated to the natural-

scientific model; others insisted that, etymologically, *laboratorium* emphasises *labor* – productive praxis – and thus legitimises the testing of ideas in concrete contexts. This debate has gradually shifted the self-conception of pedagogy from a theory-practice dyad toward a praxis-oriented, design-based science that nonetheless honours its philosophical lineage.

The present issue of *Education Sciences & Society* arises from the need to clarify what experimental pedagogy, *qua* pedagogy, contributes to theory, and vice versa. The Call for Papers – “Pedagogy as a Science between Theory and Empiricism” – marks the ninetieth anniversary of Raymond Buyse’s *L’expérimentation en pédagogie* (1935). Buyse, Professor at the Université Catholique de Louvain and founder of its Laboratory of Experimental Pedagogy, catalysed the empirical turn in educational discourse, famously urging scholars to “Taylorise instruction in order to enhance education”. This anniversary invites renewed scrutiny of the theory-empiricism nexus and of the methodological and ethical implications of experimentation in educational settings.

Although the erstwhile antithesis between pedagogy and experimentation is largely obsolete, unresolved questions persist concerning the applicability of empirical-experimental methods to educational phenomena, the nature of admissible evidence, and the policy relevance of pedagogical data. The recent proliferation of field research demands critical reflection on the potentials and limits of data collection, as well as on the epistemic, heuristic, thematic, and methodological realignments that have reshaped Italian pedagogy over the past nine decades.

This issue thus assembles contributions that position pedagogy as a science whose object is the *educational fact* in all its situated specificity. The articles navigate the constitutive tensions between *is* and *ought*, quantitative and qualitative paradigms, synchronic and diachronic perspectives, methodological rigour and respect for persons. Acknowledging that no single approach – be it theoretical, historical-comparative, or empirical-experimental – can exhaust the complexity of education in an inclusive “Society 5.0”, the contributors interrogate the suitability of diverse methods and tools while remaining faithful to pedagogical epistemology and its axiological commitments.

Renata Viganò (President, SIRD) reconceptualises education as a complex system and traces Buyse’s influence on the epistemic duty to construct shareable research instruments.

Katia Montalbetti revisits Buyse’s *oeuvre* – often regarded as the genesis of Italian experimental pedagogy – and appraises its contemporary relevance.

Tiziana Chiapelli argues that impact evaluation can anchor pedagogy in robust empirical evidence, thereby equipping it to meet contemporary challenges.

Luca Girotti offers a critical examination of educational research methodologies, highlighting their role in shaping the field's epistemic evolution.

Valeria Di Martino advocates interventions built around well-defined yet adaptable core components, reconciling rigour with contextual responsiveness. Rosa Vegliante, Alfonso Pellecchia, and Sergio Miranda investigate the determinants of school dropout in Campania from both student and teacher perspectives.

Raffaella Biagioli, Antonella Grilli, Maria Grazia Proli, and Fabrizio Rozzi present a pedagogical framework aimed at preventing dropout within the Italian school system.

Sandra Chistolini and Bernd Wagner report on an Italian–German project analysing how primary pupils engage with history learning in museum settings.

Valentina Grion and Irene Gianceselli explore the emancipatory potential of distance learning for women enrolled at Italy's largest online university.

Fabrizio d'Aniello examines how artificial intelligence, smart machines, and robotics are reconfiguring production and labour organisation.

Ilaria D'Angelo charts life-course transitions among individuals with complex disabilities through a Quality-of-Life lens.

Angela Arsena balances methodological precision with ethical sensitivity in her critique of educational research methods.

Tommaso Farina (Article 1) links participatory pedagogy with urban regeneration via situated civic-learning experiences.

Valerio Ferro Allodola and Maria Buccolo discuss a research-training initiative that employs picture books to enhance early-childhood educator preparation.

Alessia Ale\* Santambrogio proposes a trans-affirmative, trans-positional methodological model transferable to research involving trans\* participants.

Paolo Sorzio presents a case study of university-community engagement, analysing an after-school programme as a unit of educational evidence.

Valentina Pastorelli scrutinises the methodological-ethical dialectic of empirical pedagogy within the emerging paradigm of Society 5.0.

Alice Femminini, Anna Salerno, and Irene Stanzione adapt systematic-review techniques to the idiosyncrasies of pedagogical research.

Nicole Murrone, Silvia Cau, and Marta Pellegrini introduce the Multi-Tiered System of Support (MTSS) as a continuum of graduated interventions.

Giorgia Rita De Franches and Elif Gulbay show how active breaks and serious games enhance both well-being and learning in contemporary classrooms.

Maria Vincenza Raso reports a qualitative study of early-childhood and primary teachers, foregrounding the complexity of pedagogical practice.

Ferdinando Cereda interrogates the epistemic foundations of physical education in the context of Society 5.0, juxtaposing empirical and holistic models.

Zoran Lapov demonstrates how observational methods bridge participatory field research and qualitative inquiry in intercultural contexts.

Daniela Marzano critiques teacher preparation for ICT integration, with particular attention to generative AI.

Michele Zedda reassesses the contemporary salience of comparative methods in education.

Angela Arsena, Giada Prisco, and Grazia Romanazzi employ Reflexive Thematic Analysis to examine trainee-teacher perspectives envisaged by the 2023 Italian decree (DPCM 04.08.2023, Art. 13).

Tommaso Farina (Article 2, “Alia” section) analyses adolescence, street education, and detached youth work through Franc Roddam’s film *Quadrophenia*.

Davide Cartuccia (“Alia” section) advances a “triadic” epistemological paradigm for interpreting educational phenomena across distinct epistemic orientations.

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia, Rosabel Roig Vila,  
Vicent Martines Peres, Luca Girotti, Tommaso Farina*

## References

- Acone G. (2014). *Antropologia dell’educazione*. Brescia: La Scuola.  
Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.  
Buyse R. (1935). *L’expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.  
Cattanei G. (1974). *Sociologia dello spettacolo*. Genova: Tilgher.  
Cian Orlando D. (2014). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.  
Metelli Di Lallo C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.  
Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell’educazione*. Milano: Mondadori

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

## Articoli

# Ripensare il ruolo della ricerca educativa nei sistemi complessi

## Rethinking educational research in complex systems

Renata Maria Viganò\*

### Riassunto

Il contributo esplora l'educazione come sistema complesso sul piano sia epistemico sia sistemico e approfondisce le implicazioni teoriche e metodologiche per la ricerca educativa. Introduce il concetto di sistemi *simplex* come strutture semplificanti utilizzate dalle comunità agenti – ricercatori, insegnanti, decisori politici – per agire entro la complessità educativa. In tale prospettiva, il testo presenta le tensioni intra- e intercomunitarie che emergono nei processi di innovazione, valutazione e trasferimento della ricerca. Particolare attenzione è dedicata alle differenze tra modelli di causalità, ai limiti della variabilità interindividuale come fonte prevalente di evidenze e alle difficoltà di comunicazione tra comunità di soggetti agenti. In chiusura, propone una riflessione sulla responsabilità epistemologica della ricerca nel costruire strumenti condivisibili, individuando in ciò l'eredità metodologica di Raymond Buyse.

**Parole chiave:** Complessità, sistemi dinamici complessi, strutture simplex, ricerca educativa, innovazione

### Abstract

The paper examines education as a complex system – epistemically and systemically – highlighting the implications for educational research. It introduces the notion of simplex systems as simplifying structures employed by agent communities – researchers, teachers, and policymakers – to operate within educational complexity. Using this framework, the paper investigates intra- and inter-community tensions emerging from processes of innovation, evaluation, and research transfer. Special attention is given to differing causal models, the limitations of interindividual variability as a dominant evidence base, and communication gaps among communities. The conclusion calls for an

---

\* Professoressa ordinaria di Pedagogia sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore, e-mail: [renata.vigano@unicatt.it](mailto:renata.vigano@unicatt.it).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa20332

epistemologically responsible research agenda, one that contributes to building shared tools for action, inspired by the methodological legacy of Raymond Buyse.

**Key words:** Complexity, complex dynamic systems, simplex structures, educational research, innovation.

*Articolo sottomesso: 05/06/2025, accettato: 07/06/2025*

## 1. Raymond Buyse e le radici della ricerca educativa come scienza della complessità

Nel 1993, Luigi Calonghi – tra i fondatori della Società Italiana di Ricerca Didattica – richiamava l’urgenza di una ricerca educativa fondata su un metodo rigoroso e capace di offrire indicazioni operative, ancorate a fini filosoficamente fondati ma concretamente perseguibili. L’invito a «uscire dall’incerto, dall’intuitivo, dall’approssimativo» (p. 6) echeggia oggi più che mai, nell’epoca in cui l’educazione è riconosciuta come oggetto dinamico, multidimensionale, attraversato da tensioni teoriche, pratiche e politiche. Come sappiamo, nei decenni la ricerca educativa e didattica ha ampliato il suo ambito di studio assai oltre quello dell’individuazione dei metodi di insegnamento efficaci, alla luce di una comprensione sempre più approfondita dei fattori che si intrecciano nel contesto educativo e degli apporti delle altre discipline scientifiche (cfr. Zanniello, 2014; 2015). Calonghi riconduceva il proprio orientamento anche alla formazione ricevuta presso l’Università Cattolica di Lovanio, sotto la guida di Raymond Buyse: figura non adeguatamente apprezzata nel panorama attuale ma di centrale rilievo nella costruzione di una visione della pedagogia sperimentale come scienza della complessità e dell’interazione sistemica.

Questa eredità culturale – nel metodo più che nei contenuti – fornisce lo sfondo del presente contributo, che intende esplorare l’educazione come sistema complesso e interrogare le implicazioni epistemologiche, pratiche e politiche di tale riconoscimento. L’assunto di avvio è che l’educazione, per essere compresa e trasformata, debba essere affrontata con strumenti concettuali e metodologici capaci di abbracciarne la natura emergente, interattiva e situata. In particolare, il lavoro si concentra sull’idea di sistemi *simplex* – strutture semplificanti usate dagli attori per agire entro sistemi epistemicamente complessi – e sulle tensioni che emergono tra le comunità agenti coinvolte nell’*education*: ricercatori, insegnanti, decisori politici. In forza di un confronto tra differenti

modelli di conoscenza, controllo e azione, si pone in luce la necessità di una ricerca educativa che non solo descriva la complessità del reale ma che contribuisca anche alla costruzione di strumenti condivisi, capaci di orientare le pratiche e le decisioni in modo sostenibile e collaborativo.

Come già sottolineato in altra sede (Viganò, 2024), se la ricerca persegue davvero l'impatto sulle politiche e sulle pratiche occorre che integri nel proprio orizzonte di lavoro sia le dinamiche del microcontesto a cui rivolge attenzione specifica sia la visione di sistema. La complessità dei problemi educativi sconfessa ogni presunzione di monopolio da parte di qualsiasi disciplina e necessita di un approccio non solo interdisciplinare ma anche attento ai diversi angoli di visuale e delle diverse priorità degli attori implicati. La dimensione del problema cambia la natura del problema; la ricerca educativa e didattica insiste su un oggetto che per essere compreso ha bisogno sia del microscopio elettronico sia della visione da satellite, se davvero si vogliono perseguire soluzioni sostenibili a problemi complessi.

## **2. Educazione come sistema complesso: significati e implicazioni epistemiche**

### *2.1. Complessità epistemica e necessità di semplificazione*

L'educazione è un oggetto complesso e dinamico, contraddistinta da un'innumerevole varietà di proprietà, aspetti e interazioni di ogni tipo. Con ogni probabilità a nessuno verrebbe in mente di contraddire questa asserzione, peraltro suffragata da un'ampia e più che autorevole letteratura (cfr. Jörg, 2011; Jörg, Davis & Nickmans, 2007; Koopmans, 2014; Goldspink, 2007b; Goleman & Senge, 2015; Abbona, Del Re, Monaco, 2008); altro però è perimetrare il concetto di complessità il quale non gode di una definizione unanime (cfr. Bocchi e Ceruti, 2007; Johnson, 2011; West, 2018). Ai fini del presente contributo è utile soffermarsi su due significati prevalenti nel discorso informale, scientifico e di policy, anche in riferimento al tema dell'educazione, ben delineati da Van Geert e Steenbeek in un pregevole saggio già nel 2014.

Una prima diffusa accezione di complessità è detta epistemica ed è riferita a oggetti complicati, difficili da capire e da semplificare. Per esempio, un tema o problema contraddistinto da una miriade di proprietà, tutte rilevanti, è definito complesso in riferimento alla sua piena intellesione e alla possibilità di intervenire su di esso con successo; dati i limiti della comprensione umana, si pone perciò la questione di come intendere la complessità ossia semplificarla, in termini scientifici, pena l'impossibilità di agire. L'educazione, anche restringendo il campo al solo ambito dell'istruzione, è complessa poiché implica molti livelli organizzativi diversi, dall'interazione tra uno studente e un insegnante sino

a quelli delle politiche educative e dell'organizzazione economica e amministrativa necessaria affinché un paese possa organizzare il proprio sistema educativo (cfr. Bronfenbrenner e Morris, 2006). Include processi su scala temporale a breve termine, per esempio ciò che avviene ogni giorno in aula, e altri a lungo termine, come i cambiamenti nei percorsi di formazione dei ricercatori. Coinvolge milioni di persone, è legata a ciò che queste fanno nel momento in cui stanno educando o sono educate, agli spazi che organizzano e agli artefatti che producono. Affinché tale insieme composito di soggetti, interazioni, processi, contesti ecc. possa essere gestito sul piano sia cognitivo sia pratico dai suoi attori – educatori, insegnanti, ricercatori, amministratori, responsabili politici – essi hanno la necessità di semplificarlo; generano perciò *simplicity* (cfr. Kluger, 2008; Jörg, 2011; Berthoz, 2012) ossia una struttura *simplex* che permetta loro di comprendere la complessa realtà a cui partecipano, di specificare obiettivi e compiti e di realizzare azioni congruenti. Nella chiara analisi di Van Geert e Steenbeek (2014) un sistema *simplex* è definito “un insieme interconnesso di credenze, rappresentazioni, valori, emozioni, atteggiamenti, pratiche e strumenti materiali che serve come rappresentazione semplificante un più ampio sistema complesso a cui un soggetto partecipa e che organizza le azioni dei partecipanti” (p. 23). Tali strutture *simplex* differiscono tra le diverse comunità di soggetti implicati dal sistema educativo.

In realtà l'idea di complessità epistemica ha radici assai più remote ed è alla base della scienza, intesa come modo in cui l'umanità semplifica la complessità in virtù della comprensione della realtà e in funzione della possibilità di modificarla. Per meglio chiarire il tema in esame, gli studiosi hanno coniato il termine specifico *simplicity*, distinguendolo dalla semplicità, intendendo la prima come struttura di connessioni tra tutti i tipi di semplificazioni che ci permettono di comprendere (letteralmente «cogliere nel suo insieme») ciò che fondamentalmente è epistemicamente complesso (Kluger, 2008) e riferendola a una pluralità di domini: conoscere le cose, valutarle, farle.

In relazione alle scienze dell'educazione, quanto descritto riguarda le teorie sull'apprendimento, sull'impegno e sulla motivazione, i valori, gli interessi e i compiti assunti nonché l'insieme di pratiche, modi di individuare obiettivi e realizzare attività, per ciascuna categoria di attori: ricercatori, insegnanti, amministratori scolastici, *policymakers*. La struttura *simplex* consiste in un intreccio di tutti questi aspetti sfociante in una prassi, ossia un insieme relativamente coerente di pratiche, attività, rappresentazioni, giustificazioni, valutazioni ecc. le quali connotano una particolare comunità di professionisti.

## 2.2. Complessità sistemica e proprietà emergenti

Un secondo significato prevalente di complessità indica un oggetto consistente in molte componenti tra loro interagenti; tale interazione genera nuove

proprietà che non possono essere ridotte alla somma della proprietà delle singole componenti (cfr. Davis & Sumara, 2006; Guastello & Gregson, 2011). Questa idea di complessità richiama il concetto di sistema dinamico, il cui stato cambia nel corso del tempo (Weisstein, 1999). Proprietà tipiche di tali realtà sono l'auto-organizzazione, intesa come autosufficienza delle strutture retta dalle interazioni tra i componenti del sistema, e la trasformazione, allorché a seguito di un evento inedito (un'emergenza, una novità da introdurre nel funzionamento ecc.) le interazioni tra i componenti di un sistema complesso generano nuove dinamiche e modificano lo stato del sistema.

Quest'ultima accezione di complessità ha connessioni con quella epistemica, più in particolare con la nozione di *simplexity* e offre uno strumento utile per la comprensione di ciò che è epistemicamente complesso. Per esempio, fornisce un modello o una teoria del processo educativo e orienta a pratiche conseguenti (cfr. Steenbeek & Van Geert, 2020). Disegna inoltre un modello di *simplexity* o per meglio dire di sistemi *simplex*, per esempio quelli degli insegnanti, dei ricercatori, dei policymakers. Tali sistemi sono costituiti da componenti (rappresentazioni, narrazioni, valori, pratiche, strumenti ecc.) dinamicamente interconnesse le quali generano auto-organizzazione e altri sistemi *simplex* come le teorie scientifiche dell'educazione o i modelli di *policy* come quello dell'*accountability* (Goldspink, 2007a, 2007b).

### 3. Sistemi *simplex*: comprendere e agire nell'educazione complessa

#### 3.1. Comprensione, valutazione e controllo nella prassi educativa

I sistemi *simplex* sono modi per ottenere o mantenere un controllo, per esempio il controllo cognitivo della comprensione, quello valutativo dell'assegnazione di valori a cose ed eventi, quello di modificare e gestire pratiche.

Per i ricercatori obiettivo principale è spiegare la realtà come la osserviamo, per esempio i divari di apprendimento tra studenti di diverso status socio-economico o pratiche educative che forniscono risultati migliori di altre. Tuttavia, nel contesto dell'educazione, la spiegazione scientifica è collegata a una funzione non meno importante ossia quella di controllo la quale è cognitiva ma anche socio-relazionale e pratica. Controllare le cose implica conoscerle e comprenderle pur se la verità di tale comprensione è affatto inoppugnabile, assegnare loro valori particolari (per esempio determinare ciò che è importante e ciò che non lo è), agire per cambiarle per modo che soddisfino i nostri obiettivi. In linea con quanto descritto sui sistemi *simplex*, il controllo è una funzione raggiungibile in forza di comprensione, valutazione e attuazione; in tal senso può essere esemplificato in riferimento all'attività dell'insegnante. Obiettivo di

quest'ultimo è agire in modo che gli studenti apprendano; vuole perciò conoscere cosa accade in loro in relazione a ciò che fa. La sua comprensione prenderà probabilmente la forma di una o più narrazioni: relazioni scritte su studenti problematici, spiegazioni ai genitori durante i colloqui ecc. e rifletterà un universo di valori, criteri e inclinazioni personali, riguardanti per esempio le differenze di atteggiamento, di talento e così via. L'insegnante persegue un processo educativo efficace, con risorse emotive, cognitive e motivazionali soddisfacenti; la sua prospettiva primaria è la realizzazione pratica la quale va dal controllo a breve termine nello spazio di ciascuna lezione sino al raggiungimento di successi a lungo termine riguardanti le carriere di studio e professionali degli studenti e la sua professione. La sua valutazione del risultato raggiunto dipende da un insieme di rappresentazioni e valori, per esempio le sue convinzioni su cosa sia una buona formazione, cosa si aspetta dagli studenti e come costoro dovrebbero comportarsi. Simili rappresentazioni e valori sono in larga misura impliciti e situati, vale a dire co-determinati dal contesto specifico dell'azione.

Le nozioni di comprensione, attribuzione di valore e realizzazione, rappresentative in generale di varie forme di controllo, intercettano il concetto di *agency* e vanno pertanto considerate anche in relazione alla dinamica dei sistemi agenti, ovvero l'insieme delle interazioni e dei comportamenti degli agenti in un sistema.

### 3.2. *L'agency come dinamica dell'azione intenzionale*

Il concetto di *agency* è fondamentale per le teorie del comportamento e dell'azione umana (cfr. Steenbeek & Van Geert, 2013; Bandura, 2018). Un soggetto – studente, insegnante, genitore, decisore politico – agisce con l'obiettivo di realizzare compiti specifici tratti da un ventaglio assai ampio che include i suoi bisogni fondamentali sino alle motivazioni connesse con la sua rappresentazione di obiettivi psicosociali ed educativi, come insegnare ai bambini a leggere o educare cittadini responsabili. Gli agenti valutano costantemente la misura in cui le loro azioni raggiungono i loro obiettivi e guidano il loro agire alla luce della distanza tra ciò che hanno raggiunto e ciò che vorrebbero raggiungere.

Nel sistema educativo, la realizzazione dei compiti e il raggiungimento degli obiettivi dei vari agenti dipendono tuttavia anche dalle azioni di altri agenti. Per esempio, se l'insegnante vuole che i suoi alunni imparino a leggere, l'attuazione di questo obiettivo dipende anche dalle attività degli alunni; se i responsabili delle politiche scolastiche di un territorio vogliono modificare le pratiche didattiche delle scuole primarie in esso presenti, il raggiungimento di tale obiettivo dipende anche dal modo in cui le scuole e gli insegnanti incorporano le nuove pratiche e le mantengono nel tempo. Per realizzare i propri obiettivi ciascun

agente impiega vari tipi di strumenti (competenze didattiche, *tools* digitali per il monitoraggio, emanazione di linee-guida ecc.) con un certo grado di competenza ma, poiché conseguire gli obiettivi posti dipende anche dai cambiamenti in altri agenti, il primo deve avere una qualche forma di potere sociale sui secondi. In sintesi, gli agenti dipendono l'uno dall'altro per il raggiungimento dei loro obiettivi, il miglioramento delle loro competenze e dei loro strumenti, il consolidamento del loro potere; costituiscono pertanto sistemi agenti dinamici e complessi, auto-organizzandosi in modelli tipici di comprensione, valutazione e realizzazione (Steenbeek & Van Geert, 2013). In tal senso sono anche sistemi di proprietà co-dipendenti poiché è assai verosimile che tentare di cambiare una proprietà abbia effetto su altre e sul tentativo di cambiamento (Frenken, 2006).

### 3.3. I sistemi *simplex* come sottosistemi dinamici incorporati

I sistemi *simplex* sono sistemi dinamici complessi in sé. Le componenti dei sistemi *simplex* nella sfera dell'educazione come le credenze, la conoscenza dei contenuti pedagogici e le pratiche pedagogiche, didattiche e organizzative, interagiscono tra loro e si auto-organizzano in sistemi di idee, pratiche, valutazioni, motivazioni e così via, dinamici e autosufficienti. Questi sistemi *simplex* si comportano essi stessi come sistemi complessi incorporati (*embedded complex systems*) all'interno del sistema complesso che cercano di semplificare; il loro scopo è rendere quest'ultimo più comprensibile per i vari agenti: insegnanti, ricercatori, decisori politici ecc. In sintesi i sistemi *simplex*, pur avendo la funzione di semplificare un sistema complesso per chi lo studia o lo gestisce, si comportano comunque come sistemi complessi, con interazioni e generazione di nuove proprietà. La natura delle componenti e il modo in cui componenti e interazioni sono organizzate saranno diversi nei vari gruppi di partecipanti al sistema educativo complesso: la struttura auto-organizzante delle pratiche, delle valutazioni e delle rappresentazioni di un insegnante differirà dall'analoga struttura di un ricercatore e da quella di un decisore politico. Tuttavia, poiché tutte queste parti sono coinvolte nel sistema educativo d'insieme, sono collegate tra loro in vari modi e, di fatto, costituiscono le componenti le cui interazioni generano le proprietà auto-organizzative ed emergenti del sistema educativo nella sua totalità.

## 4. Le comunità agenti nei sistemi educativi: ruoli, obiettivi e interazioni

Vanno distinte diverse comunità le cui interazioni costituiscono i sistemi educativi complessi tipici delle società post-industriali. La più ampia è costituita dagli agenti a cui è rivolta la formazione, ossia gli studenti. Nell'economia

del presente contributo ha tuttavia senso soffermarsi in particolare sulle comunità di agenti da cui muove l'intenzione di formare, sia direttamente come gli insegnanti sia indirettamente come i ricercatori e i *policymakers*.

Obiettivo della comunità dei ricercatori è trovare spiegazioni scientifiche per i fenomeni tipici dell'educazione. Esse sono presentate in forma di teorie coerenti basate su pratiche condivise (metodi, protocolli) nel modo di individuare gli interrogativi di ricerca, svolgere ricerche e comunicare i risultati ai colleghi con articoli scientifici. Poiché la scienza professata dai ricercatori in ambito educativo è in larga misura volta a migliorare la pratica, lo scopo è applicare gli esiti delle ricerche per rendere l'istruzione più efficace, aiutare gli insegnanti a valutare ciò che stanno facendo ecc. Le intenzioni fondamentali e applicate dei ricercatori sono governate dalla struttura *simplex* delle rappresentazioni e delle pratiche tipica della loro comunità la quale orienta la loro comprensione e azione nel complesso sistema educativo.

La comunità dei responsabili politici ha l'obiettivo di rendere il sistema educativo formale di un paese o di un territorio adeguato sotto il profilo della congruenza con i valori e gli scopi condivisi dalla società (democrazia, partecipazione, equità ecc.), dei risultati di apprendimento acquisiti, della produttività economica nei termini della preparazione di generazioni di professionisti in grado di contribuire allo sviluppo del paese.

La comunità degli insegnanti persegue l'obiettivo di educare concretamente gli studenti e sviluppare le loro competenze in vista sia del breve-medio termine, ossia l'anno scolastico, sia del lungo termine ovvero i percorsi formativi e professionali futuri. L'operato dei docenti è guidato da ciò che percepiscono come standard educativi, sociali ed etici, dai requisiti di un particolare curriculum o dagli obiettivi educativi formali di un particolare territorio, contesto o sistema di appartenenza.

Le comunità sono connotate dai particolari sistemi *simplex* che impiegano, costituiti da obiettivi, interessi e compiti specifici, nonché dalle pratiche e dagli strumenti con cui cercano di raggiungerli. Hanno modi propri per comunicare le loro attività, opinioni e risultati percepiti, all'interno della comunità e ai membri di altre. I componenti dei sistemi *simplex* interagiscono generando la propria complessità dinamica caratteristica, fornendo particolari *affordances* ma ponendo altresì particolari vincoli sui processi di innovazione (Frenken, 2006).

## 5. La ricerca educativa tra epistemologia, policy e pratica professionale

I ricercatori ricorrono a particolari pratiche condivise per formulare interrogativi riguardanti la sfera dell'educazione, definire le informazioni rilevanti,

individuare i metodi per la loro raccolta ed elaborazione e stabilire modi altamente formalizzati di comunicare i risultati della ricerca scientifica ai loro pari.

Poiché sono consapevoli della necessità di comunicare con la comunità dei responsabili politici e quella degli insegnanti, cercano di interessare particolari linee di collaborazione e comunicazione con entrambe.

Un modo per sviluppare legami con il livello politico è chiedere fondi per la ricerca, in molti paesi sempre più determinati – direttamente o indirettamente – dalle agende politiche e dagli obiettivi dei decisori politici. Questo tipo di relazione tra la comunità dei ricercatori e quella dei responsabili politici ha molte sfumature e una complessa natura reciproca. Le agende e gli obiettivi politici possono trovare fondamento in concettualizzazioni e modelli – ossia particolari strutture *simplex* – originate nella comunità dei ricercatori e approdate alle strutture *simplex* dei decisori politici non senza trasformazioni spesso lunghe e consistenti. Dinamiche analoghe riguardano anche la collaborazione e la comunicazione con la comunità degli insegnanti.

In realtà, la comunicazione tra le comunità che insistono sull'area dell'educazione soffre spesso di percorsi accidentati e incomprensioni dei rispettivi obiettivi e mezzi per raggiungerli (cfr. Biesta, 2007; Gore & Gitlin, 2004; Bottani, 2009; Weiss, 2007). Ciò implica che un ricercatore opera in una struttura complessa e dinamica di obiettivi, pratiche, strumenti, incentivi, istituzioni, programmi politici e strutture materiali suddivise in vari tipi di comunità. Essendo distribuiti tra queste comunità, i sistemi *simplex* impiegati possono talvolta entrare in conflitto tra loro.

## 6. Tensioni sistemiche tra ricerca, insegnamento e *policy*

### 6.1. *L'impatto delle innovazioni educative sui sistemi professionali*

Un esempio tipico di potenziale tensione tra i sistemi *simplex* dei ricercatori e quelli dei professionisti sul campo è una ricerca che dimostra che un particolare metodo di insegnamento è più efficace di altri, assai diffusi. Alla luce di ciò, un responsabile politico o un dirigente può introdurre nelle scuole questa pratica basata sull'evidenza. Il cambiamento implica sforzi e la fatica di adattarsi che potrebbero essere percepiti eccessivi dall'insegnante il quale non li vede però tradursi in progressi manifesti nei suoi studenti (in termini di deviazione standard, un miglioramento di 0,25 è statisticamente significativo ma non chiaramente tangibile per gli insegnanti nella quotidianità). Inoltre, come detto, una pratica è una componente della struttura di pratiche, credenze ecc. che costituisce il sistema *simplex* di un insegnante; come in tutte le innovazioni, la modifica di un elemento di un particolare sistema *simplex* ha effetti su altri e

influisce sul sistema *simplex* in vari modi anche non previsti, per esempio estendendosi ad altri aspetti della prassi degli insegnanti e del sistema *simplex* (cfr. Goldspink, 2007a, 2007b).

Se l'innovazione equivallesse alla mera sostituzione di un particolare componente con un altro, con effetti immediati chiaramente osservabili dall'insegnante, gli sforzi necessari potrebbero essere previsti e ponderati con relativa semplicità. Tuttavia, poiché la prassi forma un sistema di componenti interconnesse, le innovazioni possono generare tensioni inaspettate tra obiettivi, strumenti, valutazioni, pratiche e sforzi richiesti. Tali tensioni, che un approccio lineare e analitico-razionale sull'efficacia educativa fatica a comprendere, potrebbero avere effetti sulle relazioni sociali e collaborative tra colleghi. In sintesi, esiste una tensione tra l'approccio di ricerca su una componente di una prassi pedagogica, trattata come una variabile e osservata isolandola da altri aspetti della prassi, e il sistema *simplex* dell'insegnante ossia la struttura di pratiche, credenze, valori, strumenti ecc. la quale forma un insieme dinamico in cui i cambiamenti in una componente hanno un effetto sulle altre.

Il margine di variabilità fra gli esiti auspicati di un intervento innovativo può essere chiarito con un ulteriore esempio: una formazione seguita da un insegnante o l'introduzione di un nuovo curriculum. Per l'insegnante, il cambiamento da introdurre è un processo complesso che abbraccia molte settimane. Può sentirsi incerto all'inizio, percepirsi inadeguato o avere una sensazione di conflitto tra le nuove esigenze e le vecchie abitudini d'insegnamento che reputa funzionali; può sviluppare una resistenza emotiva alle nuove attività tale da indurre una scissione fra le sue pratiche: una linea di pratica destinata a coloro che vogliono che agisca secondo lo schema di intervento e un'altra linea per sé stesso, seguendo le abitudini che per esperienza considera attuabili e sufficientemente gratificanti nel contesto quotidiano. In altri termini, un'innovazione che muove da basi scientifiche e intenzioni migliorative finisce per generare una spirale negativa. Tuttavia, poiché come detto il processo in parola è parte di un più complesso sistema di componenti interagenti (valori, azioni, rappresentazioni ecc.) potrebbe anche sfociare in uno scenario positivo: l'insegnante può considerare lo stimolo ricevuto come un'opportunità per migliorare la sua pratica e/o giudicarlo meglio corrispondente alla sua identità professionale.

Riportando quanto descritto a categorie di analisi processuale, l'insegnante destinatario dell'intervento innovativo è di fatto immerso in un processo complesso e iterativo diflussi e interazioni reciproche, talvolta inaspettate, approdando a cambiamenti più o meno stabili e a risultati più o meno conformi alle intenzioni dell'intervento. Vive un processo di una durata particolare, consistente in passaggi iterativi (p. es. una sequenza di incontri con un formatore) di fatto molto variabile nel tempo (Wetzels, Steenbeek & Van Geert, 2016; Durlak

& DuPre, 2008; Adelman & Taylor, 2003). Per l'insegnante il processo è tutt'altro che una semplice sequenza causa-effetto, in contrasto con la rappresentazione tipica della ricerca del medesimo processo come sequenza pre-test – intervento – post-test, ossia causalità diretta. La struttura *simplex* del ricercatore riguardo al processo dell'intervento può essere molto in contrasto con la struttura *simplex* che l'insegnante esperisce.

## 6.2. Variabilità intra- e interindividuale a confronto

L'incompatibilità tra i sistemi *simplex* dei ricercatori e dei professionisti è almeno in parte spiegata dal modo in cui emergono tali strutture *simplex*. Come detto, la complessità epistemica richiede la costruzione di una struttura *simplex* che permetta a un agente di operare in sistemi epistemicamente complessi, come l'educazione. Per il ricercatore, una maggiore semplicità può essere acquisita osservando la covariazione: se una proprietà co-varia con un'altra proprietà che co-varia con un'altra ancora, tali proprietà possono essere ridotte a una singola proprietà sottostante, cosiddetta variabile latente.

Nelle scienze dell'educazione e in quelle comportamentali, due fonti di variazione sono particolarmente importanti: una riguarda le differenze *tra* le persone, l'altra quelle *all'interno* delle persone. Il riferimento all'una o all'altra ha conseguenze rilevanti sulla comprensione, valutazione e realizzazione in ambito educativo; può generare altresì incomprensioni difficilmente intelligibili tra le comunità nel sistema.

Le differenze tra persone possono essere studiate confrontando gli individui, aggregati in grandi campioni rappresentativi dei vari casi in riferimento a una particolare variabile considerata, p.es il tempo che gli studenti di dieci anni dedicano ai compiti di matematica. Le differenze interne alle persone possono essere studiate osservandole nel tempo, p.es. rilevando con sistematicità la frequenza delle interazioni che un particolare alunno ha con l'insegnante mentre risolve il suo compito di matematica, per un intero anno scolastico. La raccolta di informazioni sulla (co-)variabilità intra-individuale è laboriosa per il ricercatore e per l'individuo seguito, può essere attuata su poche unità individuali, con campioni di dubbia rappresentatività. Per motivi di sostenibilità, generalizzabilità e, più in generale, possibilità di confronto e validazione scientifica, risulta perciò spesso scelta la fonte interindividuale di (co-)variazione come principale oggetto di ricerca. Tale ragionamento poggia tuttavia sul tacito presupposto che la natura delle cause che governano la (co-)variazione così come si verifica *tra* gli individui sia la medesima delle cause che governano la (co-)variazione che si verifica *all'interno* degli individui, vale a dire nel tempo. In realtà, nelle scienze comportamentali e dell'educazione, tale assunzione si rivela per lo più erronea (Molenaar & Campbell, 2009; Mehl & Conner, 2012).

I modelli basati sulla variazione interindividuale descrivono perlopiù associazioni tra variabili distribuite tra individui, in termini di correlazioni o altre forme di regressione; le proprietà sono per lo più definite dagli effetti additivi di un gran numero di variabili indipendenti. In realtà, i processi formativi avvengono in virtù di interazioni continue tra vari tipi di componenti: per esempio, l'effetto di un'istruzione è tutt'altro che indipendente dal livello e dalla natura di ciò che l'istruzione intende cambiare, come la comprensione di una particolare strategia matematica oppure l'abilità nella sottrazione da parte di un alunno. I contenuti dell'istruzione sono spesso determinati in rapporto a ciò che i destinatari – p. es. gli studenti – già conoscono. In altre parole, l'istruzione è un processo altamente adattivo; i suoi contenuti e le sue forme cambiano in relazione agli effetti che essa ha sui destinatari (cfr. Van Der Steen et al., 2014). Mentre i modelli basati sulla variabilità interindividuale suggeriscono cause indipendenti e additive, quello della variabilità intra-individuale suggerisce cause dipendenti, interattive e reciproche, con relazioni moltiplicative. Le fluttuazioni di quest'ultima mostrano tipicamente distribuzioni asimmetriche, picchi locali, cambiamenti nella variabilità e così via (Van Geert & Van Dijk, 2002; Bassano & Van Geert, 2007). Il motivo per cui la variabilità intra-individuale e interindividuale sono diverse è che la prima origina dal funzionamento di sistemi dinamici complessi – come una singola persona in interazione con un particolare ambiente educativo – mentre la seconda risulta tipicamente da sistemi additivi costruiti statisticamente.

Riferita alle comunità in esame, la questione della variabilità intra- vs interindividuale aiuta una comprensione più approfondita. A livello di *policy-making*, in particolare su alti livelli di aggregazione degli effetti come i programmi/standard nazionali, è rilevante soprattutto la variabilità interindividuale. Per il decisore politico, la complessità delle interazioni e dei processi idiosincratici tra insegnante e studente non è rilevante, nel senso che sfugge alla sua possibilità di azione; conta se, a livello di popolazione, le probabilità sono a favore o meno di un particolare intervento educativo, ossia una questione di differenze tra medie.

Per la comunità degli insegnanti invece il problema principale è controllare i processi di interazione in tempo reale con i propri studenti, sotto forma diflussi iterativi e reciproci. L'insegnante ricorre principalmente a un sistema *simplex* che lo aiuta a comprendere il cambiamento su una scala temporale a breve-medio termine e nel controllo di tale cambiamento (come gli studenti reagiscono in classe, come progrediscono nel corso dell'anno con alti e bassi ecc.). Per la sua esperienza, le differenze interindividuali sono il risultato di processi individuali iterativi, vale a dire processi ripetuti e rimessi in atto giorno dopo giorno, mese dopo mese, con notevoli fluttuazioni nella variabilità. Al fine di guidare i propri processi di comprensione e realizzazione, ha bisogno di

modelli fondati su informazioni sulla variabilità intra-individuale tipica della sua professione, ossia la variabilità e le fluttuazioni che si verificano all'interno delle lezioni e tra le lezioni (Steenbeek, Jansen & Van Geert, 2012). La letteratura di ricerca abbonda invece di modelli di cambiamento nel tempo basati su informazioni sulla variabilità interindividuale; ciò non sarebbe un problema se le informazioni provenienti da fonti di variabilità inter- e intra-individuale fossero fondamentalmente simili ma, per le ragioni sopra menzionate, così non è.

### 6.3. *Il modello causale standard è adeguato alla realtà educativa?*

Non è raro che un ricercatore si trovi coinvolto nella prassi della comunità degli insegnanti la quale include le loro preoccupazioni, valutazioni ed emozioni. Se p.es. vuole indagare l'efficacia di un particolare intervento formativo, come un programma di *workshop* o *coaching* per insegnanti, interferisce attivamente in una specifica pratica professionale, in contesti concreti e con persone reali che vivono la ricerca solo come una piccola parte della loro complessa prassi professionale. Per costoro la ricerca è uno dei tanti elementi della vita quotidiana che cercano di controllare e guidare in conformità con le loro priorità, valutazioni e strumenti. Per gli insegnanti la preoccupazione principale riguarda i risultati scolastici e implica il controllo del comportamento di apprendimento a breve e lungo termine dei loro studenti. Per il ricercatore, la preoccupazione primaria è verificare l'effetto dell'intervento ossia controllare statisticamente la variabile da lui individuata, p.es. un aspetto particolare del rendimento scolastico, in forza di una particolare forma di intervento rivolto agli insegnanti.

Il concetto di realizzazione implica quello di causalità: ci si aspetta che le azioni compiute con l'intenzione di ottenere qualcosa facciano sì che quella cosa cambi in conformità con le nostre intenzioni (cfr. Koopmans, 2014). Per un insegnante, la causalità è l'effetto osservabile delle sue attività sulle quelle degli studenti e sulle loro prestazioni, considerate anche in relazione ad altri aspetti come il clima sociale ed emotivo in classe. Per il ricercatore, verificare l'effetto del suo intervento formativo implica una visione specifica della causalità, in cui l'intervento può essere trattato come un fattore causale isolato il cui effetto è interamente o almeno significativamente dovuto al fattore stesso, cioè l'intervento dato. È verosimile che il ricercatore sia a conoscenza della varietà di altri aspetti che influiscono sul risultato osservato dell'intervento ma è probabile che li tratti fondamentalmente come variabili incontrollate, cioè variazioni casuali che possono essere ricondotte al problema statistico di suddividere le fonti della varianza.

Sul piano esplicativo, per il ricercatore il problema della realizzazione è assimilato a quello del controllo delle variabili. Per esempio, per controllare l'influsso del genere, dello status socioeconomico, della cultura organizzativa ecc. egli segue la pratica standard della ricerca, ossia fa in modo che tutte queste variabili siano *statisticamente* controllabili. Il controllo è esercitato componendo un campione sufficientemente ampio di casi individuali (singoli insegnanti nelle loro scuole) così da ridurre il problema in termini di varianza spiegata. La varianza sarà definita dalle differenze tra i casi del campione, cioè tra i singoli insegnanti o le singole scuole; la spiegazione sarà definita dalla covarianza, vale a dire dal grado in cui le differenze tra gli individui del campione rispetto a una particolare variabile di interesse – p.es. esempio l'impiego di un particolare metodo di insegnamento per ottenere un particolare risultato di apprendimento – covariano con le differenze in una variabile che il ricercatore controlla statisticamente. In parole semplici, obiettivo dei ricercatori è trovare un'associazione statisticamente significativa tra la variabile dipendente e una variabile indipendente che è sotto il loro controllo statistico.

Per i ricercatori, questa associazione rappresenta il modello dell'effetto causale della variabile manipolata su quella dipendente: l'effetto osservato in forma di differenze tra le medie di gruppo è in qualche modo considerato proprietà intrinseca della variabile manipolata. In altre parole, si assume che la forza della variabile, p.es. un intervento formativo, risiede nell'intervento medesimo, il cui effetto si applica a ogni individuo nel gruppo. In sintesi, il modello causale alla base di molta ricerca educativa sugli interventi è quello di un singolo fattore causale – l'intervento – che ha un effetto diretto su un individuo, p. es. un insegnante o uno studente. Quanto esplicitato nelle pagine precedenti illustra tuttavia che i processi in cui studenti e insegnanti sono coinvolti sono reti complesse diflussi causali reciproci che operano in modo iterativo e idiosincratice. In tali reti, connotate da variabilità intra-individuale, l'effetto di una singola variabile difficilmente è separabile dalle altre. In questa prospettiva, sussiste una tensione tipica tra il modello causale del ricercatore e la natura dei processi causali reciproci e iterativi in cui insegnanti e studenti sono coinvolti.

## **7. Metodologie e sfide per la ricerca educativa nei sistemi dinamici complessi**

Applicare il modello della complessità e dei sistemi dinamici complessi aiuta molto la comprensione dell'educazione intesa come oggetto di studio e di intervento; indagarla empiricamente secondo tale prospettiva e costruire modelli e teorie specifiche è però assai arduo. Il ricercatore possiede vari strumenti

per semplificare la complessità epistemica dell'educazione e riconoscere i sistemi *simplex* delle comunità di professionisti e responsabili politici: la teoria generale dei sistemi dinamici complessi è un sistema *simplex* che fornisce un quadro concettuale molto potente per ridurre la complessità epistemica dell'educazione pur mantenendo l'attenzione sulle proprietà che la rendono un sistema complesso; la nozione di reti di componenti interagenti, fonti di scambi dinamici che generano auto-organizzazione e trasformazione, è un importante guadagno concettuale che ispira la formazione della teoria, la ricerca empirica e la sua applicazione.

Molta strada è stata percorsa ma molto resta da fare, soprattutto sul piano dell'elaborazione e validazione di metodi di indagine adeguati a corrispondere alla complessità dell'oggetto così da aiutare gli attori delle *policies* e delle pratiche nei loro compiti decisionali e di intervento.

L'applicazione del paradigma dei sistemi dinamici complessi all'educazione non solo rappresenta un cambio di prospettiva teorica ma altresì sollecita una riformulazione profonda dei compiti, dei metodi e delle responsabilità della ricerca educativa. Se l'educazione è un oggetto epistemicamente e sistemicamente complesso, ogni tentativo di comprenderla e trasformarla deve riconoscere la pluralità di visioni e interessi delle comunità agenti coinvolte, nonché la natura situata, iterativa e interattiva dei processi formativi. Il contributo della ricerca non può pertanto limitarsi alla produzione di evidenze: occorre costruire strumenti concettuali e operativi che rendano il sistema educativo trattabile e gestibile per ciascuna comunità, nella consapevolezza dei suoi vincoli e delle sue potenzialità. Ciò implica anche ripensare i modelli di causalità, i criteri di valutazione e gli strumenti di comunicazione tra le comunità. Un esempio interessante è la ricerca sviluppata da Stamovlasis nel 2006, applicando la teoria matematica delle catastrofi e concentrandosi in particolare sulle discontinuità in vari tipi di processi educativi, poiché queste ultime sono tipiche in un sistema dinamico complesso come l'educazione.

In questa prospettiva, l'esempio di Raymond Buyse assume un valore paradigmatico: non tanto per le risposte fornite quanto piuttosto per la postura intellettuale assunta. Tale postura unisce rigore metodologico e apertura interdisciplinare, radicamento nella pratica e tensione progettuale, nella convinzione che solo attraverso l'incontro sistematico tra mondi differenti – ricerca, insegnamento, *policy* – l'educazione possa davvero diventare oggetto di conoscenza condivisa e trasformazione intenzionale. Anche da accademico, nel suo impegno non trascurò mai l'attenzione al mondo professionale da cui proveniva, ossia la scuola e l'amministrazione scolastica, nell'intento di intessere rapporti sistematici fra tali mondi professionali. L'idea stessa del laboratorio, scelto per una delle sue prime e più note realizzazioni nell'Ateneo lovaniense,

ben esprime tale orientamento, fondato sulla consapevolezza che fosse necessario aprire opportunità di lavoro congiunto e reciproca conoscenza e collaborazione. In tale prospettiva si può dire che abbia concorso a tracciare il solco poi approfondito da studi e ricerche, come quelle di cui il presente contributo dà conto, sviluppatasi nei decenni in forza di approcci interdisciplinari che pongono in luce tutta la complessità teorica e pratica dell'educazione.

## References

- Abbona F., Del Re G., Monaco G. (a cura di) (2008). *Complessità dinamica dei processi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Adelman H.S., & Taylor L. (2003). On Sustainability of Project Innovations as Systemic Change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14: 1-25.
- Bandura A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives On Psychological Science*, 13(2): 130-136.
- Bassano D., Van Geert P. (2007). Modeling Continuity and Discontinuity in Utterance Length: A Quantitative Approach to Changes, Transitions and Intra-individual Variability in Early Grammatical Development. *Developmental Science*, 10(5): 588-612.
- Berthoz A. (2012). *Simplexity: Simplifying Principles for a Complex World*. New Haven (Ct): Yale University Press.
- Biesta G. (2007). Bridging the Gap between Educational Research and Educational Practice: The Need for Critical Distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3): 295-301.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori (2° ed.).
- Bottani N. (2009). *Il difficile rapporto fra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*. FGA Working Paper, 17.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006). The Bioecology Model of Human Development. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol.1: Theoretical Models of Human Development* (6th ed., pp. 783-828). New York: Wiley.
- Calonghi L. (a cura di) (1993). *Nel bosco di Chirone: contributi per l'identificazione della ricerca didattica*. Napoli: Tecnodid.
- Durlak J.A., & DuPre E.P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41: 327-50.
- Davis B., Sumara D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frenken K. (2006). *Innovation, Evolution and Complexity Theory*. Cheltenham (UK)/Northampton (USA): Edward Elgar Publishing.
- Goldspink C. (2007a). Rethinking Educational Reform: A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1): 27-50.

- Goldspink C. (2007b). Transforming Education: Evidential support for a Complex Systems Approach *E:CO*, 9(1-2): 77-92.
- Goleman D., Senge P.M. (2015). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Florence: More Than Sound.
- Gore J.M. & Gitlin A.D. (2004) [Re]Visoning the Academic-Teacher Divide: Power and Knowledge in the Educational Community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1): 35-58.
- Guastello S.J., Gregson R. (Eds.) (2011). *Nonlinear Dynamical System Analysis for the Behavioral Sciences Using Real Data*. Boca Raton (FL): Taylor & Francis.
- Johnson S. (2011). *Dove nascono le grandi idee*. Milano: Rizzoli.
- Jörg T. (2011). *New Thinking in Complexity for the Social Sciences and Humanities: A Generative, Transdisciplinary Approach*. New York: Springer.
- Jörg T., Davis B., Nickmans G. (2007). Towards a New, Complexity Science of Learning and Education. *Educational Research Review*, 2: 145-156.
- Kello, C. T., Brown, G. D. a, Ferrer-I-Cancho, R., Holden, J. G., Linkenkaer-Hansen, K., Rhodes, T., & Van Orden, G. C. (2010). Scaling Laws in Cognitive Sciences. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(5): 223-232.
- Kluger J. (2008). *Simplexity: Why Simple Things Become Complex (and How Complex Things Can Be Made Simple)*. New York: Hyperion.
- Koopmans M. (2014). Change, Self-organization and the Search for Causality in Educational Research and Practice. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(1): 20-39.
- Mehl M.R. & Conner T. S. (Eds.) (2012). *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life*. New York: The Guilford Press.
- Molenaar M., Campbell, C.G. (2009). The New Person-specific Paradigm in Psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2): 112-117.
- Stamovlasis D. (2006). The Nonlinear Dynamical Hypothesis in Science Education Problem Solving: A Catastrophe Theory Approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 10(1): 37-70.
- Steenbeek H., Jansen L., van Geert P. (2012). Scaffolding Dynamics and The Emergence of Problematic Learning Trajectories. *Learning and Individual Differences*, 22(1): 64-75.
- Steenbeek H., van Geert P. (2013). The Emergence of Learning-Teaching Trajectories in Education: A Complex Dynamic Systems Approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 17(2): 233-267.
- Steenbeek H. & van Geert P. (2020). Education and Development as Complex Dynamic Agent Systems: How Theory Informs Methodology. In M.F. Mascolo & T.R. Bidell (Eds.), *Handbook of Integrative Developmental Science: Essays in Honor of Kurt W. Fischer* (pp. 162-188). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Van Der Steen S., Steenbeek H., Van Dijk M., van Geert, P. (2014). A Process Approach to Children's Understanding of Scientific Concepts: A Longitudinal Case Study. *Learning and Individual Differences*, 30: 84-91.
- Van Geert P., Steenbeek H. (2014). The Good, the Bad and the Ugly? The Dynamic Interplay Between Educational Practice, Policy, and Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2: 22-39.

- Van Geert P., van Dijk, M. (2002). Focus on Variability: New Tools to Study Intra-individual Variability in Developmental Data. *Infant Behavior and Development*, 25: 340-375.
- Viganò R. (2024). Dal dito alla luna. *Italian Journal of Educational Research*, 33: 8-9.
- Weiss C.H. (2007). The Role of Education Research: Commentary. Can We Influence Education Reform Through Research?. In S. Fuhrman, D.K. Cohen, F. Mosher (Eds.). *The State of Education Policy Research* (pp. 281-287). New York: Routledge.
- Weisstein E.W. (1999). *CRC Concise Encyclopedia of Mathematics*. Boca Raton-New York: CRC Press.
- West G. (2018). *Scala*. Milano: Mondadori.
- Wetzels A., Steenbeek H., van Geert P. (2016). A Complexity Approach to Investigating the Effectiveness of an Intervention for Lower Grade Teachers on Teaching Science. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 13(1): 81-104.
- Zanniello G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *ECPS Journal*, 9: 185-201.
- Zanniello G. (2015). Nascita e sviluppo della ricerca empirica in campo didattico in Italia. *Form@re*, 3: 11-21.

## Rileggere Raymond Buyse oggi. Riflessioni critiche e prospettive\*

### Rereading Raymond Buyse Today: Critical Reflections and Future Perspectives

Katia Montalbetti<sup>^</sup>

#### Riassunto

Nel contributo il pensiero di Raymond Buyse, da molti considerato il padre fondatore della pedagogia sperimentale in Europa, è ricostruito a partire dall'analisi della sua opera più importante, *L'expérimentation en pédagogie* e delle sue attività scientifiche e didattiche, svolte dentro e fuori l'accademia. L'ipotesi interpretativa è che lo studioso non si sia sottratto al confronto con la sfida del suo tempo riuscendo a legittimare il discorso sui mezzi all'interno del discorso sui fini. A novant'anni dalla pubblicazione alcune sue idee appaiono superate ma la problematizzazione del suo pensiero è ancora in grado di suggerire piste di riflessione utili ad arricchire il dibattito scientifico sulla pedagogia sperimentale, sul suo campo di azione e sul suo rapporto con la scienza pedagogica tout court.

**Parole chiave:** pedagogia sperimentale; sperimentazione; ricerca empirica; metodologia; R. Buyse

#### Abstract

This paper deals with Raymond Buyse's thought, often seen as the founding figure of Europe's experimental pedagogy. His intellectual legacy is explored through the analysis of his most influential work, *L'expérimentation en pédagogie* (1935), and his scientific and teaching activities both inside and outside academia. The key argument is that Buyse did not shy away from his era's challenges, successfully integrating the debate on methods within the broader discussion of educational goals. Ninety years after its main publication, some of his ideas may seem outdated. However, a renewed examination of his

---

\* Per ricostruire il contesto storico-culturale e tratteggiare il pensiero dello studioso sono stati ripresi e rielaborati alcuni contenuti inclusi in una precedente pubblicazione dell'Autrice (Montalbetti, 2002).

<sup>^</sup> Dipartimento di Pedagogia, Facoltà di Scienze della formazione, Professoressa Ordinaria in Pedagogia sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore, e-mail: [katia.montalbetti@uni-catt.it](mailto:katia.montalbetti@uni-catt.it).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19818

work still provides valuable insights for today's discussions on experimental pedagogy, its scope, and its connection to the whole pedagogy.

**Key words:** experimental pedagogy; experimentation; empirical research; methodology; R. Buyse

*Articolo sottomesso: 23/03/2025, accettato: 28/05/2025*

## 1. Introduzione

Nel contributo, dopo una breve ricostruzione del contesto in cui è originato e si è sviluppato il pensiero di Raymond Buyse, si intende riflettere sulla sua concezione di pedagogia sperimentale o, meglio, sulla sua idea di sperimentazione in pedagogia, mettendo in evidenza come alcuni snodi, intuiti più che approfonditi dal Nostro, costituiscano ancor oggi questioni aperte al centro del dibattito. Sul fondo l'intenzione non è certo quella di indulgere ad una rievocazione nostalgica ma di sollecitare a tornare al suo pensiero in un'ottica problematizzante per guardare avanti.

## 2. L'istanza sperimentale in pedagogia: coordinate storico-culturali

Per comprendere le origini della sperimentazione in ambito europeo è necessario richiamare le condizioni culturali, sociali ed economiche che ne hanno posto le premesse. Il terreno fertile per lo sviluppo delle idee sperimentali si configura come esito di diversi fattori, che possono essere organizzati in due principali macro categorie: i fattori remoti, le cui radici sono più lontane e il contributo indiretto, e i fattori prossimi più vicini nel tempo con un apporto diretto (Montalbetti, 2002). Tra i primi merita citare la rivoluzione industriale, l'orientamento positivistico, l'evoluzionismo e la psicologia sperimentale. Tra i secondi vanno segnalati i lavori di ricerca e di elaborazione concettuale portati avanti da studiosi in diversi contesti europei accomunati dalla volontà di introdurre l'istanza scientifica in ambito psico-pedagogico.

Nella seconda metà dell'Ottocento si assiste ad una ripresa della rivoluzione industriale che può beneficiare dei progressi scientifici e tecnologici, con implicazioni rilevanti anche sul piano del sistema di produzione. Anche se occorrerà attendere Taylor per avere una vera e propria rivoluzione, il matrimonio fra scienza e tecnologia porta con sé non solo cambiamenti di natura organizzativa

ma anche la revisione del posto e della concezione del lavoratore (Landes, 1978). In tale prospettiva, l'entusiasmo per la scienza, che aveva trovato in Comte un interprete d'eccezione, viene ri-attualizzato contribuendo a rafforzare l'idea di una fiducia cieca nel progresso volto ad assicurare il dominio dell'uomo. Parimenti, dal pensiero di Darwin vengono colti elementi che inducono a rivedere il significato che l'essere umano attribuisce a se stesso nell'ambito della natura. Si configura quindi una relazione circolare: da un lato i progressi della scienza impattano in campo industriale, dall'altro lo sviluppo dell'industria imprime in ambito scientifico un nuovo dinamismo cui conseguono significativi progressi in molteplici settori (Bernal, 1956). Il clima culturale e sociale del secondo Ottocento, contraddistinto da un forte sviluppo dell'industrializzazione, avanzamenti considerevoli della scienza, diffusione dell'orientamento positivista e concezione della teoria dell'evoluzione, pone premesse favorevoli all'introduzione della sperimentazione in ambito pedagogico (Depaepe, 1998); in tal senso, De Landsheere osserva che "la ricerca sperimentale fu dapprima legata alla civiltà occidentale e all'industrializzazione" (1986, p. 11).

L'ambito disciplinare nel quale gli orientamenti culturali, antropologici e concettuali sopra richiamati hanno più rapida e sistematica diffusione è certamente quello psicologico come testimonia l'apertura da parte di Wundt nel 1879 a Lipsia del primo Laboratorio di psicologia sperimentale (Becchi, 1969). L'influsso di questo orientamento travalica i confini della scienza psicologica rendendo di fatto "la psicologia sperimentale la fonte di ispirazione più concreta che contribuirà allo sviluppo della pedagogia sperimentale" (Depaepe, 1998, p. 32). In tale direzione, un ruolo di mediazione significativo è svolto dalla nascente Pedologia che si propone come scienza sperimentale e integrale del bambino e che mira ad applicare i metodi delle scienze naturali allo studio di tutte le dimensioni dello sviluppo infantile (Blum, 1899). Il movimento pedagogico ha un rapido sviluppo nell'Europa occidentale e trova un contesto per esprimersi particolarmente favorevole in Belgio (Montalaegre, 1959). Sebbene la pedologia non riesca a imporre le proprie idee sia per ragioni storiche sia per una fragilità intrinseca al suo sistema concettuale va riconosciuto che ha costituito una condizione necessaria, sebbene non sufficiente, per la diffusione dell'approccio sperimentale in ambito educativo (Depaepe, 1985). Fra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX per le ragioni richiamate studiosi di nazionalità diversa e con matrici culturali differenziate cominciano quindi ad applicare il metodo sperimentale allo studio di situazioni e di processi educativi; solo per citarne alcuni: in Germania Meumann (1907) e Lay (1909), in Inghilterra Winch (1914), in Francia Binet (1918), in Svizzera Claparède (1916). Se in Europa l'interesse per la ricerca sperimentale in educazione subisce una battuta d'arresto con il sopraggiungere del primo conflitto (Mialaret, Vial, 1988),

oltreoceano è proprio la guerra ad imprimere nuovo impulso alla ricerca per le diverse applicazioni nella gestione del conflitto.

### 3. Il pensiero di R. Buyse: tra scritti e azione

Le coordinate storico-culturali brevemente richiamate sono indispensabili per contestualizzare il pensiero di Raymond Buyse (1889-1974) da molti considerato il padre fondatore della pedagogia sperimentale, almeno nell'ambito della pedagogia di ispirazione cattolica (Grasso, 1954).

Certamente il contesto territoriale e culturale nel quale cresce e matura le sue idee lo pone in una posizione privilegiata; il Belgio infatti ha un ruolo prioritario nello sviluppo del movimento pedagogico come testimoniato dalla fondazione ad Anversa del primo laboratorio di pedagogia da parte di Schuyten nel 1899, dall'organizzazione a Bruxelles del Primo Congresso Internazionale di pedagogia nel 1911 e dall'apertura della Facoltà Internazionale di pedagogia nel 1912 (Depaepe, 1998). A ben vedere fra il XIX e il XX si incontrano sul territorio belga tre principali orientamenti: quello pedagogico, quello esperienziale e quello scientifico. Il primo movimento, come già osservato, auspica lo studio scientifico del bambino e la conoscenza dei suoi dinamismi fisici e psichici; il secondo, esprime l'esigenza di innovare le prassi educative attraverso la messa in discussione di modelli obsoleti e l'introduzione di innovazioni che pongono al centro la figura dell'allievo; il terzo orientamento riprende l'istanza del rinnovamento educativo integrandola però con un ancoraggio allo spirito scientifico.

Nel pensiero del Buyse è possibile rintracciare l'influsso dei tre orientamenti anche se, come avremo modo di osservare, attraverso la distinzione tra *pédagogie expérimentée* e *pédagogie expérimentale* esprimerà la sua adesione all'orientamento scientifico. Le scelte del Nostro vanno lette in relazione al suo percorso formativo e al suo itinerario professionale. Rispetto al primo elemento, va osservato che nella sua formazione è rintracciabile una complementarità fra il progressivo sviluppo delle competenze scientifiche e la formazione filosofico-umanistica. Sarà, secondo l'interpretazione fornita dai suoi allievi (Dehant, Gille, Meuris, 1979), proprio questa complementarità a permettergli di guardarsi dai rischi dello scientismo, del positivismo e del romanticismo. Sul piano professionale, pur essendosi formato all'Université Libre di Bruxelles dove collabora in modo intenso con Decroly, il suo itinerario si sviluppa nel contesto dell'ateneo cattolico dove entrerà a partire dagli anni Venti e dove fonderà nel 1928 il primo Laboratorio di Pedagogia sperimentale. A fronte della complementarità rilevata sia sul piano formativo sia su quello professionale vi è però un elemento trasversale ovvero la scelta, portata avanti negli anni, di coniugare

sempre l'attività accademica svolta nei contesti universitari con quella educativo-scolastica, dapprima come insegnante e poi come ispettore (Gille, 1975; 1979).

È a partire dagli influssi del contesto territoriale e culturale e dalle scelte compiute in ambito formativo e professionale che viene strutturandosi il pensiero del Buyse (Meuris, 1985); la sua concezione di pedagogia sperimentale è espressa in forma matura nel volume pubblicato nel 1935 (Buyse, 1935). Tuttavia per comprenderne a pieno la genesi, le peculiarità e anche i limiti, occorre sempre guardare oltre i suoi scritti e tenere in considerazione, come richiamato, anche la sua pratica sul campo.

Nella prima parte del volume lo studioso pone la questione della natura della nuova disciplina, delle sue caratteristiche e dei suoi aspetti critici, del rapporto con il discorso pedagogico generale, del quadro complessivo della riflessione pedagogica nel quale lo sviluppo della sperimentazione va posto. A tal scopo mette in evidenza tre contributi rispetto al modo di elaborare il discorso pedagogico: la pedagogia tradizionale, quella nuova, quella sperimentale. La prima, a suo giudizio, implica l'imitazione dei grandi maestri ma il suo limite risiede nel "disprezzo della prova dei fatti cioè della verifica" (Buyse, 1935, p. 48); la seconda desume dagli studi psicologici e sociologici i dati e pone l'alunno al centro della relazione educativa; la terza poggia sulla sperimentazione e fa propria una metodologia di ricerca scientifica (Buyse, 1935, p. 58).

Nel corso dell'opera richiama l'attenzione sulla distinzione fra pedagogia *expérenciée* e *expérimentale*: la prima si ispira alle intuizioni degli educatori e ha a fondamento l'immaginazione creatrice, l'impressionismo, la volontà di innovare le prassi; le proposte sono fondate sull'esperienza personale ma non hanno nella verifica il criterio della loro attuazione (Buyse, 1935, p. 47). La seconda auspica lo studio scientifico del bambino e la conoscenza dei suoi dinamismi fisici e psichici e il riferimento al criterio della misura.

L'adesione all'orientamento sperimentale non impedisce al Nostro di guardarsi dai rischi connessi con lo sperimentalismo; in particolare, contesta l'attribuzione esclusiva agli sperimentalisti dell'autorevolezza scientifica in materia educativa e la possibilità di sperimentazione illimitata. In polemica con la prima posizione, afferma la necessità di una filosofia dell'educazione a cui compete l'elaborazione dei fini e, al contempo, riconosce l'esistenza di temi che, per ragioni di ordine morale, sfuggono alla sperimentazione. In altri termini, l'attenzione alla dimensione sperimentale non porta a disinteressarsi di quella teorica e di quella pratica. Ne consegue una concezione tripartita della pedagogia nella quale coesistono: la filosofia dell'educazione per la determinazione dei fini; la scienza pedagogica per lo studio scientifico della relazione educativa e l'arte educativa per la traduzione in pratica dei principii. Osservando, oltreché i suoi scritti, la sua attività sul campo, il perimetro di azione della

sperimentazione appare confinato all'ambito didattico poiché, nei fatti, il riferimento è sempre a questioni di ordine scolastico. La riduzione della pedagogia alla didattica sperimentale rappresenta certamente un limite ma va letta all'interno del percorso complessivo del nostro studioso radicato, come più volte osservato, nel contesto scolastico.

L'ipotesi interpretativa, ancorata all'analisi della sua biografia professionale, dei suoi scritti e della sua attività didattica, è che il Buyse abbia colto il pericolo che la pedagogia del suo tempo, arroccata sulla difesa di principi, al punto da rifiutare il contributo di orientamenti euristici e metodologie innovative, divenga desueta e incapace di affrontare le sfide della modernità; vede nella metodologia positiva uno strumento da avvalorare nella convinzione che quella non confligga con gli assunti filosofici ed epistemologici posti a fondamento della riflessione pedagogica (Montalbetti, 2002). Di là dalla distinzione fra pedagogia *perrennis* e *temporalis* ripresa da studiosi precedenti, il merito del Buyse sta nell'aver colto la problematica critica della pedagogia del suo tempo ovvero la necessità del confronto con la modernità rappresentata allora dalla temperie del positivismo. L'atteggiamento di condanna e chiusura assunto da studiosi di ascendenza religiosa rischiava di porli ai margini anche perché gli studiosi laici liberi da preoccupazioni antropologiche forti accoglievano i nuovi contributi positivi e inducevano l'idea di una pedagogia religiosamente ispirata connotata dal rifiuto del progresso (Montalbetti, 2002). A suo giudizio, l'apertura alla metodologia sperimentale costituisce una condizione necessaria per sviluppare una pedagogia moderna senza che ciò entri in conflitto con la dimensione assiologica.

Dalla volontà di diffondere le sue idee innovative per il tempo origina la sua ampia attività di disseminazione e sensibilizzazione che lo porta ad investire meno risorse nella sistematizzazione delle sue idee. Come osserva Grasso in modo efficace, il merito del Buyse sta nel fatto che “butta a mare il positivismo ma salva la positività” (Grasso, 1954, p. 52) benché all'inizio il suo atteggiamento appare l'esito “più equilibrio istintivo piuttosto che di una ragionata soluzione” (Grasso, 1954, p. 53).

Anche se il Buyse, come osservato, è considerato il padre fondatore della pedagogia sperimentale non è un caso che nella sua opera matura preferisca utilizzare il sostantivo *sperimentazione* a voler sottolineare che la dimensione sperimentale si colloca al centro del nucleo costitutivo della scienza pedagogica. A suo dire, non c'è una pedagogia sperimentale “altra” ma c'è una pedagogia che non può non includere la dimensione sperimentale. Su questo aspetto torneremo nelle pagine seguenti.

#### 4. Lezioni apprese per guardare oltre

Come ricordato, il Buyse preferisce all'espressione Pedagogia sperimentale quella di Sperimentazione in pedagogia. Dietro a questa scelta vi è la volontà di perimetrare il raggio di azione della metodologia sperimentale entro lo spazio del discorso pedagogico. Per ovviare alle difficoltà a far dialogare la prospettiva pedagogica con la dimensione scientifica, il Buyse propone una soluzione tanto semplice quanto efficace per il suo tempo: distingue l'ambito dei fini, di pertinenza della filosofia dell'educazione, da quello dei mezzi di cui si occupa la pedagogia sperimentale, optando però per un'espressione nella quale è ribadito l'orizzonte unitario di riferimento.

A ben vedere, oggi giorno l'espressione Pedagogia sperimentale non la si incontra così di frequente. In ambito accademico, oltreché nei settori scientifico-disciplinari e concorsuali, è presente in alcuni insegnamenti nei diversi percorsi di preparazione alle professioni dell'educazione e della formazione; per la verità, non in molti perché gradualmente tale denominazione è stata sostituita, per diverse ragioni, da espressioni nelle quali è più evidente l'aggancio con la dimensione metodologica della ricerca (metodi della ricerca educativa, metodi e strumenti per la sperimentazione educativa ecc..) piuttosto che il richiamo alla matrice pedagogica. Per definire tale filone di ricerca sempre più spesso l'aggettivo *sperimentale* è preceduto dall'aggettivo empirico; a ben vedere, l'impiego dell'espressione "*ricerca empirico-sperimentale in educazione*" permette di includere tutte le diverse forme di indagine che adottano il modo di procedere tipico del metodo scientifico. È infatti comunemente riconosciuto che una ricerca può muovere da un interesse conoscitivo rispetto ad un determinato fenomeno senza voler o poter alterarne lo sviluppo oppure dalla volontà di perturbare la situazione per studiarne gli effetti. In senso stretto, la prima forma di ricerca non può dirsi sperimentale poiché non implica l'introduzione di una alterazione; ciononostante si configura come ricerca scientifica poiché si declina come un processo sistematico e intenzionale volto a rilevare dati fattuali inerenti il fenomeno educativo allo scopo di conoscerlo meglio e orientare l'azione di chi opera sul campo (Montalbetti, Lisimberti, 2015).

Se per un verso il ricorso all'espressione ricerca empirico-sperimentale in educazione appare maggiormente inclusivo delle diverse tipologie di ricerca, per l'altro richiede un'attenta riflessione. Come è noto, dell'educazione si occupano discipline diverse e lo fanno secondo matrici disciplinari altrettanto differenziate. Non rischiamo forse di perdere di vista lo specifico pedagogico se optiamo per una espressione nella quale questo termine non è più presente? L'analisi pedagogica si specifica in funzione degli obiettivi che la guidano che si collocano su piani diversi: quello descrittivo e quello prescrittivo-orientativo. Per la finalità descrittiva la pedagogia assume e rielabora i contributi

provenienti da discipline limitrofe ma da quelli muove per formulare indicazioni circa il dover essere. In questa prospettiva, perdere il sostantivo “pedagogia” potrebbe rischiare di indebolire l’orizzonte di senso che guida chi fa ricerca secondo una matrice pedagogica.

A ben vedere in campo educativo anche il termine sperimentazione, tanto caro al Buyse, ha subito nel tempo interpretazioni diverse fino a trasformarsi in un concetto ombrello perdendo, almeno in parte, il suo legame con il nucleo di significato originario e diventando sinonimo di “non regolamentato”, talvolta semplicemente di “diverso dall’ordinario”. Questa interpretazione arbitraria, che ha indebolito il richiamo ai criteri di rigore diffondendo un alone pseudo-scientifico, ha finito con il favorire una progressiva sovrapposizione fra il concetto di sperimentazione e quello di innovazione veicolando l’idea che il cambiamento di cui la sperimentazione si fa interprete sia in sé positivo e migliorativo rispetto allo status quo. In realtà, sperimentare implica non solo “provare a fare qualcosa di nuovo” ma muovere da una ipotesi di fondo circa i possibili effetti derivanti dal cambiamento, dotandosi di procedure rigorose e appropriate per verificarne l’effettiva ricaduta a livello empirico. Il cambiamento sotteso alla sperimentazione per potersi configurare come innovazione, cioè in termini positivi, deve perciò essere avvallato dalle evidenze raccolte sul campo. Tale osservazione porta con sé come corollario l’esigenza che la sperimentazione sia accompagnata da un apparato metodologico solido che permetta prima, durante e dopo di monitorare i processi e di dare evidenza agli esiti di breve periodo (output), a quelli di medio (outcome) e infine a quelli di lungo periodo (impatti). In altre parole, sotteso a questo modo improprio di usare i termini è rintracciabile una commistione fra l’orientamento esperienziale e l’orientamento sperimentale già stigmatizzata dal Buyse con la nota distinzione fra pedagogie *exéperientiée* e *expérimentale*.

Il richiamo al criterio del rigore non sfocia nell’adozione di schemi di azione rigidi e di percorsi del tutto predeterminabili; lo studio dei fatti educativi esige infatti la costruzione di piani di lavoro differenziati i quali, accomunati dal rispetto dei criteri di scientificità, devono sapersi inserire nei contesti reali dinamici e includere l’inatteso all’interno del proprio orizzonte. Riconoscere, almeno in parte, la natura emergenziale (Mortari, 2007) della ricerca empirico-sperimentale non ne mina la solidità piuttosto la rende pienamente praticabile all’interno di contesti complessi come quelli educativi.

## 5. Conclusioni

Il Buyse nel contesto del suo tempo aveva bisogno di legittimare un discorso sui mezzi in seno al discorso pedagogico superando le resistenze culturali e le

barriere ideologiche; a distanza di novant'anni la sfida è cambiata e forse oggi abbiamo bisogno di riportare il discorso sui mezzi dentro l'alveo di quello sui fini. In tal senso, impiegare l'espressione pedagogia sperimentale non significa veicolare l'idea che ci sia una pedagogia "altra" che si occupa in autonomia dei mezzi bensì riconoscere che il discorso sui mezzi non può che essere fatto alla luce del discorso sui fini. Ne consegue che quanti si occupano di pedagogia sperimentale si riconoscono in primis nel sostantivo "pedagogia" che guida l'approccio e la declinazione operativa della loro ricerca sul piano empirico-sperimentale.

A nostro giudizio, per rileggere oggi il pensiero del Buyse occorre avere il coraggio di discutere criticamente la sua concezione di sperimentazione in pedagogia avvalorando le sue intuizioni, come ad esempio la distinzione fra *pédagogie expérimentée* e *expérimentale* e riconoscendo al contempo i suoi limiti, come ad esempio la riduzione del suo campo di intervento alla sfera didattica. Fare tesoro della sua lezione ci chiede di prendere le distanze dal senso letterale della sua proposta per valorizzare il significato profondo del suo messaggio che va cercato, a nostro giudizio, non solo nelle sue idee ma anche nelle sue azioni: l'intensa opera di alfabetizzazione, l'impegno profuso per disseminare le conoscenze metodologiche anche fuori dai contesti accademici, la fondazione di strutture per coltivare la ricerca; sul fondo, la sua eredità più preziosa sta nell'aver incarnato quella disposizione a non sottrarsi al confronto critico con il nuovo assumendo una postura autenticamente scientifica.

## Riferimenti bibliografici

- Becchi E. (1969). *Problemi di sperimentalismo educativo*. Roma: Armando.
- Bernal J.D. (1956). *Storia della scienza*. Firenze: Editori Riuniti.
- Binet A. (1918). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- Blum E. (1899). La pédologie: l'idée, le mot, la chose. *Année Psychologique*, 5: 300-310.
- Bonboir A. et al. (1969). *L'oeuvre pédagogique de R. Buyse*. Louvain: Vander.
- Buyse R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamartin.
- Claparède E. (1916). *L'école et la psychologie expérimentale*. Lausanne: Payot.
- De Landsheere G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris PUF.
- Dehant A., Gille A., Meuris G., (1979). *Le cinquantenaire du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Louvain (1928-1978)*. Louvain-la-Neuve: Editions du laboratoire de pédagogie expérimentale.
- Depaepe M. (1985). Science, Technology and Paedology. The Concept of Science at the Faculté Internationale de pédologie in Brussel. *Scientia Pedagogica Experimentalis. International Journal of Experimental Research in Education*, 1: 14-29.

- Depaepe M. M. (1998). La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etats-Unis (pp. 25-35). In: Hofstetter R., Schneuwly B. (éds.), *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gille A. (1975). R. Buyse. Biographie et bibliographie. *Psychologica Belgica*, 1: 82-87.
- Gille A. (1979). R. Buyse, promotor de pedagogía experimental. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 13: 65-91.
- Grasso P.G. (1954). Il caposcuola della pedagogia sperimentale in Europa: Raymond Buyse. *Orientamenti pedagogici*, 1: 54-70.
- Landes D.S. (1978). *Prometeo liberato. Trasformazioni tecnologiche e sviluppo industriale nell'Europa dal 1750 ai giorni nostri*. Torino: Einaudi.
- Lay A.W. (1909). *Experimentelle Didaktik*. Leipzig: Nennich.
- Lisimberti C., Montalbetti K. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: PensaMultimedia.
- Meumann E. (1907). *Vorlesungen für Einführung in die experimentelle Pädagogik*. Leipzig: Engelmann.
- Meuris G. (1985). L'expérimentation en pédagogie de Raymond Buyse. *Bulletin d'orientation scolaire et professionnelle*, 4: 139-142.
- Mialaret G., Vial J. (1988). *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris: PUF.
- Montalbetti K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse: ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montelaegre A. (1959). *Formation de la méthode expérimentale et son utilisation en pédagogie*. Louvain: Nauwelaerts.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Winch W.H. (1914). The Necessity of Experimental Pedagogy. *Forum of Education*, 5: 1-15.

# Evaluating Educational Impact for Social Inclusion and Competence Development: Longitudinal Data, Evidence Based Policy, and Pedagogical Science in the Spirit of Raimond Buyse

Tiziana Chiappelli\*, Sabina Leoncini\*\*^

## Abstract

This paper explores the crucial role of impact evaluation in education, emphasizing the importance of longitudinal data analysis and evidence based policymaking for fostering social mobility, reducing educational inequalities, and enhancing competencies. Inspired by the legacy of Raimond Buyse, the paper argues for a scientific approach to pedagogy that embraces empirical experimental methods while respecting the ethical and axiological dimensions of education. It highlights how impact evaluation can contribute to a pedagogy that is not only theoretically informed but also grounded in robust empirical evidence, capable of addressing the complex educational challenges of contemporary societies.

**Key words:** Impact Evaluation, Socio-Educational Inequalities, Quanti-Qualitative Longitudinal Data, Competences Development, Scientific Evidence Based Policies, Pedagogical Science

*First submission: 15/03/2025, accepted: 04/06/2025*

## 1. Introduction

Raimond Buyse's pioneering treatise, *L'expérimentation en pédagogie* (1934), marked a turning point in making educational science more rigorous and empirically grounded. Rather than merely describing learning processes, Buyse urged educators and researchers to measure and evaluate them – combining a respect for human dignity with the methodological precision of experimental approaches. His dictum *tayloriser l'instruction pour valoriser*

---

\* Università degli studi di Siena, e-mail: [tiziana.chiappelli@unisi.it](mailto:tiziana.chiappelli@unisi.it).

\*\* Università degli Studi di Siena, e-mail: [sabina.leoncini@unisi.it](mailto:sabina.leoncini@unisi.it).

^ Per una più puntuale attribuzione delle parti, è possibile assegnare a Tiziana Chiappelli i paragrafi 2,3 mentre a Sabina Leoncini i paragrafi 4,5. I paragrafi 1, 6 sono stati scritti congiuntamente dalle autrici.

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19748

l'éducation captured the idea that systematic, scientific methods can bolster both the effectiveness and equity of educational practice. Building on Buyse's insights, this essay explores how contemporary impact evaluation can support social inclusion and competence development, especially in the context of "Society 5.0." We adopt his dual emphasis on scientific rigor and ethical responsibility. Specifically:

- **Scientific Rigor:** to draw on longitudinal data and mixed-method designs to capture educational processes over time.
- **Ethical Responsibility:** to stress that measuring impact is not purely technical but must safeguard human dignity and promote social justice.

Central to this approach is the recognition that quantitative and qualitative methods, when combined, offer richer insights. Quantitative strategies (e.g., longitudinal surveys, quasi-experimental designs) isolate causal effects and trends; qualitative inquiry (e.g., interviews, focus groups, classroom observations) illuminates the lived experiences behind the numbers. This dual perspective aligns with Buyse's overarching vision: robust data must be interpreted within real pedagogical contexts to fully serve education's humanizing role. As we will see in the following sections, rigorous impact evaluation is crucial not only for understanding whether an educational intervention "works," but also for verifying that it contributes to broader goals of equity and social mobility. We will explore what impact evaluation entails, including the most commonly used approaches in educational research, before turning to the mixed-method design we favor.

Today, this vision finds renewed relevance in the context of Society 5.0, where education is expected to foster competence development, social mobility, and sustainability (OECD, 2018). However, educational inequalities persist (Dubet, 2019; Piketty, 2014), requiring rigorous impact evaluations to assess who benefits from educational policies and under what conditions. Impact evaluation, particularly when supported by longitudinal data, is not just a technical exercise but a scientific and ethical imperative. Evaluating educational impact means understanding how education contributes to individual development, social justice, and economic progress over time. This requires combining empirical evidence with ethical reflection, ensuring that educational research respects human dignity and cultural diversity (Meirieu, 2007).

## **2. The Importance of Impact Evaluation in Education**

Educational policies must be assessed not only for their internal coherence but also for their real-world effects. As Rossi, Lipsey & Freeman (2004)

highlighted, impact evaluation measures whether a program achieves its intended social change. In the field of education, this means looking at both learning outcomes and social mobility.

## *2.1 Defining Impact Evaluation*

Impact evaluation refers to the systematic process of determining the causal effects produced by an educational intervention, policy, or program (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004). It seeks to isolate and measure the specific changes directly attributable to the intervention, distinguishing them from other contextual or external influences (Gertler et al., 2016). In educational research, this translates into assessing whether a given policy – such as curriculum reform, the introduction of digital learning technologies, or the implementation of inclusive teaching strategies – has generated measurable improvements in learning outcomes, reduced educational inequalities, or promoted social mobility among disadvantaged groups (OECD, 2018; Escudero & Martínez, 2011). The concept of impact evaluation is rooted in the counterfactual logic: comparing what actually happened after the intervention with what would have happened in its absence (Shadish, Cook & Campbell, 2002). This requires designing robust evaluation strategies, such as randomized controlled trials (RCTs), quasi-experimental designs, and propensity score matching, which aim to establish the causal attribution of outcomes to interventions. However, contemporary educational research increasingly questions the exclusive reliance on experimentalism, highlighting the need to contextualize quantitative data through qualitative approaches that explore students' lived experiences, institutional dynamics, and the cultural embeddedness of educational processes (Biesta, 2007; Mortari, 2007).

In the field of education, impact evaluation cannot be confined to cognitive outcomes alone (e.g., test scores), but must also consider broader dimensions such as students' well-being, critical thinking, civic engagement, and the development of transversal competences essential for lifelong learning (Hoskins & Fredriksson, 2008). Moreover, impact evaluation should actively engage stakeholders, including teachers, families, and students, in a participatory evaluation process, ensuring that contextual knowledge and local needs shape the criteria used to define and measure success (Cousins & Whitmore, 1998). The impact evaluation in education is not neutral or purely technical: it is always embedded within ethical, political, and epistemological frameworks (Biesta, 2010). The selection of what to measure, whose voices to include, and which outcomes are prioritized reflects specific normative assumptions about the purpose of education – whether focused on economic productivity, social justice, or personal development (Apple, 2013). Therefore,

rigorous impact evaluation must be methodologically sound while also being axiologically aware, ensuring alignment with the democratic and emancipatory aims of education, particularly in contexts of social inequality (Sen, 1999).

## *2.2 Longitudinal Analysis and Educational Trajectories*

Longitudinal data hold a pivotal role in the field of educational impact evaluation, as they enable researchers to track the same individuals or cohorts over extended periods of time, capturing the dynamic and cumulative nature of educational processes (Hanushek & Woessmann, 2015). This diachronic perspective, already intuitively recognized by Raimond Buyse in his early work on experimental pedagogy, allows for a holistic understanding of educational trajectories by linking early educational experiences to long-term life outcomes, including labour market insertion, social mobility, and civic participation (Heckman, 2006; OECD, 2018). Unlike cross-sectional evaluations, which provide only a static snapshot of educational effects at a given point in time, longitudinal approaches allow for the study of developmental processes – how learning gains accumulate (or dissipate) across critical educational transitions (early childhood, primary school, secondary education, higher education) and how these pathways diverge according to socioeconomic status, gender, migration background, or territorial disparities (Schütz, Ursprung & Wößmann, 2008; Blossfeld et al., 2019). This makes longitudinal analysis particularly valuable for understanding educational inequalities, since opportunity gaps tend to widen as educational careers progress, a phenomenon often described as cumulative disadvantage (DiPrete & Eirich, 2006). Moreover, longitudinal designs enable the identification of causal relationships not only through pre-post comparisons, but also by incorporating time-varying covariates, thereby allowing researchers to account for changing contexts (policy reforms, economic crises, technological innovations) that might moderate the relationship between educational inputs and outcomes (Singer & Willett, 2003). This temporally sensitive approach is especially important in today's rapidly evolving Society 5.0, where technological disruption, climate change, and demographic shifts continually redefine the skills and competencies required for full participation in economic and civic life (Schleicher, 2019). In addition to academic achievement, longitudinal studies also make it possible to track non-cognitive outcomes such as motivation, self-efficacy, resilience, and civic engagement (Gutman & Schoon, 2013), thereby aligning educational evaluation with a broader understanding of education's contribution to human development (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). This expanded outcome set is particularly relevant for evaluating the social impact of education in terms of social cohesion, active citizenship, and the reduction of intergenerational

inequalities (Putnam, 2015). The use of longitudinal data requires methodological and ethical awareness. Attrition – the loss of participants over time – represents a major threat to validity, particularly when it affects the most disadvantaged students, thereby biasing estimates of educational impact (Fitzgerald, Gottschalk & Moffitt, 1998). Ethical issues also emerge regarding data protection, consent renewal, and the long-term use of sensitive educational data, requiring adherence to strict ethical guidelines and a transparent dialogue with participants (BERA, 2018). For all these reasons, longitudinal analysis provides a unique lens for understanding education not as a discrete event, but as a lifelong process in which institutional structures, individual agency, and structural inequalities continually interact, shaping educational careers and life opportunities in ways that demand both scientific rigor and normative reflection (Bronfenbrenner, 2005; Blossfeld et al., 2019).

### *2.3 Education, Inequality, and Social Mobility*

Education has long been considered a central mechanism for fostering social mobility, representing what is often called the “meritocratic promise”: the idea that educational achievement, rather than inherited privilege, should determine life chances (Bourdieu & Passeron, 1970; Bowles & Gintis, 1976). However, empirical research consistently reveals that this promise remains only partially fulfilled, particularly in societies characterized by high levels of social stratification and structural inequalities (Dubet, 2019; Blossfeld & Shavit, 1993). The capacity of education to function as a social elevator is systematically mediated by the interplay between family background, territorial disparities, and school quality (Cecchi, 2006). Students from socioeconomically advantaged backgrounds benefit from higher cultural capital, more supportive educational environments, and greater access to enrichment opportunities outside school (Bourdieu, 1986). In contrast, working-class students, migrants, and ethnic minorities often face structural barriers within the educational system, ranging from lower teacher expectations to tracking mechanisms that reproduce existing inequalities rather than mitigating them (Van de Werfhorst & Mijs, 2010; Ballarino & Schizzerotto, 2011). Impact evaluation thus becomes a critical instrument for identifying which educational interventions effectively promote equity and which, instead, reinforce social reproduction (Escudero & Martínez, 2011). Evaluating the impact of targeted programs – such as early childhood interventions, financial support schemes, inclusive curricula, and mentoring for first-generation students – provides essential evidence for the design of policies aimed at reducing educational inequalities (Heckman, 2006; Hanushek & Woessmann, 2015). Furthermore, longitudinal impact evaluation allows researchers to

observe the long-term trajectories of students from different socioeconomic backgrounds, assessing not only academic achievement but also access to higher education, labour market insertion, and civic participation (OECD, 2018; Blossfeld et al., 2019). However, measuring educational impact in relation to inequality requires moving beyond purely individual outcomes (such as test scores or employment rates) and considering broader structural dimensions: how educational policies transform (or fail to transform) social structures, reduce territorial inequalities, and enhance collective capabilities (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). A critical perspective on impact evaluation also calls for interrogating its underlying assumptions, particularly the risk of promoting a narrow, economistic view of educational success, thereby neglecting the emancipatory and democratic dimensions of education (Biesta, 2010; Apple, 2013). Additionally, social mobility itself should be problematized: while upward mobility is often celebrated, downward mobility – experienced by middle-class families facing precarization – also shapes educational aspirations and strategies, further contributing to educational anxiety and competition (Ball, 2003). Evaluating educational impact on inequality therefore requires a multidimensional approach, capable of capturing the intersectional nature of disadvantage (gender, ethnicity, disability, territory etc.), as well as the structural transformations affecting the value of educational credentials in post-industrial societies (Brown, 2013). Education's role in shaping inequality and mobility cannot be understood through isolated interventions but must be situated within a broader sociological and political analysis of how education systems distribute (or withhold) opportunities, recognition, and resources across social groups (Dubet, 2019). Impact evaluation, if critically and reflexively applied, can offer a powerful diagnostic tool to expose the hidden mechanisms of reproduction and, at the same time, inform more just and inclusive educational policies aligned with the principles of social justice (Fraser, 2009).

### **3. Methodology: A Mixed-Method Approach for Comprehensive Impact Evaluation**

#### *3.1 Rationale for Mixed Methods*

The methodological legacy of Raimond Buyse, grounded in empirical-experimental approaches, represents a crucial foundation for modern educational research. The contemporary complexity of educational phenomena – embedded in social, cultural, economic, and institutional contexts – requires an expansion of the methodological toolkit beyond strictly quantitative

experimentalism. While randomized controlled trials (RCTs) and quasi-experiments remain powerful tools for identifying causal impacts, they are often insufficient when it comes to understanding how and why educational interventions work (or fail to work) in particular contexts (Biesta, 2010; Maxwell, 2012). Mixed-method research design, integrating quantitative impact evaluation techniques with qualitative interpretative inquiry, offers a more holistic perspective particularly suited to the interconnected goals of developing active citizenship, expanding human capabilities, and fostering a more equitable and just society. In the next subsections, we will explore in detail how quantitative and qualitative components each contribute essential insights to educational research and why combining evidence from these seemingly different domains is crucial for capturing the full complexity of teaching and learning processes. This integrated approach, grounded in multiple forms of data, ensures that both numerical patterns and contextualized experiences guide our understanding and shape more effective, inclusive policy decisions.

### *3.2 Quantitative Analysis: Measuring Impact through Longitudinal and Administrative Data*

The quantitative component of the proposed approach relies on longitudinal datasets and administrative records, which provide a diachronic view of educational trajectories. Longitudinal designs allow researchers to trace the cumulative effects of educational policies and programs over time, capturing both direct and indirect impacts on learning outcomes, social mobility, and civic participation (Hanushek & Woessmann, 2015; Blossfeld et al., 2019). Such data sources include:

- Standardized test scores collected at multiple points in a student's educational path.
- School completion rates, transitions to higher education, and labour market outcomes.
- Socioeconomic and demographic data, allowing for equity-focused disaggregation (gender, ethnicity, family background).
- Quantitative impact evaluation techniques may include:
  - Difference-in-Differences (DiD) to assess the effects of policy changes across treated and control groups.
  - Propensity Score Matching (PSM) to estimate the counterfactual for non-randomized programs.
  - Multilevel Modelling (HLM) to account for the nested structure of educational data (students within schools, schools within regions).

Such methods allow for robust causal inference, but they offer limited insights into the processes and mechanisms through which educational policies shape student experiences and outcomes. As such, quantitative analysis needs to be complemented by qualitative investigation.

### *3.3 Qualitative Inquiry: Capturing Context, Experience, and Meaning*

The qualitative component of the mixed-method design serves multiple complementary purposes:

1. **Contextualization:** Policies and programs do not operate in a vacuum; they are mediated by local educational cultures, school climates, and teacher beliefs. Qualitative research – through interviews with educators, policymakers, and students – helps uncover these contextual factors, providing a thick description (Geertz, 1973) of the environments in which educational interventions unfold (Stake, 1995).
2. **Student Voice and Subjective Experience:** Educational impact is not solely measurable through test scores; it also encompasses subjective experiences of inclusion, perceptions of fairness, aspirations, and self-efficacy. Focus groups with students from diverse socioeconomic backgrounds can reveal how they perceive and experience educational opportunities, highlighting barriers and enabling factors invisible to purely quantitative approaches (Brannen, 2005; Archer & Francis, 2007).
3. **Unintended Consequences:** Educational policies often generate unanticipated effects, some of which may exacerbate inequalities or distort pedagogical practices (for example, through “teaching to the test”). Classroom ethnographies and participatory observations can document these side effects, enriching the evaluation with critical insights into policy enactment (Ball, Maguire & Braun, 2012).
4. **Policy Learning and Co-Construction:** Rather than treating evaluation as a purely external and technocratic process, qualitative approaches allow for the co-construction of knowledge, involving teachers, students, and families as active participants in interpreting results and shaping subsequent policies (Cochran-Smith & Lytle, 2009). This democratic turn in evaluation aligns with participatory action research (PAR) traditions (Reason & Bradbury, 2008), strengthening the ethical and emancipatory dimensions of educational research.

### *3.4 Integration: From Triangulation to Synthesis*

The true strength of a mixed-method approach lies not only in combining methods but in integrating findings into a coherent narrative. This requires:

- Triangulation: Comparing quantitative trends (e.g., achievement gaps, dropout rates) with qualitative explanations (e.g., students' narratives about discrimination or lack of support).
- Sequential Analysis: Using quantitative data to identify patterns and outliers, followed by qualitative investigation to explain them.
- Iterative Cycles: Moving back and forth between data collection and analysis, refining research questions and interpretation as new evidence emerges (Maxwell, 2012).

This epistemological pluralism (Guba & Lincoln, 1994) reflects Buyse's original spirit of methodological openness, updated for the complexity of contemporary educational challenges within the framework of Society 5.0 – where digital, environmental, and social sustainability imperatives intersect (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017).

#### **4. From Evidence Based Data to Policy: Ethical and Scientific Challenges**

Buyse's dual emphasis on scientific rigor and ethical responsibility remains crucial today. Educational impact evaluation must respect human dignity (Meirieu, 2007), combining quantitative analysis with qualitative understanding (Biesta, 2007): educational impact cannot be reduced to narrow metrics alone; it should enhance human dignity, social justice, and "care" – understood as attentiveness to learners' needs and well-being (Mortari, 2022; Noddings, 2002). In this sense, the intersection of robust, measurable data with interpretative, context-sensitive evidence becomes indispensable for fostering both individual development and an inclusive society.

Ethical responsibility in research is a fundamental issue to reflect upon, closely related to the sense of the practice of care. The knowledge of care is, in fact, based on practice, a practice that is acquired by comparing specific cases and reflecting on them. "Guiding ideas are those built experientially based on continuous comparative reflection on cases." (Mortari, 2022: p.160) As Nussbaum (2011) highlights, it is important to combine attention to the case in its singularity, having a sensitive perception of the particular, while referring to the general principles through which one can interrogate one's thinking, even though no general principle can capture the complexity of reality. At the core of this reflection is also Amartya Sen's capability theory, already cited in this contribution (1999). But how can we apply to experimental pedagogy a perspective that considers the ethical aspect of research? The only possible way is to develop a theory founded on the care of both ethics and politics. To elaborate this theory, it is necessary to recognize that everyone, whether in life

stages marked by dependence or in those where independence increases, needs care, and therefore, care must play a central role in the formation of ethical and political theories (Noddings, 2002). In fact, there is no true ethics of care, but it is important to deepen the culture of care: it is a practice whose essence is to be sought in various ways of being in relation to others, including the learner. Care is guided by emotionally charged ways of thinking; thus, an important issue to address is understanding the thinking horizon within which a good practice of care operates, and consequently, a good research practice that takes into account the emotional sphere of research subjects.

The thinking horizon within which the practice of care operates is constituted by ethical directionality (Mortari, 2019): we can do educational research with nurses, teachers, educators, and caregivers. What emerges from this research is the objective of promoting well-being, feeling this need as a necessity, and helping the other in the search for what constitutes a good life for them. Care is not an ethics, but an ethically informed practice (Tronto, 1993), based on principles such as conceiving ethics as questioning the quality of a good life, and conceiving care as an action driven by the desire to promote the need for a good quality of life. Those who care seek to act in the realm of what is good, promoting the well-being of others. The three directions indicated by Mortari (2022) in which the essence of the ethics of care resides are:

- Taking responsibility: From an Arendtian perspective, in which the human being cannot avoid acting (Arendt, 1958), it is necessary to intervene by overcoming the resistance to promptly initiating a relationship of care, maintaining a distant proximity (Zambrano, 1994).
- Having respect: Without respect, there can be no good care, as Aristotle said: “The lack of respect is the result of an opinion about something that appears to have no value” (Ret., II,1, 1378 b).
- Acting in a self-giving manner: Engaging in care means giving one’s time and physical, emotional, and cognitive energy, expanding the boundaries of the self (Pulcini, 2003).

We can conclude that within a research process, as within a process of care, we know what we are offering, but we cannot predict the outcomes we will achieve. The self, in fact, is encapsulated in the English word serendipity, which leads us to perceive the gift as outside the logic of the market (Derrida, 1991). When integrated with robust quantitative measures – such as longitudinal data on learning outcomes – and context-rich qualitative insights, this ethic of care provides a more complete picture of educational impact, guiding policy decisions that prioritize both the measurable and the immeasurable aspects of human development in an inclusive society. In the next paragraph, we will briefly illustrate the methodologies of an ongoing project that similarly combines multiple data sources and an ethical principles to evaluate educational

trends across Europe ultimately proposing strategies for making learning processes more effective and inclusive at both local and transnational levels.

## **5. Reversing Educational Exclusion Trends: A Mixed-Methods Initiative to Tackle Educational Inequalities in Europe**

Education as a social elevator (Bourdieu & Passeron, 1970) is a foundational narrative in modern societies. Yet, research from Piketty (2014) and Dubet (2019) reveals persistent educational inequalities, challenging the optimism embedded in this metaphor. Impact evaluations, supported by robust and diverse scientific data, are essential to identify mechanisms of exclusion within educational systems and to propose effective remedies. In this context, the “REVERS-ED. Trends in inequalities over time and successful interventions to reverse them” project (funded by the HORIZON-CL2-2023-TRANSFORMATIONS-01-Inclusiveness in times of change programme and coordinated by the University of Barcelona, Spain) aims to address educational inequalities in Europe by

1. Identifying trends in such inequalities over time,
2. Proposing effective interventions to reverse them, and
3. Formulating methodological improvements for collecting, analyzing, and disseminating data.

REVERS-ED recognizes the multifaceted nature of educational disparities, influenced by factors such as socioeconomic status, home language, migration history, and access to early childhood education. Despite existing policy efforts, progress has often been limited or uneven across European countries. By studying longitudinal datasets – including student cohorts tracing back to 1999 – and combining this quantitative evidence with specific qualitative case studies, the project seeks to pinpoint not only where and when inequalities emerge but also how and why certain interventions can mitigate them. Overall, REVERS-ED represents a comprehensive, evidence-based approach to educational inequalities, underpinned by Communicative Methodology (CM). This methodological framework emphasizes co-construction of knowledge, ensuring that research participants and end-users engage in an egalitarian dialogue with researchers. In so doing, it integrates scientific rigor (through robust quantitative and qualitative data) and a transformative orientation (by including participants’ voices and experiences). The goal is to impact society by producing actionable insights and practical recommendations for policymakers:

1. Mapping and Analysis of Inequalities: Identifying relevant datasets, conducting retrospective cohort and longitudinal studies, and applying statistical modeling to examine trends in educational outcomes.
2. Identifying Effective Interventions: Investigating successful educational actions through quantitative analyses and qualitative case studies over time, with the aim of determining which program components contribute most to improving equity, and how these can be transferred to other contexts.
3. Providing Policy Recommendations: Reviewing scientific literature, evaluating existing assessment techniques, and translating mixed-method findings into proposals that address disparities more effectively.
4. Dissemination and Management: Sharing successful interventions and ensuring scientific, technical, and ethical rigor throughout the project's lifecycle.

A key aspect of REVERS-ED is the social impact of its research, realized when published and disseminated results – including policy recommendations or NGO-led initiatives – deliver measurable improvements aligned with societal objectives. Building on experience from related projects (Includ-ed and Refug-ed), REVERS-ED partners have defined Key Impact Pathways (KIPs) to guide project activities toward enduring medium- and long-term outcomes.

## 6. Conclusion

A scientifically sound and ethically aware pedagogy requires embracing impact evaluation not as a purely technical process, but as a pedagogical act – a form of critical reflexivity about what education is and ought to be. Inspired by Raimond Buyse, educational researchers and practitioners should harness rigorous empirical methods – quantitative and qualitative – to assess and enhance the transformative potential of education. Projects like REVERS-ED exemplify how longitudinal data, dialogic co-creation, and a broader understanding of competencies can foster more inclusive and equitable educational systems, ultimately contributing to societal well-being in the era of Society 5.0.

## References

- Apple M. W. (2013). *Can education change society?*. New York, NY: Routledge.
- Archer L., & Francis B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement: Race, class, gender and 'success'*. London, UK: Routledge.

- Arendt H. (1958) *The human condition*. Chicago: the University of Chicago. (trad. It.: *Vita activa*. Milano: Bompiani, 1989).
- Aristotele (1378). *Retorica*. (trad.it.: *Retorica*. Milano: Mondadori, 1996).
- Ball S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London, UK: RoutledgeFalmer.
- Ball S., Maguire M., & Braun A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London, UK: Routledge.
- Ballarino G., & Schizzerotto A. (2011). *Expansione scolastica e disuguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Banks J. A. (2008). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bauman Z. (2016). *Strangers at our door*. Cambridge, UK: Polity Press.
- BERA (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (4th ed.). London, UK: British Educational Research Association.
- Bhabha H. K. (1994). *The location of culture*. London, UK/New York, NY: Routledge.
- Biesta G. (2007). Why ‘what works’ won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1): 1-22.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Blossfeld H.-P., & Shavit Y. (1993). Persisting barriers: Changes in educational opportunities in thirteen countries. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality* (pp. 1-24). Boulder, CO: Westview Press.
- Blossfeld H.-P., Kulic N., Skopek J., & Triventi, M. (Eds.) (2019). *Childhood inequalities: Socioeconomic differences in children’s learning*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Borghesi L. (1973). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Bourdieu P., & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Brannen J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3): 173-184.
- Bronfenbrenner U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Brown P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6): 678-700.
- Buyse R. (1934). *L’expérimentation en pédagogie*. Louvain, Belgium: Librairie Universitaire.
- Carretero S., Vuorikari R., & Punie Y. (2017). *The digital competence framework for citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Checchi D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cochran-Smith M., & Lytle S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cranton P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Delors J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris, France: UNESCO.
- Derrida J. (1991). *Donner le temps*. Paris: Éditions Galilée.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.
- DiPrete T. A., & Eirich G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32: 271-297.
- Dubet F. (2019). *La scuola e la questione sociale*. Trento: Edizioni Erickson.
- Dubet F. (2019). *La scuola e le diseguaglianze*. Bologna: il Mulino.
- Ellsworth E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York, NY: Teachers College Press.
- Escudero J. M., & Martínez B. (2011). La evaluación de programas educativos: Políticas, enfoques y prácticas. *Revista de Educación*, 354: 145-170.
- Fanon F. (1963). *The wretched of the earth*. New York, NY: Grove Press.
- Fassetta G. (2015). Communicating attitudes: Ghanaian children's expectations and experiences of Italian educational institutions. *Childhood*, 22(1): 23-38. Doi: 10.1177/0907568214524453.
- Fitzgerald J., Gottschalk P., & Moffitt R. (1998). An analysis of sample attrition in panel data: The Michigan Panel Study of Income Dynamics. *Journal of Human Resources*, 33(2): 251-299.
- Flecha R. (2000). Dialogue and learning: The dialogic learning approach. In: *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe* (pp. 33-54). New York, NY: Springer.
- Flecha R. (Ed.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion*. New York, NY: Springer.
- Fraser N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York, NY: Columbia University Press.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder & Herder.
- Geertz C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutman L. M., & Schoon I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Education Endowment Foundation, London, UK.
- Hanushek E. A., & Woessmann L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heckman J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782): 1900-1902.

- Hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Maxwell J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meirieu P. (2007). *L'école, mode d'emploi*. Paris, France: ESF Éditeur.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mignolo W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mortari L. (2007). *Ricercare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Pearson.
- Noddings N. (2002). *Starting at home. Caring and social policy*. Los Angeles: UCB.
- Nussbaum M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing.
- Piaget J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic Books.
- Piketty T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pulcini E. (2003). *Il potere di unire*. Milano: Rusconi.
- Putnam R. D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Reason P., & Bradbury H. (2008). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London, UK: Sage.
- Rossi P.H., Lipsey M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Said E. (1978). *Orientalism*. New York, NY: Pantheon Books.
- Schleicher A. (2019). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris, France: OECD Publishing.
- Schütz G., Ursprung H. W., & Wößmann L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, 61(2): 279-308.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Singer J. D., & Willett J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stake R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tronto J.C. (1993). *Moral Boundaries. A Political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Van de Werfhorst H. G., & Mijs J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36: 407-428.
- Zambrano M. (1994). *El pensamiento vivo de Séneca*. Madrid: Ediciones Siruela.

## La metodologia della ricerca educativa come ambito di sviluppo epistemologico

### The methodology of educational research as a field of epistemological development

Luca Girotti\*

#### Riassunto

La complessità intrinseca alla definizione della pedagogia come scienza apre molteplici prospettive di approfondimento, fra le quali appare particolarmente interessante per chi scrive quello della riflessione intorno alla metodologia della ricerca educativa. Questa costituisce uno fra i capitoli più ampi e complessi dell'indagine scientifica, che solo in apparenza si mostra nei termini di questione tecnica soprattutto per ricerca educativa. Ciò postula che i ricercatori siano consapevoli che conoscenza degli strumenti e riflessioni sui principii sono aspetti da coltivare con pari attenzione in un continuo sforzo di miglioramento delle proprie conoscenze, abilità e competenze nel fare ricerca. Le argomentazioni svolte, prevalentemente a carattere riflessivo, offrono – senza pretese esaustive o intenti egemonici – alcune, poche possibili attenzioni utili affinché la metodologia della ricerca educativa possa essere un proficuo ambito di sviluppo epistemologico.

**Parole chiave:** metodi; strumenti; ricerca; metodologia; epistemologia

#### Abstract

The intrinsic complexity of the definition of pedagogy as a science opens up multiple perspectives of study, among which the reflection on the methodology of educational research appears particularly interesting for the writer. This constitutes one of the largest and most complex chapters of scientific investigation, which only apparently shows itself in terms of a technical question especially for educational research. This postulates that researchers are aware that knowledge of the tools and reflections on the principles are aspects to be cultivated with equal attention in a continuous effort to improve their knowledge, skills and competences in doing research. The arguments developed, mainly of a reflective nature, offer – without exhaustive claims or hegemonic intentions – some, few possible useful attentions so that the

---

\* Università degli Studi di Macerata, e-mail: [luca.girotti@gmail.com](mailto:luca.girotti@gmail.com).

methodology of educational research can be a profitable area of epistemological development.

**Key words:** methods; tools; research; methodology; epistemology.

*Articolo sottomesso: 26/05/2025, accettato: 07/06/2025*

## 1. Introduzione

La complessità intrinseca alla definizione della pedagogia come scienza apre molteplici prospettive di approfondimento, fra le quali appare particolarmente interessante per chi scrive quello della riflessione intorno alla metodologia della ricerca educativa. Questa costituisce uno fra i capitoli più ampi e complessi dell'indagine scientifica, che solo in apparenza si mostra nei termini di questione tecnica soprattutto per ricerca educativa, giacché "implica il riferimento alle problematiche fondamentali della natura della scienza pedagogica e dell'epistemologia ad essa riferita" (Viganò, 1998, p. 87). In proposito, è opportuno ricordare con M. Baldacci che, nel linguaggio epistemologico, l'espressione metodologia della ricerca corrisponde a tre diversi livelli: la logica della ricerca, le forme sintattiche e le tecniche di indagine (Baldacci, 2001). Pertanto, discutere di questioni metodologiche è confrontarsi con temi e problemi di teoria e pratica, pensiero e azione, riflessione e tecnica. Si tratta di riconoscere che assumere quale tema – tanto di studio quanto di trattazione – la metodologia della ricerca educativa significa inoltrarsi nella "meta-elaborazione critica e razionale del processo di ricerca" (Viganò, 1998, p. 87), cioè indagare i principii e le tecniche a questa coerenti laddove l'oggetto preso in esame sia l'educazione. Ciò postula che i ricercatori siano consapevoli che conoscenza degli strumenti e riflessioni sui principii sono aspetti da coltivare con pari attenzione in un continuo sforzo di miglioramento delle proprie conoscenze, abilità e competenze nel fare ricerca.

## 2. Il dibattito metodologico come risorsa strategica

La prospettiva assunta privilegia quale obiettivo della disamina delle pagine che seguono quello di porre in evidenza alcuni itinerari di indagine volti ad accreditare il dibattito intorno alla metodologia della ricerca educativa nei

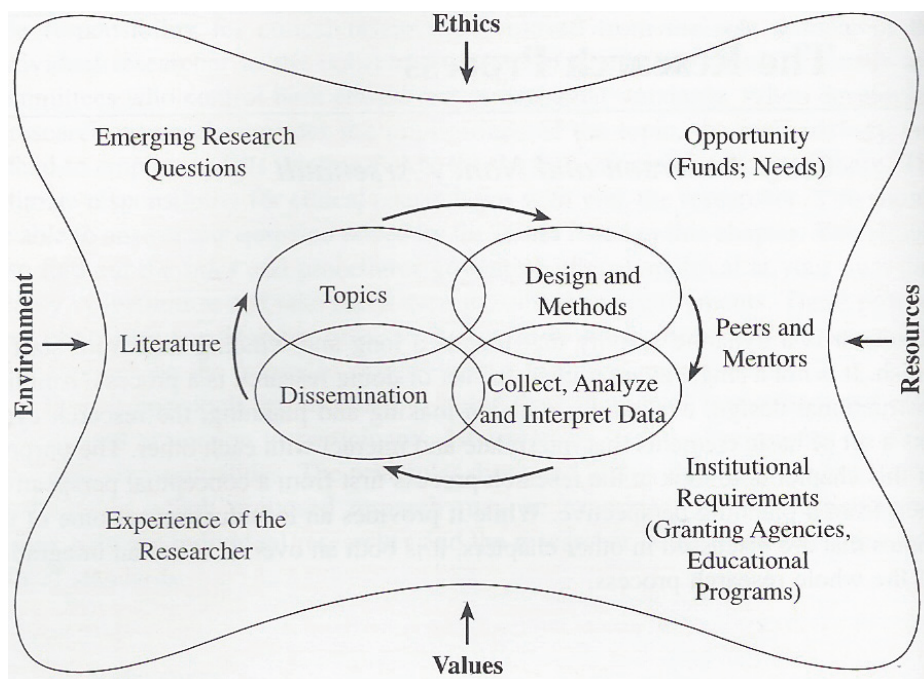
termini di risorsa strategica per lo sviluppo della pedagogia come scienza dell'educazione. Non sfugge che sarebbe privo di senso e fondamento proporre questa trattazione come luogo adeguato a offrire una sintesi o una composizione delle molteplici tematiche circa la metodologia della ricerca, anche solo quella della ricerca educativa.

Qualsivoglia riflessione intorno al dibattito in parola, non può non riconoscere che “la pedagogia è stata per troppo tempo terra di nessuno, fluido informe esposto a irruzioni epistemologiche e a deformazioni ideologiche di ogni tipo, facile terreno di conquista per le metodologie di questa o quella scienza sociale, per le filosofie di questa o quella politica culturale” (Franza, 1981 p. 127). Il valore strategico del dibattito metodologico risiede nello sforzo continuo che in esso si sviluppa in ordine alla volontà della comunità pedagogica di elaborare una condivisa intelligenza del processo di ricerca educativa, superando visioni sempliciste di contrapposizione fra una forma osservativa e una forma sperimentale di conoscenza, guardando con attenzione e, ad un tempo, con spirito critico alla riflessione metodologica di natura positivo-sperimentale per riconoscerne il contributo originale che questa può portare ai fini della conoscenza della realtà educativa e sollecitarla a elaborare metodi e strumenti di ricerca empirica in educazione capaci di indagare l'oggetto educazione. In proposito, tre questioni sembrano risaltare più di altre: la natura della ricerca scientifica in educazione, le caratteristiche peculiari della ricerca educativa, il modello di riferimento della propria attività di ricerca. Tali questioni si palesano nei termini di aspetti fondamentali della riflessione circa i criteri alla luce dei quali sia possibile giudicare le conoscenze fornite dalla ricerca educativa nei termini di risorsa per le politiche pubbliche e valutare quali strategie, metodi, strumenti possano soddisfare tali criteri.

In merito alla prima questione, non si può prescindere dal contributo di J.-M. Van der Maren, in particolare il riferimento al suo noto volume “*Méthodes de recherche pour l'éducation*”. La sollecitazione a riconoscere la metodologia della ricerca nei termini di raccolta delle regole del gioco conduce a porre in evidenza il valore strategico di pervenire – come comunità pedagogica e come società scientifiche di ambito pedagogico – a elaborare una concezione condivisa della ricerca scientifica in ambito pedagogico-educativo, nonché la relativa e coerente metodologia nei termini di regole del gioco dell'attività scientifica di natura pedagogica con l'obiettivo di formalizzare le condizioni atte a produrre conoscenze riconoscibili come valide e generalizzabili. Risalta l'urgenza per la comunità scientifica della pedagogia italiana di chiarire gli aspetti connessi in particolare con la questione della validità, mediante un approccio dinamico ed evolutivo, volto a superare compromessi scientifico-disciplinari o passive adesioni a norme prestabilite che risultano inadeguate a fronte di un oggetto di ricerca che è per sua natura dinamico ed evolutivo.

Per quanto riguarda la seconda questione, è opportuno fare riferimento al volume a firma di G. Anderson, *Fundamentals of Educational Research*, nel quale l'attività di ricerca è descritta in termini di *problem-solving*, un metodo di ricerca è definito come un approccio per affrontare un tema o un problema di ricerca e il processo di ricerca viene rappresentato mediante una figura complessa (figura 1). È degno di nota il fatto che l'Anderson giudica come problema principale per il ricercatore, in particolare per coloro che sono alle prime esperienze, la scelta del problema oggetto di indagine e l'approccio. La caratteristica peculiare della conoscenza scientifica di natura pedagogica rispetto ad altre forme - psicologica e sociologica, in particolare - è quella di essere non tanto sull'educazione bensì piuttosto per l'educazione, cioè di proporsi come specifico discorso scientifico per conoscere ciò che è e discernere ciò che deve essere in relazione a ciò che occorre per raggiungere il fine scelto (Viganò, 2002 p. 269).

Figura 1 - The research process



Fonte: G. Anderson, *Fundamentals of Educational Research* (2nd edition), Routledge Falmer, London 2002, p. 28.

Circa la terza questione, una possibile prospettiva di confronto e approfondimento è desumibile da J.-M. De Ketele e M. Postic, che descrivono la ricerca nei termini di spirale induttivo-ipotetico-deduttiva. Si parte dall'osservazione per scoprire una certa regolarità ed emettere, per induzione, un'ipotesi; da questa si deducono le conseguenze per l'esperienza o l'osservazione che, una volta realizzata, condurrà per induzione a emettere una nuova ipotesi, e così via (1993, p. 6). In questa prospettiva, la ricerca scientifica – nel senso di attività intenzionale e sistematica orientata all'elaborazione di nuove conoscenze – di natura pedagogico-educativo si attua nella continua tensione fra teoria e pratica, la cui relazione costituisce, ad un tempo, la dimensione propria dell'educazione, l'oggetto peculiare di indagine e il nucleo critico per la definizione dei principii metodologici di validità e pertinenza della teoria, della pratica e della ricerca. Il valore strategico di tale prospettiva è connesso con il fatto che questa offre la possibilità di progettare e attuare una ricerca pedagogica sull'oggetto educazione distinta da quella di altre scienze dell'educazione e, di conseguenza, in grado di offrire in modo rigoroso e con un approccio originale dati scientifici utili. Questi si affiancano ad altri – in particolare, quelli provenienti dalla sociologia, della psicologia, dall'economia, dal diritto, etc. – mantenendo tuttavia la loro caratteristica di essere essenziali e fondamentali.

### **3. Metodi e strumenti come fonti di innovazione**

Le scelte metodologiche non sono – come il senso comune sembra suggerire – questioni di natura tecnica: alla scelta di un metodo e, di conseguenza, di uno strumento di ricerca corrisponde, infatti, un differente approccio all'oggetto di ricerca e un diverso tipo di conoscenza generata in rapporto al problema di indagine, nonché il riferimento ad una epistemologia assunta o formulata dal ricercatore. Siffatta considerazione sollecita a porre in evidenza che l'aver assunto la prospettiva dell'innovazione non corrisponde alla volontà di proporre di nuovi metodi e strumenti bensì piuttosto esprime l'intenzione di sollecitare la riflessione metodologica affinché la ricerca educativa possa contribuire essa stessa a promuovere l'innovazione.

Purtroppo – o per fortuna – lo sviluppo di una metodologia della ricerca educativa appare non privo di difficoltà nel suo essere itinerario consequenziale dai riferimenti epistemologici all'uso degli strumenti; in particolare, sembra ad un tempo utile e significativo ricordare le antinomie metodologiche presenti nella metodologia della ricerca pedagogica formulate da Massimo Baldacci (2001) così come le molte articolazioni/suddivisioni delle forme di ricerca presenti nei testi di metodologia della ricerca educativa.

Si è ben consapevoli del fatto che la pedagogia – come forma di sapere scientifico con una ben definita identità disciplinare – non può non essere condizionata (anche) dalla prevalenza di teorie con strutture formali di natura qualitativa o quantitativa e dalla preferenza data nella ricerca all'utilizzo di metodologie qualitative o quantitative, nonché dalla funzionalità di queste e quelle rispetto agli orientamenti culturali e politici prevalenti. In proposito, è opportuno registrare – se non altro per onestà intellettuale – che in campo pedagogico persistono ancora oggi preferenze per i metodi qualitativi rispetto a quelli quantitativi. La diffidenza dell'indagine pedagogica nei confronti della categoria quantità ha ragioni profonde di natura anche culturale, ma essa sembra condizionata in realtà più da un utilizzo improprio del dato numerico – spesso a fini di propaganda – e da una diffusa impreparazione di ricercatori e operatori a riguardo. A ciò si aggiunge il fatto non trascurabile che tale tipo di procedure sono utilizzate in modo diffuso da ambiti di studio e di ricerca sull'educazione, dai quali la pedagogia tende a differenziarsi e a contrapporsi. Le molte distinzioni possibili e i differenti livelli alle quali si riferiscono sono da assumere nella ricerca educativa in una prospettiva di conciliazione e integrazione, se non altro per l'evidente complessità del fatto educativo, che necessita di un approccio multi-prospettico e di un continuo sforzo di triangolazione se lo si vuole veramente interpretare.

La riflessione intorno ai metodi e agli strumenti di ricerca educativa come fonti di innovazione non coincide con la valutazione di questi rispetto al 'livello di novità' da cui sono contraddistinti, ricondotto in genere alla dimensione tecnologica, ma dovrebbe interrogarsi circa il potenziale innovativo insito nei diversi metodi di indagine e i differenti strumenti di ricerca. Un primo aspetto riguarda il fatto che metodi e strumenti siano adeguati a fare ricerca non prima o dopo bensì durante la pratica, senza che da un lato la prima sia asservita alla seconda, dall'altro le peculiari esigenze di quest'ultima inducano a forme di pseudo-compromessi a livello metodologico. Un secondo aspetto concerne il riconoscimento sia della complementarità degli strumenti per il progresso delle conoscenze di natura pedagogica sia dell'insufficienza di un solo approccio metodologico alla comprensione del fatto educativo, veicolando tra i soggetti coinvolti una professionalità riflessiva a discapito di una esecutiva. Un terzo aspetto attiene la problematizzazione metodologica delle logiche – spesso implicite – che sottendono alle scelte di quanti svolgono attività di studio e di ricerca nei diversi settori scientifico-disciplinari della pedagogia italiana, postando l'attenzione dalla scelta del contesto di riferimento in cui collocare – per interesse o per convenienza – a priori l'indagine che si intende svolgere (speculativo-storico-empirico) a quella del problema di ricerca, cioè alla natura della conoscenza a cui si vuole pervenire nei termini di risposta al problema/questione/domanda in riferimento ad un tema specifico in ambito pedagogico-educativo.

In tale prospettiva, metodi e strumenti possono essere fonti di innovazione se ripensati criticamente rispetto al problema di ricerca educativa che si deve affrontare, conservando ciò che è ‘valido’ e introducendo ciò che è ‘richiesto’ dall’emergere della situazione educativa in cui si opera, così che essi siano il più possibile affidabili e si riducano tanto gli errori di misurazione quanto le distorsioni della realtà. Si tratta di approcciare dalla prospettiva dei metodi e degli strumenti anche la natura/funzione trasformativa della ricerca, considerando tre aspetti fra loro interconnessi: il paradigma epistemico del ricercatore, la natura dell’efficacia e dell’efficienza pedagogiche, l’auspicabilità del cambiamento, di là dalle intenzioni del ricercatore.

Scelta del problema di indagine, scientificità di una ricerca educativa e generalizzazione dei risultati si propongono senz’altro, pertanto, all’attenzione del ricercatore quali questioni particolarmente complesse rispetto alla funzione della ricerca come fattore/agente di cambiamento in seno ai sistemi educativi. I principali interrogativi in proposito attengono, in prima istanza, alla natura dei dati scientifici prodotti dall’attività di ricerca sulla realtà oggetto di indagine e il significato attribuito all’aggettivazione scientifica a qualificare sia il sostantivo ‘prodotti’ sia il sostantivo ricerca. In seconda istanza, non può essere elusa la questione della peculiarità propria dell’ambito di indagine, quello pedagogico-educativo, in particolare quale scientificità debba e possa essere considerata nelle politiche che attengono all’educazione o ai sistemi di istruzione e formazione. Inoltre, occorre chiarire quali metodi e strumenti siano adeguati a farla emergere così che possa effettivamente essere utilizzata come uno fra i criteri per il miglioramento delle pratiche e delle politiche. Naturalmente, la complessità ora richiamata è da ricondurre non tanto all’indeterminatezza della ricerca educativa bensì piuttosto al significato che è ad essa attribuito in relazione a obiettività, rigorosità, scientificità, intenzionalità, affidabilità, trasferibilità sulla base della teoria di riferimento, correlata in particolare con le varie forme di conoscenza del fatto educativo.

## Conclusioni

Le argomentazioni svolte, prevalentemente a carattere riflessivo, sollecitano a formulare una nota conclusiva in forma di ‘attenzioni’ da affidare alla pedagogia sperimentale, così da offrire – senza pretese esaustive o intenti egemonici – alcune, poche possibili attenzioni a riguardo, che paiono utili affinché la metodologia della ricerca educativa possa essere un proficuo ambito di sviluppo epistemologico.

In primo luogo, occorre citare le molteplici questioni connesse con la riflessione intorno ai principi fondativi e ai criteri metodologici corrispondenti della

ricerca educativa, con lo studio dei criteri di validità nella prospettiva di tale ricerca, con l'approfondimento del contributo della metodologia sperimentale per la conoscenza scientifica dell'educazione, con l'elaborazione di metodi e strumenti specifici per lo studio, in prospettiva pedagogica, della realtà educativa, anche mediante osservazioni sistematiche longitudinali. In secondo luogo, appare fondamentale che l'indagine pedagogica – e la ricerca educativa condotta seguendo il metodo sperimentale, in modo particolare – non eviti l'interrogativo circa il modo con cui si costruisce il discorso scientifico rispetto al metodo adottato e come sono impiegati i risultati in relazione agli strumenti che li hanno generati. In terzo luogo, appare indispensabile comprendere le conseguenze sul piano metodologico del dato di realtà relativo al fatto che la ricerca, anche quella pedagogico-educativa, a livello universitario si svolge nell'ambito dei quattro settori scientifico-disciplinari, in cui è articolata la pedagogia, procedendo secondo una linea di sviluppo non tanto orizzontale bensì piuttosto verticale, cioè il ricercatore tende a privilegiare un solo tema di indagine che viene via via approfondito nel corso del tempo.

Le attenzioni ora richiamate potrebbero essere foriere di interessanti sviluppi per il dibattito epistemologico della e nella comunità pedagogica, soprattutto se connesso al richiamo circa l'importanza per la ricerca pedagogico-educativa di essere in grado di porsi in relazione sia con gli altri ambiti di studio sia con le comunità/associazioni professionali, nonché con coloro che hanno la responsabilità di prendere le decisioni a livello politico-istituzionale.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson G. (2002). *Fundamentals of Educational Research* (2nd edition). London: Routledge Falmer.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Franza A.M. (1981). *Riflessioni sul problema della conoscenza in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Postic M., De Ketele J.-M. (1993). *Observer les situation éducatives*, trad. it. *Osservare le situazioni educative*. Torino: SEI.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R. (1998). La questione della validità nella ricerca empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, 5: 87-114.
- Van der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

## La fedeltà di implementazione come costrutto multidimensionale: implicazioni per la ricerca e la pratica educativa

### Implementation Fidelity as a Multidimensional Construct: Implications for Educational Research and Practice

Valeria Di Martino\*

#### Riassunto

Il presente contributo esplora la fedeltà dell'implementazione nella ricerca educativa, evidenziando l'evoluzione del concetto da semplice aderenza a un costrutto multidimensionale. Nel contesto dell'educazione basata su evidenze, la misurazione della fedeltà risulta cruciale per determinare se gli esiti di un intervento derivino effettivamente dal programma o da un'implementazione inadeguata. L'analisi affronta la tensione tra fedeltà rigorosa e adattamento contestuale, rivelando come concettualizzazioni contemporanee superino questa dicotomia, riconoscendo che l'adattamento può essere necessario quando preserva i meccanismi centrali dell'intervento. La ricerca empirica suggerisce che livelli moderati di fedeltà possono essere sufficienti per ottenere risultati positivi. Il contributo sottolinea l'importanza di sviluppare interventi con componenti fondamentali chiaramente identificati ma flessibili, promuovendo una comprensione della fedeltà che bilanci rigore metodologico e sensibilità contestuale.

**Parole chiave:** fedeltà di implementazione, adattamento contestuale, evidence-based education, interventi educativi, valutazione di programmi educativi.

#### Abstract

This paper explores implementation fidelity in educational research, highlighting the concept's evolution from simple adherence to a multidimensional construct. In the context of evidence-based education, measuring fidelity is crucial to determine whether intervention outcomes actually derive from the program itself or from inadequate implementation. The analysis addresses the tension between rigorous fidelity and contextual adaptation, revealing how contemporary conceptualizations move beyond this dichotomy, recognizing that adaptation can be necessary when it preserves the intervention's core mechanisms. Empirical research suggests that moderate

---

\* Università degli Studi di Palermo. E-mail: [valeria.dimartino@unipa.it](mailto:valeria.dimartino@unipa.it).

levels of fidelity may be sufficient to achieve positive outcomes. The contribution emphasizes the importance of developing interventions with clearly identified but flexible core components, promoting an understanding of fidelity that balances methodological rigor with contextual sensitivity.

**Keywords:** implementation fidelity, contextual adaptation, evidence-based education, educational interventions, evaluation of educational programs.

*Articolo sottomesso: 15/03/2025, accettato: 28/05/2025*

## 1. Introduzione

L'intersezione tra teoria e pratica educativa ha rappresentato storicamente una frontiera complessa per ricercatori e professionisti del settore. Come Raymond Buyse (1935) ha eloquentemente sostenuto con la sua formula “*tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation*”, esiste una continua necessità di indagare sistematicamente i processi educativi rispettando la complessità intrinseca dei contesti formativi. La fedeltà dell'implementazione<sup>1</sup> – il grado in cui un intervento viene realizzato come previsto da coloro che lo hanno progettato (Dusenbury et al., 2003) – si colloca precisamente in questa intersezione, rappresentando un costrutto cruciale nella ricerca educativa che collega la concettualizzazione teorica all'applicazione pratica.

L'attenzione alla fedeltà dell'implementazione risulta fondamentale proprio nel contesto dell'attuale spinta verso approcci educativi fondati su evidenze scientifiche. Come sottolineano Carroll e colleghi (2007), per determinare l'efficacia di un intervento non è sufficiente valutarne gli esiti; è necessario anche comprendere in che misura l'intervento sia stato effettivamente implementato secondo le intenzioni originarie. Senza questa informazione, risulta impossibile stabilire se l'assenza di risultati attesi derivi da debolezze intrinseche del modello teorico o piuttosto da un'implementazione inadeguata. Questo aspetto diventa particolarmente rilevante nei disegni sperimentali rigorosi, dove la validità interna dell'esperimento dipende dalla certezza che il “trattamento” sia stato somministrato nella forma prevista.

La valutazione della fedeltà dell'implementazione assume inoltre un'importanza critica poiché questa variabile può moderare la relazione tra un intervento e i suoi risultati, prevenendo conclusioni potenzialmente erranee sull'efficacia

---

<sup>1</sup> In alcuni casi detta anche integrità.

dell'intervento stesso (Carroll et al., 2007). Questo è particolarmente importante considerando che le discrepanze nell'implementazione tendono ad essere maggiori nelle condizioni reali rispetto a quelle sperimentali. Il grado di fedeltà dell'implementazione raggiunto può persino spiegare perché studi apparentemente identici in ogni altro aspetto generino risultati differenti.

La questione non incide solamente sulla ricerca primaria, ma si estende anche alla ricerca secondaria. Come evidenziano Roen et al. (2006), la carenza di dati sulla fedeltà dell'implementazione negli studi di ricerca primaria – un fenomeno definito come “*thinness*” (letteralmente “sottigliezza”) – impedisce ai ricercatori impegnati in revisioni sistematiche e meta-analisi di valutare l'eventuale eterogeneità tra gli studi (Carroll et al., 2007). Ciò può condurre a un'aggregazione inappropriata dei dati, compromettendo la validità interna delle revisioni e, di conseguenza, la credibilità e l'utilità di tali ricerche.

Il concetto di fedeltà dell'implementazione ha subito un'evoluzione significativa negli ultimi decenni, passando da nozioni semplicistiche di aderenza a comprensioni sempre più sfumate che riconoscono la natura multidimensionale e dinamica dell'implementazione degli interventi nei contesti educativi. Questa evoluzione riflette cambiamenti epistemologici più ampi all'interno della ricerca educativa, in particolare per quanto riguarda il modo in cui concettualizziamo la relazione tra interventi educativi e i contesti in cui operano.

Questo contributo esamina la fedeltà dell'implementazione nella ricerca educativa, esplorando i suoi fondamenti concettuali, gli approcci metodologici e le tensioni che emergono nel tentativo di bilanciare la fedeltà con l'adattamento ai contesti specifici. Attingendo sia a studi concettuali che a ricerche empiriche, l'analisi evidenzia la complessa interazione tra l'aderenza ai protocolli di intervento e la responsività ai fattori contestuali che influenzano l'implementazione. La discussione illumina come la ricerca sulla fedeltà dell'implementazione contribuisca alla nostra comprensione del “fatto educativo” nei termini di Buyse – le realtà empiriche dei fenomeni educativi che devono essere comprese sia nella loro specificità sia in relazione a principi e modelli più ampi.

## 2. Evoluzione concettuale della fedeltà dell'implementazione

### 2.1 Sviluppo storico

Lo studio sistematico della fedeltà dell'implementazione è emerso principalmente dalle scienze della salute e della prevenzione prima di acquisire prominenza nella ricerca educativa (Dusenbury et al., 2003). Inizialmente, la fedeltà veniva concettualizzata in termini relativamente semplici come il grado in cui l'implementazione del programma aderiva al disegno originale. Questa

visione unidimensionale considerava la fedeltà principalmente come una preoccupazione metodologica per garantire la validità interna negli studi sperimentali sull'efficacia dei programmi (Mowbray et al., 2003). Quando un programma non produceva i risultati attesi, i ricercatori dovevano determinare se ciò rifletteva un difetto intrinseco nella teoria d'azione del programma o semplicemente un'implementazione inadeguata.

Nel corso del tempo, gli studiosi hanno iniziato a riconoscere la fedeltà dell'implementazione come un costrutto multidimensionale. Il lavoro seminale di Dane e Schneider (1998) ha identificato cinque dimensioni dell'integrità del programma:

- *aderenza*: la misura in cui le componenti specifiche del programma vengono erogate come prescritto;
- *dosaggio*: la quantità di contenuti del programma ricevuta dai partecipanti. Ad esempio, è possibile che non tutti gli elementi dell'intervento vengano erogati, o che vengano erogati per una durata inferiore o meno frequentemente di quanto richiesto. La copertura può essere inclusa anche in questo ambito, ovvero se tutte le persone che dovrebbero partecipare o ricevere i benefici di un intervento lo fanno effettivamente (Carroll et al., 2007).
- *qualità dell'erogazione*: il modo in cui il colui che implementa eroga il contenuto del programma; tale dimensione riconosce che non è sufficiente fornire tutte le componenti di un intervento, ma è necessario farlo con un livello adeguato di competenza e qualità.
- *responsività dei partecipanti*: il grado in cui i partecipanti si impegnano con il programma; riguarda anche i giudizi da parte dei partecipanti o dei destinatari sui risultati e sulla rilevanza di un intervento (Carroll et al., 2007).
- *differenziazione del programma*: l'identificazione di caratteristiche uniche di diversi componenti o programmi e l'identificazione di quali elementi dei programmi sono essenziali, senza i quali il programma non avrà l'effetto desiderato (Century et al., 2010; Lemire et al., 2023).

Questo quadro ha fornito una base per approcci più sistematici alla definizione e misurazione della fedeltà.

Carroll et al. (2007) propongono un framework concettuale (Fig. 1) per l'analisi e la misurazione della *implementation fidelity*, definita come il grado di aderenza con cui un intervento viene realizzato rispetto alle intenzioni originali dei suoi progettisti (Figura 1). Il framework evidenzia che la fedeltà di implementazione può influenzare significativamente gli esiti di un intervento e distingue diversi elementi chiave per la sua valutazione.

L'aderenza (*adherence*) è l'elemento centrale della fedeltà di implementazione e si articola in quattro componenti: contenuto, copertura, frequenza e durata dell'intervento. Tuttavia, l'effettiva realizzazione dell'intervento può essere modulata da vari fattori (*moderators*), tra cui la complessità

dell'intervento, le strategie di facilitazione (es. formazione, linee guida), la qualità dell'erogazione e la responsabilità dei partecipanti. Il framework suggerisce che una maggiore complessità dell'intervento può ridurre la fedeltà di implementazione, mentre strategie di supporto possono migliorarla. Inoltre, la qualità della consegna e l'engagement dei partecipanti giocano un ruolo cruciale nel determinare il livello di implementazione effettivamente raggiunto.

Il modello enfatizza anche l'importanza dell'identificazione degli elementi essenziali dell'intervento, ossia quei componenti fondamentali senza i quali l'efficacia risulterebbe compromessa. Questi possono essere individuati attraverso analisi della sensibilità o studi comparativi tra implementazioni con livelli variabili di fedeltà.

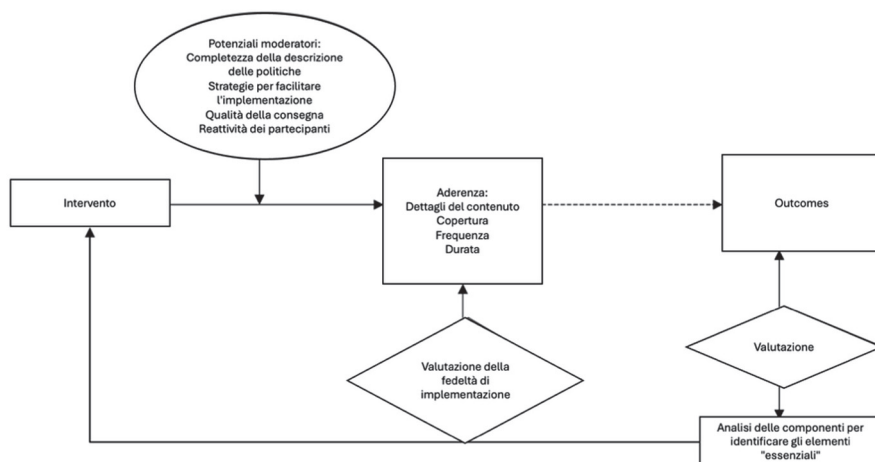


Fig. 1 - Quadro concettuale per la fedeltà di attuazione proposto da Carroll et al. (2007)

## 2.2 Concettualizzazioni più recenti

Più recentemente, la concettualizzazione della fedeltà dell'implementazione ha subito una significativa evoluzione, superando la dicotomia tradizionale tra fedeltà rigorosa e adattamento contestuale. I modelli contemporanei riconoscono sempre più che l'implementazione rappresenta un processo dinamico e contestuale, caratterizzato dall'interazione complessa tra l'intervento, coloro che lo attuano e l'ambiente (Lyon & Bruns, 2019).

Il *Consolidated Framework for Implementation Research* (CFIR) di Damschroder et al. (2009, 2022), ulteriormente elaborato e adattato ai contesti educativi, offre una struttura comprensiva che integra cinque domini fondamentali: caratteristiche dell'intervento, contesto esterno, contesto interno, caratteristiche

degli individui e processo di implementazione. Questo approccio multidimensionale riconosce che la fedeltà è influenzata non solo dall'aderenza alle componenti del programma, ma anche da fattori contestuali critici.

Il lavoro di Century e colleghi (2010) offre un quadro più completo che distingue tra dimensioni strutturali e dimensioni istruzionali della fedeltà. Le dimensioni strutturali includono elementi procedurali (come la frequenza, la durata e la sequenza delle attività) ed elementi educativi (risorse che supportano la comprensione di coloro che attuano l'intervento). Le dimensioni istruzionali comprendono elementi pedagogici (riguardanti i comportamenti e le interazioni di coloro che attuano l'intervento) ed elementi di coinvolgimento degli studenti (riguardanti le azioni e le risposte dei partecipanti). Questo quadro rappresenta un importante passo avanti verso una concettualizzazione più sistematica della fedeltà che può essere applicata a diversi interventi educativi.

La distinzione tra fedeltà alla "struttura superficiale" e alla "struttura profonda" offre un'altra concettualizzazione preziosa. La struttura superficiale si riferisce ad aspetti osservabili e facilmente quantificabili di un intervento, come materiali, attività e dosaggio. La struttura profonda riguarda i meccanismi teorici di cambiamento che sottendono un intervento – i principi e i processi fondamentali attraverso i quali si ritiene che l'intervento raggiunga i suoi effetti (Lynch & O'Donnell, 2005). Questa distinzione evidenzia che la mera aderenza alle procedure del programma non costituisce necessariamente una fedeltà significativa se la teoria d'azione sottostante non viene adeguatamente attuata.

Un importante avanzamento concettuale è rappresentato dal modello di "fedeltà adattiva" (Kim et al., 2017; Quinn & Kim, 2017), che propone una visione integrativa dove l'adattamento pianificato non è visto in contrapposizione alla fedeltà, ma come suo complemento necessario. Questo modello distingue tra "adattamenti produttivi" che preservano i meccanismi di cambiamento centrali dell'intervento e "adattamenti controproducenti" che ne compromettono l'efficacia teorizzata. Stirman et al. (2019) hanno ulteriormente sviluppato questa distinzione, proponendo una tassonomia empiricamente validata delle modifiche agli interventi che categorizza gli adattamenti secondo la loro natura, agente, tempistica e grado di pianificazione.

Il modello proposto da Perez e colleghi (2016), basato sul framework di Carroll et al. (2007), enfatizza la necessità di valutare sistematicamente sia la fedeltà che l'adattamento attraverso descrittori specifici dell'intervento. Piuttosto che distinguere a priori tra elementi centrali e periferici, questo modello propone di identificare le componenti essenziali attraverso l'analisi degli esiti e la valutazione delle modifiche introdotte durante l'implementazione, per determinare quali adattamenti contribuiscono positivamente o negativamente all'efficacia dell'intervento.

Albers e Pattuwage (2017) hanno contribuito a superare le concettualizza-

zioni lineari dell'implementation science, spesso criticate per la loro eccessiva razionalità e incompatibilità con la complessità degli ambienti educativi. Gli autori propongono invece un approccio dinamico basato sul framework EPIS (*Exploration, Preparation, Implementation, Sustainment*) (Aarons et al., 2011), che riconosce l'implementazione come un processo multifase che si sviluppa nell'arco di 2-4 anni, in cui ogni fase presenta caratteristiche specifiche del contesto interno ed esterno e richiede strategie differenziate, superando così la visione dell'implementazione e della relativa fedeltà come evento singolo e statico in favore di una concettualizzazione processuale più sofisticata.

Aarons et al. (2017) hanno contribuito a ridefinire la concettualizzazione della fedeltà dell'implementazione attraverso il superamento della tradizionale "tensione adattamento-fedeltà" riprendendo il concetto di "*borrowing strength*" (mutuare forza) da studi precedenti quando si implementano interventi in contesti moderatamente diversi, utilizzando modelli di mediazione per stabilire l'equivalenza dei meccanismi d'azione. Gli autori introducono inoltre una distinzione fondamentale tra scaling-up e scaling-out: mentre il primo si riferisce all'espansione di interventi evidence-based in contesti molto simili a quelli originali (mantenendo sia la popolazione che la modalità di erogazione), il secondo comporta l'implementazione in popolazioni diverse o attraverso modalità di erogazione differenti, distinguendo tra elementi centrali non modificabili ed elementi adattabili degli interventi, con diversi livelli di evidenza empirica richiesti a seconda del grado di differenza rispetto al contesto originale di validazione.

Martinez et al. (2014) hanno proposto un approccio metodologico misto che integra valutazioni quantitative della fedeltà con analisi qualitative dei processi di adattamento, fornendo una comprensione più ricca della dinamica implementativa. Questo approccio riconosce che misurare solo il grado di aderenza può oscurare importanti insight sui processi attraverso cui gli interventi vengono integrati nei contesti educativi.

Infine, il lavoro di Harn et al. (2017) sulla misurazione multidimensionale della fedeltà ha portato a strumenti più sofisticati che catturano non solo l'aderenza strutturale, ma anche la qualità dell'implementazione e il grado di differenziazione dall'istruzione standard. Questo approccio risponde alla crescente consapevolezza che la fedeltà non è una questione di "tutto o niente", ma un costrutto multifaccettato che richiede metodi di misurazione corrispondentemente complessi.

Queste concettualizzazioni più recenti riflettono una comprensione più sfumata della fedeltà dell'implementazione che bilancia il rigore metodologico con la sensibilità alle realtà contestuali dei sistemi educativi, offrendo un quadro più ricco per comprendere, misurare e supportare l'implementazione efficace degli interventi educativi.

### 3. Approcci metodologici alla misurazione della fedeltà di implementazione

#### 3.1. Dimensioni e strategie di misurazione

La valutazione della fedeltà dell'implementazione nei contesti educativi presenta numerose sfide metodologiche. Queste includono: determinare quali dimensioni della fedeltà misurare, selezionare strumenti di misurazione appropriati, stabilire criteri per una fedeltà accettabile e analizzare la relazione tra fedeltà e risultati (Mowbray et al., 2003). In letteratura si riscontrano vari approcci per affrontare queste sfide, spesso combinando metodi multipli per catturare diversi aspetti della fedeltà di implementazione.

L'osservazione diretta rappresenta forse l'approccio più rigoroso alla misurazione della fedeltà, permettendo ai ricercatori di documentare sistematicamente i comportamenti di coloro che implementano l'intervento e le risposte dei partecipanti. I protocolli osservativi si concentrano tipicamente sull'aderenza a componenti specifici del programma, sulla qualità dell'erogazione e sul coinvolgimento dei partecipanti. Mentre le osservazioni forniscono dati ricchi e oggettivi, sono anche intensive in termini di risorse e possono essere soggette a effetti di reattività quando coloro che implementano l'intervento modificano il loro comportamento a causa dell'essere osservati.

Le misure di self-report offrono un'alternativa più pratica, consentendo ai ricercatori di raccogliere dati da un numero maggiore di soggetti implementatori con meno risorse. Queste possono includere sondaggi, interviste o checklist completate direttamente da coloro che implementano l'intervento. Sebbene gli strumenti self-report siano vulnerabili al *bias* di desiderabilità sociale e possano sovrastimare la fedeltà (Hill & Erickson, 2019), possono fornire preziose informazioni sulle percezioni e le esperienze di coloro che lavorano nei contesti che potrebbero non essere catturate solo attraverso l'osservazione.

Le evidenze documentali, come i piani di lezione, verbali di riunione o artefatti prodotti durante l'implementazione, possono integrare i dati osservativi e self-report fornendo un'ulteriore verifica delle attività di implementazione. L'analisi di tali documenti può aiutare a stabilire la fedeltà strutturale di un intervento, in particolare per quanto riguarda il dosaggio e l'aderenza procedurale.

Gli approcci multi-metodo che triangolano dati da fonti multiple sono sempre più riconosciuti come la strategia più robusta per valutare la fedeltà dell'implementazione (Odom et al., 2010). Combinando dati osservativi, self-report e documentali, i ricercatori possono sviluppare una comprensione più completa dei processi e dei risultati dell'implementazione. Ad esempio, le osservazioni potrebbero rivelare che gli insegnanti stanno implementando un programma di alfabetizzazione con alta fedeltà procedurale ma bassa qualità di erogazione,

mentre le interviste potrebbero scoprire i fattori contestuali che spiegano questa discrepanza. Inoltre, l'utilizzo di misure multiple consente di rilevare come diversi aspetti dell'implementazione (strutturali vs processuali) possano essere differenzialmente associati a specifici risultati, evidenziando che un singolo approccio di misurazione potrebbe non catturare la complessità dell'intero processo implementativo e portare a sottovalutazioni o sovrastime dell'efficacia dell'intervento.

### 3.2 *Approcci analitici e sfide*

Una volta raccolti i dati sulla fedeltà dell'implementazione, i ricercatori affrontano sfide analitiche nel determinare come aggregare e interpretare significativamente questi dati. Queste sfide includono la scelta tra approcci categoriali (che creano gruppi con livelli alti *versus* bassi di fedeltà) e approcci continui (che utilizzano percentuali per valutare il livello di dosaggio o fedeltà raggiunto), con il rischio che le designazioni di "alto" o "basso" possano essere arbitrarie e riferirsi solo al range di variabilità osservato nello specifico studio piuttosto che a standard assoluti. Un approccio comune comporta lo stabilire soglie o parametri di riferimento per una fedeltà "accettabile", spesso basati sulle aspettative di coloro che hanno sviluppato l'intervento o su evidenze empiriche che collegano i livelli di fedeltà ai risultati. Ad esempio, alcuni ricercatori hanno stabilito soglie del 60% come livello minimo accettabile, mentre raramente vengono raggiunti livelli superiori all'80%, e nessuno studio ha mai documentato un'implementazione perfetta al 100% per tutti coloro che implementano l'intervento (Durlak & DuPre, 2008). Tuttavia, determinare soglie appropriate è complicato dalla natura multidimensionale della fedeltà e dalla mancanza di chiare linee guida empiriche.

Un altro approccio comporta la creazione di indici compositi o profili che rappresentano diversi modelli di implementazione. Ad esempio, i ricercatori potrebbero identificare tipi di implementazione distinti caratterizzati da varie combinazioni di fedeltà strutturale e didattica (Century et al., 2010). Questo approccio riconosce che la fedeltà non è necessariamente un costrutto unitario e che diversi modelli di implementazione possono essere associati a risultati diversi.

Sempre più, i ricercatori impiegano tecniche di modellazione multilivello per analizzare la relazione tra fedeltà e risultati, tenendo conto della struttura nidificata dei dati educativi (ad esempio, studenti nidificati all'interno di classi all'interno di scuole). Questi approcci consentono analisi più sofisticate di come la fedeltà a diversi livelli (ad esempio, insegnante, scuola, provincia/regioni) influenzi i risultati degli studenti, nonché di come i fattori contestuali

moderino queste relazioni (Durlak & DuPre, 2008; Low et al., 2016; Pas & Bradshaw, 2012).

## 4. La tensione tra fedeltà e adattamento

La relazione tra fedeltà dell'implementazione e adattamento rappresenta una delle questioni più dibattute nel campo dell'implementazione degli interventi evidence-based. Come evidenziato da von Thiele Schwarz et al. (2019), questo dibattito riflette tensioni fondamentali tra il mantenimento della validità interna e la necessità di validità esterna, tra la fedeltà ai protocolli originali e l'adattamento alle specificità contestuali. Gli autori propongono che la fedeltà e l'adattamento non dovrebbero essere concettualizzate come mutuamente esclusive, ma piuttosto come prospettive complementari e sinergiche che possono aumentare la rilevanza della ricerca e fornire un approccio pratico per ottimizzare i risultati per i destinatari degli interventi.

### 4.1. Prospettive Teoriche

Una tensione centrale nella ricerca sulla fedeltà dell'implementazione riguarda la relazione tra fedeltà e adattamento. Gli approcci tradizionali enfatizzavano la rigorosa aderenza ai protocolli del programma, considerando qualsiasi deviazione come una minaccia all'integrità dell'implementazione. Prospettive più recenti, tuttavia, riconoscono che un certo grado di adattamento può essere necessario – e persino benefico – per un'implementazione efficace in contesti diversi (Durlak & DuPre, 2008; Castro et al., 2004; von Thiele Schwarz et al., 2019).

Von Thiele Schwarz et al. (2019) identificano argomenti convincenti a supporto di entrambe le prospettive: quella degli sviluppatori di interventi e della validità interna da un lato, e quella degli utilizzatori e della validità esterna dall'altro. La loro analisi rivela che esistono cinque ragioni principali per cui la fedeltà è vitale (validità delle conclusioni, accumulo di conoscenza, garanzia dell'efficacia dell'intervento basato su evidenze, trasparenza e fiducia, equità) e altrettante ragioni per cui gli adattamenti sono essenziali (miglioramento del *fit* intervento-contesto, bilanciamento di diversi *outcomes*, garanzia dell'efficacia dell'intervento, necessità di affrontare esigenze multiple, ottimizzazione del beneficio per ciascun utente).

Questa tensione riflette dibattiti epistemologici più ampi all'interno della ricerca educativa. Da una prospettiva positivista che enfatizza la generalizzabilità e la standardizzazione, la fedeltà rappresenta una salvaguardia metodologica che garantisce che gli interventi siano implementati come progettati, mante-

nendo così la loro efficacia. Da una prospettiva costruttivista che enfatizza la specificità contestuale e la conoscenza locale, l'adattamento rappresenta un processo necessario di incorporazione degli interventi nelle pratiche esistenti e di risposta alle esigenze locali.

Queste prospettive non devono essere necessariamente mutuamente esclusive. Come McLaughlin (1987) ha sostenuto decenni fa, l'implementazione comporta sia un "adattamento reciproco" tra l'intervento e il contesto di implementazione, sia l'aderenza ai componenti fondamentali dell'intervento. Quadri contemporanei come l'"implementazione adattiva" (Quinn & Kim, 2017) cercano di riconciliare queste prospettive distinguendo tra componenti fondamentali che dovrebbero essere mantenuti con alta fedeltà ed elementi periferici che possono essere adattati ai contesti locali. Von Thiele Schwarz et al. (2019) estendono questa concettualizzazione proponendo che le strategie di implementazione possano essere costruite come un metodo per creare *fit* tra gli interventi basati su evidenze e il contesto, distinguendo tra strategie che ottimizzano il contesto esterno o organizzativo interno affinché si adatti all'intervento e strategie che ottimizzano l'intervento affinché si adatti al contesto.

#### 4.2. Risultati empirici

La ricerca empirica sulla relazione tra fedeltà, adattamento e risultati ha prodotto risultati complessi. Numerosi studi su vari interventi educativi hanno documentato una relazione positiva tra fedeltà e risultati del programma (Durlak & DuPre, 2008). Tuttavia, la relazione non è necessariamente lineare; la ricerca suggerisce che livelli moderati di fedeltà (ad esempio, 60%-80%) possono essere sufficienti per ottenere risultati positivi, con pochi benefici aggiuntivi da livelli più elevati (Durlak & DuPre, 2008).

Curiosamente, alcuni studi indicano che i programmi implementati con la massima fedeltà non sempre producono i risultati più forti. Ad esempio, nel loro studio sull'implementazione del curriculum prescolare, Odom e colleghi (2010) hanno scoperto che diverse dimensioni della fedeltà predicevano diversi tipi di risultati: la fedeltà di processo prediceva meglio i risultati di alfabetizzazione e sociali, mentre la fedeltà strutturale prediceva meglio i risultati matematici. Questi risultati suggeriscono che diversi aspetti della fedeltà possono avere relazioni diverse con vari risultati.

La ricerca di Harn et al. (2013) sfida l'assunzione che una maggiore fedeltà sia sempre migliore, suggerendo che la flessibilità nell'implementazione può talvolta migliorare piuttosto che minare l'efficacia dell'intervento. In alcuni casi, gli insegnanti che apportano adattamenti ponderati basati sulla loro conoscenza delle esigenze degli studenti possono ottenere risultati migliori rispetto a quelli che aderiscono rigidamente ai protocolli del programma. Questi risul-

tati sono in linea con l'evidenza provocatoria di Anderson (2017) secondo cui gli educatori a cui viene chiesto di apportare cambiamenti più grandi alla loro pratica talvolta implementano tali cambiamenti con maggiore fedeltà rispetto a quelli a cui viene chiesto di apportare cambiamenti più piccoli, potenzialmente perché i primi hanno maggiori probabilità di impegnarsi in forme più profonde di cambiamento concettuale.

## **5. Riconcettualizzare la fedeltà di implementazione: verso una comprensione più sfumata**

Questi risultati empirici sfidano le dicotomie semplicistiche tra fedeltà e adattamento, suggerendo la necessità di concettualizzazioni più sfumate che riconoscano la loro complessa interrelazione. Piuttosto che considerare l'adattamento come intrinsecamente problematico, può essere più produttivo distinguere tra diversi tipi di adattamenti: quelli che mantengono l'allineamento con i principi fondamentali e la teoria d'azione del programma rispetto a quelli che li minano (Durlak & DuPre, 2008).

Webster-Stratton e colleghi (2011) offrono un modello per affrontare questa complessità nel loro intervento di gestione della classe *Incredible Years*, identificando esplicitamente i principi fondamentali che devono essere mantenuti costruendo al contempo "adattamenti pianificati" che consentono la variazione contestuale. Questi adattamenti non sono lasciati al caso ma sono progettati all'interno del programma, con una guida esplicita per i professionisti che implementano l'intervento su come adattare mantenendo la coerenza con la teoria d'azione del programma.

Analogamente, Harn et al. (2013) sostengono la priorità verso "pratiche e programmi basati su evidenze con componenti chiaramente identificati che sono empiricamente validati ma progettati in modo flessibile per adattarsi a vari contesti e popolazioni studentesche" (p. 181). Questo approccio riconosce che la fedeltà alle componenti fondamentali può coesistere con la responsività contestuale quando gli interventi sono progettati tenendo conto di entrambi.

Queste riconcettualizzazioni della fedeltà hanno importanti implicazioni per come progettiamo, implementiamo e valutiamo gli interventi educativi. Per i ricercatori, suggeriscono la necessità di quadri e misure più sofisticati che possano catturare sia l'aderenza ai componenti fondamentali sia l'adattamento appropriato al contesto. Piuttosto che trattare la fedeltà come un costrutto unitario, la ricerca dovrebbe esaminare diverse dimensioni della fedeltà e le loro relazioni differenziali con vari risultati.

Per gli sviluppatori di programmi, queste intuizioni suggeriscono il valore di progettare interventi sia con chiarezza sulle componenti fondamentali sia con

una guida esplicita per un adattamento appropriato. Come dimostrano Webster-Stratton et al. (2011), ciò può includere lo sviluppo di materiali o adattamenti supplementari per diverse popolazioni, la differenziazione dello sviluppo professionale in base alle esigenze degli operatori educativi, e l'offerta di accompagnamento professionale che aiuta gli insegnanti a capire come mantenere i principi fondamentali rispondendo ai fattori contestuali.

Per coloro che operano nei contesti educativi, queste prospettive validano l'importanza del giudizio professionale nell'implementazione enfatizzando al contempo la necessità di comprendere i principi fondamentali e la teoria d'azione di un intervento. Piuttosto che vedere la fedeltà come mera conformità alle procedure prescritte, i professionisti possono concepirla come attuazione ponderata dei meccanismi essenziali di un intervento mentre rispondono al loro contesto specifico.

## 6. Direzioni future e conclusioni

Con il progredire delle conoscenze sulla fedeltà di implementazione, emergono diverse direzioni promettenti per la ricerca futura. In primo luogo, c'è la necessità di più studi longitudinali che esaminino come la fedeltà cambia nel tempo e quali fattori influenzano questi cambiamenti. La ricerca di Anderson (2017) suggerisce che l'adattamento del programma si evolve man mano che i professionisti acquisiscono esperienza con un intervento, ma è necessaria un'indagine più sistematica per comprendere queste dinamiche.

In secondo luogo, c'è un crescente interesse nella comprensione dei processi cognitivi attraverso i quali gli insegnanti e/o gli educatori interpretano e realizzano gli interventi. Attingendo alle teorie del cambiamento concettuale, il filone di ricerca avviato da Spillane et al. (2002) ha esplorato come le convinzioni ed esperienze precedenti dei professionisti dell'educazione influenzino la loro comprensione e messa in pratica degli interventi. Questo approccio ha importanti implicazioni per la progettazione di supporti all'attuazione e per la misurazione della fedeltà di implementazione.

In terzo luogo, i progressi nelle tecniche di misurazione e analisi offrono nuove opportunità per una valutazione più sfumata della fedeltà. Le tecnologie digitali consentono una raccolta più efficiente di dati osservativi, mentre approcci analitici sofisticati come l'analisi delle reti sociali e l'analisi delle classi latenti forniscono nuovi modi per comprendere i modelli di implementazione e la loro relazione con i risultati.

Infine, c'è un crescente riconoscimento della necessità di una maggiore attenzione all'equità nella ricerca sull'implementazione. Come si relazionano le dimensioni della fedeltà ai risultati per diverse popolazioni studentesche? Come

possono gli interventi essere implementati con alta fedeltà pur essendo responsivi a diversi contesti culturali? Queste domande evidenziano le dimensioni morali ed etiche dell'implementazione che vanno oltre le considerazioni tecniche dell'aderenza.

In conclusione, la fedeltà dell'implementazione rimane un costrutto critico nella ricerca educativa, collegando le concettualizzazioni teoriche degli interventi educativi alla loro attuazione pratica in contesti educativi complessi. Man mano che la concettualizzazione della fedeltà si è evoluta da nozioni semplicistiche di aderenza a concettualizzazioni più sfumate che riconoscono la natura multidimensionale e dinamica dell'implementazione, sono emerse nuove possibilità per progettare, implementare e valutare interventi educativi.

Questa evoluzione riflette sviluppi epistemologici più ampi nella ricerca educativa, in particolare per quanto riguarda la relazione tra standardizzazione e contestualizzazione. Piuttosto che considerarle come approcci irrinconciliabili, le prospettive contemporanee sulla fedeltà dell'implementazione riconoscono l'importanza sia dell'aderenza ai principi fondamentali sia della responsività al contesto. Questo approccio equilibrato si allinea con la visione di Buyse (1935) di applicare metodi scientifici ai fenomeni educativi rispettando al contempo la loro complessità intrinseca e le dimensioni etiche.

Andando avanti, il campo trarrebbe beneficio da un continuo perfezionamento di quadri concettuali, approcci di misurazione e tecniche analitiche che possano catturare la natura sfaccettata della fedeltà dell'implementazione. Sviluppando comprensioni più sofisticate di come gli interventi vengono attuati nella pratica e di come questa attuazione si relazioni ai risultati, possiamo costruire una base più solida per la pratica didattica su evidenze che rispettino sia il valore dell'indagine sistematica sia la complessità dei contesti educativi.

## Riferimenti bibliografici

- Aarons G. A., Hurlburt M., & Horwitz S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1): 4-23.
- Aarons G. A., Sklar M., Mustanski B., Benbow N., & Brown C. H. (2017). "Scaling-out" evidence-based interventions to new populations or new health care delivery systems. *Implementation Science*, 12(1), 111.
- Albers B., & Pattuwage L. (2017). *Implementation in Education: Findings from a Scoping Review*. Centre for Evidence and Implementation.
- Anderson E. R. (2017). Accommodating change: Relating fidelity of implementation to program fit in educational reforms. *American Educational Research Journal*, 54(6): 1288-1315.
- Buyse R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Lamertin.

- Carroll C., Patterson M., Wood S., Booth A., Rick J., & Balain S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation science*, 2: 1-9.
- Castro F. G., Barrera M., & Martinez C. R. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, 5(1): 41-45.
- Century J., Rudnick M., & Freeman C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2): 199-218.
- Damschroder L. J., Aron D. C., Keith R. E., Kirsh S. R., Alexander J. A., & Lowery J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(1), 50.
- Damschroder L. J., Reardon C. M., Widerquist M. A. O., & Lowery J. (2022). The updated Consolidated Framework for Implementation Research based on user feedback. *Implementation science*, 17(1), 7.
- Dane A. V., & Schneider B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control?. *Clinical Psychology Review*, 18(1): 23-45.
- Durlak J. A., & DuPre E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4): 327-350.
- Dusenbury L., Brannigan R., Falco M., & Hansen W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2): 237-256.
- Harn B. A., Damico D. P., & Stoolmiller M. (2017). Examining the variation of fidelity across an intervention: Implications for measuring and evaluating student learning. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(4): 289-302.
- Harn B., Parisi D., & Stoolmiller M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What do we really know about fidelity of implementation in schools?. *Exceptional Children*, 79(2): 181-193.
- Hill H. C., & Erickson A. (2019). Using implementation fidelity to aid in interpreting program impacts: A brief review. *Educational Researcher*, 48(9): 590-598.
- Kim J. S., Burkhauser M. A., Quinn D. M., Guryan J., Kingston H. C., & Aleman K. (2017). Effectiveness of structured teacher adaptations to an evidence-based summer literacy program. *Reading Research Quarterly*, 52(4): 443-467.
- Lemire C., Rousseau M., & Dionne C. (2023). A comparison of fidelity implementation frameworks used in the field of early intervention. *American Journal of Evaluation*, 44(2): 236-252.
- Low S., Smolkowski K., & Cook C. (2016). What constitutes high-quality implementation of SEL programs? A latent class analysis of Second Step implementation. *Prevention Science*, 17(8): 981-991.
- Lynch S., & O'Donnell C. (2005). *The evolving definition, measurement, and conceptualization of fidelity of implementation in scale-up of highly rated science*

- curriculum units in diverse middle schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Lyon A. R., & Bruns E. J. (2019). From evidence to impact: Joining our best school mental health practices with our best implementation strategies. *School Mental Health, 11*(1): 106-114.
- Martinez R. G., Lewis C. C., & Weiner B. J. (2014). Instrumentation issues in implementation science. *Implementation Science, 9*(1): 118.
- McLaughlin M. W. (1987). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 9*(2): 171-178.
- Mowbray C. T., Holter M. C., Teague G. B., & Bybee D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation, 24*(3): 315-340.
- Odom S. L., Fleming K., Diamond K., Lieber J., Hanson M., Butera G., Horn E., Palmer S., & Marquis J. (2010). Examining different forms of implementation and in early childhood curriculum research. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(3): 314-328.
- Pas E. T., & Bradshaw C. P. (2012). Examining the association between implementation and outcomes: State-wide scale-up of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Behavioral Health Services & Research, 39*(4): 417-433.
- Perez D., Van der Stuyft P., Zabala M. C., Castro M., & Lefèvre P. (2016). A modified theoretical framework to assess implementation fidelity of adaptive public health interventions. *Implementation Science, 11*(1), 91.
- Quinn D. M., & Kim J. S. (2017). Scaffolding fidelity and adaptation in educational program implementation: Experimental evidence from a literacy intervention. *American Educational Research Journal, 54*(6): 1187-1220.
- Roen K., Arai L., Roberts H., & Popay J. (2006). Extending systematic reviews to include evidence on implementation: methodological work on a review of community-based initiatives to prevent injuries. *Social science & medicine, 63*(4): 1060-1071.
- Spillane J. P., Reiser B. J., & Reimer T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3): 387-431.
- Stirman S. W., Baumann A. A., & Miller, C J. (2019). The FRAME: an expanded framework for reporting adaptations and modifications to evidence-based interventions. *Implementation Science, 14*(1), 58.
- von Thiele Schwarz U., Aarons G. A., & Hasson H. (2019). The Value Equation: Three complementary propositions for reconciling fidelity and adaptation in evidence-based practice implementation. *BMC Health Services Research, 19*: 1-10.
- Webster-Stratton C., Reinke W. M., Herman K. C., & Newcomer L. L. (2011). The incredible years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review, 40*(4): 509-529.

## Cause e soluzioni della dispersione scolastica in Campania: le determinanti delle opinioni di studenti ed insegnanti

### Causes and solutions of school dropout in Campania: The determinants of the opinions of students and teachers

Rosa Vegliante\*, Alfonso Pellecchia\*\*, Sergio Miranda\*\*\*°

#### Riassunto

L'indagine descritta in questo articolo ha l'obiettivo di identificare le cause e le possibili soluzioni della dispersione scolastica in Campania e di stimare i fattori che possano influenzare le opinioni di studenti e insegnanti. Lo strumento utilizzato è un modello econometrico che ben si presta ad elaborare dati di questionari e che rappresenta, in base a quanto rilevato, un approccio utile ed efficace anche in ambito educativo. I risultati mostrano che tali opinioni dipendono in maniera statisticamente significativa da fattori quali il genere, l'età, la localizzazione della scuola, il titolo di studio dei genitori, le motivazioni per cui si frequenta la scuola, oltre che, nel caso degli insegnanti, dagli anni di insegnamento e dal ruolo più o meno attivo degli stessi nei confronti del fenomeno. La principale implicazione dello studio è che i programmi di intervento tesi a ridurre la dispersione scolastica, dovrebbero essere tarati tenendo in debita considerazione i fattori di cui sopra, al fine di accogliere al loro interno le aspettative ed il punto di vista degli attori principali del sistema educativo.

**Parole chiave:** dispersione scolastica; indagine campionaria; *ordered probit*

#### Abstract

The analysis described in this paper aims to identify the causes and possible solutions of school dropout in Campania and to estimate the factors that can

---

\* Università degli Studi di Salerno. E-mail: rvegliante@unisa.it.

\*\* Università degli Studi di Salerno. E-mail: apellecchia@unisa.it.

\*\*\* Università degli Studi di Salerno. E-mail: semiranda@unisa.it.

° Sebbene l'articolo sia frutto di un lavoro condiviso degli autori, a Rosa Vegliante va attribuita la scrittura dei paragrafi 1 (Introduzione), 3 (Campione, strumenti, dati e variabili), 3.1 (Il questionario studenti), 3.2 (Gli studenti), ad Alfonso Pellecchia la scrittura dei paragrafi 2 (Il modello econometrico) e 4 (Risultati e discussione), a Sergio Miranda la scrittura dei paragrafi 3.3. (Il questionario insegnanti), 3.4 (Gli insegnanti) e 5 (Conclusioni).

influence the opinions of students and teachers. The tool used is an econometric model that is well suited to processing questionnaire data and that represents, based on what has been detected, a useful and effective approach also in the educational field. The results show that these opinions depend in a statistically significant way on factors such as gender, age, school location, parents' educational qualification, motivations for attending school, as well as, in the case of teachers, on the years of teaching and their more or less active role in relation to the phenomenon. The main implication of this study is that the intervention programs aimed at reducing school dropout should be calibrated taking into due consideration the above factors, to accommodate within them the expectations and point of view of the main actors of the educational system.

**Keywords:** school dropout; sample survey; ordered probit

*Articolo sottomesso: 29/01/2025, accettato: 04/06/2025*

## 1. Introduzione

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che coinvolge l'abbandono, la mancata frequenza o l'interruzione precoce degli studi da parte degli studenti, con impatti significativi sia a livello individuale che collettivo.

A livello individuale, abbandonare la scuola riduce le opportunità di lavoro e aumenta il rischio di disoccupazione<sup>1</sup>, di condizioni di vita precarie e di povertà (Campolieti et al., 2010; Mussida et al., 2019; Koc et al., 2020). Inoltre, i giovani che abbandonano la scuola, di frequente, incorrono in comportamenti a rischio, come criminalità, abuso di sostanze e problemi di salute mentale (Barrowman et al., 2001; Vaughn et al., 2014; Krohn et al., 1995; Na, 2017). A livello sociale, la dispersione scolastica comporta costi elevati, in termini di ridotta produttività economica e di aumento delle disuguaglianze. Inoltre, gli individui con bassi livelli di istruzione hanno maggiori probabilità di dipendere dal *welfare*, con un impatto negativo sulle finanze pubbliche.

La dispersione scolastica, considerata la sua natura multifattoriale, trova ragione in molteplici cause (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza,

---

<sup>1</sup> La relazione tra dispersione scolastica e mercato del lavoro è, tuttavia, incerta. Alcuni ritengono che siano le condizioni del mercato del lavoro a determinare i tassi di dispersione, e non viceversa (Guio et al., 2018; Peraita e Pastor, 2000).

2022). La decisione di abbandonare gli studi, infatti, trova origine nelle caratteristiche socio-economiche del contesto in cui lo studente vive, nelle condizioni reddituali e nel *background* culturale della famiglia, nel livello qualitativo del sistema scolastico locale, fino ad arrivare alle caratteristiche individuali dello studente stesso (Russo, 2010; Lavrijsen e Nicaise, 2015; Di Sano e Balzano, 2023).

La complessità del fenomeno induce a riflettere anche sul capitale sociale, su come l'insieme delle risorse relazionali, reti di fiducia e valori civici, presenti in una comunità o nei contesti di vita degli studenti, fungano da fattori protettivi e possano supportare gli studenti posti in situazioni di svantaggio socio-economico o culturale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022). In aggiunta, le principali teorie dell'*agency* (Sen, 1999; Nussbaum, 2011; Biesta & Tedder, 2007) enfatizzano l'importanza dei fattori individuali, di quanto la capacità del soggetto di esercitare scelte consapevoli e sentirsi protagonista del proprio apprendimento influenzi il personale percorso formativo. In questo senso, i recenti indirizzi politici e interventi educativi, come previsti nel PNRR, riconoscono e potenziano l'*agency* degli studenti, coinvolgendo anche famiglie, insegnanti e comunità nel sostegno attivo dei percorsi formativi.

Ciò, a sua volta richiede un notevole sforzo in termini di programmazione e risorse da parte dei *policy maker*. Non a caso, l'Agenda 2020 dell'Unione Europea fissava un target del 10% di giovani europei tra 18 e 24 anni senza diploma superiore o qualifica professionale. Fatte salve le differenze tra i diversi Paesi dell'Unione, questo obiettivo è stato raggiunto, in quanto nel 2020 la percentuale in questione si è attestata al 9,9% a livello UE.<sup>2</sup> Una risoluzione del Consiglio Europeo del febbraio 2021 (2021/C 66/01) ha fissato un obiettivo ancora più ambizioso del 9%, da raggiungere entro il 2030.

La stessa Agenda 2030 delle Nazioni Unite<sup>3</sup>, con l'SDG 4, dedicato appunto all'istruzione, pur senza fare esplicito riferimento alla dispersione scolastica, richiama l'attenzione sulle necessità di fornire ad ogni giovane le stesse opportunità di studio, obiettivo quest'ultimo chiaramente in contrasto con gli elevati tassi di abbandono che caratterizzano alcuni Paesi.

Qualunque intervento finalizzato alla riduzione dei tassi di dispersione scolastica deve basarsi su dati affidabili in grado di descrivere il fenomeno e la sua evoluzione nel tempo. Più precisamente, sono necessari sia dati di tipo macro

---

<sup>2</sup> Si veda il *link* [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training).

<sup>3</sup> Il 25 settembre 2015, i 193 Stati membri dell'ONU hanno approvato l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Tale Agenda pone 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals* - SDGs), ulteriormente suddivisi in 169 *target*, da raggiungere entro il 2030 con l'intento di "*Leave No One Behind*" (<https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind>).

(contesto economico, livelli di criminalità, fattori culturali, caratteristiche della scuola e delle classi) (Lavrijsen e Nicaise, 2015), che di tipo micro (livelli di reddito e di istruzione dei genitori, caratteristiche socio-demografiche dello studente).

Il lavoro qui presentato è parte integrante del progetto di ricerca PRIN 2022 E4PED<sup>4</sup>, che prevede appunto sia un'analisi di contesto<sup>5</sup>, tesa ad evidenziare le differenze territoriali del fenomeno a livello europeo, nazionale e locale, sia un'indagine campionaria volta a descrivere le caratteristiche individuali, le motivazioni ed il punto di vista di alcuni degli attori (studenti e insegnanti) della scuola secondaria di primo grado.

Il contributo sigla la stretta interdipendenza tra l'ambito educativo e quello econometrico nel trattare una tematica che coniuga una varietà di linee interpretative. Come evidenziato dalla disamina della letteratura, il fenomeno della dispersione scolastica richiede un approccio multi-metodo, in cui i costrutti vengono rilevati con diverse tecniche di natura quali-quantitativa (Trincherò, 2002). In questo caso specifico prevale l'aspetto quantitativo che ricorre alla statistica per studiare quei fattori che influenzano il rendimento scolastico, come il background socio-economico o la qualità dell'istruzione.

Nel lavoro, infatti, si riportano alcuni dei risultati dell'indagine campionaria, condotta nelle scuole della regione Campania, e si propone un modello econometrico in grado di verificare se le opinioni degli attori di cui sopra, circa le cause e le possibili soluzioni della dispersione scolastica, dipendano dalle caratteristiche socio-demografiche degli stessi. In particolare, si è fatto uso del c.d. modello *ordered probit* che consente di studiare l'impatto di una serie di covariate sulla probabilità di scelta tra una serie di alternative ordinabili.

L'uso di questi modelli in educazione è relativamente raro, ma essi risultano particolarmente efficaci quando si analizzano variabili ordinali (risposte su scale *Likert*). Ad esempio il modello *ordered probit/logit* è stato utilizzato per studiare le determinanti delle *performance* degli studenti (Basile et al., 2019; Cyrenne e Chan, 2022; Adejumo e Adetunji, 2013), la decisione degli insegnanti di lasciare l'incarico (Choden, 2019), la percezione degli studenti circa la qualità della docenza (Das et al., 2021; Latif e Miles, 2013) o il loro grado di soddisfazione per il mezzo di trasporto utilizzato per raggiungere la scuola (Ismael e Duleba, 2023).

---

<sup>4</sup> Il lavoro è stato condotto nell'ambito del progetto Il lavoro è stato condotto nell'ambito del progetto "Evidence 4 Preventing Early School Dropout (E4PED)" (CODICE 20229TM9ZJ), "Bando PRIN 2022" D.D. 104/2022. Finanziato dall'Unione Europea – Next GenerationEU, Missione 4, Componente 2, CUP Master: F53D23006190006; CUP: D53D23012810006.

<sup>5</sup> Per i cui risultati si rimanda a Vegliante et al. (2024).

Il resto del contributo è organizzato come segue. Nel prossimo paragrafo si descrive il modello econometrico, mentre nel paragrafo 3 si discutono le variabili necessarie alla sua stima. I risultati, per studenti e insegnanti, sono illustrati e discussi nel paragrafo 4. Infine, nell'ultimo paragrafo si traggono le conclusioni del lavoro.

## 2. Il modello econometrico

Il questionario somministrato ad un campione di studenti ed insegnanti delle scuole secondarie di I grado della Campania, contiene, oltre ad una serie di dati socio-demografici degli stessi, alcune domande che chiedono di esprimere il grado di accordo (su una scala *Likert* con 5 punti) su alcune affermazioni relative a cause e possibili soluzioni della dispersione scolastica.<sup>6</sup>

Le risposte danno luogo, dunque, ad una variabile categoriale ordinabile che può essere assunta a variabile dipendente di un modello *ordered probit*. Tale modello consente di stimare l'impatto, di ciascuna delle variabili indipendenti, sulla probabilità che il rispondente scelga di esprimere un certo grado di accordo con affermazione sottostante (Cameron e Trivedi, 2005, p. 519 e ss.).

Formalizzando, si consideri un individuo che debba scegliere tra  $M$  alternative ordinabili (come i diversi gradi di accordo) e che tale scelta sia positivamente correlata con una variabile latente  $y_i^*$ , nel senso che a valori maggiori di tale variabile, corrispondono tendenzialmente scelte, fra le  $M$  disponibili, di grado più elevato. Si supponga, inoltre, che  $y_i^*$ , a sua volta, dipenda linearmente da un vettore di variabili  $x_i$  secondo il vettore di parametri  $\beta$ :

$$y_i^* = x_i' \beta + \varepsilon_i$$

dove  $\varepsilon_i$  è un errore casuale. Se  $\varepsilon_i$  si distribuisce come una normale *standard*, si ottiene il modello denominato *ordered probit*.<sup>7</sup> La probabilità che venga scelta l'alternativa  $j$  ( $y_j = j$ ) è data dalla probabilità che  $\gamma_{j-1} \leq y_i^* \leq \gamma_j$  con  $\gamma_0 = -\infty$  e  $\gamma_M = +\infty$ , dove  $\gamma_j$  è il  $j$ -esimo *cut-off*, ossia il valore di  $y_i^*$  oltre il quale l'individuo sceglie l'alternativa di grado più elevato.

La stima dei parametri  $\beta$  e dei *cut-off*  $\gamma_j$  si ottiene massimizzando la funzione di (log-) verosimiglianza.<sup>8</sup> In definitiva, il modello consente di valutare

<sup>6</sup> Per maggiori dettagli, si veda il paragrafo 3.

<sup>7</sup> Sono possibili altre scelte in merito al tipo di distribuzione dell'errore casuale. Ad esempio, se si ipotizza che esso si distribuisca come una logistica, si ottiene il modello *ordered logit*. In genere, i due modelli forniscono risultati molto simili.

<sup>8</sup> Per i dettagli si rimanda a Verbeek, 2017, p. 204 e ss.

il segno e la forza dell'impatto di ciascuna variabile indipendente sulla probabilità che venga scelta una delle  $M$  alternative. Nel nostro caso, le alternative sono rappresentate dai diversi gradi di accordo su una serie di cause/soluzioni della dispersione scolastica e le variabili indipendenti da una serie di fattori socio-demografici e comportamentali che caratterizzano gli studenti e gli insegnanti.

### 3. Campione, strumenti, dati e variabili

I dati necessari alla stima del modello derivano da questionari semi-strutturati somministrati *online* e compilati da un campione di studenti, insegnanti e dirigenti delle scuole secondarie di I grado, al fine di delineare un quadro della dispersione scolastica. I questionari riservati a ciascuno dei tre gruppi contengono sia domande a risposta chiusa che a risposta aperta e, dunque, hanno consentito di raccogliere sia dati di tipo quantitativo che qualitativo.

Per quanto riguarda gli studenti, la popolazione campionata è costituita dagli studenti delle classi III delle scuole secondarie di primo grado localizzate in Campania e destinatarie, effettive o potenziali, di programmi e/o finanziamenti PON/PNRR finalizzati al contrasto della dispersione scolastica. Le scuole (e le classi III) ricadenti in questa definizione sono 520, per un totale, nell'a.s. 2022/2023, di 42.233 studenti.

Il numero di studenti delle classi III delle scuole secondarie di primo grado (popolazione di riferimento) ammontava, nello stesso anno scolastico, a 57.192 unità. La popolazione campionata, dunque, rappresenta circa il 74% di quella di riferimento.

Lo schema di campionamento utilizzato è stato di tipo non probabilistico (Conti e Marella, 2012, p. 18 e ss.). Essendo nota la lista delle scuole<sup>9</sup>, è stato chiesto al dirigente, agli studenti delle classi III e agli insegnanti di ciascuna di esse, di compilare il rispettivo questionario, reso disponibile attraverso dei *link* alla piattaforma Google Moduli. La raccolta dei dati si è svolta nel periodo febbraio-giugno del 2024 e i questionari pervenuti sono stati, 549, 288 e 9, rispettivamente per studenti, insegnanti e dirigenti.

#### 3.1 Il questionario studenti

Il questionario somministrato agli studenti, ripreso e riadattato da un precedente strumento descritto da Batini e Bartolucci (2016) con l'integrazione di

---

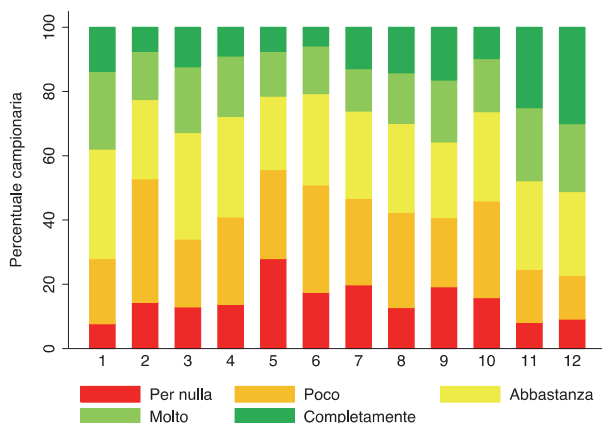
<sup>9</sup> Disponibile al link <https://dati.istruzione.it/opendata/>.

sotto-scale validate sulla valutazione degli obiettivi di apprendimento e sul supporto all'autonomia tratte da Alivernini, Manganelli e Lucidi (2017), si compone di 26 quesiti organizzati in specifiche aree tematiche quali:

- *Anagrafica dello studente*: blocco di 10 domande strutturate e semi-aperte contenenti variabili di sfondo (sesso, età, città, istituto scolastico, scuola e plesso, titolo di studio dei genitori, eventuale bocciatura e possibili ragioni, media dei voti conseguiti nell'anno scolastico in corso e lo scorso anno).
- *Rapporto con le discipline*: 3 domande semi-aperte (da 11 a 13) su materia preferita, detestata e ritenuta più difficile.
- *Esperienza con la scuola*: 2 domande strutturate (14 e 15) tese a registrare la frequenza, la qualità o la percezione di importanza su quattro/cinque intervalli di risposta. In particolare, il quesito 14 ingloba una rosa di 15 item organizzati su scala Likert a 5 passi (da per niente d'accordo a totalmente d'accordo) di cui 4 sul senso della scuola e 11 sulle pratiche didattiche e valutative. Il quesito 15, composto da 7 affermazioni, chiede di esprimere la propria opinione su una scala Likert a 4 passi (da per niente a molto) rispetto ai fattori interni al contesto classe.
- *Percezioni/convinzioni sulla dispersione scolastica*: sezione che aggrega un blocco di 11 quesiti (da 16 a 26) su motivi e considerazioni in merito al tema dell'abbandono scolastico, articolati in domande strutturate a scelta multipla, domande semi-aperte, domande aperte condizionate, domande su scala di ordinamento forzato e su scala Likert a 5 passi rispetto a 12 item (quesito 22). L'ultimo quesito (26) è aperto e mira a conoscere il "pensiero" dei giovani protagonisti su come rendere la scuola più interessante.

### 3.2 Gli studenti

Per quanto riguarda gli studenti, il modello è stato stimato utilizzando, come variabile dipendente, ciascuna delle variabili categoriali derivanti dai gradi di accordo – espressi su scala *Likert* con 5 punti: 1) Per nulla; 2) Poco; 3) Abbastanza; 4) Molto; 5) Completamente – su 12 possibili cause della dispersione scolastica (quesito 22). La Figura 1 riporta la distribuzione percentuale del campione degli studenti per grado di accordo su ciascuna delle possibili motivazioni (riportate in calce alla figura) per cui alcuni ragazzi abbandonano la scuola. Come si nota, il maggior accordo viene espresso dagli studenti con riferimento alle affermazioni “Perché non sono motivati” (*item* 11) e “Perché sono convinti di non riuscire” (*item* 12). Fra le motivazioni per le quali il grado di accordo è più basso vi sono, invece, l'*item* 2 (“Per i contrasti con gli studenti”), l'*item* 5 (“Per il livello culturale delle famiglie”) e l'*item* 6 (“Perché non riescono ad avere a scuola un comportamento adeguato”).



- 1 = Per i fallimenti scolastici
- 2 = Per i contrasti con gli studenti
- 3 = Perché influenzati da cattive compagnie
- 4 = Per la situazione economica delle famiglie
- 5 = Per il livello culturale delle famiglie
- 6 = Perché non riescono ad avere a scuola un comportamento adeguato
- 7 = Perché si sentono poco coinvolti nelle attività scolastiche
- 8 = A causa di valutazioni ingiuste
- 9 = A causa di offese ricevute dai docenti
- 10 = Perché si trovano male con i compagni
- 11 = Perché non sono motivati
- 12 = Perché sono convinti di non riuscire

Fig. 1 - Distribuzione del campione degli studenti per grado di accordo sui motivi di abbandono della scuola.  
Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

Come variabili indipendenti del modello e, dunque, come potenziali determinanti del grado di accordo espresso su ciascuna affermazione, sono state considerate, innanzitutto, le variabili categoriali di cui alla Tabella 1, che attengono ad una serie di caratteristiche socio-demografiche e comportamentali degli studenti, ossia: 1) il genere (*GEN*), 2) la provincia campana in cui è collocata la scuola frequentata (*PROV*), 3) il titolo di studio dei genitori (*TSTUD*),<sup>10</sup> 4) la risposta alla domanda “Hai mai pensato di abbandonare la scuola?” (*ABB*), 5) la risposta alla domanda “Cosa ti spinge ad andare a scuola?” e 6) la risposta alla domanda “In caso di problemi, ne parli con qualcuno?”<sup>11</sup>

Ciascuna variabile è stata inserita nel modello sotto forma di gruppi di variabili dicotomiche. Più precisamente, data una variabile con  $S$  categorie, nel modello sono state inserite  $S-1$  variabili binarie ciascuna delle quali assume valore 1 se l'individuo appartiene alla corrispondente categoria e 0 altrimenti.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Quello di grado più elevato fra i due.

<sup>11</sup> Le modalità e le relative percentuali campionarie per ciascuna variabile sono riportate nella Tabella 1.

<sup>12</sup> L'esclusione di una categoria serve ad evitare la perfetta collinearità tra le variabili dicotomiche.

La categoria esclusa rappresenta il gruppo di riferimento (denotato con un asterisco nella Tabella 1) e dunque, l'effetto di una delle categorie incluse, sulla probabilità che la variabile dipendente assuma un certo valore, va inteso come differenza rispetto a tale gruppo di riferimento.

I 479 studenti che hanno risposto a tutte le corrispondenti domande del questionario si ripartiscono quasi esattamente a metà tra maschi (49,9%) e femmine (50,1%).<sup>13</sup> La distribuzione del campione rispetto alle province della Campania in cui sono localizzate le scuole frequentate è caratterizzata dalla prevalenza degli studenti della provincia di Napoli che rappresentano poco più della metà del campione (50,3%), mentre percentuali superiori al 20% caratterizzano le province di Salerno (24,6%) e Avellino (21,9%). Solo il 3,1% del campione è costituito da studenti della provincia di Caserta, mentre sono del tutto assenti quelli della provincia di Benevento.

I genitori degli studenti campionati presentano un livello di istruzione alquanto elevato, visto che il 39,5% di essi possiede un Diploma di II grado, mentre il 25,1% ha conseguito la Laurea o il Dottorato di Ricerca. Circa il 73% degli studenti non ha mai pensato di abbandonare la scuola e una percentuale solo leggermente superiore (75,4%) frequenta la scuola perché è la cosa giusta da fare, piuttosto che per la mera voglia di stare con le/i compagne/i o semplicemente perché gli viene imposto dai genitori. Infine, il campione è equamente ripartito fra chi, in caso di difficoltà, ne parla con qualcuno e chi invece preferisce gestire e risolvere autonomamente i propri problemi.

Come ulteriori covariate del modello sono state considerate due variabili continue, ossia l'età (*ETA*) e il voto medio dell'anno in corso (*VOTO*). La Figura 2 mostra la distribuzione degli studenti per età. La gran parte (83,1%) ha 13 anni, coerentemente al fatto che si tratta di studenti che frequentano la terza media. Una discreta percentuale (14,6%) ha 14 anni e dovrebbe riguardare quelli che sono stati bocciati. Quelli di 15 anni, che rappresentano solo lo 0,4% del totale, dovrebbero essere coloro che sono stati bocciati più di una volta, mentre quelli di 12 anni (1,9%) dovrebbero corrispondere a coloro che hanno fatto la "primina". Il valore medio è di 13,14 anni con una *standard deviation* di 0,40.

La distribuzione del voto medio dell'anno in corso è, invece, rappresentata nella Figura 3. Quasi la totalità degli studenti (97% circa) sembra raggiungere la sufficienza, mentre solo il 3% ha un voto inferiore a 6. Il voto più frequente è 8 che caratterizza poco meno di un terzo del campione. La media è pari a 7,54 con una *standard deviation* di 1,20.

---

<sup>13</sup> Per quanto riguarda il genere, il questionario prevedeva anche l'opzione "Non specificato". Tuttavia l'esiguo numero di studenti che ha scelto tale opzione non ha consentito la considerazione di una terza categoria.

Tab. 1 - Distribuzione delle variabili categoriali degli studenti

Variabile	N. Oss.	%
<b>GEN (Genere)</b>		
Maschio*	239	49,9
Femmina	240	50,1
<b>PROV (Provincia della Scuola)</b>		
Avellino*	105	21,9
Caserta	15	3,1
Napoli	241	50,3
Salerno	118	24,6
<b>TSTUD (Titolo di studio dei genitori)</b>		
Licenza elementare/media*	126	26,3
Qualifica professionale	44	9,2
Diploma di II grado	189	39,5
Laurea/Dottorato	120	25,1
<b>ABB (Hai mai pensato di abbandonare gli studi?)</b>		
Mai*	348	72,7
Sì, qualche volta	114	23,8
Sì, spesso	17	3,5
<b>MOT (Cosa ti spinge ad andare a scuola?)</b>		
E' la cosa giusta da fare*	361	75,4
La voglia di stare con le/i mie/ei compagne/i	63	13,2
I miei genitori	55	11,5
<b>DIFF (In caso di problemi, ne parli con qualcuno?)</b>		
No*	242	50,5
Sì	237	49,5
<b>TOTALE</b>	<b>479</b>	<b>100,0</b>

\* Gruppo di riferimento

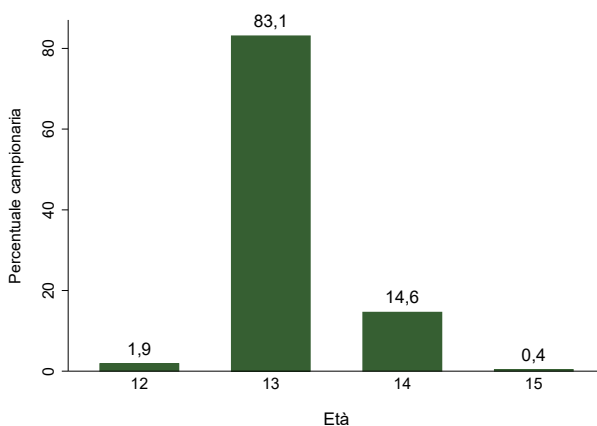


Fig. 2 - Distribuzione del campione degli studenti per età. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

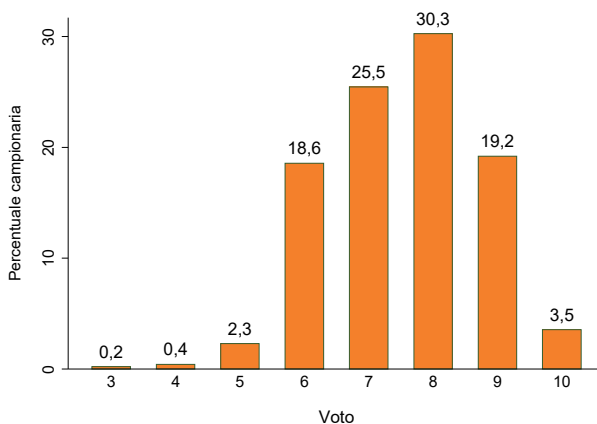


Fig. 3 - Distribuzione del campione degli studenti per voto medio dell'anno in corso. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

### 3.3 Il questionario insegnanti

Il questionario rivolto ai docenti, ripreso e riadattato dallo studio documentato da Batini e Bartolucci (2016), si compone di 20 quesiti organizzati nelle seguenti aree tematiche:

- *Anagrafica*: 8 quesiti strutturati in domande a scelta multipla e domande semi-aperte volte a rilevare informazioni di contesto e variabili di sfondo (sesso, età, anni di insegnamento, incarico ricoperto, disciplina insegnata).
- *Percezioni sul tema della dispersione scolastica*: 2 quesiti strutturati (9 e 10) di cui il primo indirizzato a rintracciare la voce dei docenti in merito alla dispersione scolastica e il secondo organizzato in blocchi di 14 item riguardanti le cause dell'abbandono scolastico su una scala Likert a 5 passi.
- *Fattori contestuali*: 4 quesiti (da 11 a 14) chiusi e semi-aperti, tra cui alcuni declinati su scala Likert a 4 e a 5 passi volti a indagare la frequenza con cui si manifestano determinati comportamenti da parte di allievi assenteisti, o che richiedono di esprimersi rispetto a quali azioni mettere in pratica per contrastare l'abbandono e sui possibili segnali del fenomeno della dispersione scolastica.
- *Esperienza formativa*: 6 quesiti (da 15 a 20), che alternano domande con risposte dicotomiche a domande aperte condizionate concernenti l'esperienza formativa dei docenti.

### 3.4 Gli insegnanti

Le domande contenute nel questionario somministrato agli insegnanti hanno

consentito di indagare le determinanti non solo delle opinioni sulle cause della dispersione scolastica, ma anche di quelle sulle possibili soluzioni al problema.

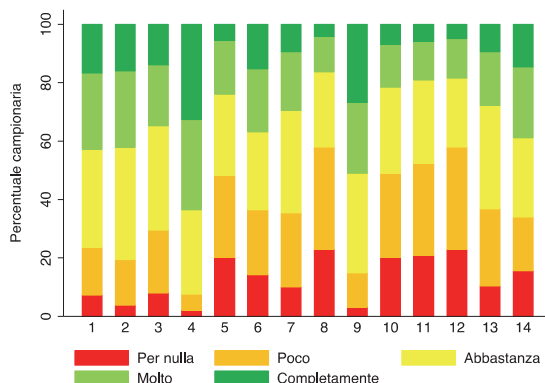
Riguardo alle cause, nella Figura 4 è rappresentata la distribuzione del campione degli insegnanti per grado di accordo su una serie di 14 cause della dispersione scolastica (quesito 10). Le motivazioni giudicate più rilevanti (in media) sono la “Scarsa motivazione allo studio” (*item 4*) e il “Il livello culturale delle famiglie di provenienza” (*item 9*). Viceversa, tra le cause meno gettonate si segnalano i “Rapporti conflittuali con gli insegnanti” (*item 5*), la “Assenza di spazi decisionali per i ragazzi nella scuola” (*item 8*) e la “Non condivisione degli obiettivi di apprendimento con i ragazzi” (*item 12*).

La Figura 5 riporta, invece, i risultati circa il grado di accordo dei docenti rispetto a strategie/azioni utili a contrastare la dispersione scolastica (quesito 13). In questo caso, le opzioni che ricevono il maggior favore dei docenti sono: “Attivare con il territorio progetti che sostengano il diritto all’istruzione e al successo scolastico” (*item 3*) e “Promuovere il rispetto di ogni differenza” (*item 11*). Quella su cui, invece, vi è il minor grado di accordo è “Strutturare la didattica per obiettivi di apprendimento e negoziarli con gli alunni” (*item 9*).

Le covariate del modello rappresentate da variabili categoriali, con relative modalità, distribuzione e gruppo di riferimento sono contenute nella Tabella 2 e sono: 1) il genere (*GEN*), 2) la provincia campana in cui è collocata la scuola in cui si insegna (*PROV*), 3) la classe di anni di insegnamento (*CAINS*), 4) il tipo di incarico ricoperto (*TINC*), 5) la risposta alla domanda “Pratica azioni o strategie per prevenire l’abbandono scolastico?” e 6) la risposta alla domanda “Ha ricevuto una formazione specifica riguardante questo tema?”.

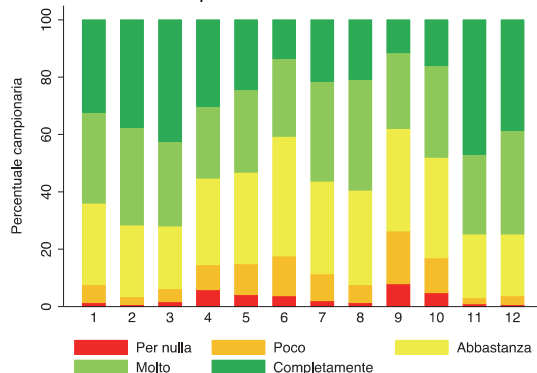
La grande maggioranza (78,1%) dei 288 insegnanti che hanno partecipato all’indagine sono di sesso femminile ed esercitano la loro attività prevalentemente nelle province di Napoli (45,1%) e Salerno (35,8%). Il numero di anni di insegnamento più frequente è quello tra gli 11 e i 20 anni (29,5%) e percentuali elevate si riscontrano anche fino a 5 anni e da 6 e 10 anni (con il 19,1% e il 22,6%, rispettivamente). Infine, gli insegnanti del campione sono, per l’84%, docenti di ruolo, laddove la parte rimanente (16%) è costituita da docenti di sostegno. Più dell’82% si attiva praticando strategie che contrastino l’abbandono scolastico, ma solo il 23,6% ha ricevuto una formazione specifica a riguardo.

L’unica covariata continua considerata nel modello degli insegnanti è rappresentata dal numero di studenti (su 20) che, nella classe in cui il docente insegna, non raggiungono la sufficienza. Come si nota (Figura 6), i casi si concentrano per circa il 70% nelle categorie più basse (1 su 20, 2 su 20, 3 su 20), segnalando un giudizio favorevole dei docenti circa il livello di apprendimento dei discenti. La media è pari a 2,89 studenti con una *standard deviation* pari a 2.



- 1 = Fallimenti scolastici
- 2 = Problemi di comportamento
- 3 = Situazione economica della famiglia
- 4 = Scarsa motivazione allo studio
- 5 = Rapporti conflittuali con gli insegnanti
- 6 = Una didattica non inclusiva e non coinvolgente
- 7 = Cattive relazioni tra pari
- 8 = Assenza di spazi decisionali per i ragazzi nella scuola
- 9 = Livello culturale delle famiglie di provenienza
- 10 = Didattica eccessivamente ancorata alla lezione frontale
- 11 = Ripetizione di contenuti e nozioni desuete
- 12 = Non condivisione degli obiettivi di apprendimento con i ragazzi
- 13 = Ripetenze
- 14 = Scarso coinvolgimento dei ragazzi in classe durante le attività didattiche

Fig. 4 - Distribuzione del campione degli insegnanti per grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari



- 1 = Promuovere una didattica inclusiva basata su metodologie attive
- 2 = Conoscere la storia personale di ogni studente
- 3 = Attivare con il territorio progetti che sostengano il diritto all'istruzione e al successo scolastico
- 4 = Ridurre il numero degli studenti per classe
- 5 = Favorire l'aggiornamento continuo del personale docente
- 6 = Offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità
- 7 = Lavorare molto sulle competenze di base
- 8 = Attivare azioni di *peer education*
- 9 = Strutturare la didattica per obiettivi di apprendimento e negoziarli con gli alunni
- 10 = Diminuire il peso di nozioni e conoscenze a favore delle competenze
- 11 = Promuovere il rispetto di ogni differenza
- 12 = Favorire il contributo dell'esperienza personale e delle competenze di ogni ragazzo/a

Fig. 5 - Distribuzione del campione degli insegnanti per grado di accordo sulle soluzioni alla dispersione scolastica. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

Tab. 2 - Distribuzione delle variabili categoriali degli insegnanti

Variabile	N. Oss.	%
<i>GEN (Genere)</i>		
Maschio*	63	21,9
Femmina	225	78,1
<i>PROV (Provincia della Scuola)</i>		
Avellino*	34	11,8
Caserta	21	7,3
Napoli	130	45,1
Salerno	103	35,8
<i>CAINS (Anni di insegnamento)</i>		
Fino a 5*	55	19,1
Da 6 a 10	65	22,6
Da 11 a 20	85	29,5
Da 21 a 30	47	16,3
Oltre 30	36	12,5
<i>TINC (Che tipo di incarico ricopre?)</i>		
Docente di ruolo*	242	84,0
Docente precario	46	16,0
<i>STRAT (Pratica azioni o strategie per prevenire l'abbandono scolastico?)</i>		
No*	51	17,7
Sì	237	82,3
<i>FORM (Ha ricevuto una formazione specifica riguardante questo tema?)</i>		
No*	220	76,4
Sì	68	23,6
Totale	288	100,0

\* Gruppo di riferimento

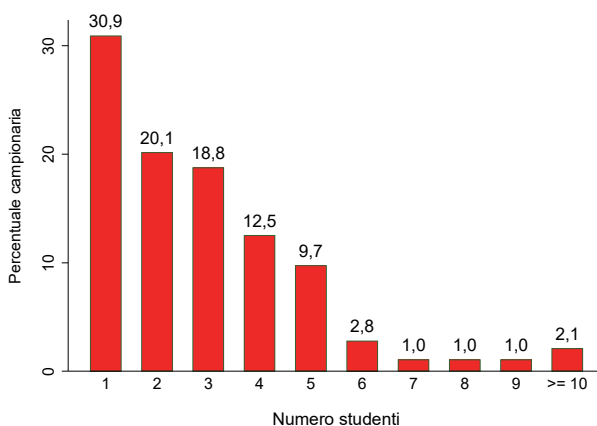


Fig. 6 - Distribuzione del campione degli insegnanti per numero di studenti (su 20) che non raggiungono la sufficienza. Fonte: Ns. elaborazione su dati da questionari

#### 4. Risultati e discussione

I risultati delle stime del modello basato sui dati degli studenti sono contenuti nelle Tabelle 3a e 3b.<sup>14</sup> Le variabili che impattano significativamente (almeno al 10%) sul grado di accordo dipendono dall'*item* considerato.

Il genere (*GEN*) rappresenta una variabile significativa (al 5%) solo per l'*item* 5, ossia “Per il livello culturale delle famiglie”<sup>15</sup>; più precisamente, essendo il coefficiente stimato negativo se ne deduce che, per le studentesse, la probabilità di esprimere il massimo grado di accordo su questa motivazione della dispersione scolastica, è inferiore rispetto a quella dei maschi (gruppo di riferimento).<sup>16</sup>

L'età impatta negativamente sull'*item* 1 (“Per i fallimenti scolastici”), ovvero, all'aumentare dell'età dello studente, si riduce la probabilità che questi esprima il livello più elevato di accordo su tale *item*. Viceversa, studenti più maturi, esprimono più facilmente il massimo grado di accordo rispetto all'*item* 4 (“Per la situazione economica delle famiglie”).

Alquanto elevato è, invece, il numero di *item* su cui esercita un effetto la localizzazione della scuola. Ad esempio, per gli studenti casertani la probabilità di esprimere il massimo grado di accordo sugli *item* 8, 9, 10 e 11 è più bassa rispetto agli studenti della provincia di Avellino, che rappresentano il gruppo di riferimento. Nel caso degli studenti napoletani, questa ridotta probabilità riguarda anche gli *item* 1 e 2, e lo stesso dicasi per gli studenti della provincia di Salerno, per la quale, tuttavia, l'impatto è positivo nel caso dell'*item* 7.

I coefficienti significativi relativi alla variabile *TSTUD* (titolo di studio dei genitori) sono tutti positivi, il che implica tendenzialmente studenti con genitori più istruiti presentano una maggiore probabilità di esprimere un elevato grado di accordo, rispetto a quelli i cui genitori hanno conseguito la sola licenza elementare o media, fermo restando che gli *item* rispetto ai quali ciò si verifica dipendono dal titolo di studio considerato.

Per quanto riguarda il *VOTO*, i coefficienti stimati sono positivi per quasi tutti gli *item* considerati, il che implica che gli studenti più meritevoli hanno una maggiore probabilità di esprimere un grado di accordo elevato.

Chi, qualche volta, ha pensato di abbandonare la scuola (*ABB*), ha una maggiore probabilità di esprimere il massimo grado di accordo sugli *item* 1, 7, 8, 9 e 12, rispetto a chi non lo ha mai fatto, mentre chi frequenta la scuola per il solo

<sup>14</sup> Supposto che gli errori siano indipendentemente ed identicamente distribuiti (IID), gli *standard error* riportati nelle tabelle sono considerabili come “robusti”, poiché calcolati con lo stimatore “sandwich” sviluppato da Huber, 1967 e White, 1980.

<sup>15</sup> Si veda la descrizione dei vari *item* in calce alla Figura 1.

<sup>16</sup> Il coefficiente, tuttavia, non fornisce una misura di questa minore probabilità, in quanto il modello è non lineare.

piacere di stare con i propri compagni (variabile *MOT*) presenta una minore probabilità, rispetto a chi lo fa perché ritiene sia la cosa giusta da fare. Chi, invece, frequenta solo perché richiestogli dai genitori non presenta differenze significative rispetto al gruppo di riferimento. Infine, chi confida le proprie eventuali difficoltà ad altri ha una minore probabilità di esprimere il massimo grado di accordo rispetto agli *item* 4 e 8, rispetto a chi non lo fa.

Passando a considerare il modello degli insegnanti, i risultati riguardanti le cause (Figura 4) e le possibili soluzioni (Figura 5) della dispersione scolastica, sono contenuti, rispettivamente, nelle Tabelle 4a-4b e nelle Tabelle 5a-5b. Per quanto riguarda le cause, la probabilità di esprimere un elevato grado di accordo è maggiore, ma solo per un numero limitato di *item*, nel caso degli insegnanti delle province di Caserta e Salerno (rispetto a quelli della provincia di Avellino).

All'aumentare degli anni di insegnamento (*CAINS*), viceversa, questa probabilità è più bassa rispetto a coloro che insegnano al massimo da 5 anni. Inoltre, coloro che adottano strategie tese a ridurre l'abbandono scolastico (*STRAT*) tendono ad esprimere un accordo più elevato per cinque degli *item* sotto analisi.

Essere un docente precario aumenta la probabilità di esprimere un elevato accordo rispetto ai docenti di ruolo, ma solo nel caso dell'*item* 8, mentre il fatto di aver conseguito una formazione specifica sulla dispersione (*FORM*) la riduce per l'*item* 4. Le restanti variabili inserite nel modello non esercitano un effetto significativo per nessuna delle cause (è il caso delle variabili quali il genere - *GEN* - e il numero di studenti che non raggiungono la sufficienza - *SUFF*).

Le stesse osservazioni valgono, quasi inalterate, per i risultati del modello che studia le determinanti del grado di accordo sulle possibili soluzioni della dispersione scolastica (Tabelle 5a-5b).

In generale e fatte le dovute distinzioni circa il segno dell'impatto sulla probabilità e gli *item* coinvolti, questi risultati confermano l'ipotesi che le opinioni di studenti ed insegnanti circa le cause e le possibili soluzioni della dispersione scolastica, dipendono in maniera statisticamente significativa da fattori sociali, demografici e territoriali.

Tab. 3a - Determinanti del grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica – Studenti – Item 1-6

Variabile	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
<b>GEN</b>						
Donna	0,037 (0,100)	-0,006 (0,100)	0,024 (0,101)	0,146 (0,100)	-0,248** (0,100)	-0,068 (0,100)
ETA	-0,195* (0,117)	-0,031 (0,130)	-0,004 (0,122)	0,197* (0,119)	0,047 (0,121)	-0,104 (0,122)
<b>PROV</b>						
Caserta	-0,426 (0,269)	-0,270 (0,277)	0,049 (0,333)	-0,023 (0,345)	-0,046 (0,362)	-0,168 (0,216)
Napoli	-0,293** (0,121)	-0,330** (0,130)	-0,087 (0,123)	0,080 (0,122)	0,174 (0,125)	0,001 (0,119)
Salerno	-0,299** (0,140)	-0,404*** (0,156)	-0,143 (0,143)	0,036 (0,140)	0,019 (0,138)	0,101 (0,138)
<b>TSTUD</b>						
Qualifica professionale.	-0,057 (0,169)	-0,069 (0,177)	0,187 (0,177)	0,410** (0,183)	0,372* (0,210)	0,373* (0,193)
Diploma superiore	0,166 (0,131)	-0,117 (0,131)	-0,065 (0,132)	0,072 (0,125)	0,373*** (0,135)	0,158 (0,131)
Laurea	0,332** (0,147)	-0,028 (0,143)	0,190 (0,156)	0,252* (0,147)	0,507*** (0,155)	0,136 (0,152)
VOTO	0,080 (0,051)	0,046 (0,050)	0,101** (0,049)	0,087* (0,047)	0,065 (0,047)	0,009 (0,047)
<b>ABB</b>						
Si, qualche volta	0,352*** (0,122)	-0,039 (0,123)	-0,137 (0,127)	-0,075 (0,111)	-0,103 (0,121)	0,065 (0,118)
Si, spesso	0,260 (0,383)	0,229 (0,387)	-0,883*** (0,316)	-0,061 (0,340)	0,226 (0,347)	-0,169 (0,371)
<b>MOT</b>						
Stare con compagni	-0,165 (0,147)	-0,011 (0,145)	-0,323** (0,150)	0,001 (0,151)	-0,214 (0,155)	-0,024 (0,140)
I miei genitori	-0,098 (0,175)	-0,015 (0,174)	-0,126 (0,172)	-0,085 (0,157)	0,201 (0,171)	0,047 (0,166)
<b>DIFF</b>						
Si	-0,010 (0,098)	-0,001 (0,098)	-0,075 (0,097)	-0,197* (0,101)	-0,035 (0,099)	0,013 (0,099)
Log-likelihood	-705,58	-698,49	-717,48	-716,16	-709,36	-703,87
N. di osservazioni	479	479	479	479	479	479

Significativo al: \*\*\* = 1%; \*\* = 5%; \* = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Lic. elementare/media, Mai, È la cosa giusta da fare.

Tab. 3b - Determinanti del grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica – Studenti – Item 7-12

Variabile	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12
<i>GEN</i>						
Donna	0,122 (0,101)	0,082 (0,099)	0,190* (0,100)	0,042 (0,100)	0,018 (0,099)	0,142 (0,102)
<i>ETA</i>	0,082 (0,115)	-0,055 (0,120)	0,129 (0,112)	-0,029 (0,122)	0,156 (0,108)	0,062 (0,116)
<i>PROV</i>						
Caserta	-0,026 (0,300)	-0,690*** (0,237)	-0,729*** (0,264)	-0,874*** (0,240)	-0,523* (0,287)	0,018 (0,313)
Napoli	0,007 (0,128)	-0,259** (0,128)	-0,449*** (0,121)	-0,424*** (0,119)	0,005 (0,129)	0,049 (0,130)
Salerno	0,246* (0,145)	0,014 (0,145)	-0,128 (0,140)	-0,255* (0,139)	-0,053 (0,140)	0,026 (0,149)
<i>TSTUD</i>						
Qualifica professionale	0,093 (0,187)	0,008 (0,195)	-0,037 (0,190)	-0,101 (0,185)	0,093 (0,197)	0,099 (0,184)
Diploma superiore	0,076 (0,130)	0,101 (0,127)	0,005 (0,132)	-0,055 (0,124)	0,361*** (0,126)	0,307** (0,124)
Laurea	0,298** (0,145)	0,276* (0,142)	0,132 (0,149)	0,268* (0,150)	0,566*** (0,149)	0,306** (0,148)
<i>VOTO</i>	0,086* (0,047)	0,124** (0,049)	0,158*** (0,046)	0,101** (0,046)	0,124** (0,050)	0,090* (0,052)
<i>ABB</i>						
Si, qualche volta	0,397*** (0,126)	0,568*** (0,122)	0,580*** (0,129)	0,115 (0,124)	0,074 (0,123)	0,278** (0,125)
Si, spesso	0,541 (0,378)	0,725** (0,341)	0,417 (0,350)	0,598 (0,403)	0,487 (0,347)	0,430 (0,313)
<i>MOT</i>						
Stare con compagni.	0,061 (0,143)	0,070 (0,140)	-0,019 (0,148)	0,061 (0,143)	-0,272* (0,150)	-0,057 (0,151)
I miei genitori	0,039 (0,169)	0,066 (0,177)	-0,044 (0,171)	-0,220 (0,183)	-0,109 (0,186)	0,057 (0,175)
<i>DIFF</i>						
Si	-0,142 (0,101)	-0,209** (0,100)	-0,152 (0,100)	-0,137 (0,098)	-0,088 (0,100)	-0,156 (0,102)
Log-likelihood	-732,41	-714,93	-739,92	-717,89	-716,57	-721,12
N. di osservazioni	479	479	479	479	479	479

Significativo al: \*\*\* = 1%; \*\* = 5%; \* = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Lic. elementare/media, Mai, È la cosa giusta da fare.

Tab. 4a - Determinanti del grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica – Insegnanti – Item 1-7

<b>Variabile</b>	<b>Item 1</b>	<b>Item 2</b>	<b>Item 3</b>	<b>Item 4</b>	<b>Item 5</b>	<b>Item 6</b>	<b>Item 7</b>
<b>GEN</b>							
Donna	0,242 (0,156)	0,130 (0,144)	-0,097 (0,150)	-0,116 (0,165)	-0,065 (0,164)	0,034 (0,149)	0,159 (0,136)
<b>PROV</b>							
Caserta	0,153 (0,294)	0,700** (0,277)	-0,051 (0,301)	0,399 (0,280)	0,554** (0,269)	0,381 (0,265)	0,392 (0,290)
Napoli	-0,173 (0,205)	0,012 (0,198)	-0,195 (0,206)	0,107 (0,217)	-0,051 (0,177)	-0,025 (0,170)	-0,248 (0,236)
Salerno	0,068 (0,210)	0,175 (0,202)	-0,071 (0,214)	0,217 (0,221)	0,418** (0,179)	0,216 (0,173)	0,057 (0,240)
<b>CAINS</b>							
Da 6 a 10	0,091 (0,196)	-0,085 (0,214)	-0,302 (0,203)	-0,213 (0,183)	-0,349* (0,205)	-0,187 (0,201)	-0,198 (0,206)
Da 11 a 20	-0,100 (0,188)	-0,132 (0,218)	-0,448** (0,202)	-0,303 (0,192)	- (0,198)	-0,363* (0,191)	-0,257 (0,198)
Da 21 a 30	-0,137 (0,219)	-0,188 (0,235)	-0,407* (0,223)	-0,339 (0,209)	-0,281 (0,208)	-0,030 (0,208)	-0,068 (0,208)
Oltre 30	-0,084 (0,241)	- (0,252)	- (0,231)	-0,352 (0,244)	-0,558** (0,233)	-0,249 (0,240)	0,004 (0,271)
<b>TINC</b>							
Docenti precari	0,047 (0,190)	-0,134 (0,202)	-0,157 (0,215)	-0,026 (0,173)	0,089 (0,200)	0,079 (0,188)	0,229 (0,206)
<b>SUFF</b>							
	0,016 (0,037)	0,027 (0,039)	0,024 (0,039)	0,010 (0,035)	-0,016 (0,029)	-0,019 (0,027)	-0,040 (0,031)
<b>STRAT</b>							
Si	0,334* (0,179)	0,245 (0,181)	-0,111 (0,172)	0,284 (0,197)	0,216 (0,182)	0,552* (0,173)	0,048 (0,184)
<b>FORM</b>							
Si	-0,147 (0,143)	-0,159 (0,143)	-0,204 (0,149)	- (0,148)	-0,140 (0,158)	0,051 (0,160)	0,022 (0,162)
Log-likelihood	-426,44	-401,88	-425,21	-376,37	-420,49	-444,82	-420,21
N. di osservazioni	288	288	288	288	288	288	288

Significativo al: \*\*\* = 1%; \*\* = 5%; \* = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Fino a 5, Docente di ruolo, No, No.

Tab. 4b - Determinanti del grado di accordo sulle cause della dispersione scolastica – Insegnanti – Item 8-14

Variabile	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14
<b>GEN</b>							
Donna	-0,072 (0,157)	-0,049 (0,158)	-0,137 (0,151)	-0,033 (0,154)	-0,212 (0,151)	0,141 (0,150)	-0,018 (0,150)
<b>PROV</b>							
Caserta	0,001 (0,287)	-0,364 (0,296)	0,423 (0,317)	0,530* (0,309)	0,245 (0,320)	0,165 (0,296)	0,212 (0,285)
Napoli	-0,161 (0,202)	0,018 (0,212)	-0,144 (0,209)	-0,048 (0,193)	-0,038 (0,216)	0,008 (0,185)	-0,110 (0,203)
Salerno	-0,084 (0,218)	-0,313 (0,225)	0,035 (0,213)	0,206 (0,203)	0,248 (0,216)	0,228 (0,178)	0,056 (0,203)
<b>CAINS</b>							
Da 6 a 10	-0,028 (0,211)	-0,312 (0,214)	-0,450** (0,209)	-0,139 (0,213)	0,040 (0,214)	-0,180 (0,203)	-0,092 (0,199)
Da 11 a 20	-0,127 (0,216)	- (0,203)	-0,283 (0,210)	-0,199 (0,217)	0,051 (0,228)	-0,437** (0,205)	-0,277 (0,202)
Da 21 a 30	0,182 (0,237)	0,602** * (0,203)	0,004 (0,214)	0,363* (0,208)	0,337 (0,224)	-0,216 (0,239)	0,113 (0,205)
Oltre 30	0,142 (0,284)	- (0,257)	-0,126 (0,252)	0,069 (0,254)	0,229 (0,262)	-0,032 (0,256)	-0,164 (0,236)
<b>TINC</b>							
Docenti precari	0,347* (0,209)	-0,144 (0,208)	0,231 (0,228)	0,213 (0,225)	0,293 (0,235)	-0,113 (0,202)	0,161 (0,224)
<b>SUFF</b>							
	-0,019 (0,029)	0,049 (0,037)	0,009 (0,032)	0,008 (0,033)	-0,017 (0,032)	-0,024 (0,028)	-0,011 (0,032)
<b>STRAT</b>							
Si	0,281 (0,179)	-0,010 (0,190)	0,438*** (0,166)	0,356** (0,163)	0,244 (0,170)	0,254 (0,163)	0,361* (0,179)
<b>FORM</b>							
Si	0,014 (0,158)	-0,073 (0,155)	0,081 (0,155)	0,064 (0,164)	-0,122 (0,154)	-0,097 (0,157)	0,120 (0,156)
Log-likelihood	-410,48	-398,39	-423,11	-416,14	-414,94	-422,22	-447,98
N. di osservazioni	288	288	288	288	288	288	288

Significativo al: \*\*\* = 1%; \*\* = 5%; \* = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Fino a 5, Docente di ruolo, No, No.

Tab. 5a - Determinanti del grado di accordo sulle possibili soluzioni alla dispersione scolastica – Insegnanti – Item 1-6

<b>Variabile</b>	<b>Item 1</b>	<b>Item 2</b>	<b>Item 3</b>	<b>Item 4</b>	<b>Item 5</b>	<b>Item 6</b>
<b>GEN</b>						
Donna	0,010 (0,152)	0,117 (0,168)	0,131 (0,166)	-0,049 (0,166)	0,031 (0,165)	-0,058 (0,159)
<b>PROV</b>						
Caserta	0,831** (0,333)	0,819** (0,374)	0,536 (0,374)	0,423 (0,314)	0,387 (0,321)	0,408 (0,278)
Napoli	0,131 (0,190)	0,186 (0,201)	0,426** (0,207)	-0,151 (0,195)	-0,273 (0,210)	-0,246 (0,214)
Salerno	0,399** (0,201)	0,460** (0,214)	0,577*** (0,208)	0,117 (0,201)	0,009 (0,209)	0,133 (0,210)
<b>CAINS</b>						
Da 6 a 10	0,095 (0,198)	0,024 (0,216)	0,155 (0,224)	0,068 (0,201)	-0,298 (0,215)	-0,041 (0,195)
Da 11 a 20	-0,045 (0,191)	-0,087 (0,195)	-0,060 (0,212)	-0,347* (0,204)	-0,398* (0,214)	-0,181 (0,194)
Da 21 a 30	-0,449** (0,219)	-0,321 (0,220)	-0,328 (0,256)	0,149 (0,222)	-0,613*** (0,230)	-0,290 (0,213)
Oltre 30	0,104 (0,262)	-0,447* (0,250)	-0,098 (0,265)	-0,285 (0,223)	-0,345 (0,246)	-0,075 (0,264)
<b>TINC</b>						
Docenti precari	0,141 (0,190)	0,107 (0,201)	0,156 (0,206)	0,001 (0,218)	0,154 (0,220)	0,429** (0,186)
<b>SUFF</b>						
	-0,033 (0,035)	-0,095*** (0,033)	-0,028 (0,033)	-0,001 (0,035)	-0,012 (0,035)	-0,002 (0,035)
<b>STRAT</b>						
Si	0,530*** (0,186)	0,183 (0,180)	0,137 (0,202)	0,225 (0,185)	0,464** (0,187)	0,132 (0,168)
<b>FORM</b>						
Si	0,068 (0,149)	0,093 (0,156)	-0,044 (0,152)	0,014 (0,145)	0,170 (0,148)	0,215 (0,161)
Log-likelihood	-365,51	-337,21	-357,46	-408,48	-400,49	-387,83
N. di oss.	288	288	288	288	288	288

Significativo al: \*\*\* = 1%; \*\* = 5%; \* = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Fino a 5, Docente di ruolo, No, No.

Tab. 5b - Determinanti del grado di accordo sulle possibili soluzioni alla dispersione scolastica – Insegnanti – Item 7-12

Variabile	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12
<b>GEN</b>						
Donna	-0,293* (0,162)	0,052 (0,152)	-0,124 (0,160)	-0,106 (0,173)	-0,184 (0,173)	-0,127 (0,161)
<b>PROV</b>						
Caserta	0,370 (0,272)	0,365 (0,315)	0,517* (0,270)	0,249 (0,308)	0,444 (0,411)	0,544 (0,344)
Napoli	0,020 (0,191)	0,020 (0,204)	0,162 (0,189)	0,011 (0,194)	-0,364 (0,225)	0,092 (0,208)
Salerno	0,291 (0,200)	0,217 (0,196)	0,266 (0,187)	0,071 (0,198)	-0,099 (0,232)	0,285 (0,212)
<b>CAINS</b>						
Da 6 a 10	0,029 (0,203)	0,077 (0,190)	-0,344* (0,203)	-0,299 (0,218)	0,004 (0,210)	-0,086 (0,212)
Da 11 a 20	-0,120 (0,184)	-0,022 (0,182)	-0,070 (0,195)	-0,004 (0,192)	0,025 (0,215)	-0,078 (0,221)
Da 21 a 30	0,154 (0,220)	-0,171 (0,210)	-0,416* (0,223)	-0,169 (0,226)	-0,141 (0,245)	-0,265 (0,244)
Oltre 30	0,076 (0,247)	0,004 (0,264)	-0,003 (0,248)	-0,049 (0,261)	0,127 (0,284)	-0,252 (0,280)
<b>TINC</b>						
Docenti precari	0,141 (0,202)	0,455** (0,200)	-0,025 (0,207)	0,223 (0,206)	0,409* (0,210)	0,216 (0,222)
<b>SUFF</b>						
	0,004 (0,036)	0,010 (0,032)	0,035 (0,034)	-0,028 (0,033)	-0,049 (0,034)	(0,034)
<b>STRAT</b>						
Si	0,257 (0,184)	0,375** (0,178)	0,127 (0,148)	0,144 (0,163)	0,473** (0,199)	0,267 (0,194)
<b>FORM</b>						
Si	0,394** (0,156)	0,243 (0,160)	0,156 (0,156)	0,112 (0,157)	0,064 (0,162)	-0,017 (0,154)
Log-likelihood	-382,52	-361,92	-419,79	-406,56	-326,98	-341,20
N. di osservazioni	288	288	288	288	288	288

Significativo al: \*\*\* = 1%; \*\* = 5%; \* = 10%. Gli *standard error* dei parametri sono robusti rispetto ad eventuale eteroschedasticità.

Gruppi di riferimento: Uomo, Avellino, Fino a 5, Docente di ruolo, No, No.

## Conclusioni

In anni recenti, la dispersione scolastica ha attirato l'attenzione dei *policy maker*, fra cui la Commissione Europea, per via dei suoi effetti deleteri sia a livello macroeconomico che individuale. Nonostante i progressi realizzati

nell'ultimo ventennio, il tasso di dispersione dell'Italia si mantiene ancora al di sopra della media europea, con le regioni meridionali notevolmente in ritardo rispetto al resto del Paese. In particolare, la Campania si colloca al terz'ultimo posto nella classifica delle regioni italiane e presenta notevoli differenze tra le diverse province.

La programmazione e l'implementazione di interventi volti a debellare il fenomeno, o quantomeno ad attenuarlo, non possono prescindere dalla consapevolezza e dalle opinioni degli attori principali del sistema educativo, ossia studenti ed insegnanti. Solo comprendendo il punto di vista, le motivazioni e le aspettative di tali soggetti è possibile mettere in campo strumenti realmente efficaci.

Lo scopo di questo lavoro è stato quello di dimostrare, attraverso la stima di un modello *ordered probit* su dati provenienti da questionari somministrati ad un campione di studenti ed insegnanti delle classi III delle scuole secondarie di I grado localizzate nella regione Campania, che le opinioni di tali soggetti circa le cause e le possibili soluzioni della dispersione scolastica dipendono da una serie di fattori socio-demografici e comportamentali.

Più precisamente, nel caso degli studenti, tali opinioni sono influenzate dal genere, dall'età, dalla localizzazione della scuola, dal titolo di studio dei genitori e dalle motivazioni per cui si frequenta la scuola. Per gli insegnanti, oltre al genere ed alla localizzazione della scuola, risultano significativi anche gli anni di insegnamento e un approccio più o meno attivo rispetto al fenomeno della dispersione.

Ciò implica che non esistono soluzioni efficaci per ogni situazione, ma piuttosto risulta fondamentale che qualunque intervento sia preceduto da un'indagine approfondita sulle caratteristiche socio-demografiche e comportamentali dei soggetti destinati a riceverlo, perché tali caratteristiche rappresentano le determinanti fondamentali del modo di percepire ed affrontare il fenomeno da parte di studenti ed insegnanti.

## Riferimenti bibliografici

- Adejumo A.O., Adetunji A.A. (2013). Application of ordinal logistic regression in the study of students' performance. *Mathematical Theory and Modeling*, 3(11): 10-19.
- Alivernini F., Manganelli S., & Lucidi F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15): 21-52.

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. -- Testo disponibile al sito: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>, consultato in data 27/12/2024.
- Barrowman C., Nutbeam D., Tresidder J. (2001). Health risks among early school leavers: Findings from an Australian study examining the reasons for, and consequences of, early school drop out. *Health Education*, 101(2): 74-82.
- Basile A., Cataldo R., Fano S. (2019). Determinants of student performance in higher education. In: Bini M., Amenta P., D'Ambra A., Camminatiello I., a cura di, *Statistical Methods for Service Quality Evaluation. Book of short papers of IES 2019* (pp. 380–383). Napoli: Cuzzolin.
- Batini F., & Bartolucci M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Biesta G., & Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- Cameron A.C., Trivedi P.K. (2005). *Microeconometrics. Methods and Applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Campolieti M., Fang T., Gunderson M. (2010). Labour market outcomes and skill acquisition of high-school dropouts. *Journal of Labor Research*, 31: 39-52.
- Choden K. (2019). An ordered probit model on quitting decision of secondary public school teachers in Bhutan. *Journal of Administrative and Business Studies*, 5(2): 65-78.
- Conti P.L., Marella D. (2012). *Campionamento da popolazioni finite. Il disegno campionario*. Milano: Springer.
- Cyrenne P., Chan A. (2022). The determinants of student success in university: A generalized ordered logit approach. *Canadian Journal of Higher Education*, 52(1): 83-107.
- Das S., Hossain M.E. e Akter K. (2021). Students' perception of online class during COVID-19 pandemic: an ordered probit model estimation. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2): 392-401.
- Di Sano S., Balenzano C. (2023). The influence of socio-economic-cultural background on academic results in the INVALSI tests of Italian and Mathematics in two Southern regions: Puglia and Abruzzo. In: Falzetti P., a cura di, *The school and its protagonists: the Students* (pp. 61-83). Milano: FrancoAngeli.
- Guio J., Choi Á., Escardíbul J.O. (2018). Labor markets, academic performance and school dropout risk: evidence for Spain. *International Journal of Manpower*, 39(2): 301-318.
- Huber, P.J. (1967). The Behavior of Maximum Likelihood Estimates under Nonstandard Conditions. *Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, vol. I, pp. 221-233.
- Ismael K., Duleba S. (2023). An integrated ordered probit model for evaluating university commuters' satisfaction with public transport. *Urban Science*, 7(3): 83-103.
- Koc M., Zorbaz O., Demirtas-Zorbaz S. (2020). Has the ship sailed? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*, 23(5): 1149-1171.

- Krohn M.D., Thornberry T.P., Collins-Hall L., Lizotte A.J. (1995). School dropout, delinquent behavior, and drug use: An examination of the causes and consequences of dropping out of school. In: Kaplan H.B., a cura di, *Drugs, Crime, and Other Deviant Adaptations. Longitudinal Studies* (pp. 163-183). Berlin: Springer.
- Latif E., Miles S. (2013). Students' perception of effective teaching. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1): 121-129.
- Lavrijsen J., Nicaise I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4): 295-310.
- Mussida C., Sciulli D., Signorelli M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in ten developing countries. *Journal of Policy Modeling*, 41(4): 547-567.
- Na C. (2017). The consequences of school dropout among serious adolescent offenders: More offending? More arrest? Both? *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54(1): 78-110.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Peraita C., Pastor M. (2000). The primary school dropout in Spain: the influence of family background and labor market conditions. *Education economics*, 8(2): 157-168.
- Russo F. (2010). *Risorse, fattori di contesto socio-economici e esiti scolastici: una applicazione su dati Invalsi 2005-06*. -- Testo disponibile al sito: [http://www.siepweb.it/siep/wp/wp-content/uploads/2021/10/201083.pdf](http://www.sie-pweb.it/siep/wp/wp-content/uploads/2021/10/201083.pdf), consultato in data 27/12/2024.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaughn M.G., Salas-Wright C.P., Maynard B.R. (2014). Dropping out of school and chronic disease in the United States. *Journal of Public Health*, 22: 265-270.
- Vegliante R., Pellicchia A., Miranda S., Marzano A. (2024). School Dropout in Italy: A Secondary Analysis on Statistical Sources Starting from Primary School. *Education Sciences*, 14(11): 1222-1241.
- Verbeek M. (2017). *A Guide to Modern Econometrics*. New York: John Wiley & Sons.
- White, H. (1980) A Heteroskedasticity-Consistent Covariance Matrix Estimator and a Direct Test for Heteroskedasticity, *Econometrica*, 48: 817-838.

## La dispersione scolastica: un dispositivo pedagogico per la prevenzione del fenomeno

### Early school leaving: A pedagogical device for preventing the phenomenon

Raffaella Biagioli\*, Antonella Grilli\*\*, Maria Grazia Proli\*\*\*, Fabrizio Rozzi\*\*\*\*

#### Riassunto

Il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (Forlilpsi), a partire dall'A.A. 2021-2022, ha effettuato un monitoraggio aggregato dei dati della dispersione scolastica attraverso open data regionali e nazionali. Dopo questa prima fase della ricerca il gruppo si è indirizzato verso la costruzione di un dispositivo che potesse intercettare le reali necessità degli studenti delle istituzioni scolastiche. Si è trattato di poter attivare un modello di prevenzione della dispersione scolastica che, attraverso specifiche rilevazioni, ha permesso di far emergere in forma anonima le necessità del singolo studente e della classe di riferimento. Il questionario potrà essere somministrato a livello nazionale e potrà costituire il fondamento per la progettazione di interventi mirati e supportare il mentoring e l'orientamento, in linea con il PNRR.

**Parole chiave:** dispersione scolastica, scuola secondaria, *student voice*, dispositivo pedagogico

#### Abstract

Since the 2021-2022 academic year, the research group at the University of Florence, Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology (Forlilpsi), has been conducting aggregated monitoring of school dropout data, drawing on regional and national open data sources. Following

---

\* Università degli Studi di Firenze, e-mail: [raffaella.biagioli@unifi.it](mailto:raffaella.biagioli@unifi.it).

\*\* Università degli Studi di Firenze, e-mail: [a.grilli@unifi.it](mailto:a.grilli@unifi.it).

\*\*\* Università degli Studi di Firenze, e-mail: [mariagrazia.proli@unifi.it](mailto:mariagrazia.proli@unifi.it).

\*\*\*\* Università degli Studi di Firenze, e-mail: [fabrizio.rozzi@unifi.it](mailto:fabrizio.rozzi@unifi.it).

^ L'articolo è stato redatto con il contributo di tutti gli autori. Solo al fine di riconoscere l'autorialità si indica che: Raffaella Biagioli è aut. dei paragrafi 1 e 7; Antonella Grilli è aut. del paragrafo 3; Maria Grazia Proli è aut. dei paragrafi 4, 5 e 6; Fabrizio Rozzi è aut. dell'abstract e del paragrafo 2.

this initial phase, the group focused on developing a tool capable of identifying the actual needs of students within educational institutions.

The aim was to implement a school dropout prevention model that, through specific surveys, enabled the anonymous identification of both individual student needs and those of the class as a whole. The questionnaire can be administered on a national scale and may serve as a basis for designing targeted interventions, as well as supporting mentoring and guidance activities in alignment with the National Recovery and Resilience Plan (NRRP).

**Key words:** early school leaving, secondary education, student voice, pedagogical device

*Articolo sottomesso: 13/03/2025, accettato: 04/06/2025*

## **1. Un percorso di ricerca per la definizione del problema e per la prevenzione del fenomeno**

La dispersione è un fenomeno complesso e multifattoriale, polimorfo, che investe l'intero sistema scolastico e formativo e comprende aspetti differenti non identificabili con il solo abbandono, ma con una serie di fattori che determinano la mancata, incompleta e irregolare fruizione dei servizi di istruzione da parte dei giovani in età scolare e che include tutto ciò che si perde – temporaneamente o stabilmente – nel corso del processo di apprendimento (Biagioli, Baldini, Proli, 2022). Tra questi fattori vi sono il basso rendimento scolastico; la ripetenza; l'interruzione temporanea per motivi vari o il ritiro da scuola per determinati periodi, seguiti poi dalla ripresa degli studi; le assenze frequenti e ripetute e l'abbandono, che comporta l'interruzione, per lo più definitiva, dei corsi di istruzione. In una prospettiva complessa, basata sull'intreccio tra compiti di apprendimento e compiti evolutivi, è possibile che l'adolescente senta la scuola come lontana e inutile rispetto al proprio percorso interno, piuttosto che funzionale alla sua realizzazione, e percepisca gli adulti/insegnanti come assenti o non disponibili, invece che come risorse preposte ad attivare il suo potenziale. La decisione di abbandonare la scuola potrà essere causata da una preparazione inadeguata, che porta lo studente ad accumulare un insuccesso dopo l'altro; una generale difficoltà a dare senso all'esperienza scolastica nell'ambito della specifica fase di crescita in cui ci si trova; l'impossibilità di sentire che a scuola c'è spazio per le proprie idiosincratriche caratteristiche, non necessariamente coincidenti con quelle che la performance scolastica richiede; la difficoltà a valorizzare la scuola come mezzo per raggiungere il futuro desiderato.

Entrano in gioco, in quest'ultima valutazione, il contesto socio-economico da cui si proviene, i percorsi formativi dei propri genitori, inevitabilmente usati come antecedente e aspettativa con cui confrontarsi, i messaggi 'sociali' circa le funzioni e il valore della scuola per avere in futuro un lavoro, un buon posto nella società, un reddito accettabile. Possiamo affermare, conseguentemente, che l'abbandono possa essere l'esito finale di un processo innescato dall'insuccesso scolastico che conduce al graduale ritiro dalla partecipazione (Biagioli, 2024).

Nello specifico, la perdita, lungo il percorso, di futuri cittadini, non è solo un problema per la scuola secondaria di secondo grado, laddove il fenomeno si manifesta esplicitamente, ma riguarda anche, e soprattutto, quegli anni di passaggi, cambiamenti e transizioni (Consiglio dell'Unione europea, 2022). Un'azione efficace di prevenzione della dispersione richiede interventi su più livelli e, se per un lungo periodo ci si è quasi "arresi" a una sorta di predestinazione sociale della dispersione, negli ultimi anni, anche sulla scorta di esperienze di altri paesi, si è di nuovo posta attenzione alla centralità del ruolo dei docenti e delle didattiche, o meglio, delle modalità di insegnamento-apprendimento.

Il gruppo di ricerca dell'Università di Firenze, a partire dal 2021, rispondendo alle esigenze manifestate dall'USR Toscana, ha effettuato un monitoraggio dei dati (quantitativi) sulla dispersione scolastica, recepibile e recuperabile attraverso diversi open data regionali e nazionali, perché l'USR Toscana voleva verificare lo stato dei dati sulla dispersione (Biagioli *et al.*, 2023). Ne è risultato un quadro di estrema frammentarietà con presenza di *gap* di annualità e con una connessa difficoltà per attuare azioni ed elaborare proposte perché, essendo dati sensibili, c'è stato il limite operativo. Il 5 novembre 2023 sono stati presentati gli esiti e gettate le basi per riorientare la ricerca e comprendere che era necessario indirizzarsi a verificare il punto di vista degli studenti e sviluppare uno strumento che potesse tenere insieme i due aspetti: ricerca fortemente situata nei contesti scolastici e, dall'altro, possibilità che questo strumento, una volta valutato, potesse essere diffuso sul territorio nazionale in modo da diventare un approccio armonico all'indagine.

Dalla fase empirica (quantitativa) attuata all'inizio, il gruppo si è indirizzato verso la costruzione di un dispositivo (fase empirica quanti-qualitativa) che potesse intercettare le reali necessità degli studenti delle Istituzioni scolastiche attraverso la rilevazione e lo sviluppo delle *life skills* e una pianificazione di percorsi *ad hoc*. L'opzione metodologica è quella dello *student voice* (Grion, Maretto 2017) che consente di comprendere e ascoltare gli studenti come interlocutori attivi per rilevare la percezione della scuola nonché le motivazioni che potrebbero determinare la dispersione. Come afferma Alison Cook-Saher (2002): *c'è qualcosa di profondamente sbagliato nel costruire e ricostruire*

*l'intero sistema senza mai richiedere il parere di coloro per i quali il sistema è progettato.*

Cosa può succedere alla scuola dopo la somministrazione del dispositivo? L'obiettivo è la possibilità che l'Istituzione scolastica si reindirizzi con mirate pratiche di orientamento, e/o pratiche istituzionali in rete etc. Al termine, avremo una conoscenza del livello di significatività di ogni dimensione che la scuola può ricoprire (ad esempio, potrebbe essere quella in cui la scuola si è impegnata in azioni specifiche e che invece, agli occhi dello studente, risulti carente e critica). Per attuare misure di contrasto è necessario, infatti, analizzare e comprendere le cause e i fattori che lo alimentano, facendo emergere le necessità e i disagi degli studenti adolescenti. Si è trattato, dunque, di poter attivare un modello di prevenzione della dispersione scolastica che, attraverso specifiche rilevazioni, ha permesso di far emergere in forma anonima le necessità del singolo studente e della classe di riferimento. Il questionario è stato progettato con l'obiettivo di raccogliere dati utili a comprendere le difficoltà incontrate e i bisogni non soddisfatti degli studenti, al fine di strutturare interventi che possano favorire il loro successo formativo e ridurre il rischio di abbandono.

## **2. Osservazione del fenomeno**

L'idea di sviluppare un sistema efficace per identificare precocemente le situazioni a rischio di dispersione nasce dall'esigenza di trovare soluzioni pratiche e concrete a un problema radicato e complesso. Tuttavia, prima di concentrarsi su interventi mirati, è stato necessario riflettere su cosa si intenda esattamente per dispersione scolastica.

Nel 2023 ne sono stati definiti cinque principali profili che si delineano attraverso specifiche situazioni e coinvolgono gli studenti in diversi momenti del loro percorso formativo.<sup>1</sup> In primo luogo, si riscontra la condizione di quegli alunni della scuola secondaria di I grado che, senza alcuna giustificazione, interrompono la frequenza prima della conclusione dell'anno scolastico, indipendentemente dall'annualità che stanno frequentando. Vi sono poi coloro che, pur avendo completato l'intero primo o secondo anno della scuola secondaria di I grado, non proseguono nel successivo: non avanzano come promossi, né vengono ammessi come ripetenti, né accedono alla scuola secondaria di II grado grazie al merito, creando così un vuoto tra un anno e l'altro del percorso scolastico. Un'altra categoria riguarda gli studenti che frequentano regolarmente il III anno della scuola secondaria di I grado, sostengono l'esame finale del ciclo,

---

<sup>1</sup> Cfr. Ufficio di Statistica MIM (2023).

ma, l'anno successivo, non proseguono verso la scuola secondaria di II grado, né come iscritti regolari, né come ripetenti, né tantomeno si iscrivono a percorsi formativi alternativi come quelli IeFP<sup>2</sup>, i corsi di primo livello presso i CPIA<sup>3</sup> o i percorsi di secondo livello presso le scuole secondarie di II grado<sup>4</sup>. Questo rappresenta un punto critico di abbandono nel delicato passaggio tra cicli scolastici. Anche durante il periodo nella scuola secondaria di II grado si presentano forme di dispersione analoghe, in tutte le loro caratteristiche, compresa l'assenza di palesi giustificazioni a quelle appena descritte. Anche in questo caso, la mancanza di continuità educativa fra un anno e l'altro rende evidente il fenomeno della dispersione scolastica, in una fase avanzata del percorso formativo.

Per affrontare il problema in modo efficace, è stato necessario raccogliere dati quantitativi (come tassi di bocciature o abbandoni) e adottare un approccio integrato che considerasse anche variabili qualitative, cruciali per la comprensione e la prevenzione del fenomeno (Cardano, Gariglio, 2022). Esplorare l'efficacia di un sistema di monitoraggio, che integri dati oggettivi con una progettazione partecipativa, rappresenta l'obiettivo principale di questo approfondimento. L'analisi qualitativa permette infatti di mettere in luce aspetti meno evidenti, ma al tempo stesso determinanti, nella prevenzione della dispersione scolastica.

### **3. L'importanza di un approccio integrato: il focus group**

Alla luce delle considerazioni sopra esposte, il progetto ha previsto l'organizzazione di un focus group con docenti di scuola secondaria di II grado, finalizzato alla messa a punto di un questionario da somministrare agli studenti di alcune scuole pilota, in modo da progettare interventi mirati, in ottica di efficacia e sostenibilità. Lo strumento è stato costruito successivamente a un focus group iniziale con un gruppo di insegnanti selezionati dall'istituzione scolastica pilota, con competenze ed esperienze utili all'individuazione delle macroaree di indagine da approfondire. Durante il focus group, i docenti, nel ruolo di testimoni privilegiati, hanno potuto condividere le proprie esperienze, confrontare le loro osservazioni e identificare una serie di variabili spesso invisibili nei dati ufficiali. La caratteristica principale di tale metodologia di analisi è l'interazione che si crea tra i partecipanti, un'interazione che, se ben condotta, è in grado di generare molte più idee e approfondimenti rispetto alla tecnica classica delle interviste faccia a faccia

---

<sup>2</sup> Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), triennali o quadriennali.

<sup>3</sup> L'Istruzione degli adulti è promossa dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, istituiti con il DPR 263 del 29 ottobre 2012.

o dei questionari. Il focus group si è aperto con un brainstorming iniziale sui termini “dispersione” e “abbandono” in ambito scolastico, per delineare il contesto semantico e condividere significati. Sono state poste nuove sollecitazioni, ciascuna su una dimensione chiave che la letteratura riconduce al tema della dispersione su cui i presenti hanno potuto condividere, in modo libero e immediato, i rispettivi punti di vista (Tab. 1).

Tab. 1 - Matrice di discussione per il focus group con i docenti

Area tematica	Sollecitazione proposta
1. Il successo a scuola	Come è possibile definire il successo scolastico? Perché, se si vuole lavorare per ridurre i fenomeni di dispersione all'interno della scuola, l'attenzione viene focalizzata sul successo scolastico?
2. Il contesto e il benessere scolastico	Quali possono essere i fattori di contesto (ambiente scuola) che influenzano il benessere degli studenti?
3. Il contesto e il disagio scolastico	Quali fattori di contesto, invece, possono essere responsabili di un disagio?
4. Disagio e insuccesso scolastico	Come si può manifestare il disagio degli studenti?
	Quali caratteristiche comportamentali e attitudinali si possono evidenziare per focalizzare situazioni di disagio?
	In che modo la scuola può incrementare il disagio degli studenti?
	E in che modo può arginarlo?
5. Benessere e successo scolastico	Ci sono dei costrutti della 'cultura scolastica implicita' che, di fatto, aumentano il disagio degli studenti? Competizione o collaborazione?
	Quali caratteristiche comportamentali e attitudinali si possono evidenziare in soggetti che dimostrano di 'stare bene a scuola'?
6. Benessere sociale, fisico ed emotivo	Quale 'benessere' promuovere nel contesto scolastico?
	In che modo la scuola può intervenire per promuovere le componenti emotive, sociali e fisiche del benessere?
7. Progetto di vita	Che cosa, nella scuola, ostacola il raggiungimento di tale obiettivo?
	In che modo la scuola può intervenire per promuovere autonomia, accettazione di sé, crescita personale, scopo di vita, relazioni positive con gli altri e competenza ambientale?
8. Sicurezza e apprendimento	Che cosa, nella scuola, ostacola il raggiungimento di tali obiettivi?
	Quali possono essere le variabili su cui si può lavorare per creare un clima di fiducia, non giudicante e accogliente, dove gli studenti si possano sentire liberi di esprimere sé stessi?
9. Motivazione	Su quali fattori la scuola può agire per sviluppare la motivazione e l'utilizzo efficace di strategie di apprendimento?

Durante il focus group è stato evidenziato come le cause della dispersione vadano ricondotte a pluralità di fattori, spesso interagenti e combinati tra loro. Alcuni sono legati alla scuola, al suo funzionamento, alla sua organizzazione e alla cultura di ogni singola istituzione, alle caratteristiche della classe, alla preparazione e alla modalità dei docenti. Altri fattori, invece, sono legati al capitale socio-culturale e al background migratorio della famiglia di origine. Altri, infine, alle caratteristiche individuali e psicologiche degli studenti, alle loro attitudini, alla loro motivazione.

I docenti presenti hanno posto la loro attenzione in particolar modo sulla prima classe di fattori (quelli che un contributo di INVALSIopen definisce “fattori di contesto”), perché rappresentano le variabili su cui gli attori scolastici possono intervenire e agire<sup>5</sup>. I docenti hanno potuto evidenziare come il disagio scolastico non si manifesti solo attraverso segnali evidenti, come l’assenteismo o il ritardo nel raggiungimento degli obiettivi didattici, ma anche attraverso comportamenti più sottili, come il calo della partecipazione, la mancanza di motivazione o la crescente apatia. Segni di ansia, paura di non essere all’altezza o sentimenti di esclusione sono stati evidenziati come fattori che influiscono pesantemente sulla capacità di apprendere e di inserirsi positivamente nel contesto scolastico. Il confronto con i docenti ha permesso di far emergere anche momenti particolarmente critici nel percorso educativo degli studenti, come il passaggio da un ordine di scuola all’altro o le difficoltà incontrate in alcune discipline, evidenziando anche come il benessere emotivo degli studenti sia strettamente legato alle relazioni che riescono a instaurare con i loro compagni e insegnanti.

L’importanza di adottare un approccio educativo centrato sul benessere dello studente, accompagnato dall’ascolto attivo (Johnson, Johnson, 2017) da parte dei docenti e dalla loro capacità di accogliere e comprendere le difficoltà personali degli alunni, appare elemento fondamentale per promuovere l’inclusione e prevenire la dispersione scolastica. Non si tratta soltanto di ascoltare le parole degli studenti, ma anche di interpretare i segnali non verbali, i comportamenti e le emozioni che essi esprimono in modo indiretto. Un insegnante che si pone in ascolto attivo è in grado di creare un rapporto di fiducia con i propri studenti, facendo sentire ciascuno valorizzato e compreso (Rogers, Farson, 1987). Questo approccio non solo migliora il clima di classe, ma stimola anche la motivazione e il desiderio di apprendere, riducendo il rischio di abbandono. Il dialogo e il confronto rappresentano strumenti essenziali per individuare le variabili nascoste che influenzano il percorso scolastico degli studenti. L’ascolto attivo, la sensibilità e l’attenzione verso il benessere degli alunni devono divenire pratiche quotidiane all’interno

---

<sup>5</sup> Cfr. INVALSIopen (2020). *Le cause della dispersione scolastica*. <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/#:~:text=La%20dispersione%20scolastica%20%C3%A8%20il,ai%20livelli%20iniziali%20di%20istruzione> (11.03.2025).

della scuola, al fine di garantire un ambiente inclusivo in cui ogni studente possa esprimere appieno il proprio potenziale e superare le difficoltà incontrate durante il suo percorso formativo.

Nell'ambito del focus group gli insegnanti hanno condiviso strategie e buone pratiche per affrontare il fenomeno della dispersione in modo più consapevole e proattivo, evidenziando, in sintesi, che una classe inclusiva e un ambiente scolastico accogliente possono fare la differenza nel prevenire l'abbandono, mentre situazioni di isolamento o incomprensione possono portare inevitabilmente al ritiro graduale dello studente dalla vita scolastica.

#### 4. Analisi del focus group e definizione del dispositivo pedagogico

La formulazione del dispositivo come questionario per la rilevazione del punto di vista degli studenti rispetto al tema della dispersione nel contesto scolastico di riferimento muove dall'analisi della trascrizione *verbatim* del focus group, condotta con l'ausilio del software MaxQDA. Il processo di codifica secondo il metodo della *content analysis* è stato sviluppato attraverso l'assegnazione di codici alle citazioni significative individuate nel testo, e la successiva aggregazione in gruppi di codici, finalizzata alla definizione di *core categories*. Attraverso questo processo, il progetto di codifica (o unità ermeneutica) ha generato 119 codici, aggregati in 10 gruppi di codici a partire da 178 citazioni (Tab. 2).

Tab. 2 - Gruppi di codici

Gruppi di codici	Codici	Citazioni
Successo a scuola	6	11
Contesto benessere: fattori positivi	9	13
Contesto benessere: fattori disagio	10	12
Disagio come insuccesso scolastico	11	23
Soluzioni possibili al disagio	5	9
Benessere come successo scolastico	15	27
Benessere sociale e fisico emotivo	15	22
Progetto di vita	19	27
Sicurezza e apprendimento	14	16
Motivazione	15	18
<b>Totale</b>	<b>119</b>	<b>178</b>

La ricchezza dei contributi offerti dai docenti coinvolti nel focus group ha originato un numero di citazioni elevato, e un panorama dei codici ampio e variegato. La complessità e l'ampiezza del processo di analisi ha condotto il gruppo di ricerca a non tralasciare nessuno degli aspetti posti in evidenza dai docenti, anche nel caso di codici derivanti da un numero ristretto di citazioni. È stata così elaborata una tabella di trasformazione dei codici in variabili finalizzate alla definizione dei temi (o *core category*) emersi dall'analisi del focus group (Figg. 1, 2, 3). A partire dalle "Aree tematiche" mutate dai gruppi di codici sorti dall'analisi del focus group, sono stati definiti gli items diretti a rilevare la visione degli studenti rispetto al contesto scolastico di riferimento, e gli items finalizzati a rilevare un'autovalutazione degli studenti rispetto al proprio star bene o male a scuola. Dai codici emersi dall'analisi del focus group (n = 119) sono state dedotte le variabili che definiscono ogni item formulato (Figg. 1, 2, 3).

Il dispositivo, dunque, si configura come strumento utile per fotografare un contesto scolastico specifico dal punto di vista degli studenti coinvolti. Sono quindi gli studenti stessi ad attribuire livelli differenti di importanza ad ognuna delle variabili che descrivono i singoli fattori individuati dagli insegnanti come importanti segnali di cui tener conto in riferimento al fenomeno dispersione.

L'esito dell'analisi del focus group e la relativa formulazione degli items finalizzati alla strutturazione del dispositivo pedagogico per la prevenzione della dispersione scolastica sono stati condivisi con il dirigente scolastico e gli insegnanti coinvolti nella ricerca, al fine di sviluppare un questionario da testare nelle istituzioni scolastiche di riferimento. Tale dispositivo è composto da una introduzione che illustra lo scopo della somministrazione e la modalità del trattamento dei dati (in relazione al consenso informato); una sezione dedicata alla raccolta dei dati biografici (3 items); una sezione dedicata alla raccolta della visione dei partecipanti rispetto al contesto scolastico in relazione al tema dispersione (10 items); una sezione finale che raccoglie una restituzione dello *status* specifico personale di ogni partecipante rispetto al contesto scuola e al contesto classe (13 items). Al termine del questionario, è inserita la possibilità di aggiungere altre riflessioni, specificazioni, o ulteriori indicazioni che ogni partecipante potrà liberamente utilizzare. In questo ultimo caso, i dati raccolti saranno qualitativi.

Aree tematiche (gruppi di codici)	Items per rilevare la visione degli studenti rispetto al contesto scolastico	Items per autovalutazione dello stare a scuola del singolo studente
Successo a scuola	<p>Sulla base delle opzioni proposte, indica cosa è per te il successo scolastico</p> <p>A. Successo come profitto (media scolastica alta)</p> <p>B. Successo come percorso (progressione e passaggio di livello)</p> <p>C. Successo come mix di relazioni e conoscenze.</p> <p>D. Altro (specificare)</p>	<p>Come valuti il tuo successo scolastico in base alle valutazioni dei docenti?</p> <p>A. Molto soddisfatto/a</p> <p>B. Soddisfatto/a</p> <p>C. Insoddisfatto/a</p> <p>D. Molto insoddisfatto/a</p> <p>E. Non so</p>
Contesto: benessere fattori positivi	<p>Quanto incidono i fattori indicati per favorire il benessere a scuola</p> <p>A. Importanza degli spazi fisici per le discipline di studio e alla vita a scuola (confort, attrezzature, ecc.)</p> <p>B. Essere protagonisti (essere riconosciuti e avere un ruolo attivo)</p> <p>C. Potersi esprimere e parlare di sé senza timori (spazio sicuro)</p> <p>D. Poter far emergere le proprie potenzialità</p> <p>E. Rispetto reciproco con insegnanti e fra pari</p> <p>F. Fiducia negli insegnanti</p>	<p>Percepisci un clima accogliente nella tua scuola?</p> <p>A. Sì, sempre</p> <p>B. Sì, spesso</p> <p>C. Raramente</p> <p>D. No, mai</p> <p>E. Non so</p> <p>Ti senti libero/a di esprimerti e di parlare di te stesso/a in ambiente scolastico?</p> <p>A. Sì, sempre</p> <p>B. Sì, spesso</p> <p>C. Raramente</p> <p>D. No, mai</p> <p>E. Non so</p>
Contesto: benessere fattori disagio	<p>Quanto incidono i fattori indicati sul disagio scolastico (non star bene a scuola)</p> <p>A. Richieste pressanti nei periodi di valutazione trimestrale</p> <p>B. Richiesta di performance troppo elevate e standardizzate</p> <p>C. Ansia per il mantenimento o il miglioramento del livello</p> <p>D. Troppi contenuti in tempi ristretti (sovraccarico cognitivo)</p> <p>E. Pregiudizi degli studenti verso gli insegnanti</p> <p>F. Pregiudizi degli insegnanti verso gli studenti</p> <p>G. Non dedicare tempo alle relazioni con gli studenti da parte degli insegnanti per motivi di tempo</p> <p>H. Non dare importanza da parte degli insegnanti all'emozionalità degli studenti</p>	<p>Hai mai vissuto situazioni di disagio a scuola?</p> <p>A. Sì, sempre</p> <p>B. Sì, spesso</p> <p>C. Raramente</p> <p>D. No, mai</p> <p>E. Non so</p>
Disagio: insuccesso scolastico	<p>Quanto incidono i fattori indicati sul disagio e l'insuccesso scolastico</p> <p>A. Ansia per la prova</p> <p>B. Compagni che disturbano</p> <p>C. Compagni che aggrediscono</p> <p>D. Autoconvinzione di non farcela</p> <p>E. Distrazione per controllo smartphone personale</p> <p>F. Attese familiari elevate per il profitto scolastico</p> <p>G. Consumo eccessivo di bibite energizzanti</p> <p>H. Timore di non farcela (es. bocciatura)</p> <p>I. Problemi personali (di salute, familiari, estetici, ecc.)</p> <p>J. Altro (suggerire un fattore non indicato)</p>	<p>Credi che la scuola chieda compiti che ti mettono sotto pressione in modo eccessivo?</p> <p>A. Sì, sempre</p> <p>B. Sì, spesso</p> <p>C. Raramente</p> <p>D. No, mai</p> <p>E. Non so</p>

Fig. 1 - Aree tematiche e item del dispositivo destinato agli studenti

Aree tematiche (gruppi di codici)	Items per rilevare la visione degli studenti rispetto al contesto scolastico	Items per autovalutazione dello stare a scuola del singolo studente
Benessere: Successo scolastico	<b>Quanto incidono i fattori indicati per promuovere il benessere come successo scolastico</b> A. Interazione positiva con i pari B. Interazione positiva con i docenti C. Interazione positiva con il personale scolastico ausiliario D. Proposte degli insegnanti per azioni non strettamente riconducibili ai contenuti disciplinari E. Proposte degli insegnanti per organizzare eventi extrascolastici F. Attenzione da parte degli insegnanti per il mantenimento di un clima d'aula positivo e rassicurante G. La creazione di spazi interni ed esterni per favorire indirettamente nuove attività da parte degli insegnanti e del dirigente scolastico H. Stimolare il miglioramento estetico degli ambienti interni ed esterni da parte degli insegnanti e del dirigente per favorire la creatività in chiave collaborativa. I. Ripensare l'organizzazione degli spazi scolastici per consentire di vivere la scuola come comunità e non come contesto finalizzato esclusivamente alla trasmissione di contenuti J. Valorizzazione da parte degli insegnanti delle abilità possedute dagli studenti oltre i contenuti disciplinari. K. Creare Spazi per attività extra-scuola da parte degli insegnanti mirate a far emergere le potenzialità di ciascuno L. Regole chiare di comportamento da dover seguire	<b>Quanto la scuola riesce a favorire un clima di benessere?</b> A. Sempre B. Spesso C. Raramente D. Mai E. Non so  <b>Quanto tu riesci a favorire un clima di benessere a scuola?</b> A. Sempre B. Spesso C. Raramente D. Mai E. Non so
Benessere sociale e fisico emotivo	<b>Quali fattori ostacolano il benessere sociale fisico ed emotivo</b> A. Far sentire gli studenti parte di una massa B. Abuso da parte degli studenti dei social media C. Distanza posta dal docente nei confronti degli studenti per timore di perdere l'autorità D. Difficoltà degli studenti a percepire i docenti della classe come un "gruppo" E. Impedire agli studenti da parte degli insegnanti, di parlare dei problemi personali in classe	<b>Ti senti a tuo agio e accolto in classe?</b> A. Sono sempre felice di essere a scuola B. In alcuni momenti sto bene, in altri no C. Sono più i momenti in cui sto male rispetto a quelli in cui sto bene D. Sto sempre male a scuola E. Non so
Progetto di vita	<b>Quali fattori fra quelli indicati possono favorire da parte degli insegnanti la costruzione del progetto di vita degli studenti</b> A. Costruire relazioni durature docenti-studenti B. Accettare e imparare a tollerare le differenze C. Non essere sgarbati con chi è diverso D. Fornire strumenti per favorire il metodo di studio E. Promuovere la discussione sulla competenza ambientale F. Stabilire regole di base coerenti e univoche tra gli insegnanti G. Dare spazio alle attività manuali H. Dare possibilità a tutti di esprimersi I. Coerenza degli insegnanti che devono dare l'esempio rispetto a quello che affermano J. Porre gli studenti di fronte a sfide stimolanti da superare K. Favorire spazi di autonomia e di gestione autonoma di attività/compti L. Supportare gli studenti affinché conoscano i propri punti di forza M. Promuovere azioni di orientamento per la crescita	<b>In quale misura ritieni che la scuola ti prepari alla vita futura?</b> A. Il contributo della scuola è fondamentale B. Il contributo della scuola può essere importante C. Quello che impari a scuola solo qualche volta ti tornerà utile nella vita futura D. La scuola non serve a niente E. Non so
Sicurezza e apprendimento	<b>Quali azioni, fra le seguenti, possono favorire il benessere e l'apprendimento degli studenti</b> A. I docenti non devono pretendere dagli studenti ciò che non pretendono da se stessi (dare l'esempio) B. Ogni studente aspetta il proprio turno per esprimersi e non commenta chi sta parlando. C. Capacità dei docenti di accettare gli errori D. Creare spazi di ascolto per gli studenti	<b>In che misura ritieni che il benessere scolastico influisca nel tuo apprendimento?</b> A. Tanto B. abbastanza C. poco D. per niente E. Non so

Fig. 2 - Aree tematiche e item del dispositivo destinato agli studenti

Aree tematiche (gruppi di codici)	Items per rilevare la visione degli studenti rispetto al contesto scolastico	Items per autovalutazione dello stare a scuola del singolo studente
Sicurezza e apprendimento	<p><b>Quali azioni, fra le seguenti, possono favorire il benessere e l'apprendimento degli studenti</b></p> <p>A. I docenti non devono pretendere dagli studenti ciò che non pretendono da se stessi (dare l'esempio)</p> <p>B. Ogni studente aspetta il proprio turno per esprimersi e non commenta chi sta parlando.</p> <p>C. Capacità dei docenti di accettare gli errori</p> <p>D. Creare spazi di ascolto per gli studenti</p> <p>E. Accettare di aver sbagliato percorso, e non avere paura di sbagliare</p> <p>F. Considerare il fallimento come occasione di ripartenza</p> <p>G. Avere possibilità di esprimersi</p> <p>H. Promuovere l'autonomia degli studenti da parte dei docenti</p> <p>I. Sollecitare da parte dei docenti l'autovalutazione degli studenti</p> <p>J. Altro (suggerire un fattore non indicato)</p>	<p><b>In che misura ritieni che il benessere scolastico influisca nel tuo apprendimento?</b></p> <p>A. Tanto</p> <p>B. abbastanza</p> <p>C. poco</p> <p>D. per niente</p> <p>E. Non so</p>
Motivazione	<p><b>Quali azioni, fra quelle di seguito indicate, possono favorire la motivazione degli studenti</b></p> <p>A. I docenti sollecitano la curiosità degli studenti con contenuti nuovi</p> <p>B. I docenti sanno scegliere la strategia migliore per promuovere l'interesse e la motivazione degli studenti</p> <p>C. I docenti lavorano con gli studenti sui metodi di memorizzazione</p> <p>D. I docenti sviluppano strategie che rispecchiano le diverse caratteristiche di ogni studente</p> <p>E. I docenti lavorano sul metodo di studio</p> <p>F. I docenti propongono temi e contenuti significativi per gli studenti</p> <p>G. I docenti e il dirigente scolastico sviluppano opportunità per fare esperienze diversificate</p>	<p><b>In che misura ti ritieni motivato/a verso le attività scolastiche?</b></p> <p>A. Tanto</p> <p>B. abbastanza</p> <p>C. poco</p> <p>D. per niente</p> <p>E. Non so</p>

Fig. 3 - Aree tematiche e item del dispositivo destinato agli studenti

## 5. Fasi della ricerca empirica

Il questionario è stato somministrato in una prima fase pilota durante il mese di Febbraio 2024, presso l'I.I.S. Capellini-Sauro (La Spezia), e in una successiva fase estesa nel mese di Maggio 2024 con il coinvolgimento dell'I.I.S. Enea Silvio Piccolomini (Siena). Le somministrazioni, a cura degli insegnanti coinvolti nella ricerca, sono avvenute in forma anonima e in formato elettronico, tramite Google Form, seguendo uno stesso protocollo di somministrazione. I dati sono stati restituiti in forma aggregata alle scuole nei due mesi successivi alla somministrazione tramite un report condiviso in plenaria alla presenza del corpo docenti.

Nell'ambito della fase pilota sono stati coinvolti 130 studenti dell'I.I.S. Capellini-Sauro (La Spezia), che hanno restituito 129 questionari compilati. L'età dei partecipanti è compresa tra i quattordici e i diciotto anni, con l'86% di genere maschile, 11% genere femminile e il 2,3% dichiaratosi di genere non binario.

All'interno del questionario, la visione degli studenti rispetto alla condizione del contesto scolastico di appartenenza in riferimento ai temi relativi allo stare bene a scuola (Figg. 1, 2, 3) è rappresentata dalle seguenti sottodimensioni rilevate secondo una scala Likert da 0 a 5 (da nulla a moltissimo):

1. Definizione del "successo scolastico"; item: *Sulla base delle opzioni proposte, indica cosa è per te il successo scolastico?*; rilevazione tramite 3 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.831. È stata data la possibilità per i partecipanti di aggiungere una definizione personale.
2. Fattori positivi che concorrono a determinare lo stare bene a scuola; item: *Secondo te cosa può favorire il benessere a scuola?*; rilevazione mediante 6 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.838.
3. Fattori di disagio che compromettono lo stare bene a scuola; item: *Cosa può causare il disagio scolastico ovvero non star bene a scuola?*; rilevazione attraverso 5 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.879.
4. Disagio riferito al tema dell'insuccesso scolastico; item: *Cosa può determinare situazioni di disagio e di insuccesso scolastico?*; rilevazione attraverso 6 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.723.
5. Fattori che possono concorrere a ridurre situazioni di disagio o di insuccesso scolastico; item: *Secondo te cosa può essere utile per risolvere situazioni di disagio o di insuccesso scolastico?*; rilevazione attraverso 5 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.749.
6. Fattori che possono concorrere a promuovere il benessere come successo scolastico; item: *Cosa può contribuire a promuovere il benessere come successo scolastico?*; rilevazione attraverso 6 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.768.
7. Fattori o situazioni che possono causare il non stare bene a scuola; item: *Secondo te cosa fa stare male a scuola?*; rilevazione attraverso 5 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.810.
8. Importanza della scuola nel progetto di vita; item: *Che cosa, a scuola, può aiutare a realizzare il tuo futuro?*; rilevazione attraverso 6 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.766.
9. Sicurezza e apprendimento; item: *Cosa ti aiuta a imparare meglio in classe?*; rilevazione attraverso 5 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.779.

10. Azioni positive per sollecitare la motivazione; item: *Quali azioni, fra quelle di seguito indicate, possono favorire la tua motivazione ad imparare*; rilevazione attraverso 5 variabili con un'alpha di Cronbach di 0.824.  
Gli item 11-23 prevedono risposte multiple fra cinque possibilità di risposta:
11. *In che misura ti ritieni motivato/a verso le attività scolastiche?* (Molto soddisfatto/a, Soddisfatto/a, Insoddisfatto/a, Molto insoddisfatto/a, Non so).
12. *Percepisci un clima accogliente nella tua scuola?* (Sì, sempre, Sì, spesso, Raramente, No, mai, Non so).
13. *Ti senti libero/a di esprimerti e di parlare di te stesso/a nell'ambiente scolastico?* (Sì, sempre, Sì, spesso, Raramente, No, mai, Non so).
14. *Hai mai vissuto situazioni di disagio a scuola?* (Sì, sempre, Sì, spesso, Raramente, No, mai, Non so).
15. *Credi che i docenti assegnino compiti che ti mettono sotto pressione in modo eccessivo?* (Sì, sempre, Sì, spesso, Raramente, No, mai, Non so).
16. *Quanti insegnanti sono in grado di ascoltare senza giudicare, accettando anche l'errore?* (Tutti, La maggior parte, Pochi, Nessuno, Non so).
17. *Come valuti, in generale, la relazione tra insegnanti e studenti?* (Ottima, Discreta, Sufficiente, Insufficiente, Non so).
18. *La scuola riesce a favorire un clima di benessere?* (Sempre, Spesso, Raramente, Mai, Non so).
19. *Riesci a favorire il clima di benessere a scuola?* (Sempre, Spesso, Raramente, Mai, Non so).
20. *Ti senti a tuo agio e accolto in classe?* (Sto sempre bene a scuola, In alcuni momenti sto bene, in altri no, Sono più i momenti in cui sto male rispetto a quelli in cui sto bene, Sto sempre male a scuola, Non so).
21. *Ritieni che la scuola ti prepari alla vita futura?* (Il contributo della scuola è fondamentale, Il contributo della scuola può essere importante, Quello che impari a scuola solo qualche volta ti tornerà utile nella vita, La scuola non serve a niente, Non so).
22. *In che misura ritieni che il benessere scolastico influisca sul tuo apprendimento?* (Tanto, Abbastanza, Poco, Per niente, Non so).  
*In che misura ti ritieni motivato/a verso le attività scolastiche?* (Tanto, Abbastanza, Poco, Per niente, Non so).

Domanda aperta finale: *Altre riflessioni, specificazioni, o ulteriori indicazioni*

## 6. Somministrazione nella fase estesa e risultati

Nell'ambito della fase estesa sono stati coinvolti 303 studenti dell'I.I.S. Enea Silvio Piccolomini (Siena), che hanno restituito 303 questionari compilati.

L'età dei partecipanti è compresa tra i quattordici e i diciotto anni, con l'24,4% di genere maschile, 74,3% genere femminile e il 1,3% dichiaratosi di genere non binario.

Dagli esiti delle due somministrazioni del questionario elaborato è emerso il grande interesse degli studenti a partecipare alla ricerca, posto in evidenza dall'elevato numero di partecipanti sia nella fase pilota, sia nella fase estesa. Traspare l'urgenza dei giovani di esprimersi sul tema della dispersione attraverso una propria narrazione del contesto specifico della scuola frequentata. Lo strumento consente infatti di tracciare un profilo del contesto scuola attraverso i diversi livelli di rilevanza attribuiti alle variabili che descrivono il concetto dello star bene a scuola, in relazione al successo scolastico e soprattutto allo stato di fatto delle relazioni con i docenti e con i pari. Dall'analisi dei dati si evince l'importanza delle relazioni e dell'essere riconosciuti dai docenti per poter star bene a scuola, così come risulta fondamentale il livello di coerenza espresso dai docenti rispetto alla gestione del gruppo classe e alla valutazione. Inoltre, gli studenti si sono espressi chiaramente sulla notevole importanza rivestita dalle attività extra-scolastiche che sono fondamentali per lo sviluppo delle "competenze per la vita", decisive sia in chiave orientativa, che in chiave preventiva della dispersione scolastica. Altro risultato importante riguarda il feedback dei Dirigenti scolastici, e degli insegnanti che hanno accolto con grande interesse l'analisi dei dati aggregati come restituzione degli studenti rispetto ad azioni già messe in campo nelle due Istituzioni coinvolte, e in relazione a nuove azioni da sviluppare in base alle indicazioni ricevute.

L'esito positivo della ricerca ha avuto un ulteriore riscontro nella partecipazione di molti insegnanti e dirigenti all'evento di presentazione del dispositivo il 19 ottobre 2024, a cui hanno fatto seguito numerose richieste di utilizzo dello strumento<sup>6</sup> disponibile nel sito web del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze<sup>7</sup>.

## Conclusioni

In base ai risultati ottenuti, è possibile affermare che l'obiettivo posto alla base della ricerca è stato raggiunto: il dispositivo costruito è risultato efficace per consentire il coinvolgimento degli studenti sul tema della prevenzione della dispersione scolastica, con la possibilità di sviluppare progetti formativi *ad hoc* rispetto ad ogni specifico contesto considerato.

---

<sup>6</sup> R. Biagioli, M. Ranieri, A. Grilli, M.G. Proli e F. Rozzi, *Dispositivo per la prevenzione della dispersione scolastica in una scuola inclusiva*. DOI: 10.57596/13-01-2025.

<sup>7</sup> <https://drive.google.com/file/d/1GHBeQx9d2pz7NegPer5CscsGStM2IvhE/view> (09.03.2025).

Utilizzare il questionario e analizzare le risposte degli studenti significa per le istituzioni scolastiche poter dare avvio a progettazioni formative mirate, espressamente pensate per contenere il fenomeno della dispersione. Contrastare la dispersione richiede, infatti, la costruzione di una rete integrata di azioni e strategie condivise da tutti gli attori coinvolti nella vita scolastica. Questo approccio prevede la capacità di lavorare in maniera sinergica per garantire a ogni studente le migliori condizioni per apprendere, crescere e sentirsi parte della comunità scolastica (Pellerey, 2020). Programmi di mentoring, laboratori didattici innovativi e progetti extracurricolari, ad esempio, non dovrebbero essere interventi separati, ma parte di un piano complessivo che mobilita l'intera comunità scolastica nella stessa direzione. In questo quadro, la corallità degli intenti si traduce anche in una visione strategica unitaria, in cui le risorse e gli strumenti – sia umani che materiali – vengono messi a sistema.

## References

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*. Roma.
- Battistich V. (2013). *Il senso di appartenenza nella scuola: Strategie per favorire il coinvolgimento degli studenti*. Trento: Erickson.
- Biagioli R., Baldini M. e Proli M.G. (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte. *Formazione & Insegnamento*, 3: 91-102. Doi: 10.7346/-fei-XX-03-22\_08.
- Biagioli R., González-Monteagudo J., Baldini M., e M.G. Proli (2023). *L'abbandono precoce nel sistema scolastico*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Biagioli R., Ranieri M., Grilli A., Proli M.G. e Rozzi F. (2024). *Dispositivo per la prevenzione della dispersione scolastica in una scuola inclusiva*. Doi: 10.57596/13-01-2025. -- <https://drive.google.com/file/d/1GHBQx9d2pz7NegPer5CscGStM2lvhE/view> (09.03.225).
- Biagioli R. (2024). La dispersione scolastica e le politiche di contrasto a livello sovranazionale. In: Biondi Dal Monte F. e Frega S., a cura di, *Contrastare la dispersione scolastica*. Milano: il Mulino.
- Cardano M. e Gariglio L. (2022). *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*. Roma: Carocci.
- Jung C.G. (1977) *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*. Trad. it. di E. Schanzer e A. Vitolo. Bollati Boringhieri.
- Rogers C. e Farson R.E. (1987). *Il processo di comunicazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cinti M., e Fornari F. (2015). *La dispersione scolastica: Cause e interventi possibili*. Milano: FrancoAngeli.
- Consiglio dell'Unione europea (2022). *Raccomandazioni del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione*

*del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico.*

- Cook-Sather A. (2002). Authorizing Students' Perspective: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Research*, 31(4): 3-14. -- [https://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edu\\_pubs](https://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=edu_pubs) (11.03.2025).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2018). *La scuola secondaria in Italia: Perché alcuni ce la fanno e altri no*. Roma-Bari: Laterza.
- Giancola O. e Salmieri L. (2013). *Dispersione scolastica e disagio educativo: Prospettive di ricerca e intervento*. Roma: Carocci.
- Grion V. e Maretto M. (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3: 174-187. Doi: 10.13128/formare-21261.
- INVALSIopen (2020). *Le cause della dispersione scolastica*. -- <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/#:~:text=La%20dispersione%20scolastica%20%C3%A8%20il,ai%20livelli%20iniziali%20di%20istruzione> (11.03.2025).
- Johnson D. W. e Johnson R.T. (2017). *Active Listening: Improve Your Ability to Listen and Lead*. Prentice Hall.
- Leclercq F. (2013). *L'échec scolaire: comprendre pour mieux agir*. Presses Universitaires de France.
- Morgan D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morin E. (2001). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pellerey M. (2020). *Educazione alla responsabilità e dispersione scolastica*. LAS.
- Ufficio di Statistica MIM (2023). *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021 - 2021/2022*, pubblicazione a cura di Francesca Salvini in collaborazione con Angela Iadecola.
- Valle A. e Tirocchi F. (2016). *Progettare interventi contro la dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- Zanetti M. (2018). *L'educazione inclusiva: percorsi di ricerca e intervento pedagogico-didattico*. Milano: Guerini e Associati.

# Historical learning processes of primary school children in museum collections: Results of an Italian-German research project

Sandra Chistolini<sup>°</sup>, Bernd Wagner<sup>♦</sup>

## Abstract

Dealing with multiple crises and unavoidable disasters is a current educational challenge because children are affected by environmental and climate change and economic uncertainties in the long term. Crisis-related content is usually addressed in the context of social science education in schools. In Germany, the cross-disciplinary tasks of civic education and education for sustainable development as well as multi-perspectivity in science lessons are relevant (Pech, 2009), while in Italy active citizenship is more stressed (Corradini, 2019). It remains questionable whether institutional teaching contents contribute to overcoming crises, or whether they are rather linked to social reassurance measures that conceal the fact that little is being done to change the causes. This article addresses the understanding that actively dealing with crises and unavoidable disasters requires visions for the future. These can be developed in the context of historical learning, in which historical change is made tangible. The article presents an empirically based pedagogical approach about how these visions of the future can be developed with children and their interaction with collection objects.

**Key words:** pedagogical anthropology; didactics of material culture; historical-political learning processes; ideas for the future; intergenerational discourse.

*First submission: 27/05/2025, accettato: 07/06/2025*

## 1. Introduction

In Germany, *Sachunterricht and its didactics* as a scientific discipline deal with questions relating to the historical learning of pre-school and primary

---

<sup>°</sup> Università degli Studi Roma Tre, Italy - ORCID 0000-0003-0462-3064.

<sup>♦</sup> Universität Leipzig, Germany - ORCID 0009-0005-6838-7031.

Doi: 10.3280/ess1-2025oa20283

school children. These are related to the historical perspective in basic social science teaching and are understood in a multi-perspective way, meaning that links are sought to other perspectives (e.g. the social science perspective) or the related disciplines.<sup>1</sup> Several historical didactic concepts, which have often been developed for secondary school pupils and adults and largely reflect cognitive objectives, have been taken up in the historical perspective of Sachunterricht.<sup>2</sup> For preschool and primary school children, who gain experience with the extensive topic of “time” and view it from the perspective of their living environment, these remain only partially helpful. So far, there are only a few low-threshold, anthropological-pedagogical concepts for historical learning from the didactics of Sachunterricht with reference to the related disciplines. The historical perspective in Sachunterricht has been formulated in relation to the understanding of “time”, which strives for connections between past, present and future in relation to historical change.<sup>3</sup> In addition, a future focus of the perspective framework will be on transformative education, which will also have an impact on the perspectives of Sachunterricht. Further research is needed on historical material learning processes as a conceptual understanding of time in the context of change and transformation.<sup>4</sup> Research findings on learning processes with material culture<sup>5</sup> can provide initial indications; studies have been carried out on this in Sachunterricht and its didactics as well as the related disciplines. Empirical studies on the stimulating character and the variety of meanings of collection objects can also be utilised.

In the following, the binational research project «Education and objects. Historical subject learning processes in school-related collections»<sup>6</sup> shows that collection objects enable historical subject learning processes to be further developed across disciplines and the interdisciplinary character of subject

---

<sup>1</sup> Cfr. the perspectives in the Perspective Framework for General Studies (GDSU, 2013). In addition, “encounters with space and time” is a thematic focus in all four class levels in the Saxon curriculum.

<sup>2</sup> Hans-Jürgen Pandel’s (1987) didactic model of historical consciousness, which can be adapted for primary schools, with its various forms of consciousness, e.g. reality and political consciousness, is more practicable, as it makes students aware of “things that have become” and aims to develop their own thinking.

<sup>3</sup> Cfr. van Reeken (2018).

<sup>4</sup> In this context, it makes sense to connect to the multiperspective framework of learning, which describes discursive learning processes that are framed by Sachunterricht (Pech and Rauterberg, 2013).

<sup>5</sup> A conference on the pedagogy and didactics of material culture at the University of Leipzig in June 2022 focussed on the evocation of meanings and the intrinsic meaning (Hahn, 2020) of objects. The planned publication is about how research findings on material culture from the related disciplines can be taken up and further developed in terms of pedagogy and didactics of material culture.

<sup>6</sup> The German Research Foundation, Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), is founding the 2022-2026 Project “Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen”.

teaching to be maintained. In the first two years of the research project, the national approaches to historical learning have become clear and the Italian research team in particular has emphasised contemporary relevance as an important component of historical thinking. As part of the joint data interpretation, these were expanded to include references to the future thematised by children in their engagement with objects. The Italian university collection *Fondo Pizzigoni*, which was opened to groups of children as part of the research project, also contains hints to this. In the collection on the teacher educator Giuseppina Pizzigoni<sup>7</sup>, the pedagogical reform focal points have been worked out, for example the pedagogical and didactic claim to thematise current topics with children as much as possible.<sup>8</sup>

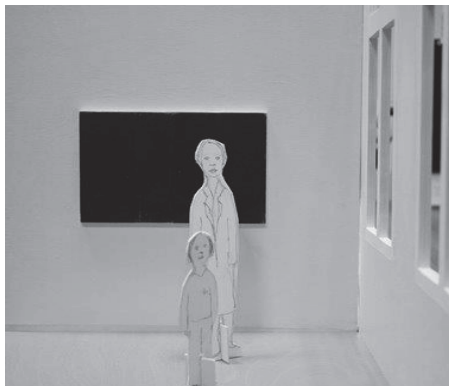
A model was then built for the educational programme of the collection in Rome, which exemplifies Pizzigoni's experimental method in its topical contemporary references. In the concrete environment of the school, for example inspired by a flock of sheep visible through the classroom window on a meadow opposite, a teaching unit, the "cycle of wool", was developed that takes place in numerous locations. This has also been taken up as a contact zone<sup>9</sup> in the research project in the form of an interactive model (see Fig. 1 and Fig. 2: the sheep figures are pupils' works from the collection). The images shown in this article are authorised and blurred where necessary.

---

<sup>7</sup> See: Chistolini, S. (2015). *Kindererziehung nach Giuseppina Pizzigoni*. Gegenspielerin Maria Montessoris und Begründerin einer femininen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

<sup>8</sup> Sandra Chistolini writes: By "learning from historical material" we mean the development of intellectual processes triggered by the observation of and interaction with historical material, as in the case of the calendar drawn and narrated by the children of the old Pizzigoni school. During the interaction with the objects, the child does not describe the object itself but establishes the link between the object it sees and its own lived experience, which it remembers well.

<sup>9</sup> Marie Louise Pratt (1999) used the concept of the contact zone in a decolonial context in 1991. James Clifford (1997) developed it further in the museum context. It is about tensions that arise in the context of object worlds and that highlight inequalities, differences and disparities. In such negotiation processes, new relationships and perspectives can emerge that promote historical learning (Wagner, 2010).



*Fig. 1 - Interior view of the interactive model of a school building with teacher (Photo: Keidel, 2022)*



*Fig. 2 - Exterior view of the interactive model of a school building with sheep (Photo: Keidel, 2022)*

This article is composed of four sections. In section 1, the study “Education and Objects” is categorised in the research context of historical learning with collection objects. Section 2 presents the binational design of the study. Section 3 then presents selected axial codes of the data material from the perspective of the binational research group and outlines perspectives for historical learning in primary schools with reference to current challenges. The research findings point to the potential discursive significance of collection objects for dealing with crises and future concepts, which is explained in section four.

## **2. “Education and objects” – a video ethnographic study in Italy and Germany**

The binational work on setting up the contact zones in both school-related

collections, on data collection and the extensive multi-stage analysis according to Grounded Theory (Strauss and Corbin, 1996), has largely been completed.<sup>10</sup> The bi-national co-operation between Sandra Chistolini and her colleagues at the Università degli Studi Roma Tre and the Sachunterricht-Sozialwissenschaften Department at the University of Leipzig involves the school history collections Schulmuseum – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig and the Fondo Pizzigoni at the Università degli Studi Roma Tre as well as selected primary schools in Italy and Germany. The extensive school-related collections focus on the topic of *schools 100 years ago*, which can be found in both countries, albeit in different forms:

- A) School outdoors. Numerous stagings of the school situation, often with the entire inventory in the open air, e.g. in the playground or in the forest (Germany) as well as in the garden or a neighbouring cornfield (Italy).
- B) Gymnastics throughout school. It is noticeable that in Germany the gymnastics tradition, in which certain exercises are performed by many participants in different teaching situations, is important (Schede and Dietze, 1926). In Italy, it is often gymnastic exercises that create an aesthetic image; objects in the collections provide hints to this.
- C) Appreciation and didactic inclusion of children's work. Children's work is also used as teaching material in both countries. This is particularly pronounced in the Italian collection, which includes a puzzle picture designed by children and in which children's work has been collected on calendar pages.

With one test group each, collection objects were selected for the thematic focal points that inspired 9- to 11-year-old primary school children to engage with them. These were made tangible in contact zones in the context of an object environment and as originals or replicas with direct reference to the objects in the display cases in both school-related collections. The contact zones have been designed to suit the spatial conditions<sup>11</sup> and the selected objects. This was based on previous work in which objects that are not completely unfamiliar, but also not used daily, were identified as particularly activating for this age group.<sup>12</sup> Unfamiliar objects come into focus when they encourage children to try them out or when they can be linked to real-life confrontations. In addition, previous developments in the didactics of

---

<sup>10</sup> The first binational publications have also been submitted to and published in the Italian journal *IL NODO. Per una pedagogia della persona*, also in the thematic issue 54 (2024) on *Cultura materiale e processi di apprendimento nelle collezioni pedagogiche*, which is currently in print.

<sup>11</sup> In the School Museum in Leipzig, several rooms have been utilised and a room has been designed that will also be retained as a longer-term offer. At the Fondo Pizzigoni in Rome, the movable objects are also displayed in the collection and set up when children visit.

<sup>12</sup> However, it is not about idealising objects (Hahn, 2016). Even inconspicuous, unused or discarded objects can be appealing to children. It is particularly clear in the collections that adults see objects differently and find other objects appealing than children.

material culture emphasise that the performative exchange around object meanings and active design with objects promotes material learning processes (Krösche, 2020; Wagner, 2024). In the following, examples are given from Italy and Germany of the contact zones designed in the collections, which can be experienced on the primary school excursions in 2-3 hours.

Inspired by the ideas and practices of gymnastics and gymnastics exercises as well as the forms of outdoor school lessons in the 1920s, movable gymnastic figures were created for a contact zone in the Leipzig School Museum (see also Fig. 3). During the Weimar period, school lessons were often held outdoors in Germany, for example in the school garden. School desks and blackboards as well as other classroom furniture were often taken outside, i.e. the entire classrooms were moved outside. These endeavours also took place in other European countries, for example the classrooms in the dunes by the sea in the Netherlands or the lessons in the garden at Giuseppina Pizzigoni's Rinnovata reform school in Milan.



*Fig. 3 - Gymnastics figures by Mady Piesold for the contact zone in the Leipzig School Museum - Workshop for School History (Photo: Keidel and Zehbe, 2023)*

The wooden gymnastics figures are part of a contact zone in a museum room that refers to gymnastics and gymnastics illustrations from the 1920s and a school bench from this period. According to historical documents, school benches were also used for gymnastics exercises. There is also a larger room with a video of movement sequences of gymnastics exercises and the movable wooden gymnastics figures that activate children to move. From the video data of the research project, it can be reconstructed that the participating children, without being asked, try to imitate the positions that they can perform with the wooden figures. For example, individual children are encouraged to place a leg on the shoulder of a classmate, do the splits and try out other movements, including the most extreme ones possible (see also Fig. 4: Video sequence from 16 June 2023, minute 6:30-7:50).



*Fig. 4 - Children and gymnastic figures in the School Museum - Workshop for School History Leipzig (video still: Keidel, 2023)*

The historical photos provided also encourage children to make contrasting connections with their everyday lives. Spontaneous discussions also took place: one group of children, for example, philosophised for a long time about “school outside” in relation to their school using the historical photos, without adult guidance. The children made references to their current everyday school life, asking themselves what would happen if they moved their classroom to the playground today and what school outside looks like today. The insights into the data material of the ongoing research project show that objects such as a bread bag or pinhole camera in the Leipzig School Museum whose form of use are known but whose exact functions are unknown lead to test situations. In addition, objects that stimulate forms of movement that can be mimicked in the children's group arouse interest. The objects, which are related to the children's own living environment, i.e. “school”, also lead to interactions.

Eight contact zones were created in different rooms at the Fondo Pizzigoni in Rome. The university collection is located near the library of the “Dipartimento di Scienze della Formazione”, where a corridor, the campus courtyard and the main archive room were used for contact zones. For example, there was a contact zone for original hand puppets from the collection; one for apparatus and devices for imitating bird calls; one for puzzles relating to original student work and didactic material designed by Pizzigoni; as well as a contact zone for hula hoops, which were used to create flower shapes in the campus courtyard using gymnastic exercises. The video sequences for the contact zone with the bird calls are particularly interesting because they require the participants to produce these calls themselves. The aim is also to find out which bird species the voice belongs to.



Fig. 5 - Video still of bird calls (Video still: Pallotta, 2023)

The activities at the round table are easy to follow. The video sequence (Keidel, Wagner and Zehbe, 2023a, 00:15:08 - 00:16:59) shows the challenge of trying something out, i.e. the objects are tried out and numerous, also group-related performative discussions take place. The dialogue is more casual, but the cognitive designations are subordinate – possible meanings of the objects are exchanged, and functionalities are tested. Contact zones with collection of objects offer the opportunity for the children to get acquainted with the anthropological approaches available to them to make objects comprehensible. Further coding of the video material and the question of the anthropological starting points of primary school children with regard to material culture point to this.

### 3. Data collection and analysis in the binational research team

The video data analysis focussed on the question of children's performative forms of engagement with the collection of objects in the contact zones.<sup>13</sup> A further research focus is the question of learned forms of engagement with collecting objects, or forms of engagement that have been over-formed by national school systems versus anthropologically determined forms of

<sup>13</sup> The interpretation of the video data in the binational research team of eight people took place in several face-to-face and online sessions and as part of a conference on the research topic at the Università degli Studi Roma Tre. For this purpose, comparable video sequences were tabulated, and open and axial coding was created for video sequences, which were then discussed extensively in national and binational research teams. This led to the formation of categories and initial theoretical approaches.

engagement by children. 300 primary school children in Italy and Germany took part in the video ethnographic research project. The research questions were pursued with reference to this sample. The binational research team has made the educational focus in Germany and Italy visible. While in Italy, on the one hand, emphasis was placed on reform pedagogical and psychological interpretation schemes, in Germany, on the other hand, educational childhood research was an important frame of reference. The collaboration clarified the different disciplinary perspectives and at the same time triggered interpretation processes, e.g. regarding Giuseppina Pizzigoni's experimental method, in which learning is understood less as a constructivist connection process and more as a reorientation triggered by current challenges (see contact zone, which consists of a school model and a sheep meadow with moving figures).<sup>14</sup> In the following, the main points of the analysis of the main research question and then the anthropological prerequisites are presented.

## 2.1. Data evaluation using the example of two axial codes

The extensive video data material has been sequenced and coded. Coding, in turn, has been discussed extensively in the national teams and the binational research group. The binational research group has so far identified six axial codes, two of which are presented here as examples and related to historical learning.

### 2.1.1 Forming shared meanings

The variety of meanings of objects is explored by the children involved in relation to their lifeworld and their own activities. The following transcription sequence from the Italian material shows this using the activity *collecting*<sup>15</sup> and can serve as evidence.

Transcription (2023b, 00:02:22 - 00:03:50):

Researcher: "The Pizzigoni Fund contains collections of calendars and newspapers that were made by children many years ago. What do you collect?"

Interjections: "I collect old things."

Interjections: "I collect my photos."

Child 1: "I collect iron figures."

Child 2: "I don't collect anything, but I hope that I will collect something."

Child 3: "I'm not collecting anything, but I'm going to start collecting something."

---

<sup>14</sup> Pizzigoni's method is based on the idea of "Attualità" and follows the neorealist trend.

<sup>15</sup> Cfr. the fundamental work by Ludwig Duncker et al. (Duncker and Kremling, 2010).

Interjections: “I collect toys.”

Interjections: “I collect my grandmother's things: there is a toy from my grandmother, first it belonged to my grandmother and then to my mother.”

Interjections: “I collect Barbies, all the Barbies you can imagine.”

Based on a real collection and the familiar activity of *collecting*, numerous meanings and collecting possibilities are evoked. In the contact zones that encourage creation, for example with construction kits in Leipzig or with puzzles in Rome, building agreements must be made and own productions named. For example, meanings are exchanged during the construction and destruction of a wooden tower (2023c, 00:16:30-00:19:00). A search for lavender plants, in which children explore a poster with magnifying glasses, is reinterpreted as a search for gold in a flower container, with the magnifying glasses provided being converted into digging utensils (2023d, 00:05:45-00:13:27). A gymnastic task in which children place flowers with hula hoops is also solved by them finding their own names for the gymnastic exercises. Obviously, children are able to actively engage with objects in a way that considers the variety of meanings of these objects and makes them tangible and communicable.

### 2.1.2 Space and time links

The creative approach to the objects accessible in the contact zones is also visible in the video data in relation to temporal dimensions. Children categorise unfamiliar objects based on their current experiences. They create references to the past and future from the present, sometimes in leaps and bounds. One child, for example, who is confronted with an original, historical object of a model kit of Göttingen with a city wall, points out that a wall divided Germany into West and East (2023e 00:01:30-00:02:30). The historical photos, especially the unusual fashion recognisable on them, e.g. on a poster depicting Pizzigoni, also encourage historical comparisons. One child addresses this directly by asking: “How is this woman dressed?” (2023f, 00:03:30-00:05:10). This statement makes it clear that the initial assumption is the present, in which such clothing is not worn. Based on a concrete image with unusual fashion, the past is interpreted from the present, which is an essential requirement of historical didactics.<sup>16</sup> In addition, historical change is thematised, which points to one of the aims of the perspective framework for teaching history. The question of the anthropological prerequisites has been dealt with in the extensive video data corpus based on the concept of the stimulating character of collection objects

---

<sup>16</sup> Fashion as an important point of reference for historical change has been analysed in detail in cultural studies (Barthes, 1985).

for children. In particular, impulses that were triggered in object interactions were emphasised. In addition, interactions with reference to the group of children and the rooms were further coded. Before this question is pursued further in the next section, the learned behaviours visible in the video material, the institutionally practised approaches, are shown.

## 2.2 School approaches to the class excursions

Two selected open coding are first presented, which show the contrasting approaches to collection objects learnt and shaped by national school systems on excursions by Italian and German primary school classes.

### 2.2.1 Excursion groups occupy rooms in an unknown institution

The Italian research group noticed that the larger space in Germany is only used to a limited extent and that the children often form themselves into working groups without being asked to do so and then act in small groups.



Fig. 6 - Children form a working group in the Leipzig School Museum (Photo: Keidel 2023)

The groups of children take up space in different ways and according to requests. These are behaviours learned at school that often only allow activities after being asked to do so. It can be reconstructed from the video material that these activities are carried out in different ways by the groups of children. In Italy, children have an open work assignment with animal hand puppets, which results in confusing experimental situations. In Germany, there are numerous forms of group work that are reminiscent of discussion groups. At the same time, most Italian children are focussed on the gymnastics exercise, for which a picture of a flower can be created, and only during the break do they show off their additional artistic skills with the hula hoops.

## 2.2.2 Excursion groups resolve emerging conflicts

The conflicts that arise, which are expressed through differences of opinion or arguments, are mediated in different ways in the video material. In Germany, several conflicts escalate, especially between boys, so that adults have to intervene. In Italy, after a brief escalation phase, there is often mediation by an involved or uninvolved child that calms the situation. These are obviously learnt ways of dealing with situations that are perceived as institutional. In this context, the Italian researchers have pointed out that in Italy, training for cooperative collaboration is already offered in kindergarten, which also includes strategies for independent conflict resolution without adults.

In addition, the groups form themselves differently in the room; in Italy and Germany this often takes place sitting or standing, but only in the German video material can groups be seen lying on the floor. This is linked to how familiar school excursions are, and to the different experiences between them and everyday school life. In Italy, the different experience in an out-of-school place is also made more difficult by school uniforms, which continue to mark a school situation even outside the institution. It also seems to be even more difficult than in Germany to organise school excursions administratively.<sup>17</sup>



*Fig. 7 - Children with collection objects in the contact zone in the corridor of the Fondo Pizzigoni (Photo: Pallotta 2023)*

---

<sup>17</sup> This becomes clear, for example, with the ministerial authorisations required long in advance and the requirement to have the transfer provided by a bus company. According to Italian teachers, local public transport cannot be used with groups of pupils for insurance reasons.

### 3. Research results on historical learning – interpretations of the binational research team

The video material reconstructs basic anthropological activities that are available to children when dealing with objects. The participating Italian and German children first try out the object, then the experiences are contrasted with their own lifeworld and linked to familiar collections. In the Italian material, there are numerous situations in which the children talk about collecting in their family, also mediated by their own activities with the animal hand puppets or accompanied by the monkey hand puppet Spirimpolo<sup>18</sup>. In Germany, the movable gymnastics figures, a video animation of night gymnastics and old photos form a contact zone that encourages children to talk about whether school outside would still be possible today, even with the consistent and elaborate material moves depicted in the photos. This leads to conversations about how children would like school to be. The extensive construction and design possibilities with the pedagogical material for the city construction kit as well as the puzzle and Pizzigoni elements also show that material is used as a means of expression without instructions, whereby moods, activities and spatial conditions are included (2023g, 00:16:30 - 00:21:00; 2023h, 00:06:00 - 00:12:00).



Fig. 8 - Children with city building blocks in the Leipzig School Museum

The binational research project benefited from the productive, sometimes differently accentuated activities of the national children's groups in the collection rooms that were visible in the data material. This made it possible to scrutinise not only the different premises of the national teams with regard to

---

<sup>18</sup> During the excursions, the children could be accompanied by selected original objects, such as the puppet of a monkey that a student teacher at Pizzigoni designed for an Italian children's group based on a story from a newspaper article.

data analysis, but also their own interpretations.<sup>19</sup> The anthropological focal points, i.e. basic skills that are available to children as cultural techniques when *opening up* objects and dealing with possible meanings, can also be reconstructed in the data material. This supports the endeavours of cultural education in both countries, which enable children to access cultural heritage and to take learning on the dimension of time. This is summarised in the following section.



Fig. 9 - Designed figure made of reconstructed material from the Fondo Pizzigoni collection

#### 4. Historical learning about collection objects and future challenges

Not all objects and object environments in the contact zones appeal equally to 9- to 11-year-old children. Through unfamiliar collection objects that can be contextualised and tested in the real world, the discursive diversity of meaning can be opened up and the “intrinsic meaning of these objects” (Hahn, 2020) can be made recognisable. Collection objects that evoke meanings can encourage children to initiate discourses and use them as *boundary objects* in the sense outlined by Susan Star and James Griesemer (1989).<sup>20</sup> *Boundary objects* tie in with the discursive nature of object learning and enable intergenerational discourse by allowing children to present the possible meanings they have found to adults and relate them to intergenerational issues. In state institutions, museums, collections and schools, this can stimulate the necessary transgenerational dialogue on how to deal with crisis-ridden developments and

---

<sup>19</sup> The developmental and psychological limits of what children can achieve were repeatedly emphasised to the German team by Italian researchers. The Italian team took up aspects of educational childhood research and thought about children as actors in the video sequences.

<sup>20</sup> Star and Griesemer (1989) developed their discursive concept of *boundary objects* with adults. In the context of the proposed intergenerational dialogue, the aim is to use the discursive character of collection objects to give primary school children the opportunity to contribute ideas and communicate them to adults.

unavoidable disasters. The initial research results of the binational study *Education and Objects* can be summarised on the basis of two points:

A) *Gaining meaning - learning to interpret history from the present for the future*

Historical learning processes are not just about reconstructing the past and simply looking back into a closed history. Rather, they involve reinterpreting historical contexts from the present for possible future perspectives.<sup>21</sup> This approach to time supports children as actors in their learning processes, creates a capacity for imagination<sup>22</sup> about the past and leads to historical thought processes that provide indications of possible open futures that are not obscured by past or present constraints and that can be dealt with.<sup>23</sup>

B) *Confrontations with boundary objects that stimulate discourse in intergenerational groups*

The discursive debates about time are stimulated by collection objects that have a stimulating character for children. The different ways in which children and adults can experience the meaning of *boundary objects* offer the opportunity to enter dialogue with institutions about the future that can be shaped. In school situations, which are in themselves characterised by the mediation of generations, these confrontations with material cultural heritage are of educational and didactic importance.

More research is needed to be able to further describe the *boundary objects* that particularly appeal to certain age groups and thus strengthen the didactics of material culture. In both countries, the aim is to make the cultural heritage of collections, which is preserved at considerable expense, accessible to future heirs.

Children have access to present-related approaches, as the following diagram visualises once again.

---

<sup>21</sup> The possibilities for the future that were not pursued in the past can be integrated into these thought experiments. In Walter Benjamin's figure of thought on "suspended history" can also be connected here.

<sup>22</sup> Being able to imagine different ways in which societies develop is a fundamental prerequisite of historical awareness that is linked to aesthetic learning processes.

<sup>23</sup> This ties in with the social science understanding of history didactics as developed by Annette Kuhn, with a focus on emancipation (Götz, 2018).

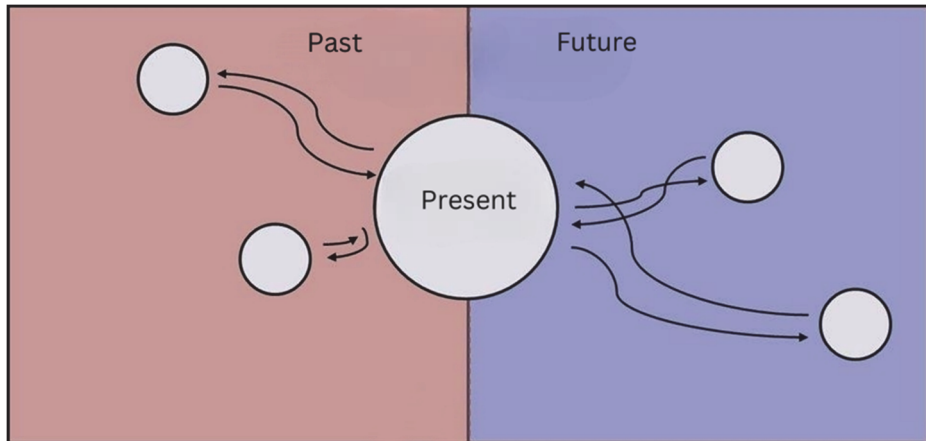


Fig. 10 - Material culture enables leaps from the present to the past and future

The Italian research team states: “Archives, museums and collections arise from the desire to bring sedimented culture to life, from the awareness that what we collect teaches us to understand who we are, where we come from and where we are going.” From an educational perspective, the binational research team would like to contribute to stimulating more possible responses to crisis-ridden developments and intergenerational visions for the future in both countries.

## References

- Barthes R. (1985). *The language of fashion*. Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Benjamin W. (2020). *On the concept of history*. Newly edited edition, Norderstedt: OFD.
- Chistolini S. (2013). Solidarity and active citizenship learned from a natural disaster: the school experience after the May 2012 earthquake in Italy. In: Cunningham P. and Kamara A., editors, *Identities and citizenship education: controversy, crisis and challenges*. Lisbon: CiCe Institute for Policy Studies in Education. London Metropolitan University.
- Chistolini S. (2015). *Kindererziehung nach Giuseppina Pizzigoni. Gegenspielerin Maria Montessoris und Begründerin einer femininen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Chistolini S. (2021). *The Pizzigoni Experimental Method in Sara Bertuzzi's Diaries. Fundamentals of Childhood Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Clifford J. (1997). *Routes: travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Corradini L., Mari G. (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.

- Dixson-Declève S., Gaffney O., Ghosh J., Randers J., Rockström J., Stoknes P. E., Hrsg. (2022). *Earth for All. A Survival Guide for Humanity*. Club of Rome. New Society Publishers: Gabriola Island.
- Duncker L., Kremling C. (2010). Collecting as a form of early childhood world appropriation - explorative observations and interviews with preschool children. In: Fischer H.-J., Gansen P., Michalik K., editors, *Sachunterricht und frühe Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, editor (2013) *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Completely revised and expanded edition. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- German UNESCO Commission (2023). *Intangible Cultural Heritage in Germany*, -- text available at the website <https://www.unesco.de/orte/immaterielles-kulturerbe/>.
- Götz G. (2018). History teaching as criticism? The dispute about critical history didactics and its consequences. *Journal for Didactics of the Social Sciences*, 9: 61-78.
- Hahn H. P. (2016). The invisibility of things. On two perspectives on material culture in the humanities. In: Kalthoff H., Cress T., Röhl T., editors, *Materiality. Challenges for Social and Cultural Sciences*. Paderborn: Fink.
- Hahn H. P. (2020). The stubbornness of things – Introduction. In: Ders, editor, *On the stubbornness of things. For a new perspective on the material world*. 5th edition. Berlin: Neofelis.
- Heinzel F. (2011). *Intergenerational mediation in primary school. The end of child-centredness*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keidel K., Wagner B., Zehbe K.-Chr. (2023a-h.). *Videography* [Unpublished video data]. Leipzig: University of Leipzig.
- König P., Wagner B. (2023). Educational potentials of material culture in learning processes. *Widerstreit Sachunterricht*, 27. Doi: 10.25673/101598.
- Krösche H. (2020). The importance of things of material culture for early historical learning. In: Barsch S. and van Norden J., editors, *Historical learning and material culture. Of things and objects in historical didactics*. Bielefeld: Transcript.
- Pandel H.-J. (1987). Dimensions of historical consciousness. An attempt to make its structure discussable for empiricism and pragmatics. *History Didactics. Problems, Projects, Perspectives*, 2: 130-142.
- Pech D. (2009). Sachunterricht - didactics and discipline. Approaches to an understanding of subject learning in the context of the development of subject teaching and its didactics. *Widerstreit Sachunterricht*, 13. Doi: 10.25673/92413.
- Pech D., Rauterberg M. (2013). It depends on the handling. “Ways of dealing” as a starting point for structuring subject teaching. *Widerstreit Sachunterricht*, 5th supplement. 2nd edition. Doi: 10.25673/92556.
- Pratt M. L. (1999). Arts of the Contact Zone. In: Bartholomae D. and Petrofsky A., editors, *Ways of Reading*. New York: Bedford/St. Martin’s.
- Schede F., Dietze H. (1926). *Gymnastics in the classroom. Combating sitting injuries at school*. Leipzig: Quelle and Meyer.
- Star S., Griesemer J. (1989). Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate

- Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 4: 387-420, -- text available at the website <https://dx.doi.org/10.1177/030631289019003001>.
- Strauss A. L., Corbin J. M. (1996). *Grounded Theory: Fundamentals of Qualitative Social Research*. Weinheim: Beltz.
- Von Reeken D. (2018). *Materiall sources in the classroom – criminally ignored and underestimated? Learning from history*, -- text available at the website <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13863>.
- Wagner B. (2010). Contact zones in the museum. Children's groups in the exhibition North American Indians. *Paragrana*, 2: 192-203.
- Wagner B. (2021). Cultural education in museums: Language action in learning environments for collection objects. In: Scheunpflug A., Wulf C., Züchner I., editors, *Cultural education*. Edition ZfE 12., Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner B. (2025). Affordance and stubbornness in material culture learning processes. In: Nießeler A., Wagner B., Zehbe K.-Chr., editors, *Pedagogy of material culture*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Women's Empowerment as an Emerging Dynamic in Italy's Largest Telematic University<sup>^</sup>

Valentina Grion<sup>°</sup>, Irene Gianceselli<sup>⊗</sup>

### Abstract

Despite the efforts of Italian universities in recent years, gender equality in higher education remains far from fully realised, with persistent segregating models in several countries. Drawing upon this state of affairs, Mezirow and Marsick's (1978) *Transformative Learning Theory*, which initially emerged from the observation of female emancipation through the American College Re-entry Programs between the 1960s and 1970s, provides significant insights into current gender relations within educational contexts. With reference to the theories of Mezirow (2000) and Bateson (2021), this article aims to analyse the role of distance learning in fostering women's empowerment. Starting with an analysis of student population data from Italy's largest telematic university, the paper considers how distance learning supports women's educational fulfilment and identifies emerging "invisible dynamics" that warrant greater attention from the Italian higher education system.

**Key words** Gender equality; Women's empowerment; Telematic universities; Distance learning; Transformative Learning Theory; Emerging educational dynamics.

*First submission: 14/03/2025, accettato: 28/05/2025*

---

<sup>^</sup> *Attribuzioni:* L'articolo è stato elaborato sulla base dei dati presenti nel Bilancio di Genere 2024 dell'Università Telematica Pegaso, elaborato dal gruppo di lavoro coordinato dalla prima autrice, come Delegata all'Eguaglianza di genere in UniPegaso, Valentina Grion. La riflessione metodologica è stata compiuta congiuntamente da entrambe le autrici. L'effettiva stesura dei paragrafi segue la seguente attribuzione: Valentina Grion ha scritto i paragrafi 1, 4 e 5; Irene Gianceselli ha scritto i paragrafi 2, 3 e 6.

<sup>°</sup> Dipartimento di Scienze dell'educazione e dello Sport; Università Telematica Pegaso (IT); e-mail: [valentina.grion@unipegaso.it](mailto:valentina.grion@unipegaso.it).

<sup>⊗</sup> Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano (IT); e-mail: [irene.gianceselli@unibz.it](mailto:irene.gianceselli@unibz.it).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19743

## 1. Introduction

Already in 2000, with the paper *The incorporation of women into higher education: Paradoxical outcomes?*, Karen Bradley examined gender segregation across academic disciplines during the period 1965-1990, emphasising that women in this period tended to graduate in artistic and humanities fields, while men pursued studies in the natural sciences or mathematics, irrespective of the sociodemographic and economic factors of the female students involved in the survey. Even the economic variable in Bradley's (2000) analysis proves to be inconsequential and rather mirrors trends observed in the labour market. Bradley's investigation proves quite valuable for understanding how gender inequalities from the previous century endure within the contemporary Higher Education context: Barone and Assirelli (2020) highlight how gender segregation in academic disciplines remains a highly prevalent factor, with the guidance provided by upper secondary education being a decisive variable, particularly in Italy. This is further exacerbated by a general stagnation in the integration of university pathways in recent decades, where gender segregation has solidified at a nearly identical level, with a qualitatively similar pattern across various nations, as Barone (2011) notes. The researcher also suggests that the cultural forces underpinning gender segregation are notably resilient, as they are sustained by a series of structural developments within educational and occupational institutions. Building on this review, Transformative Learning Theory was identified as a theoretical framework potentially effective for women's empowerment in education. Jack Mezirow and Victoria Marsick (1978), indeed, began their research by focusing on a national field study which examines factors influencing the success of women's re-entry programs in community colleges. The first section of their report explores the process of perspective transformation, focusing on how women overcome culturally induced dependency roles and develop self-confidence during their re-entry program experience at the college. The second section addresses program dynamics, including program types, goal setting, and relationships within the college. The final section discusses methods for assessing change, including psychometric approaches and perspective discrepancy. Based on the state of the art, which highlights the current gender disparity, and considering Mezirow's (2000) Transformative Learning Theory, we use data from the student community of the largest university to adopt e-learning to identify emerging patterns concerning the female population. In this way, we aim to verify whether the telematic model reveals previously unseen needs within the traditional institutional university structure, adopting a scientific research perspective in the educational field that is sensitive to current trans-feminist

(Carrera & DePalma 2020; Christiaens 2024; Tudor 2023) and intersectional (Tefera, Powers, & Fischman) ethical issues. The research perspective also incorporates Nora Bateson's (2021) suggestion to evaluate her novel concept of *Aphanipoiesis* which combines two Greek words (*Aphanis* and *poiesis*) to describe the process by which life unfolds toward vitality in unseen ways, with roots linked to concepts such as phantom, phenomenon, and *autopoiesis*, as developed by Maturana and Varela (2012). In summary, the aim of this paper is to explore how the transformative processes of women can be analysed, focusing on the invisible dynamics elicited by the telematic institutional structure that influence their learning and, consequently, their potential for full emancipation.

## 2. Theoretical Background

### 2.1 *Trasformative Learning Theory*

As Romano (2022) brilliantly highlighted in his most recent post-feminist analysis (Wilkes, 2015), the Transformative Learning Theory is the result of a feminist approach. In the monograph *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges* (Mezirow & Marsick, 1978), the researchers examine a highly relevant phenomenon. Between 1970 and 1975, they analysed 36 case studies and found that the number of women aged 25 to 34 attending college increased by more than 100%. In the early 1970s, a proliferation of Re-entry Programs emerged in America, particularly for middle-class women. The study reveals that by encouraging a critical appraisal of the culturally determined sex stereotypes that women have internalized and defended, they open new vistas for self-realization (1978: 8). For instance, a study of 145 women in an Illinois re-entry program found that at the start, only 20% considered themselves active feminists, and 29 % percent reported satisfaction with the traditional feminine role. After their college experience, almost 90% percent reported a shift toward the feminist viewpoint, over 75% percent identified as active feminists, and only 9% percent still adhered to traditional perspective on women social *status*. So, when Mezirow formalized his Transformative Learning Theory in 1978, he drew a clear reference to Ernani Fliore's indication that "conscientization is the process by which movement of the development of consciousness as existence is reflectively reproduced" (1971: 123). His educational practice, based on the field study of women participants in college re-entry programs and consciousness-raising groups, emphasizes how a key aspect of adult development and the type of learning that is most distinctly adult involves

becoming aware that one is trapped in their own history and continuously reliving it (1978). This awareness triggers a process of perspective transformation, leading to a structural change in how we perceive ourselves and our relationships. If the culture allows, we progress toward perspectives that are more inclusive, discerning, and integrative of experience. We shift from uncritical, organic relationships to more contractual relationships with others, institutions, and society. Perspective transformation reshapes the criteria for valuing and acting, and behaviours change often results from this transformation. As Mezirow highlights (2018), the *Transformative Learning Theory*, introduced in 1978 by the researcher, has also faced criticism for downplaying the importance of social action. Edmund O'Sullivan and colleagues (2016) view the concept as a cosmological shift that extends beyond the political focus of critical pedagogy. Meanwhile, constructivist developmental psychologists argue that human development follows a predictable sequence, ultimately leading to an adult's capacity for critical self-reflection and reflective judgment. Additionally, Patricia Cranton (2016) successfully integrates Jung's theory of psychological types with transformative learning, suggesting that learners' psychological predispositions shape their habitual ways of thinking.

## 2.2 *Aphanipoiesis: The invisible dynamics of learning*

In the study of *aphanipoiesis* (Bateson 2021), the hypothesis identifies pre-habituated perceptions through which new information is filtered. Familiarity with one context helps in understanding another, enabling the exploration of newness through known experiences. This abductive process opens a space for unseen contributors to emergence. Changes, often leading to obsolescence rather than relevance, are impossible to track due to their multifaceted nature across different ecological contexts. These shifts leave traces to be understood later, disrupting the search for clear causality. From this, *Stochastic Fractal Flexibility* emerges as a useful framework for navigating complex, evolving systems with unforeseeable responses. Bateson suggests this dynamic, adaptive approach to engage with the complexities of reality, which, in our contemporary context, proves valuable, particularly in addressing trans-feminist and intersectional educational challenges. Bateson's theory complements the paradigm proposed by Mezirow, which the researcher outlines through the 10 phases of cognitive reconstruction of the learner's being through the analysis of a "disoriented dilemma" (1997). Bateson's approach, however, first addresses reality by considering its inherent complexity and the necessity of transforming personal interpretive paradigms, with the

understanding that these paradigms often represent biases rather than opportunities.

### 3. Materials and method

The study is based on the descriptive analysis of data published in the *Gender Balance Report 2024* by the Pegaso Telematic University. The data collected from the report is secondary data, meaning that it was publicly available<sup>1</sup>. and derived from the university's official enrolment records. However, as secondary data, there are limitations regarding data completeness and potential biases in its initial collection (e.g., missing data or variations in data reporting). Such factors cannot be controlled *a posteriori*, as it is, in fact, a meta-analysis combining both quantitative and qualitative design. The sample size included in the Gender Balance Report is significant, encompassing a substantial proportion of the student population at Pegaso University. For its preparation, Pegaso Telematic University follows the Guidelines for Gender Balance in Italian Universities, developed by the CRUI Group – Conference of Rectors of Italian Universities, adapting them to the specificities and needs of its institutional context. The work primarily relies on internal data provided by the university's relevant departments, supplemented, where necessary, with information from the database of the Italian Ministry of University and Research.

The target population consists of students enrolled during the academic years 2021-2023 aged between 24-65, enrolled in bachelor's degree (LT), and master's degree (LM). The student population composition in the academic years 2021/2022, 2022/2023, and 2023/2024, divided by age groups and gender (female and male), reveals a clear prevalence of younger students, particularly in the 25-34 age cluster, which is the most significant demographic. The gender distribution shows a male predominance in younger age groups, especially in the 25-34 range, with a notable peak for males in the 2021/2022 academic year.

For the descriptive analysis, statistical measures such as frequencies, percentages, and cross-tabulations were used to understand the gender and age group distributions within the student population. These methods allow for a clear understanding of trends and demographic shifts over the three years. The next largest group is students aged 24 or younger, with consistent growth over the three years. Age clusters over 35 years (35-44, 45-54, 55-64, and >65) show progressively decreasing percentages, with a higher female presence, indicating

---

<sup>1</sup> <https://www.unipegaso.it/ateneo/documenti-ufficiali>.

that women are more likely to start or continue their studies at older ages. Male participation in these age categories remains low and stable.

To further understand these patterns, a conceptual analysis (Kahn & Zeidler, 2017) was applied through Mezirow's *Transformative Learning Theory*, which offers a lens through which the educational experiences of women are interpreted as a form of personal and professional transformation. This approach links the desire for continued education with the process of empowerment and emancipation. The regions in Italy with the highest frequency of female students (10-20%) are Campania and Sicily, which represent the areas with the highest percentage of enrolments for both female and male students. However, there is a gradual decrease in enrolment percentages for both genders in these regions over the years, suggesting a potential redistribution of students to other regions. This geographical shift was also observed through descriptive mapping and regional comparisons, identifying potential socio-economic and sociodemographic factors influencing students' enrolment decisions. Indeed, in contrast, regions like Lombardy, Piedmont, Emilia-Romagna, and Sardinia show a steady increase in female representation, indicating growing appeal for female students. The percentage of female students in three such culturally and socio-economically different regions (Lombardy, Campania, and Sicily) suggests that online universities are meeting the need for higher education for women, even in traditionally economically advantaged regions like Lombardy. This data seems to reflect the desire of Italian women, particularly those over 35, to emancipate and specialize through online study programs that allow them to work, manage personal and family responsibilities, and continue their education without sacrificing their independence. The study also acknowledges the potential limitations in the data, such as the exclusion of socio-economic factors or personal circumstances that could further explain the increasing enrolment of women, particularly in older age groups. The paper focus is specifically on the data related to students enrolled in bachelor's degree (LT) and master's degree (LM) programs. Ethical considerations regarding the use of publicly available data were taken into account. Since the data is anonymised and aggregated, there were no concerns about personal confidentiality. Nevertheless, the limitations of secondary data – such as the absence of in-depth qualitative insights – should be recognised, as they prevent a deeper understanding of individual students' motivations or challenges.

#### **4. Descriptive analysis**

In the past three years, the composition of the student population has shown

an increasing presence of women compared to the total population, with a clear trend towards a rise in their percentage. In the 2021/2022 academic year, the total student population was 100853, of which 43727 were women, corresponding to 43.40% of the total. This data provides an initial picture of gender distribution, highlighting a relative balance, although still lower than that of men. In the 2022/2023 academic year, the total population rose to 113733 students, with 56676 women, amounting to 49.90% of the population. During this year, the percentage of women saw a notable increase, nearly reaching parity with that of men. This growth suggests a gradual shift in the gender balance, with the female representation growing significantly. The positive trend continued into the 2023/2024 academic year, when the total student population rose to 132809, with 68236 women, equating to 51.40%<sup>2</sup>. For the first time in three years, women made up more than half of the population, marking an important shift in the demographic composition. These data suggest a growing gender parity over the years, with a consistent increase in the percentage of women within the total student population. The trend may reflect societal and economic changes that influence gender distribution, as well as factors related to birth rates, migration, and other demographic aspects. Overall, the gender distribution remains balanced over the three years, with a male majority in the first year, followed by a female majority in the subsequent academic years. The data also suggest that the presence of female students is predominant in master's degree programs (LM), while in single-cycle bachelor's programs (LT) and single-cycle master's programs (LM a ciclo unico), there is a slight prevalence of male students. Specifically, data on enrolment in STEM-related degree programs offered by the University (L-7 Civil Engineering, L-31 Computer Science, LM-26 Safety Engineering) highlight a greater male presence in bachelor's degrees in the 2021/2022 academic year, with 68.95% (58.95% female); in the 2022/2023 academic year, 71.63% (59.65% female); and in the 2023/2024 academic year, 72.76% (61.49% female). Conversely, there is a predominance of female students in STEM master's degrees, with 41.05% of students being female and 31.05% male in the 2021/2022 academic year, 40.35% in the 2022/2023 academic year (28.37% male), and 38.51% in the 2023/2024 academic year (27.24% male). with these percentages referring to the total number of female and male enrolments in STEM areas, respectively. This analysis of STEM enrolment data reveals an interesting gender dynamic: while male students predominate in bachelor's programs, female students surpass males in Master's degree

---

<sup>2</sup> The precise statistics regarding the gender distribution in the sample are provided by the Italian Ministry of University and Research (Ministero dell'Università e della Ricerca, or MUR) <https://ustat.mur.gov.it/dati/didattica/italia/atenei-non-statali/napoli-pegaso>.

programs. This trend suggests that, despite initially lower participation in bachelor's degrees, women are more likely to continue their studies and specialize in STEM fields.

Between 2021 and 2023, the Telematic University Pegaso conferred 77,048 degrees, with a slight female majority (51% women, 49% men). This gender difference is minimal in the 2021/2022 academic year (women exceeding men by just 11), but becomes more pronounced in the following years, with women surpassing men by around 700 in 2022/2023 and 1,600 in 2023/2024. In terms of grades, women dominate in higher ranges (106-110 and 110 with honors), especially in the 2023/2024 academic year. Men are more prevalent in the lower grade ranges (91-100) in the first two years, but this gap narrows in the third year.

## 5. Conceptual analysis

Based on the *Gender Balance Report 2024*, which focuses on the analysis of diversity and inclusion among students at the Pegaso Telematic University, the descriptive data concerning the student composition over the three academic years 2021/22, 2022/23, and 2023/24, covering enrolments in bachelor's degree (L), master's degree (LM), suggest the following:

1. the gender distribution remains balanced throughout the period under consideration, with a male predominance in the first year, and a reversal towards the female component in the subsequent two years especially for the specialistic courses.
2. In STEM fields, female students are underrepresented in the early years of university education. However, they show greater determination and a higher success rate in reaching higher levels of specialization compared to male colleagues.
3. Examining the composition by age group, there is a clear predominance of students in the younger age brackets (particularly between 25 and 34 years old), with male students being more prevalent in this category. However, in the older age groups (35 and above), female students are in the majority: they tend to embark on and/or continue their university studies at a more advanced age. In this regard, it can be hypothesised that a process of "perspective transformation" (Mezirow, Marsick 1978) is underway, as the educational experience has not only facilitated the acquisition of knowledge but also the construction of a new sense of self and expanded possibilities for female students over 35.
4. Data regarding student retention from the first to the second year show a decrease over the period under review. The percentage of female students

remains consistently higher than that of male students, suggesting greater persistence among female students in their programmes. However, the gap between the two groups appears to decrease slightly over the years.

These findings are particularly significant as they highlight an intriguing aspect: women who pursue their studies at a later age seem to benefit from the unique structure of the telematic university. It emerges that female students are highly motivated and determined compared to their male counterparts in successfully completing their academic programmes, including those in STEM disciplines. This aligns with the insights of Mezirow and Marsick (1978), who argue that access to education actively fosters the transformation of women's interpretive paradigms, ultimately reshaping their view of reality and enabling them to abandon gender and status stereotypes. This suggests that our hypothesis – that the institutional structure and teaching practices of the telematic university bring to light needs that would otherwise remain invisible in the educational context for women – may be considered valid. The percentage of female students is higher in three culturally, economically, and socially different Italian regions (Lombardy, Campania, and Sicily), suggesting that, regardless of these variables, the structure of the online university model addresses a need for education among women who are no longer very young that was previously unmet by traditional, non-e-learning universities. In other words, online universities seem to meet the educational and emancipatory needs of female students, allowing them to pursue higher education without sacrificing their careers or personal and family responsibilities, which often hinder specialized education for women over 35. Furthermore, Jack Mezirow's *Transformative Learning Theory*, empirically tested for women over 25 participating in Re-Entry Programs in U.S. colleges in the 1960s and 1970s, aligns with the latent needs of contemporary Italian female students accessing online education.

## Conclusions

In light of this reading, the subject matter aligns with the current needs of educational research, intertwining gender issues and adult learning within Lifelong Learning. Data highlights the need to rethink university education, offering courses and structures that do not require physical attendance, to support female emancipation and fulfilment through e-learning, as Hakimi et al. (2024) suggest. This finding, which warrants further investigation in future academic years, aligns with trans-feminist and intersectional perspectives, as contemporary society's increasing complexity demands access to education – both Higher Education and Lifelong Learning – for all.

We do not find it appropriate to offer simplistic solutions or slogans to guide practice here. We believe it is essential to emphasise that, within the scope of this study, future perspectives deserve exploration. It is worth noting that the application of Mezirow's *Transformative Learning Theory* to simulation in healthcare education has already been studied by Briese and colleagues (2020), maybe specific training programmes based on this framework could facilitate female students and the broader student community in achieving personal empowerment. For instance, designing a qualitative investigation through interviews, focus groups, or targeted questionnaires for female students across various age groups and academic paths could strengthen the transformative paradigm's application for interpreting this phenomenon. Comparing these data with those from other telematic universities would also be useful to identify whether similar or differing patterns emerge, and how these may be influenced by Italy's socio-cultural context.

Applying Bateson's concept of *aphanipoiesis* should help the research community analyse the hypotheses that the phenomenon itself appears to manifest, free from bias and prejudice. In this case, we observe that the phenomenon of telematic universities is expanding, and examining the emerging processes of distance education is an increasingly important topic. If aimed at ensuring women's access to knowledge and career opportunities, it could have a truly revolutionary impact, contributing to the realisation of gender equality and, concurrently, intersectionality. E-learning, in a complex world, should address all minorities, becoming a democratic tool with a intersectional purpose. In other words, allowing the invisible dynamics of education means embracing what the phenomena themselves suggest, as Bateson (2021) posits: our ability to adapt socially, politically, and economically through *Stochastic Fractal Flexibility* will determine our capacity to recognise that online universities offer a valid opportunity for women and political transformation, socially and economically diverse, yet united by the same desire for emancipation and fulfilment through access to education.

## References

- Barone C. (2011). Some things never change: Gender segregation in higher education across eight nations and three decades. *Sociology of Education*, 84(2): 157-176. Doi: 10.1177/0038040711402099.
- Barone C., & Assirelli G. (2020). Gender segregation in higher education: An empirical test of seven explanations. *Higher Education*, 79: 55-78. Doi: 10.1007/s10734-019-00396-2.
- Bradley K. (2000). The incorporation of women into higher education: Paradoxical outcomes? *Sociology of Education*, 73(1): 1-18. Doi: 10.2307/2673196.

- Briese P., Evanson T., & Hanson D. (2020). Application of Mezirow's transformative learning theory to simulation in healthcare education. *Clinical Simulation in Nursing*, 48: 64-67.
- Carrera-Fernández M. V., & DePalma R. (2020). Feminism will be trans-inclusive or it will not be: Why do two cis-hetero women educators support transfeminism?. *The Sociological Review*, 68(4): 745-762.
- Christiaens R. (2024). Desire, refusal, world-making, and underworlding: Transfeminist praxis as a transfemme educator in diversity, equity, and inclusion (DEI) work. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- Cranton P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. Routledge.
- Ernani F. (1971). Education and conscientization. In L. M. Colonnese (Ed.), *Conscientization for liberation* (p. 123). United States Catholic Conference.
- Hakimi N., Hakimi M., Hejran M., Quraishi T., Qasemi P., Ahmadi L., ... & Ulusi H. (2024). Challenges and opportunities of e-learning for women's education in developing countries: Insights from Women Online University. *EDUTREND: Journal of Emerging Issues and Trends in Education*, 1(1): 57-69.
- Kahn S., & Zeidler D. L. (2017). A case for the use of conceptual analysis in science education research. *Journal of research in science teaching*, 54(4): 538-551.
- Maturana H. R., & Varela F. J. (2012). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living* (Vol. 42). Springer Science & Business Media.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74): 5-12.
- Mezirow J. (2018). Transformative learning theory. In: *Contemporary theories of learning* (pp. 114-128). Routledge.
- Mezirow J., & Marsick V. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*.
- Mezirow J., & Rose A. D. (1978). *An evaluation guide for college women's re-entry programs*.
- MUR -- <https://ustat.mur.gov.it/dati/didattica/italia/atenei-non-statali/napoli-pegaso>,
- O'Sullivan E., Morrell A., & O'Connor M. (Eds.) (2016). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. Springer.
- Pegaso Telematic University (2024). *Gender Balance Report 2024*.
- Romano A. (2022). On the feminist origins of transformative learning theory. In: *Transformative Learning Theory and Praxis* (pp. 15-35). Routledge.
- Tefera A. A., Powers J. M., & Fischman G. E. (2018). Intersectionality in education: A conceptual aspiration and research imperative. *Review of Research in Education*, 42(1): vii-xvii.
- Tudor A. (2023). The anti-feminism of anti-trans feminism. *European Journal of Women's Studies*, 30(2): 290-302.
- Wilkes K. (2015). Colluding with neo-liberalism: Post-feminist subjectivities, whiteness and expressions of entitlement. *Feminist review*, 110(1); 118-33.

# The inclusive signification of work experience in the era of the fourth industrial revolution

Fabrizio d'Aniello\*

## Abstract

New technologies applied to work (digital, A.I., smart machines, robots) are rapidly revolutionising the way work is produced and organised. This transformation seems to open up new spaces for human initiative, especially within a collaborative dimension (with the machines themselves and intersubjectively). Work pedagogy is called upon to face the challenge of the change taking place, promoting the conditions of educability of human potential and the centrality of the value of the person. This article, in particular, focuses on the opportunity to support the competence to act together, ethically based on mutual recognition, in order to achieve an inclusive and responsible signification of the work experience, capable of satisfying instances of meaning and fulfilment without precluding benefits for companies.

**Key words:** pedagogy of work; fourth industrial revolution; competence to act together; inclusive signification; mutual recognition.

*First submission: 27/05/2025, accepted: 07/06/2025*

## 1. Introduction: the new work between humanisation and techno-economic reductionism

Digital, artificial intelligence, smart machines. The new technologies applied to work are rapidly revolutionising the way work is produced and organised. The paradigm of the human as the machine's appendage (Fordism), or as its simple overseer («computerised neo-Taylorism», Bonazzi, 1997, p. 188), is being replaced by that of human-machine collaboration. And this

---

\* University of Macerata, Department of Education, Cultural Heritage and Tourism. E-mail: [fabrizio.daniello@unimc.it](mailto:fabrizio.daniello@unimc.it).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa20278

«opens up [...] new spaces for human initiative». Indeed, if machines, in addition to considerably reducing fatigue, «have less need to be anchored to rigid, predetermined behaviours, the purposes, i.e. humans, are also freed» (Rullani and Rullani, 2018, p. 23). This assertion would seem to leave no doubt, but the change that is taking place is still a challenge to be addressed, rather than a definitively liberating reality.

It is true that the premises and promises of liberation are there. For example, compared to the immaterial post-Fordism of the knowledge economy, greater design and operationally proactive «freedom and autonomy» are on the horizon in this collaboration. Provided, however, that they are understood as a «*social* fact and internalisation of the need to respect rules (in the definition of which one must be asked to participate)» actively and that there is a «*sharing* of the enterprise's values, culture and productive goals». Greater «creativity» is on the horizon. Provided, however, that it is also authentically shared within a «social and collective dimension» that fosters the «habit of [mutual] recognition» (especially when the work has a high rate of human interaction). And greater «responsibility» is on the horizon. Provided, however, that it is «immediately social» (Mari, 2019, pp. 120-122), and therefore that the entrepreneurial mentality related to it does not fall into a mere responsibility to competitively capitalise oneself for others' use (Foucault, 2005).

In short, the premises and promises are there, but we must not forget the risk of an instrumental techno-economic reductionism, which is capable of marginalising ethical issues, disregarding the protagonism of people at work and thwarting the possibilities of their realisation through work. As Malavasi (2019, p. 128) warns in the face of stereotyped and prematurely exalted narratives, «the primacy and supremacy of the human cannot be confused or exchanged “with the magnificent and progressive fate” of economic growth».

Therefore, the challenge to be addressed assigns a crucial role to work pedagogy, which is called upon to promote the conditions of educability of human potential in order to affirm the centrality of the value of the person in productive contexts. Specifically, drawing on Mari's (2019, p. 124) considerations on the absolute relevance of the «sociality» factor within the new configuration of work, the focus of this contribution will be on the promotion of an inclusive signification of work experience.

## 2. Formativity in action

Going into detail, work in today's smart factories and, more broadly, in digital and robotic ecosystems is a work densely populated by the acronym V.U.C.A., as are, moreover, the economic system in general and the entire

world system, characterised by globalisation and digital interconnection. It follows that actions that are ineluctably non-linear, insofar as they are connected with volatility, uncertainty, complexity and ambiguity, are associated with feedbacks of various origins that are equally unpredictable and retrain action.

Furthermore, remodelling and corrective inputs continuously emerge from the algorithmic operations of selection/recombination of options generated by the AI, and continuously retroact on the choices/actions of the worker (Floridi and Cabitza, 2021).

The latter therefore finds him/herself in a situation of indeterminacy that requires an adaptive and creative recursiveness of learning and a rapid deconstruction/reconstruction of situated mental habits (Costa, 2019).

As Rivoltella and Rossi (2019) point out, it should be added that the artefact no longer stands between the human (in production) and the product: the very homeostatic nature of the digital ensures that the interpretation and reworking of the outputs received in the production stages are followed by other feedbacks even after the product has left the company.

Moreover, in this relentless circularity that drives a continuous learning dynamic, further complicated by the interpretation subject to three different «linguistic communities» (human-human, machine-machine and human-machine) (Mari, 2019, p. 62), the co-generation of an ever-evolving knowledge does not only take place at the mental level, whether it is inter-human or human-machine co-generation. It also takes place at the level of bodily experience. Or rather, it takes place on the basis of a constant relationship between perception and action that involves the body in a particular environment, giving rise to a multisensory experience capable of stimulating embodied knowledge. One actually speaks of embodied cognition or enactive learning.

In other words, corporeality should not be underestimated in the interactions between acting subjects and contextual productive reality. It is equally indispensable in knowledge construction processes (Maturana and Varela, 1985, 1992; Varela, Rosch and Thompson, 2024). And enactive learning can improve work activities in terms of physical relationships, receiving feedback, collaborative learning, effective use of technology and cognitive-emotional flexibility. The same is true for interactions with humans, and even more so with robots (and technological tools) (Baldassarre and Mirolli, 2013; Semeraro, Griffiths and Cangelosi, 2023).

The formativity that emerges from this scenario is clear and assumes multi-perspectival morphologies, involving multiple individual potentials and nucleable resources, and is articulated through the co-presence of praxis and *poiesis*, where «praxis refers to action in itself, to intentional and conscious action that leads to a desired result», and «*poiesis* [...] refers to the creative or

productive action traditionally associated with the act of doing something or creating something tangible» (Costa, 2023, p. 60).

However, the availability of various learnings that contribute to solving complex problems and tend towards creative innovation and continuous improvement is not enough to decree true educability, free from functionalising performance logics (Chicchi and Simone, 2017). So, as Costa (2023, pp. 60-61) argues in the wake of Ciappei (2003), it is necessary to insert between praxis and *poiesis* a «*pragma*» imbued with «*metis*» («the virtue that guides action») that harmonises the teleological orientation of praxis and the technical rules of poietic efficiency, composing and ordering them towards a higher purpose that is able to embrace the technological and socio-relational challenges of the work under discussion, going beyond the effectiveness of performance.

In the undersigned's vision, *pragma*, understood as a «practice» that bridges the gap between praxis and *poiesis* and «facilitates [...] the coordination of actions» (Costa, 2023, p. 60), rises to an ethical-educational practice of mutual recognition (recovering the responsible sociality and «the habit of recognition» of Mari, 2019, p. 122) that grounds the competence to act together. A competence aimed at inscribing action within a horizon of human meaning. Thus, leading to an inclusive signification of the work experience, generating inclusive knowledge and growth in humanity that do not exclude positive productive implications. This signification and the resulting knowledge/growth represent the higher purpose from a pedagogical point of view. On the other hand, Costa himself states that *pragma/metis* is propaedeutic to indispensable sensemaking.

### 3. Competence to act together and inclusive signification

According to Sen (2001), agency freedom coincides with the unconditioned power (primarily free by purely economic interference) to influence one's own choices/decisions/actions and serves to achieve goals which one considers meritorious from the resources and means at one's disposal.

Pedagogically interpreting the economist's thought, such resources and means can correspond to personal potentialities and can be extended and enhanced by actively participating/interacting within socio-collaborative frameworks, just as, in the same way, the range of information, knowledge and evaluation that shapes choices and decisions of action can be expanded.

The word "evaluation" has its own importance, because Sen argues that agency freedom should not only remove economic interference, but also selfish outcomes (one's own advantage, one's own well-being, the maximisation of one's own utility, in short) linked to the subjective arbitrariness of

choices/decisions/actions. Since our faculty to act is enriched in the meaningfulness of the encounter/confrontation with others, and since our action falls on others, the merit of the goals and the values that drive action do not refer to self-referential criteria, but depend on the awareness of the interconnectedness of the freedoms at stake, consequently taking into account the careful consideration of priorities, purposes and the very concept of the good (Sen, 2010).

The personal potentialities/actual possibilities (capabilities) that enable action to achieve functionings identifiable with evolutionary states of human development are nurtured in healthy interdependence. Likewise, the meaning and purpose of acting are delineated in respect for the “presence” of the other and healthy interdependence. This is why agency freedom is not detached from «commitment» (Sen, 2001, p. 269) or ethical «obligation» (Sen, 2006, p. 61).

In short, agency freedom is the substantive freedom to develop oneself in the sign of an anthropological prosperity and its exercise in the workplace can become a competence to act together. That is to say, a competence averse to the possible persistence of a productive totalisation of the self that competitively excludes the other from the neoliberalist self-entrepreneurial project of one’s own affirmation (Han, 2017). Hence, acting together with conscious mastery of mutual respect/recognition, weaving useful relationships for work that also serves people and their increase in being.

Said otherwise, it is the competence to act for purposes that transcend the strictly technical-professional sphere, co-generating learnings whose educational relevance for growth in humanity is inseparable from the relevance that the relationship with otherness assumes. Indeed, the task of responsibly signifying these learnings and the interaction itself (between people and with machines) takes place in it, producing inclusive knowledge: similarly, Donati (2021, p. 23) calls it «sapiential knowledge».

In order to understand and refine his/her work, the subject is called upon to to engage in the action-reflexivity-action cycle in the situation, to give performative meaning to the complexity in progress. This meaning, in turn, is necessarily shared with the co-agents. The extra step that work pedagogy requires is a collegial reflexivity on the whole action (including its objects, context and established relationships) that is also able to respond (“responsibility”) to the sensory, bodily, emotional-affective, moral, symbolic, value, meta-learning and relational questions that arise from action in relation in a specific environment. Answers that expand learning and the capacity to learn beyond the economic-productive enclosure and include the experience of each person, for the humanisation of each person and of the entire organisation. The result is theoretical-practical and productive-improductive knowledge that is indefinitely integrable: inclusive knowledge.

Ultimately, those educationally meaningful relationships that begin with an ethically connoted cooperation, aimed at making people “more human” through work, are fully realised in the reflexive conversation, unravelling human issues while resolving technical issues related to the processuality of action.

This is the inclusive signification to which the competence to act together leads, transforming the awareness of interdependence into a disinterested, oblatively collaborative and supported by a co-educating responsibility interaction, aimed at restoring a properly human meaning to work.

However, unless the value of interdependence is first perceived by promoting meaningful relationships, such competence cannot occur. And this is where *pragma* comes into play as a practice of mutual recognition, which has to focus eminently on training activities devoted to the ethicality of communication and the emotional dimension.

#### 4. Practice of mutual recognition

It has been said that the theoretical-practical knowledge just described (inclusive knowledge) does not exclude benefits for enterprises. Indeed, it creates a positive climate, personal and organisational well-being, personal and organisational empowerment. Moreover, it is a knowledge that cannot be reproduced by the A.I., because it can only semanticise words, gestures and actions with an imitative, uncritical and non-relational semantics (Donati, 2021).

In this respect, Laneve’s thought (1987, pp. 70, 96, 109-110) is still relevant when he observes that the person remains the only «agent of semanticisation» and the «*dynamic centre of signification*», and that before signification there is «*discursive competence*» oriented towards dialectical confrontation with others and, before that, to democratic participation «*with and through others*».

Given that a practice of mutual recognition aims to promote the progressive discovery of the common essence, equal human meaningfulness in terms of value and purpose, common instances of fulfilment, imposing itself as the basis of co-educational gift and the construction of a “us” at work, and given that it can flourish with a humanistic approach to management (Minghetti and Cutrano, 2004), for the attention it pays to individual expressiveness, inter-subjectivity and ethical commitment, communication is the first ground of its taking root. We are not referring here to the technical effectiveness of communication, but precisely to the democratic participation that opens up relational potential.

It is therefore a return to the etymology of the term, that is, to make participants, to pool, to share (Broccoli, 2008). It is not by chance that Mari

(2019, p. 62) speaks of a «*complex communication*» (from the Latin *complector*: I comprehend, I embrace) necessary to the work of the fourth industrial revolution, invoking an applied ethics that allows: to place the aims of capital and labour on the same level and, from there, to participate fully, *inter pares*, in the organisational discourse; to exercise freedom of speech and the right to express one's own point of view; to express one's own way of seeing things and being, welcoming that of others according to a constant tension to recognise each other within a gradually growing relational dimension. Consistently, this freedom can only occur if subjects are placed in a position to clearly understand the languages and information flows of the linguistic communities mentioned above.

Related to the first, the other side that needs to be pursued for a practice of mutual recognition is the emotional side. Not only because «emotions influence our sense of self-efficacy on a daily basis», or because they have gone from being a disruptive element in the past to being «an inspiring force for action», or allow us, if well managed, to become resilient in the face of stressful events. But because emotional training is an essential activator of reciprocity of recognition and «one of the main predictors of success in relationships [...] at work» (Buccolo, 2022, 129, 133-134).

Emotional training allows one to explore and direct the inner traffic with greater mastery, responding to one's own and others' affective states with a deep and wise feeling. It makes empathy possible without losing one's own centre at the expense of emotional fusion and contagion. It feeds an emotional intelligence that leads to the authenticity of the gift relationship.

Getting to know oneself, recognising each other and feeling together are the key words of an affective competence as a means of an «individual and organisational adult relationality», where conviviality is affirmed over solitude and «hierarchical differences are replaced by equal differences, vertical solutions give way to shared solutions, individualism is expelled in favour of communicative solidarity» (Rossi, 2012, p. 155).

We believe that these two dimensions (communicative and emotional), characterised by the virtue of ontological openness and dedicated to reducing contextual heterodetermination, can best coordinate and direct praxis and *poiesis* towards inclusive signification, extending the circumscribed purposes of the former and giving a human face to the rules of the latter.

Finally, we believe that the primary task of the pedagogue in the company or of pedagogical knowledge in the company, apart from facilitating reflexive conversation, is to prepare these practices of mutual recognition. In particular, relying on playful, recreational, socio-educational animation activities (and not formal training) that fluidise the dynamics of communication, support its ethical and democratic configuration and strengthen emotional understanding,

transforming work into a microcosm of care for the benefit of people themselves, work motivation and organisational maturity.

On the other hand, with regard to the process of signification, we refer to the Schön's (2006) *artistry* of reflection: to the adoption of alternative viewpoints that make use of artistic intelligence; to the use of metaphor and imagination for the synergistic encounter between dialogical confrontation and consensual reflection (Mezirow, 2003); and to the first two phases (analysing and questioning) of Engeström's (2004) expansive learning cycle.

## 5. Concluding remarks

To close the circle, the premises and promises of the liberation of human potential also require pedagogical reflection and intervention in order to be successful and fulfilled. What has been presented does not claim to be exhaustive with regard to the topic under discussion and cannot be a decisive contribution to the stated purpose. It does, however, propose useful considerations for the implementation of a co-educating sociality in which a non-reductive conception of humanity can find space at work, revising above all the concepts of freedom and responsibility to stem the anthropophagic demands of functionalist rationalities.

Throughout its centuries-long history, pedagogy has always considered work as an opportunity for educational and training relationships, in which the human beings can further manifest their ontological qualities and realise themselves in their wholeness. Today, after the lean and immaterial post-Fordism, the relational factor is regaining importance. But it has to be taken care of. Pedagogically, but not only. Especially when technological progress is truly overwhelming.

All this to reiterate an obvious but often ignored point: work is (still) an expression of people, so it should honour them.

## References

- Baldassarre G. and Mirolli M. (Eds.). (2013). *Computational and robotic models of the hierarchical organization of behavior*. Springer-Verlag: Berlin Heidelberg.
- Bonazzi G. (1997). *Storia del pensiero organizzativo*. Milan: FrancoAngeli.
- Broccoli A. (2008). *Educazione e comunicazione*. Brescia: La Scuola.
- Buccolo M. (2022). Resilienza, agilità emotiva e lavoro ibrido: nuovi scenari nella formazione nelle organizzazioni. In: Galimberti A. e Muschitiello A., Eds., *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche*. Fano: Aras.

- Ciappei C. (2003). *Il governo imprenditoriale. La governance politica di impresa. Consenso, identità, interessi e potere nel governo imprenditoriale* (Vol. 2/1). Florence: Firenze University Press.
- Chicchi F. and Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Rome: Ediesse.
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milan: FrancoAngeli.
- Costa M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Donati P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In: Donati P., Alici L. e Gabrielli G., *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*. Milan: FrancoAngeli.
- Engeström Y. (2004). The new generation of expertise: seven theses. In: Rainbird H., Fuller A. e Munro A., Eds., *Workplace learning in context*. London-New York: Routledge.
- Floridi L. and Cabitza F. (2021). *Intelligenza Artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milan: Bompiani.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milan: Feltrinelli.
- Han B.-C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milan: Nottetempo.
- Laneve C. (1987). *Lingua e persona*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milan: Vita e Pensiero.
- Mari G. (2019). *Libertà nel lavoro. La sfida della rivoluzione digitale*. Bologna: il Mulino.
- Maturana H.R. and Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venice: Marsilio.
- Maturana H.R. and Varela F.J. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Rome: Astrolabio.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milan: Raffaello Cortina.
- Minghetti M. and Cutrano F., Eds. (2004). *Le nuove frontiere della cultura d'impresa. Manifesto dello humanistic management*. Milan: Etas.
- Rivoltella P.C. and Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rullani F. and Rullani E. (2018). *Dentro la rivoluzione digitale. Per una nuova cultura dell'impresa e del management*. Turin: Giappichelli.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milan: FrancoAngeli.
- Semeraro F., Griffiths A. and Cangelosi A. (2023). Human-robot collaboration and machine learning: A systematic review of recent research. *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 79. -- Testo disponibile al sito: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0736584522001156> (10/03/2025).

- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milan: Oscar Mondadori.
- Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: il Mulino.
- Sen A.K. (2010). *Etica ed economia*. Rome-Bari: Laterza.
- Varela F.J., Rosch E. and Thompson E. (2024). *La mente nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Rome: Astrolabio.

# Special Pedagogy trajectories in the Life Project: A scientific analysis starting from transition phases

Ilaria D'Angelo\*

## Abstract

Highlighting the relevance of a quality-of-life approach, this article reconstructs the transitional phases that characterize the life trajectories of people with complex disabilities.

More specifically, the analysis highlights the challenges that arise with regard to care strategies, which often lack long-term planning and an approach that can coherently and systematically support the delicate transition phases. In this direction, the article moves in the merit of a reflection on the Life Project as a crucial tool to ensure personalized and integrated support, allowing the person and his or her family to define goals and aspirations. Finally, the need to develop operational tools and strategies to effectively support existential transitions is emphasized, using the Quality of Life framework to ensure person-centred interventions.

**Key words:** Complex disabilities; Life transitions; Life Project

*First submission: 18/03/2025, accettato: 23/05/2025*

## 1. Introduction

In Special Pedagogy, adopting a Quality of Life-oriented perspective (Giaconi, 2015) implies a project-based approach that can offer meaningful opportunities to build unique and authentic life paths (Goussot, 2009). Accompanying a person with disability towards adulthood means supporting them through an existential path of both guided and self-directed orientation (Mura, 2016, p. 193). This process is realised through the temporal and material

---

\* Università degli Studi di Macerata. E-mail: [i.dangelo@unimc.it](mailto:i.dangelo@unimc.it).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19771

gradualness of dreams, possibilities, needs, and constraints, which influence not only the individual but also their relational context (Mura, Tatulli, 2017).

Such an orientation presents significant challenges in caregiving for people with complex disabilities, whose functioning profile has long posed questions to professionals in formulating practices aimed at Quality of Life (Nakken, Vlaskamp, 2007; Goussot, 2011; D'Angelo, 2020).

As highlighted in previous works (D'Angelo, 2020), the increase in life expectancy of people with complex disabilities draws attention to the need of supporting their transition phases, dealing with such delicate existential passages that can impact the meaning that the person and their family attribute to their life experience (Giaconi, 2015). Studies show that many parents and siblings of people with complex disabilities experience anxiety regarding their future adult life (Lindahl et al., 2019; Davys et al., 2010; Lee & Burke, 2018). These family members often arrange a single emergency plan, which appears to be far from a long-term global care approach (D'Angelo, 2020; Lindahl et al., 2019; Blacher et al., 2010).

In this sense, transition phases can manifest significant challenges. As argued by Giaconi (2015), moments of change are often accompanied by uncertainties and difficulties that can increase without a consistent and long-term project thinking approach. Caldin and Friso (2022) emphasise how the guidance towards adulthood already begins with parents' reflections, highlighting the importance of a future-oriented perspective. However, such reflections must translate into concrete and systemic actions to avoid individuals with disabilities and their families finding themselves in situations of vulnerability or isolation (Goussot, 2011).

In this direction, it is necessary to strengthen the trajectories of continuity and transversality to build and ensure the right to a future. Programs and projects, along with the interventions they envision, should be verifiable in terms of results and contribute to the Life Project (D'Angelo, 2020; Cottini, 2024). Therefore, the questions that should arise in the logics of caregiving, also in the case of people with complex disabilities, address the perspectives of future wellbeing, personal growth and social inclusion of the person. For these reasons, not responding to these rights "means influencing the persons' life itself in terms of quality" (Giaconi, 2015, p. 125). As discussed in this contribution, supporting meaningful life paths for people with complex disabilities undoubtedly represents the main challenge of those who take care of them. Hence, also in light of recent regulations (Dl 62, 2024), we will examine the Life Project and the delicate transition phases that involve people with complex disabilities to explore possible quality trajectories.

## 2. The Life Project: from theoretical construct to operational dimension

Scientific literature in Special Pedagogy considers the Life Project as an operational trajectory to promote and develop participatory and collaborative action programs that are integrated and transversal to achieve personal objectives and enhance the person's active participation (Pavone, 2009; Giaconi, 2015; Cottini et al., 2016; Canevaro et al., 2021). The Life Project includes in a shared frame of reference a series of planned interventions aimed at ensuring and promoting competences, knowledge and skills that can lead to the achievement of a better Quality of Life (Giaconi, 2015; Cottini et al., 2016; Canevaro et al., 2021).

The organisational and professional implications of the Life Project align with fundamental pedagogical principles, such as: continuity (in undertaking, in the critical and dynamic pursuit of goals), integrity (in defining the evaluations), breadth and depth (in the vision, the analysis of contexts, and the definition of methods to guarantee the person and their family's engagement to the greatest extent possible) (Pavone, 2014).

In the Italian context, the recent Legislative Decree No. 62 of May 3rd, 2024 (effective from June 30th, 2024), aligns with the findings of Special Pedagogy research, confirming a system of assessment and support centered on the person and oriented towards their well-being (Del Bianco, 2024). By actively involving the person with disability in the definition of contents and realisation of the project, a personalised and participatory approach can be promoted, taking into consideration their needs and desires (Shogren, & Plotner, 2012). A central aspect of the new decree on the Life Project is related to ensuring that the person with disability has control over their choices, thereby fostering project continuity and promoting alignment among supports. This approach underlines a person-centred collaborative process that involves the individual, their family, and professionals (Bianquin & Besio, 2021). The goal is to develop an integrated plan that addresses the person's needs and aspirations in various areas of life, such as education, employment, social participation, and independent living. This framework highlights the importance of empowering individuals with disabilities to define their own futures.

As previously mentioned, the functioning profile of people with complex disabilities presents unprecedented challenges regarding this right. Recent literature on the topic underscores the adoption of an ecological and Quality of Life-oriented perspective to address such complexities. These approaches allow the adoption of a life cycle perspective (Caldin & Giaconi, 2021), considering transitions not as isolated events, but rather as complex processes that unfold over time and involve multiple systems and levels. By implementing evidence-based strategies that prioritize the needs and aspirations of people with complex

disabilities as well, these studies highlight the importance of continuous research and the development of more effective transition programs. Such a trajectory ensures that the Life Project is embedded in meaningful perspectives (Giaconi, 2015; D'Angelo, 2020; Jacobs et al., 2018; Bianquin & Besio, 2021).

To address the highlighted challenges with a project-based perspective, it is crucial to focus on the distinctive elements of the transition phases experienced by people with complex disabilities.

### **3. The transition phases in the Life Project**

Transitions are crucial moments in the lives of all people, but for those with complex disabilities, they take on greater significance and complexity (D'Alonzo, 2011). In this context, the transition to adulthood is particularly meaningful as it involves a shift in personal roles and in the family's support needs. As individuals with complex disabilities age, outliving their parents, significant concerns about future care and supports emerge (Taggart et al., 2012; Kruithof et al., 2022). The challenges of this transition may include finding appropriate housing solutions, community integration, and employment, which can significantly impact the person's Quality of Life. As highlighted in previous works (D'Angelo, 2020; Giaconi et al., 2021), scientific literature highlights the importance of planning during the moment of "During Us" (Giaconi, 2015) to understand and address the needs of people with complex disabilities and their families, whose challenges and needs may significantly vary over time, from the initial diagnosis to the transition to adulthood and beyond.

The evolution path of people is, indeed, characterised by a series of crucial phases that present both opportunities and challenges. Such transitions, which span from childhood to adulthood, require careful planning and adequate support to ensure the wellbeing and participation of the person throughout their life (Pavone 2009; Miatto, 2022; Kruithof et al., 2022).

With the aim of retracing the main transition phases and challenges in the life cycle of a person with complex disabilities, we will present the key research lines that address this topic in the following paragraphs.

#### *3.1 Transition from school to adulthood services*

The transition from adolescence to adulthood represents a significant challenge for individuals with complex disabilities, marking the passage from a structured school environment to a less predictable adult context. This change implies an adaptation to the loss of school services, creating new support

systems, and achieving goals related to independent living, employment, and community integration. For those with complex disabilities, this process can turn out to be particularly critical (Jacobs et al., 2018). The complexity of this transition requires careful planning and effective coordination among families, schools, and services (Wehman, et al., 2014; Kruithof et al., 2022). Similarly, researchers characterise the importance of this phase, describing it as a potential “turning point” that can significantly influence the individual’s development towards adulthood (Ezerins et al., 2024). The challenges that individuals with complex disabilities and their families face during this transition are multiple and demanding (Luitwieler et al., 2024). The loss of established services and family support can be destabilising, forcing families to adapt to new systems and resources. Additionally, entering adulthood can raise new concerns, such as managing sexuality and planning for future care (Hendricks & Wehman, 2009).

Research highlights the need to conceptualise this transition not as an isolated event, but rather as a complex process that involves multiple systems and levels: from the family to the school, from local services to national policies.

Ideally, the preparation for this transition should start long before the end of the school path, involving the person with disability, their family, and all relevant professionals. This process should consider not only practical aspects – such as choosing the most suitable service or day activity – but also the emotional and relational dimensions of such a change.

Research underlines how there is often a discontinuity in the transition from school services to adult services, causing potential stress and disorientation for the person with a disability and their family. Studies stress the crucial role of the family in this context, as parents often represent the primary support to their children, coordinating the various actors involved. However, this role can generate additional stress for parents, who find themselves navigating a complex and fragmented scenario.

To mitigate such difficulties, a greater continuity can be ensured through the introduction of new coordination roles (DI 62, 2024) or structured protocols for information transfer between services. Systemic actions to identify and implement personalised support strategies can contribute to reducing the criticalities associated with this transition and maximise the opportunities for an inclusive and satisfying life.

### *3.2 Transitions within adult services*

The second transition phase analysed by scientific literature refers to the changes that occur in adulthood, with a focus on the transfer from family home

to residential services (Beadle-Brown et al., 2023; Jacobs et al., 2018). This transition raises relevant questions regarding the concept of “adulthood” for individuals with complex disabilities. Traditionally, one’s moving from their parents' home is seen as a crucial step toward adult independence. However, for those who would always require intense support in their life, this perspective might be questionable.

Studies show that this transition is often driven more by external factors (such as the aging of one’s parents or their passing) rather than proactive choices made by the person and their family (Miatto, 2022; Bigby, & Beadle-Brown, 2018; Giaconi, 2015). These considerations raise ethical issues in supporting self-determination and facilitating informed choices for people with complex disabilities (Wehmeyer & Abery, 2013). An additional critical aspect characterising this transition phase is the maintenance and development of meaningful relationships (Simplican et al., 2015). The transition from family home inevitably leads to changes in relational dynamics. Research emphasises the importance of adopting approaches that not only provide adequate care but also promote and expand the individual's relational networks (Kamstra et al., 2019). Studies also explored various housing support models, highlighting related potentials and challenges (Bigby & Beadle-Brown, 2018). Among the innovative approaches that were considered, we can mention shared living models, in which people with disability and caregivers live together in community settings (Giaconi, 2012). These approaches can foster more authentic relationships and continuous support (Clement & Bigby, 2010).

Personalization appears to be crucial in this transition phase (Stancliffe et al., 2011). In this sense, housing and support solutions should be tailored to the needs, preferences, and aspirations of people with disabilities, requiring creative and flexible approaches to balance care needs with the promotion of autonomy and Quality of Life (Bigby & Beadle-Brown, 2018).

Research has also highlighted the challenges in managing risks in this transition, as moving to a new living environment inevitably leads to uncertainties and potential difficulties. However, it is essential to find a balance between protection and the promotion of opportunities for personal growth. In this sense, some authors (Douglas & Bigby, 2020) underline the need for flexible and personalised approaches to risk management, which can support informed and proactive choices.

### *3.3 Transitions in advanced age*

The final transition phase analysed is related to the aging of individuals with complex disabilities, a topic of increasing importance given the rising life expectancy (Shogren & Wehmeyer., 2017; Haveman et al., 2010). Aging brings

new challenges related to the increase of healthcare needs, changes in the functioning profile, and the necessity of adapting supports. It is essential to pursue a proactive approach to aging, which considers the needs of elders with complex disabilities and aims at maintaining Quality of Life even in advanced age (Jacobs et al., 2018). In this context, a critical issue is related to healthcare services accessibility and the management of complex health needs (Heller & Sorensen, 2013). People with complex disabilities often present unstable health conditions, making diagnosis and treatment challenging (Nakken & Vlaskamp, 2007). In this direction, operators and healthcare professionals' training gains centrality to properly address their needs. It is therefore crucial to promote an integrated approach that considers the interaction between complex disability and aging (Bowers, Webber & Bigby, 2014).

Research has also examined the impact of aging on the person's support networks. As people age, significant changes may occur in significant relationships (Taggart et al., 2012). The loss of primary caregivers raises questions about ensuring the continuation of support as well as the advocacy strategies fostered in the relational proximity with the person (Skarsaune & Hanisch, 2023; Shogren & Wehmeyer, 2017).

Another crucial aspect in the reflections surrounding the care of elderly people with complex disabilities concerns care planning and decisions on end of life (Kirkendall, et al., 2017). This process is particularly delicate in the case of people with complex disability, as they may have limited capacities to express their wishes (Tuffrey-Wijne et al., 2017).

Research also highlighted the importance of considering not only the functional and healthcare aspects of aging, but also the social and spiritual dimensions of it (Desai et al., 2024). As a result, it is necessary to adopt holistic approaches that can favour an active and meaningful aging path, providing opportunities for social engagement and personal fulfillment, line with one's capacities and interests (Buys et al., 2012; Bigby et al., 2020).

In conclusion, the aging of individuals with complex disabilities requires a multidimensional and personalised approach that acknowledges the connections between disability, health, and aging, aiming to promote Quality of Life and wellbeing throughout all stages of adulthood (Giaconi, Caldin, 2021; Bigby, 2008).

## Conclusions

The analysis of transition phases highlights the complexity and interconnection of the changes that individuals with complex disabilities face throughout adulthood. In fact, transitions are not isolated events, but rather

complex processes involving various stakeholders and systems that require continuous planning (Giaconi, 2015). The discontinuities emerging from the reconnaissance of scientific literature underline the need for personalised and flexible approaches based on an ecological and longitudinal perspective of the life cycle (Caldin & Giaconi, 2021; Dew et al., 2019). This reinforces the importance of continuity, depth, and breadth of project action (Pavone, 2009).

In this context, the Life Project emerges as a fundamental tool for ensuring integrated and personalised support, aimed not only at the continuity of caretaking, but also at the promotion of ecological and longitudinal actions.

Guiding a person with a disability in their life path means directing project initiatives towards significant trajectories that can “guarantee adequate levels of Quality of Life in terms of independence, social participation, and wellbeing” (Giaconi, 2015, p. 127). Specific complexities arise in orienting people with complex disabilities in the implementation of the Life Project (D'Angelo, 2020). It is therefore crucial to implement transition programs that facilitate the active participation of the individual and their family network in defining aspirations and decision-making processes (Giaconi et al., 2021). In this direction, the Legislative Decree No. 62/2024 provides a legal basis to support and promote a cultural and operational shift in designing and implementing the Life Project.

The definition of the Life Project proposed in the decree embodies the reflections and trajectories that have been long promoted by Special Pedagogy scholars. By renewing the individual, personalised and participatory nature of such a tool, it emphasises the importance of identifying the desires and preferences of the person, moving towards a unified existential vision. The goal is to improve one's Quality of Life, develop their potential, and ensure choices in living contexts under conditions of equal opportunity.

Such considerations lead to the centrality of a systemic and integrating caretaking in such project actions (Pavone, 2009; Giaconi, 2015; Galanti, 2020). It requires common languages and the sharing of best practices to overcome the fragmentation of interventions. Shared project horizons can be redefined through the interaction among different domains of daily life.

Finally, a pedagogical reflection is necessary regarding the alignment of professional plans to create a sustainable and meaningful Life Project. The need to develop tools and operational strategies to support transitions calls for the adoption of ecological approaches that translate theoretical demands into practical actions. A useful operational construct is represented by the Quality of Life framework (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Verdugo Alonso et al., 2014), which promotes a common understanding of goals and facilitates dialogue between professionals and families. This approach serves as a unifying element for planning person-centered interventions and monitoring

their impact, ensuring alignment with personal preferences and needs while promoting strategic alliances to integrate and coordinate support.

## References

- Aiello P., & Giacconi C. (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante.*
- Beadle-Brown J., Šiška J., & Káňová Š. (2023). Mapping frameworks and approaches to measuring the quality of transition support services for young people with intellectual and developmental disabilities. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 4, 1043564.
- Bianquin N., & Besio S. (2021). Orchestrare azioni di sistema per il progetto di vita della persona con disabilità: prefigurazioni professionali del case manager. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2): 027-037.
- Bigby C. (2008). Known well by no-one: Trends in the informal social networks of middle-aged and older people with intellectual disability five years after moving to the community. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(2): 148-157.
- Bigby C., & Beadle-Brown J. (2018). Improving quality of life outcomes in supported accommodation for people with intellectual disability: What makes a difference?. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2): e182-e200
- Bigby C., Bould E., Iacono T., & Beadle-Brown J. (2020). Quality of practice in supported accommodation services for people with intellectual disabilities: What matters at the organisational level. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 45(3): 290-302.
- Blacher J., Kraemer B., & Howell E. (2010). Family expectations and transition experiences for young adults with severe disabilities: Does syndrome matter?. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 4(1): 3-16.
- Bowers B., Webber R., & Bigby C. (2014). Health issues of older people with intellectual disability in group homes. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(3): 261-269.
- Buys L., Aird R., & Miller E. (2012). Service providers' perceptions of active ageing among older adults with lifelong intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(12): 1133-1147.
- Caldin R., & Giacconi C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 1-217). FrancoAngeli.
- Canevaro A., Zoffoli R., Callegari L., & Gianni M. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.
- Clement T., & Bigby C. (2010). *Group homes for people with intellectual disabilities: Encouraging inclusion and participation*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cottini L., Zorzi S., & Fedeli D. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Edizioni Centro Studi Erickson.

- Cottini L. (2024). Autismo fra deficit e neurodivergenza: quali obiettivi per interventi di qualità nel ciclo di vita. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 9(2): 10-21.
- D'Angelo I. (2020). *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse*. Milano: FrancoAngeli.
- Davys D., Mitchell D., & Haigh C. (2010). Futures planning, parental expectations and sibling concern for people who have a learning disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(3): 167-183.
- Del Bianco N. (2024). *Autodeterminazione e autorappresentanza nelle persone con disabilità. Percorsi di Pedagogia Speciale per l'inclusione*.
- Desai R. H., Hamlin E., Eyer A., Putnam M., Stark S., & Morgan K. (2024). Identifying built environment factors influencing the community participation of adults aging with long-term physical disabilities: A qualitative study. *Disability & Society*, 39(11): 2962-2987.
- Dew A., Collings S., Dillon Savage I., Gentle E., & Dowse L. (2019). "Living the life I want": A framework for planning engagement with people with intellectual disability and complex support needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2): 401-412.
- Douglas J., & Bigby C. (2020). Development of an evidence-based practice framework to guide decision making support for people with cognitive impairment due to acquired brain injury or intellectual disability. *Disability and Rehabilitation*, 42(3): 434-441.
- Ezerins M. E., Simon L. S., Vogus T. J., Gabriel A. S., Calderwood C., & Rosen C. C. (2024). Autism and employment: A review of the "new frontier" of diversity research. *Journal of Management*, 50(3): 1102-1144.
- Friso V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1): 048-056.
- Galanti M. A. (2020). La conquista dell'autonomia: problemi educativi e inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 26-35.
- Giaconi C. (2012). *Nella comunità di Capodarco di Fermo: dalle pratiche all'assetto pedagogico condiviso: report di ricerca*.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive* (pp. 1-143). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N., Socci C., Severini F., & D'Angelo I. (2021). Special Education and Economy. New Scenarios for the Life Project of People with Disabilities and Their Caregivers. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION. Citizenship, Work and The Global Age* (Vol. 1, pp. 307-315). ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA".
- Giaconi C., Socci C., Fidanza B., Del Bianco N., D'Angelo I., & Capellini S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2): 274-291.

- Goussot A. (Ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (Vol. 16). Maggioli Editore.
- Goussot A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura* (Vol. 64). Maggioli Editore.
- Heller T., & Sorensen A. (2013). Promoting healthy aging in adults with developmental disabilities. *Developmental disabilities research reviews*, 18(1): 22-30.
- Hendricks D., & Wehman P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2): 77-88. Doi: 10.1177/1088357608329827.
- Italia (2024). Decreto legislativo n. 79 del 14 maggio 2024. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, n. 111. -- Retrieved from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00079/SG>.
- Lindahl J., Stollon N., Wu K., Liang A., Changolkar S., Steinway C., ... & Jan S. (2019). Domains of planning for future long-term care of adults with intellectual and developmental disabilities: Parent and sibling perspectives. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(5): 1103-1115.
- Haveman M., Heller T., Lee L., Maaskant M., Shooshtari S., & Strydom A. (2010). Major health risks in aging persons with intellectual disabilities: an overview of recent studies. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(1): 59-69.
- Jacobs P., MacMahon K., & Quayle E. (2018). Transition from school to adult services for young people with severe or profound intellectual disability: A systematic review utilizing framework synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6): 962-982.
- Kamstra A., Van Der Putten A. A. J., Maes B., & Vlaskamp C. (2019). Exploring spontaneous interactions between people with profound intellectual and multiple disabilities and their peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(3): 282-291.
- Kirkendall A., Linton K., & Farris S. (2017). Intellectual disabilities and decision making at end of life: A literature review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(6): 982-994.
- Kruithof K., Willems D., Nieuwenhuijse A., & Olsman E. (2022). Care and support for persons with profound intellectual and multiple disabilities without parents: A qualitative exploration. *Research in Developmental Disabilities*, 130, 104334.
- Lee C. E., & Burke M. M. (2018). Caregiving roles of siblings of adults with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3): 237-246.
- Luitwieler N., Luijckx J., van der Schans C. P., van der Putten A. A., & Waninge A. (2024). Experiences and support needs of families raising adolescents with profound intellectual and multiple disabilities during the transition to adulthood. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 15(3): 69-100.
- Miatto E. (2022). Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, (1): 110-118.

- Mura A. (2016). *Diversità e Inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte* (pp. 1-229). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., & Tatulli I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1): 201-214.
- Nakken H., & Vlaskamp C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2): 83-87.
- Niedbalski J. (2023). Siblings' and parents' outlook for the prospective care for a family member with PIMD. *Family Relations*, 72(5): 2942-2957.
- Pavone M. (Ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Edizioni Erickson.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Simplican S. C., Leader G., Kosciulek J., & Leahy M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38: 18-29.
- Schalock R. L., & Verdugo-Alonso M. A. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners, trad. it. *Manuale di qualità della vita: Modelli e pratiche d'intervento*.
- Shogren K. A., & Plotner A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1): 16-30.
- Shogren K. A., & Wehmeyer M. L. (2017). Supported decision making: A synthesis of the literature across intellectual disability, mental health, and aging. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(2): 144-157.
- Skarsaune S. N., & Hanisch H. M. (2023). Holding and professional care: On self-determination for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 48(1): 25-40.
- Stancliffe R. J., Lakin K. C., Larson S., Engler J., Taub S., & Fortune J. (2011). Choice of living arrangements. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(8): 746-762.
- Taggart L., Truesdale-Kennedy M., Ryan A., & McConkey R. (2012). Examining the support needs of ageing family carers in developing future plans for a relative with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 16(3): 217-234.
- Tuffey-Wijne I., & Rose T. (2017). Investigating the factors that affect the communication of death-related bad news to people with intellectual disabilities by staff in residential and supported living services: An interview study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(8): 727-736.
- Verdugo M. Á., Gómez L. E., Arias B., Santamaría M., Navallas E., Fernández S., & Hierro I. (2014). *Escala San Martín. Evaluazione di qualità di vita di persone con disabilità significative*. Santander; Fundación Obra San Martín.
- Wehman P., Schall C., Carr S., Targett P., West M., & Cifu G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1): 30-40.

## Ipotesi, congetture e fatto educativo

### Hypotheses, conjectures, and the educational fact

Angela Arsenà<sup>°</sup>

#### Riassunto

L'articolo esamina la complessità del “fatto educativo” nel contesto dell'epistemologia pedagogica, mettendo in luce l'importanza teorica e pratica delle ipotesi nella ricerca educativa. Esso analizza in dettaglio come le ipotesi modellino in profondità tanto le teorie quanto le pratiche educative, evidenziando la grande responsabilità implicata nella loro formulazione. Mediante un'analisi critica delle metodologie scientifiche applicate all'ambito educativo, il testo sottolinea l'essenzialità di mantenere un equilibrio tra rigore metodologico e sensibilità etica. La creatività viene esaltata come elemento fondamentale nel processo di ricerca, sottolineando come ogni teoria scientifica sia per sua natura provvisoria e passibile di essere confutata. L'articolo si conclude valorizzando il ruolo della pedagogia, che, sebbene radicata su basi scientifiche, deve continuare a privilegiare un approccio umanistico e centrato sull'individuo.

**Parole chiave:** epistemologia pedagogica; ipotesi; metodologie scientifiche; creatività; approccio umanistico

#### Abstract

The article examines the complexity of the “educational fact” within the context of pedagogical epistemology, highlighting the theoretical and practical importance of hypotheses in educational research. It analyzes in detail how hypotheses profoundly shape both theories and educational practices, emphasizing the great responsibility involved in their formulation. Through a critical analysis of scientific methodologies applied to the educational field, the text underlines the necessity of maintaining a balance between methodological rigor and ethical sensitivity. Creativity is exalted as a fundamental element in the research process, underscoring how every scientific theory is by nature provisional and subject to refutation. The article concludes by valuing the role of pedagogy, which, although rooted in scientific bases, must continue to prioritize a humanistic approach centered on the individual.

**Key words:** pedagogical epistemology; hypotheses; scientific methodologies; creativity; humanistic approach

---

<sup>°</sup> Università Pegaso.

*First submission: 19/03/2025, accettato: 28/05/2025*

## 1. Introduzione

Nell'ambito dell'epistemologia pedagogica, il "fatto educativo" emerge come un campo di indagine di straordinaria complessità e sfumatura.

Si posiziona al crocevia tra le dimensioni ontologiche dell'essere e le prospettive normative del dover essere, riflesso di un perpetuo movimento pendolare tra teoria ed empiria (Corsi, 2003).

La principale sfida per il ricercatore in questo dominio sta nel cogliere l'intera ampiezza di questa dinamica, evitando di relegarla a mere quantità misurabili o a schemi eccessivamente rigidi, salvaguardando sempre la persona (Corsi, 2014).

Questo impone, quindi, un approccio metodologico che coniughi rigore e flessibilità, capace di armonizzare metodi quantitativi e qualitativi per delineare una visione tanto olistica quanto profondamente umana del processo educativo (Cambi, 2017).

La riflessione epistemologica in pedagogia comporta dunque non soltanto un'analisi sulla validità e applicabilità delle metodologie scientifiche, ma anche un esame critico della loro congruenza con il contesto educativo, nella sua peculiare integralità. Il metodo scientifico, con i suoi imperativi di oggettività e replicabilità, richiede una bilanciatura accurata con la considerazione delle implicazioni etiche e morali che sovrintendono al settore educativo. Pertanto, la ricerca ha bisogno di manifestare un'acuta consapevolezza dell'importanza di onorare e valorizzare l'essenza intrinsecamente assiologica ed etica dell'educazione (Blezza, 1992). Solo attraverso un simile equilibrio tra rigidità metodologica e sensibilità etica è possibile aspirare a una scienza dell'educazione che non si limiti a descrivere e analizzare, ma che possa anche ispirare e orientare le prassi educative verso uno sviluppo autentico e sostenibile, in perfetta consonanza con i valori e gli ideali della società di riferimento.

## 2. Il ruolo dell'ipotesi nell'epistemologia

Ebbene, all'interno di questa complessità e unicità del fatto educativo, la formazione dell'ipotesi in ambito pedagogico richiede una particolare cura (Perla, 2012, pp. 43-58).

Un'ipotesi in questo campo non è solamente un'asserzione provvisoria da verificare attraverso dati e analisi; essa porta con sé un peso epistemico che

può influenzare profondamente le teorie educative e, di conseguenza, le pratiche didattiche e formative.

Formulare un'ipotesi in pedagogia diventa così un atto di grande responsabilità, poiché incide direttamente sugli approcci educativi adottati e sulle interpretazioni del processo educativo stesso, a partire dalla consapevolezza che nella nostra contemporaneità e nelle nostre scuole è diventato oltremodo urgente ritornare ad una contezza metodologica che potrebbe riassumersi in questo modo: la ricerca scientifica avanza soltanto sul sentiero delle congetture e delle confutazioni (Popper, 1975).

Ma l'ipotesi, come scrive Dario Antiseri (2005), ha bisogno di creatività.

E questa creatività consiste nella creazione di ipotesi nuove e valide per la risoluzione dei problemi. Secondo il biologo Peter Medawar (1970, p. 34) l'indagine scientifica comincia come la storia di un mondo possibile, una storia che inventiamo, criticiamo e modifichiamo «a mano a mano che andiamo avanti, così che finisce con l'essere, nella misura per noi possibile, una storia della vita reale».

Creatività e fantasia come ingredienti fondamentali della ricerca dimostrano che non esiste alcun procedimento meccanico, di routine (oggi si direbbe nessun procedimento algoritmico) per la produzione di idee valide (Dacey & Madaus, 1969; Sawyer & Henriksen, 2024).

Non esiste dunque la formula matematica della scoperta scientifica, con la quale procedere attraverso l'ausilio di un "pilota automatico".

Non solo: se l'apparato teorico di un procedimento sperimentale può essere radicato nella bellezza della creatività del singolo, anche la base empirica della scienza non poggia, come scrive sempre Popper (1970), sulla roccia, ma su una palafitta: la metodologia scientifica, che qui si vuole percorrere servendosi della discussione epistemica e pedagogica, ha sì una base, ma non un fondamento certo.

Si potrebbe esplicitare meglio in questo modo: gli asserti-di-osservazione, vale a dire i protocolli, sono a loro volta smentibili. Si tratta di una consapevolezza che, riformulata ancora, ci dice che i "fatti" della scienza sono "artefatti" che vengono continuamente rifatti attraverso demolizioni e ricostruzioni teoriche.

I "fatti" della scienza non sono dati immutabili, ma "costrutti" che hanno una storia: una genesi, uno sviluppo, mutazioni, e talvolta anche una fine o una morte, spesso ingloriosa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pensiamo al caso del flogisto, o dell'etere, dismessi dalla ricerca scientifica dopo aver monopolizzato l'attenzione come nuove scoperte e ora riposti in soffitta, come errori e chimere (Antiseri, 2005).

Del resto, la scienza, come ha scritto Einstein (2014, p. 114), non è un catalogo di fatti senza nesso, e si direbbe senza *telos*, senza *pathos*, senza storia e senza errori.

È piuttosto una creazione dell'intelletto umano, con le sue libere invenzioni di idee e di concetti.

E non esiste alcun metodo meccanicistico che possa condurre, ad esempio, ai concetti fondamentali e viceversa: la teoria è sempre opera dell'intelletto umano. Essa è il risultato di un processo di adattamento straordinariamente laborioso: ipotetico, mai completamente definitivo, sempre soggetto a discussioni e a dubbi.

Che succede allora in questo mare sempre cangiante della metodologia scientifica?

Come è possibile procedere?

In questo articolo si cercherà di dimostrare ciò che la storia del metodo sperimentale già ci dice, ovvero che nel procedimento scientifico la fantasia crea ipotesi per formulare una teoria e che essa non può essere verificata, ovvero dimostrata assolutamente vera, bensì può essere solo falsificata: ogni ipotesi, o teoria, è il suo contenuto; ciò che essa contiene sono le sue conseguenze.

Ora, è su queste conseguenze che una ipotesi va controllata ed è sufficiente che una sola conseguenza venga contraddetta da un asserto per dichiarare falsa, da un punto di vista puramente logico, l'intera teoria. Insomma tante conferme non rendono certa una teoria, mentre un solo fatto negativo potrebbe essere sufficiente (sempre logicamente) per rifiutarla. Se è così, allora la scoperta degli errori in una teoria pone la comunità scientifica nella consapevolezza popperiana che l'errore commesso, individuato ed eliminato, segna una pista di atterraggio, ovvero rappresenta un segnale rosso che si accende, una spia luminosa o una bussola che ci permette di venir fuori dalla caverna della nostra ignoranza. La consapevolezza scientifica adulta ci dimostra che non è possibile evitare l'errore e che ogni teoria scientifica resta sempre sotto assedio.

Quali conseguenze abbiamo sul versante pedagogico?

Se tutta la scienza è ipotetica, allora è chiaro che nella ricerca scientifica l'imperativo pedagogico è ragionare, ragionare sempre, pur sapendo che potrebbe non raggiungersi alcuna certezza (Chiosso, 2006; Wittrock, 1974).

Questo dovrebbe scoraggiarci, e invece è proprio tale assunto che andrebbe oggi insegnato nelle scuole della nostra contemporaneità: la bellezza della fantasia e la possibilità di imparare dagli errori (Allchin, 2012; Bishop, 2018; Emden, 2021).

Si potrebbe dire che si tratta di una sfida interessante e coinvolgente laddove essa è curvata nelle circostanze proprie dell'insegnamento che è dinami-

ca fortemente situazionale: essa, come scrive Pier Cesare Rivoltella (2011), definisce il *setting* d'aula e cioè gli attori con i loro scopi e i loro interessi e che a sua volta formano e performano l'atto educativo.

Si può dire che l'atto educativo, con la sua ramificazione, realizza quello che Hans Georg Gadamer (1973) chiamerebbe "fusione di orizzonti" tra la vocazione pedagogica, lo spirito scientifico/sperimentale e le sue diverse applicazioni pratiche e relazionali.

In questo senso il metodo ipotetico entra di fatto e di diritto in tutta la metodologia scientifica e nella dinamica educativa intesa come paradigma della cura (Mortari, 2009): esercitarsi nelle nostre scuole al metodo sperimentale per ipotesi, congetture e confutazioni, dalle scuole primarie sino alle scuole superiori potrebbe, come vuole Morin (1999, p. 43), condurci ad una «mente pullulante di ipotesi che è, per definizione, una mente aperta».

### 3. La scelta dell'ipotesi come responsabilità etica e pedagogica

Nel saggio *Scienza e Metodo* Jules-Henri Poincaré riflette, nel 1907, sul metodo scientifico ammettendo che, se lo scienziato disponesse di un tempo infinito, «non ci sarebbe altro da dirgli che "guarda e guarda con molta attenzione" e la conoscenza scientifica non potrebbe far altro che progredire ed arricchirsi di sempre più ambiziosi traguardi» (Poincaré, 1997, p. 28).

Ma questo tempo infinito purtroppo manca alla nostra natura di mortali, e sin dalla riflessione greca e antica sappiamo che questa mancanza è la cifra dell'umanità (Vernant, 2001): l'uomo è il *thnētós*, il mortale per eccellenza, colui che vive sotto il segno del limite, destinato a morire, e in ciò si distingue dagli dèi immortali. La mortalità dunque non è solo evidenza biologica ma categoria ontologica e culturale: privi di un tempo infinito per osservare il mondo e le cose, dobbiamo fare sempre delle scelte e selezionare.

Sapere come operare una scelta è dunque questione epistemica non secondaria che ha il dovere di porsi chi si occupa di scienza e di sperimentazione (Baldacci, 2010). Non basta: la cosa interessante è che "la questione della scelta" si radica anche nell'orizzonte speculativo dello storico, del matematico, del medico, del traduttore...la questione della scelta riguarda il cuore antico della metodologia scientifica che è unica per tutte le scienze, al di là delle arbitrarie e parziali suddivisioni tra discipline. Suddivisioni e parcellizzazioni adeguate semmai, e se pure, all'angusto archivio del burocrate.

Insomma, occorre sapere in quale direzione "guardare con attenzione".

Ora, la direzione dello sguardo non può essere preceduta che da un'idea, da un pre-giudizio, da un'ipotesi, ovvero da un prodotto mentale, talvolta nato dalla fantasia e dall'immaginazione, o anche dall'orizzonte metafisico e filo-

sufico e religioso del tempo e del luogo nel quale vive o opera lo scienziato, colui che Poincaré chiamava *savant* (e non senza ironia se e quando egli mostrava di trascurava il valore delle congetture).

Ciò che viene indicato come un fatto incontrovertibile (un fatto storico, un fatto fisico, un fatto matematico...) riceve significato solo dalle ipotesi, procedendo dalle quali i fatti vengono colti, letti e interpretati: l'aneddoto della mela e di Newton è da questo punto di vista paradigmatico ed eloquente e, anche se fosse solo mero aneddoto, l'episodio racconta un'evidenza importante. Molti "osservatori" avranno certamente visto cadere mele da alberi prima di Newton, ma solo quest'ultimo ne ha colto le implicazioni fisico-matematiche.

I fatti, dunque, rimarrebbero sterili se non vi fossero menti in grado di selezionarli attraverso un approccio che non richiede una testa "tabula rasa", sgombra di idee e anche aspettative ma, al contrario, ne è da quest'ultimi indirizzata.

Secondo Hans Georg Gadamer (2000) ed Edgar Morin (1999), infatti, esiste un "pregiudizio" in senso non deteriore e l'idea che si possa purgare la nostra mente da idee o teorie preconcepite è ingenua e sbagliata.

Una mente sgombra da pregiudizi così intesi non è una mente pura, bensì è una mente vuota.

Ora, questo nucleo di idee e aspettative costituisce la miniera a cui si attinge nel momento in cui usiamo l'espressione "formulare ipotesi".

Tuttavia, il riconoscimento del valore dell'ipotesi come momento creativo nel percorso di ricerca scientifica si rivelerà tardivo nella storia del pensiero: l'importanza dell'ipotesi, infatti, sarà sottolineata solo dall'epistemologia popperiana e post-popperiana (Popper, 1959), sebbene il concetto di fallibilismo abbia radici antiche (si pensi allo scetticismo antico o alla *fallibilitas* agostiniana).

La negazione della sua importanza è da ricondurre al razionalismo, all'empirismo e al positivismo che hanno sempre privilegiato l'osservazione pura, scevra da ogni pre-concetto e da ogni supposizione iniziale e che hanno delimitato un orizzonte speculativo ben preciso, secondo il quale il rapporto tra risultati scientifici, attività e metodologia è formulato in termini quasi esclusivamente di scoperta meccanica (Cavallini, 2006).

La conoscenza scientifica assomiglia invece una parabola sempre nuova a riprova del fatto non può esistere una procedura standard per trovare una teoria: se così fosse, l'intelligenza artificiale avrebbe oggi già sostituito ogni scienziato. L'IA attuale, basata principalmente su inferenze induttive, non possiede la capacità di pensiero astratto e creativo tipica dell'intelligenza umana. La scienza richiede l'esplorazione di incognite e la formulazione di nuove ipotesi, processi che l'IA non è in grado di emulare completamente

perché semplicemente priva di giudizio etico e comprensione contestuale che caratterizza il processo di scoperta scientifica (Larson, 2021).

Le ipotesi nascono dalla creatività, cioè dalla fantasia ardita della mente umana. Ogni scoperta comincia sotto forma di “supposizione” e appartiene alla dimensione “geniale” del ricercatore e della ricercatrice (Olivieri, 2019).

La genialità, ovvero quel fulgore singolare dello spirito che, travalicando l’ordinario, inaugura mondi di senso dove prima regnava il non ancora pensato, non è semplice ingegno né mero talento bensì forza inaugurale, potenza generativa capace di spezzare i vincoli del già noto per aprire varchi nell’invisibile. Il genio non ripete il già noto, ma inventa; non perfeziona, ma crea l’irriducibile. E lo fa non per calcolo, ma per necessità interiore, come se un’urgenza originaria lo costringesse a dar forma all’inesprimibile. Nella sua opera, il mondo si riconfigura: l’arte, la scienza, il pensiero stesso si piegano al gesto irripetibile di chi, per un attimo, sembra parlare con la voce della verità eterna (Boden, 2004).

Ora, essa non è legata alla capacità di tenere a lungo il proprio pensiero su un determinato ordine di fatti: da questo punto di vista la risposta data da Newton a chi gli domandava come aveva scoperto il sistema dell’universo, quando dice ‘pensandoci sempre’, è umile ed ingenua.

Si può pensare con perseveranza ostinata a determinati problemi e non trovare nulla o trovare solo errori.

Eppure, questa credenza di un universo speculativo fondato sull’osservazione, permane anche nei gangli del linguaggio: ad esempio, rimandando ad una questione che non è solo semantica ma profondamente concettuale, nel momento in cui proviamo a definire il rapporto tra il matematico e il teorema, il linguaggio ci viene a supporto e ci informa con puntualità che “Pitagora ha scoperto il teorema dei rapporti tra le aree costruite sui lati del triangolo rettangolo”. Ebbene, insistere sulla scoperta è formula linguistica e di sostanza che privilegia proprio questa convinzione radicata (Hersh,1997; Rota,1997).

L’espressione “scoprire il teorema” ci porta a credere che il teorema sia sempre stato sempre lì, in una dimensione reale, forse distante, ma concreta, nella quale Pitagora, o chi per lui, si è imbattuto fortuitamente o dopo faticose ricerche<sup>2</sup>.

È infatti radicata nell’opinione pubblica la credenza che le teorie si scoprano.

---

<sup>2</sup> Intorno al teorema di Pitagora, scomodato come esempio, qui ci basta dire questo: sappiamo che esso discende dagli assiomi di Euclide, ne è conseguenza necessaria, ma come è stato ampiamente dimostrato prima involontariamente da Saccheri e poi consapevolmente da molti altri, è ben possibile modificare il quinto postulato di Euclide per costruire mondi geometrici perfettamente coerenti ma nei quali Pitagora non si applica. Si veda Toth (a cura di) (2001).

Esse, invece, molto spesso, nascono dalla curiosità, dal coraggio, dall'audacia, dalla creatività, anche dalla fantasia creatrice e capace di un pensiero divergente (Agrusti, 2020).

È l'America, semmai, ad essere stata "scoperta": essa infatti è sempre stata tra i due oceani ed è sempre stata indipendente da Cristoforo Colombo il quale, scoprendola nel vero senso della parola, non l'ha certo determinata e creata dal nulla. E probabilmente, sebbene consci del fatto che la storia (e la geografia) non si facciano con i "se", se non fosse stato Cristoforo Colombo nel 1492, qualcun altro, primo o poi, si sarebbe imbattuto nel continente americano, anche a sua insaputa.

Ma siamo sicuri di poter dire altrettanto del teorema?

Esso è sempre lì, come "luogo" a sé e indipendente dalla mente dello scienziato?

O, piuttosto, dovremmo dire più opportunamente che quest'ultimo lo "inventò"?

O, piuttosto, dovremmo spingerci sino al punto di affermare con sostanziale certezza e con una certa sicurezza che non ci sarebbe mai stato il teorema di Pitagora senza Pitagora, o il teorema di Euclide senza Euclide, così non ci sarebbe stata la teoria dei vortici senza Cartesio, e infine che non ci sarebbe stata la teoria della relatività senza Einstein?

Non basta: la rotta per le Americhe è stata tracciata dai marinai che la seguirono la prima volta e occorre solo studiarla per ripercorrerla e giungere là dove giunse anche Cristoforo Colombo.

Ma quale sarà stata la prima rotta di Euclide o di Pitagora?

E se anche Euclide o Pitagora l'avessero ben descritta e avessero puntualizzato ogni passaggio mentale, questo ci autorizza a dire che un altro avrebbe potuto ripercorrerla prima e meglio, giungendo alle stesse conclusioni, giungendo nello stesso luogo di Euclide o di Pitagora?

Sarebbe come pretendere di ricostruire la fantasia, e lo stato d'animo, e le aspettative nel momento della creazione, ma essa spesso rimane invece luogo privatissimo e singolare (Parisi, 2021).

Eppure, nel percorso artistico la consapevolezza del momento creativo come momento irripetibile è consapevolezza diffusa e accettata.

Essa è meno evidente nel percorso scientifico: se è chiaro infatti che non avremmo mai avuto una *Divina Commedia* senza Dante, perché solo nella mente di Dante essa si è prodotta e formata; se è chiaro che l'atto creativo dell'artista è radicato nella singolarità dell'artista o del poeta; se è chiaro che l'opera d'arte, sia essa, un quadro o un poema, nasca da lì, dall'orizzonte domestico, culturale e personale e se questo è chiaro anche perché nelle nostre storie dell'arte o nei manuali di letteratura la biografia dell'artista, del poeta o dello scrittore è ben approfondita perché giustamente considerata fundamenta-

le nell'interpretazione dell'opera, ebbene tutto questo è invece meno chiaro quando ci imbattiamo nella ricostruzione del metodo scientifico.

All'uomo o alla donna di scienza questa continuità esistenza-opera non viene riconosciuta e valorizzata, come se gli stati d'animo, le vicende personali, l'orizzonte religioso, insomma le condizioni a contorno nelle quali si è immersi, non fossero poi così determinanti alla costruzione delle teorie. Queste ultime sono considerate autonome e svincolate dall'autore: come tante "Americhe" da scoprire che sono sempre state lì e andavano solo cercate e chiunque, con un po' di ostinazione e mera osservazione, avrebbe potuto trovarle prima e soprattutto avrebbe potuto ritrovarle sempre uguali a se stesse. E nei nostri manuali di fisica, di matematica, di biologia, di fisiologia o di clinica e patologia medica, la vita degli scienziati e delle scienziate è relegata, quando c'è, ad una nota a piè di pagina.

Come scrive in maniera sconsolata il già citato Medawar (1970, p. 65) «gli accademici si trovano fuori dall'area di devastazione della convenzione letteraria secondo la quale la vita di un artista e di un uomo di lettere è intrinsecamente interessante, una fonte di introspezioni culturali [...] La vita di uno scienziato, considerata come biografia, quasi sempre rappresenta una lettura noiosa [...]», e poi continua: «difficilmente potrebbe essere altrimenti. Gli accademici solo di rado conducono una vita mondana emozionante e di ampio respiro. Essi hanno bisogno di laboratori o di librerie e della compagnia di altri accademici. Il loro lavoro non è reso in nessun senso più profondo o più persuasivo dalle privazioni, dalle preoccupazioni o dalle lotte col mondo. La loro vita privata può essere infelice, stranamente tumultuosa o divertente, ma non in un senso che possa comunicarci qualcosa di speciale circa la natura o la traiettoria del loro lavoro».

### **3. Dal pascal a Pascal: la scienza a scuola e l'esilio dell'umano**

In ambito scolastico, la trasmissione della scienza è spesso ridotta a un esercizio di precisione tecnica, a un'algebra di leggi, formule e unità di misura che vengono introiettate come strumenti astratti, depurati da ogni riferimento alla vita e all'anima di chi quelle leggi le ha pensate. Così, quando si insegna fisica, si parla del "pascal" come unità di misura della pressione, senza più evocare Blaise Pascal, l'uomo, il filosofo, il mistico, colui che ha tremato dinanzi all'infinito scrivendo con angoscia "il silenzio eterno di questi spazi infiniti mi spaventa". La sua profondità umana, la sua lotta tra fede e ragione, la sua disperazione e il suo genio rimangono, per molti studenti, sconosciuti e mai evocate nelle ore di fisica e matematica. Pascal, così come Newton o Curie, non appare come figura viva, storica, drammatica, ma come semplice

marchio funzionale al calcolo. Al contrario, la vita dei poeti è narrata, studiata, amata: di Leopardi si leggono le lettere, si discute la sofferenza, la solitudine, la tensione metafisica; di Petrarca si ricostruisce il percorso esistenziale solo e pensoso nei più deserti campi; perfino di autori minori si esplora l'intimo travaglio. Il poeta è riconosciuto nella sua biografia spirituale, mentre lo scienziato, il cui pensiero ha modificato la nostra stessa percezione del mondo, la sua abitabilità, viene spesso consegnato alla dimensione asettica del tecnicismo.

Questa rimozione dell'umano dalla scienza è pedagogicamente grave.

Così facendo, si priva la scienza della sua tensione narrativa, si nega allo studente e alla studentessa la possibilità di riconoscersi in chi ha indagato l'universo spinto non da un algoritmo, ma da un'angoscia, un'intuizione, un sogno, una passione ardente. La scienza, come ogni impresa conoscitiva, nasce infatti dal desiderio – e il desiderio è intrinsecamente umano, fragile, incerto, ma anche generativo.

E ancora: nell'insegnamento scolastico della geometria analitica, è consuetudine introdurre con naturalezza gli assi cartesiani, come se fossero semplici strumenti neutri, coordinate funzionali all'ordine dello spazio, elementi assiomatici dell'alfabeto matematico. Gli studenti e le studentesse imparano a localizzare punti, tracciare rette, interpretare parabole, come se quella griglia ordinata e perpendicolare fosse un dato originario, privo di paternità. Il nome "cartesiano" resiste, ma l'uomo Cartesio, filosofo del dubbio e del cogito, mente inquieta che nel XVII secolo osò rifondare la conoscenza sull'evidenza razionale, sull'autocoscienza pensante e soprattutto padre del gesto rivoluzionario con cui unificò geometria e algebra, rendendo visibile l'astratto e calcolabile il visibile, scompare. Nulla, o quasi, viene detto di René Descartes, durante le lezioni di geometria analitica e di trigonometria: nulla si racconta della sua ricerca di un fondamento certo, dell'esilio volontario, della corrispondenza con la regina Cristina di Svezia, del freddo inverno che lo uccise. Quella griglia cartesiana, che appare a scuola come schema impersonale, fu invece il frutto di una visione filosofica del mondo, di una volontà di ordine assoluto nella complessità dell'universo. Ma la scuola moderna, ancora intrappolata nell'eredità muta del positivismo ottocentesco, tende a epurare il sapere dalla sua genealogia umana, come se la conoscenza scientifica dovesse emanciparsi da ogni radice storica, emotiva, esistenziale. Si insegna la scienza come ciò che resta una volta rimosso lo scienziato, il suo corpo, il suo tempo, la sua angoscia. Cartesio sopravvive così soltanto come aggettivo tecnico: "sistema cartesiano", "coordinate cartesiane", formule cui manca l'anima del pensatore che le ha concepite.

Si potrebbe invece porre la domanda: che cosa significa costruire una mappa dello spazio a partire da un punto zero assoluto? E che cosa comporta,

filosoficamente, fissare un'origine, un asse, un ordine nel caos? Restituendo così alla matematica il suo essere pensiero incarnato, e non codice da ripetere; storia dell'intelligenza umana, e non semplicemente esercizio astratto.

Una didattica della scienza che voglia essere davvero formativa dovrebbe allora riumanizzare la conoscenza, reintroducendo nella lezione scientifica la dimensione biografica, emotiva e storica degli scienziati. Si potrebbe, ad esempio accompagnare ogni nuova legge fisica con un racconto del contesto esistenziale in cui essa è stata formulata; interrogarsi sul rapporto tra scienza e spiritualità, come accade in Pascal o Newton; discutere le fallibilità e le resistenze che grandi scoperte hanno incontrato (si pensi a Galileo); leggere brani dei diari, delle lettere, degli appunti originali degli scienziati, anche in traduzione; proporre moduli interdisciplinari tra filosofia, scienza e letteratura, dove il pensiero si mostri nella sua interezza e non come sapere compartimentato. Con queste cautele didattiche si potrebbe educare alla scienza non come insieme di risposte, ma come campo di domande, e allo scienziato non come tecnico, ma come figura ermeneutica del mondo, analoga, in fondo, al poeta.

Interrogando la storia della scienza, sembra sia stato il positivismo a tentare di rinchiodare lo scienziato in un ambiente asettico e incontaminato, al pari di un laboratorio, dove esso va ad operare al riparo da qualsivoglia inquietudine religiosa, metafisica, persino domestica. Ed è sempre il positivismo ad insistere sulla presenza di teorie scientifiche granitiche, plastiche, reali, visibili, visitabili ed eterne (Hickman, 2003).

Immutabili, al pari delle idee platoniche nell'iperuranio.

Le teorie scientifiche, secondo l'odierna epistemologia, sono invece soggette a rivoluzioni, a cambiamenti, a smentite, e ogni teoria non è che una buona approssimazione verso la realtà ontologica che rimarrà sempre non perfettamente traducibile nella nostra interpretazione, come un poligono iscritto nella circonferenza: pur aumentandone i lati infinitamente, esso non coinciderà mai con la circonferenza.

Le nostre teorie rimangono dunque "buoni modelli" della realtà la quale sarà sempre inseguita da teorie ogni volta più valide, ogni volta perfettibili, sempre più efficaci ma sempre e inesorabilmente approssimate e falsificabili.

Scriva ancora Karl Raimund Popper (1959, p. 83): «io ammetterò come empirico, o scientifico, soltanto un sistema che possa essere sempre controllato [...] queste considerazioni suggeriscono che, come criterio di demarcazione, non si deve prendere la verificabilità, ma la falsificabilità di un sistema. In altre parole da un sistema scientifico non esigerò che sia capace di essere scelto, in senso positivo, una volta per tutte, ma esigerò che la sua forma logica sia tale che possa essere messo in evidenza, per mezzo di controlli empirici, in senso negativo. Un sistema empirico deve poter essere confutato».

La falsificabilità è orizzonte metodologico, proposta normativa, e il metodo empirico è tale solo quando esso è capace di esporre alla falsificazione le proprie teorie, salvando provvisoriamente il sistema che si rivela il più adatto, dopo aver esposto tutte le tesi ad una sorta di lotta feroce per la sopravvivenza, insomma dopo averle assediate, come roccaforti, da tutti i lati.

Non basta: anche quando usiamo il termine “scienza” come realtà esatta e non opinabile, eterna e non suscettibile di ulteriori approssimazioni, talvolta persino fredda, austera, neutra e oggettiva, ebbene anche allora non possiamo dimenticare che le parti che la compongono, ovvero le teorie scientifiche, nascono dallo slancio dell’umanità verso la conoscenza e che essa è imbevuta di passione, di eleganza, di poesia e di fantasia. E di clamorosi errori.

Oltre la logica e il ragionamento che compongono l’*esprit de geometrie*, esiste infatti il desiderio che viene dall’*esprit de finesse*.

Afferma infatti Poincaré (1997) che l’uomo di scienza non studia la natura perché ciò è utile, ma «la studia perché ci prova gusto, e ci prova gusto perché la natura è bella. Se la natura non fosse bella, non varrebbe la pena conoscerla, né varrebbe la pena vivere la nostra vita [...] È dunque la ricerca di questa bellezza speciale, il senso dell’armonia del mondo, che ci inducono a scegliere i fatti che sono adatti a contribuire a questa armonia. E non si deve temere che questa preoccupazione istintiva e inconfessata possa sviare lo scienziato dalla ricerca della verità. Per quanto armonioso possa essere il mondo dei nostri sogni, il mondo reale lo supererà».

Secondo Poincaré, è il mondo reale a superare in bellezza, in perfezione e in armonia il mondo ideale, e non il contrario, ed è questo lo scacco matto inferto dal grande scienziato francese ad ogni utopia e ad ogni ontologia immutabile ed eterna, avulsa e indipendente, orgogliosamente indipendente, dalla realtà, che viene così finalmente confermata così non più come brutta copia dell’ideale, ma come unico e vero luogo del certo e/o del probabilmente certo, e pertanto unico luogo degno dell’indagine.

È la ricerca di un’armonia intrinseca nelle cose che spinge lo scienziato a scegliere i fatti che più sono adeguati a descriverla, così come l’artista sceglie il proprio modello tra quelli infiniti del mondo: la ricerca di questa bellezza (Cambi, 2014), declinata in vari modi e forme, è anche ricerca del bello e dell’ordine, ovvero ricerca di quel valore aggiunto che spiega perché non basta la semplice addizione dell’esperienza e della ragione per spiegare l’origine del nostro sapere.

Lo spirito umano non giunge infatti alla verità procedendo soltanto sulle vie dell’induzione e della deduzione, senza elevarsi.

È chiaro allora perché abbiamo bisogno ancora oggi del metodo ipotetico e perché esso dovrebbe essere un pilastro della metodologia dell’insegnamento scolastico e universitario.

Familiarizzare con la dinamica delle ipotesi significa familiarizzare con la possibilità di comprendere che non esiste una procedura meccanica per scoprire nuove idee, e che anzi le nuove idee sono frutto di menti creative. Secondo Popper (1959) poesia e scienza sono consanguinee e, come nell'arte, anche nella scienza un grande teorico si fa guidare dalla fantasia, dal fiuto creativo, dall'intuizione. Solo che, a differenza della grande opera d'arte, ogni teoria scientifica è sempre perfezionabile.

Familiarizzare con il metodo delle ipotesi significa dunque arrivare alla consapevolezza che il sapere scientifico non è certo ma è sempre congetturale e che non esistono fonti privilegiate del sapere, ovvero non esistono gli *ipse dixit* che hanno caratterizzato la conoscenza filosofica e scientifica nei secoli: "lo ha detto Aristotele, quindi è vero; lo ha detto Tolomeo, quindi è vero; lo ha detto...", non ha più valore. Ogni fonte, come spiega sempre Popper, è e deve essere oggetto di controllo critico. E di questa consapevolezza, del resto, abbiamo oltremodo bisogno oggi, soprattutto nel campo della conoscenza digitale, laddove viviamo costantemente il rischio di incappare in fonti che riteniamo sicure e che invece sono fallaci, e dove abbiamo l'esigenza di mantenere costantemente la barra dritta della vigilanza intorno alle informazioni: solo attraverso una sistematica operativa del dubbio come metodologia possiamo superare le colonne d'Ercole della nostra ignoranza senza naufragare nel mare dell'indifferenziato, dove ogni fonte ci sembra giusta e dove viviamo quell'*overload* di informazioni che ci travolge, come i flutti di un grande mare.

Ricapitolando, si potrebbe dunque dire che il metodo ipotetico, il pensiero abducente, la consapevolezza epistemica della falsificabilità delle teorie che conduce alla possibilità di elaborare nuove ipotesi e di non fossilizzarsi su modelli autoritari, scongiura il rischio di consegnarsi al mito ossessorio, pretendendo così di far parlare solo i numeri, torturandoli talvolta, perché dicano finalmente ciò che vogliamo che dicano; scongiura dal mito della prestazione (Farina, 2023) che chiede al sistema di istruzione di adeguarsi verso un sapere prevalentemente "utilitaristico" (Nussbaum, 2011), unicamente spendibile nel "saper fare" e non nel compimento dell'essere persona, preservando la bellezza, la fantasia, la creatività dell'individuo e insegnando anche che l'errore non è un delitto, ma la spia rossa che ci invita a cambiare strada e a non perseverare nelle ideologie di ogni risma, tanto più se false. Su versante pedagogico le conseguenze sono diverse, a partire dalla possibilità di placare quelle che Mattei (2012, p. 7) chiama le "emicranie epistemologiche" sempre in agguato e non già perché si reputi poco rilevante la riflessione epistemologica sul lessico educativo e sul discorso pedagogico, quanto piuttosto perché «abbiamo recentemente attraversato, in anni non lontani, tempi in cui molto si discuteva di epistemologia, epistemologie e formalizzazioni (necessariamente

astratte, ma non sempre asfitticamente formalistiche) e poco si dissodavano i terreni canonici tipici della storia della ricerca educativa». Nel *logos* pedagogico, insomma, non è infrequente la messa in ombra dei processi reali tipici dell'azione educativa e «una certa forma di compiaciuta iper-riflessione epistemologica, tutta intenta a descrivere i guasti nefasti delle ideologie pedagogiche, ha finito per produrre essa stessa macerie: senza vietarsi, però, la descrizione (compiaciuta) di quelle lande deserte alla cui realizzazione essa aveva colpevolmente partecipato. Dunque, siamo in presenza di uno sterile labirinto endogamico da cui appare sempre più necessario e urgente fuoriuscire».

### **Conclusioni: il “fatto epistemico”, il “fatto educativo” e la persona**

Come uscire dunque da questo labirinto?

Già Mosè Maimonide, in fondo, nella sua *Guida dei Perplessi*, ci diceva che “perplesso” non è colui che ha poche informazioni o false informazioni. Al contrario: “perplesso” è colui che ha semplicemente troppe informazioni, ne è sommerso e non sa scegliere. Ecco, il metodo ipotetico se ben insegnato e ben condotto, ci insegna ad aver fiducia nella fantasia e nella creatività, ci insegna a mantenere lo sguardo critico sul sapere e ci insegna, in ultimo, che una cosa sono le teorie e una cosa sono le persone, e che sono le persone a fare le teorie e non viceversa, e mai viceversa, e che le teorie si possono e si devono falsificare, ma non si può e non si deve falsificare la persona. In questo senso possiamo intendere il legame tra epistemologia e pedagogia, ovvero quando teniamo presente la distinzione tra la fallacia delle teorie e la fallibilità della persona.

La persona, scriveva Simone Weil (2016), è sacra, ovvero è irriducibile, irripetibile e insostituibile e merita sempre il beneficio del dubbio intorno alle proprie azioni, proprio come le ipotesi, ma per un motivo diametralmente opposto al dubbio metodico che esercitiamo nei confronti delle teorie scientifiche. Il beneficio del dubbio si applica infatti alla persona perché non ci si possa accanire contro di essa, come roccaforte assediata, e perché non divenga mai oggetto di condanne inappellabili, sino al punto da eliminarla o sostituirla, così come accade con le teorie scientifiche.

Sono solo le teorie infatti che, ad un certo punto, ed è giusto che sia così, vengono rottamate e sostituite da teorie più valide; la persona, benché fallibile, non può mai essere falsificata. Attraverso la rivalutazione dell'orizzonte possibile del fallibilismo, l'epistemologia pedagogica novecentesca avrà dunque modo di considerare la presenza dell'ipotesi scientifiche come termine ineludibile del metodo in tutte le fasi del processo scientifico (dalla formulazione della teoria all'esperimento).

Se l'opera "*L'expérimentation en pédagogie*" di Raimond Buyse (1935) rappresenta un capitolo fondamentale negli annali del dialogo tra pedagogia e scienze empiriche in quanto da lì si costruisce e si edifica un ponte robusto tra le metodologie scientifiche rigorose e le pratiche educative, proponendo un'integrazione rivoluzionaria che ha permesso di scrutare le dinamiche educative sotto una luce nuova, allo stesso tempo il ruolo della pedagogia come disciplina scientifica oscilla tra fondamenti teorici e applicazioni empiriche, toccando questioni di metodo e di etica nella sperimentazione educativa: il fervore del dibattito sull'applicazione di metodologie empirico-sperimentali nell'ambito educativo testimonia proprio questa vivace esplorazione delle potenzialità e delle limitazioni delle prove scientifiche nella ricerca educativa, nonché delle implicazioni di tali ricerche nelle strategie di policy educative e formative, ma ad una condizione, probabilmente. Nel rievocare l'eredità di Raimond Buyse e il suo impatto trasformativo sulla pedagogia sperimentale, emerge con chiarezza come la centralità dell'ipotesi e la valenza della persona delineino i contorni di un approccio educativo profondamente umanista e scientificamente valido. L'ipotesi, nel contesto della pedagogia sperimentale, non è semplicemente un presupposto teorico da verificare, ma si configura come il motore di una continua riflessione critica e di una sperimentazione metodica, capace di adattarsi e rispondere alle complessità dell'educazione. La figura della persona, sia come educatore sia come discente, rimane al centro di questo processo. Ogni intervento educativo, ogni strategia didattica deve essere calibrata sulle caratteristiche uniche e sulle potenzialità dell'individuo, ribadendo così l'importanza di un'educazione che, pur nella sua forma strutturata e scientificamente orientata, non smarrisca mai la sua essenza più profonda, quella di rispondere alle esigenze reali e in continua evoluzione dell'essere umano.

## References

- Agrusti G. (2020). Senso comune e causalità nella ricerca educativa. *Cadmo: Giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 1.
- Allchin D. (2012). Teaching the nature of science through scientific errors. *Science Education*, 96(5): 904-926.
- Antiseri D. (2005). *Introduzione alla metodologia della ricerca*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva. *Education Sciences And Society*, 1(1).
- Bishop D. V. (2018). Fallibility in science: Responding to errors in the work of oneself and others. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 1(3): 432-438.

- Bleza F. (1992). Ancora a proposito di pedagogia e scienza, e della cosiddetta. *Qua-  
leducazione*, 11(3): 30-37.
- Boden M. (2004). *La mente creativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cambi F. (2014). La bellezza ci “salva”! Osservazioni per una pedagogia estetica. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 7-11.
- Cambi F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(2): 409-413.
- Cavallini G. (2006). *Come capiamo. Paleontologia del pensiero*. Roma: Aracne.
- Chiosso G. (2006). *Pedagogia. Il sapere sull'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare: il valore della testimonianza*. Vita e pensiero.
- Corsi M. (2014). Il crollo delle certezze e l'emergere della persona. Per una nuova epistemologia della pedagogia. In: *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione*. Saggi in onore di Giuseppe Acone (pp. 313-328). Pensa Ed.
- Dacey J. S., & Madaus G. F. (1969). Creativity: Definitions, Explanations and Facilitation. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachais*, 3(1): 55-69.
- Einstein A. (2014). *Pensieri degli anni difficili*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Emden M. (2021). Reintroducing “the” scientific method to introduce scientific inquiry in schools? a cautioning plea not to throw out the baby with the bathwater. *Science & Education*, 30(5): 1037-1073.
- Farina T. (2023). Ripensare pedagogicamente l'“epoca della prestazione”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1)suppl.,: 84-87.
- Gadamer H.G. (1973). *Ermeneutica e metodica universale*. Torino: Marietti.
- Gadamer H.G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Hersh R. (1997). *What Is Mathematics, Really?* Oxford: Oxford University Press.
- Hickman L.A. (2003). Positivismo, pragmatismo e post-modernismo. La grande scommessa della pedagogia. In: A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Cooperative Libreria Universitaria Editrice Bologna.
- Larson E. J. (2021). *The myth of artificial intelligence: Why computers can't think the way we do*. Boston: Harvard University Press.
- Mattei F. (2012). Discorso pedagogico e riflessione epistemologica. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 1(1).
- Medawar P.B. (1970). *Induzione e intuizione nel pensiero scientifico*. Roma: Armando.
- Morin E. (1999). *Una testa ben fatta*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Olivieri D. (2019). *I mille volti del talento. Oltre Gardner. Per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando.
- Parisi G. (2021). *In un volo di stormi*. Milano: Rizzoli.

- Perla L. (2012). Teorie e modelli. In: P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 43-58). Brescia: La Scuola.
- Poincaré H. (1997). *Scienza e metodo*. Torino: Einaudi.
- Popper K.R. (1975). *Conoscenza oggettiva*. Roma: Armando.
- Popper K. R. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson
- Rivoltella P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaele Cortina Editore.
- Sawyer R. K., & Henriksen D. (2024). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford university press.
- Rota G.-C. (1997). *Indiscrete Thoughts*. Boston: Birkhäuser.
- Toth I. (Ed.). (2001). *G. Saccheri. Euclides ab omni nœvo vindicatus (1733). Euclide liberato da ogni macchia*. Milano: Bompiani.
- Vernant J. P. (2001). *Mito e pensiero presso i greci. Studi di psicologia storica*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi. Storia.
- Weil S. (2016). *La persona e il sacro*. Milano: Adelphi.
- Wittrock M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational psychologist*, 11(2), 87-95.

## **Didattica partecipata e apprendimento situato nella scuola primaria. Un'ipotesi di progettazione fra educazione civica e riqualificazione urbana**

### **Participatory teaching and situated learning in elementary school. A design hypothesis between civic education and urban redevelopment**

*Tommaso Farina\**

#### **Riassunto**

Il presente articolo affronta il tema della didattica partecipata e della sperimentazione educativa “fuori dalle aule”, finalizzata al coinvolgimento degli studenti nella costruzione del proprio sapere attraverso apprendimenti di tipo situato. La tesi è che l'approccio pedagogico sperimentale e le metodologie educativo-didattiche esperienziali possano favorire una lettura critica delle dinamiche ambientali e geografico-sociali contemporanee. Viene proposta, in questo senso, un'unità di apprendimento focalizzata sullo studio della geografia sociale e ambientale, con l'obiettivo di immaginare – e, auspicabilmente, attivare – il processo di riqualificazione di un quartiere, a partire dalle idee e dal coinvolgimento attivo degli studenti di una scuola primaria di Rimini. Sono evidenziate, altresì, le potenzialità di uno stile educativo che promuova la collaborazione, il dialogo e la riflessione sui fenomeni socio-ambientali, contribuendo allo sviluppo della coscienza civica nei discenti, per la formazione di futuri cittadini responsabili.

**Parole chiave:** didattica partecipata, geografia sociale, apprendimento situato, processi educativi, riqualificazione urbana, pedagogia sperimentale

#### **Abstract**

This paper addresses the issue of participatory teaching and educational experimentation “outside the classroom”, aimed at involving students in the construction of their own knowledge through situated learning. The thesis is that experimental pedagogical approaches and experiential educational-didactic methodologies can foster a critical reading of contemporary environmental and geographic-social dynamics. In this sense, a learning unit focused on the study of social and environmental geography is proposed, with the aim of imagining – and, hopefully, activating – the process of redevelopment of a neighborhood,

---

\* Ricercatore T.D. – Università degli Studi di Macerata – E-mail: [t.farina@unimc.it](mailto:t.farina@unimc.it).

starting from the ideas and active involvement of students from an elementary school in Rimini (Italy). The potential of an educational style that promotes collaboration, dialogue and reflection on social-environmental phenomena, contributing to the development of civic consciousness in learners, for the formation of future responsible citizens are also highlighted.

**Keywords:** participatory teaching, social geography, situated learning, educational processes, urban redevelopment, experimental pedagogy

*Articolo sottomesso: 26/03/2025, accettato: 27/05/2025*

## Introduzione

Da almeno trent'anni, nel dibattito pedagogico italiano è presente il tema degli approcci educativi e delle metodologie didattiche che integrano i contesti ambientali e sociali nei processi di formazione e apprendimento. L'esperienza quotidiana dell'individuo e il legame con il territorio, d'altra parte, rappresentano elementi chiave per la costruzione di apprendimenti significativi già a partire dalla prospettiva di Dewey (1916), secondo cui l'educazione nasce dall'interazione attiva con l'ambiente. Il presente articolo intende proporre una riflessione sulle potenzialità offerte da alcune metodologie educativo-didattiche partecipate, finalizzate alla valorizzazione dell'esperienza diretta e del senso di appartenenza a una comunità. L'educazione e la didattica partecipate si fondano sul principio che il processo educativo debba essere un percorso condiviso, in cui la costruzione del sapere avviene attraverso il dialogo, la collaborazione e la valorizzazione delle esperienze personali (Lave e Wenger, 1991). Nondimeno, quando la pratica educativa viene calata nel contesto delle interazioni fra la società e lo spazio, evidenziando come le dinamiche sociali influenzano la configurazione del territorio e viceversa – ovvero come l'ambiente, naturale o antropizzato, plasmi i comportamenti collettivi – allora tale integrazione di prospettive e di saperi consente di sviluppare maggiormente una visione critica e contestualizzata dei processi educativi e delle trasformazioni sociali, offrendo ai giovani discenti strumenti utili per una più attenta interpretazione del rapporto fra conoscenza, territorio e comunità (Gennari, 1997; Rickinson *et al.*, 2004).

Il “discorso” sulle interconnessioni fra processi educativi e contesti ambientali e di vita si colloca nel più ampio perimetro di indagine sull'apertura della pedagogia alla dimensione scientifica e sull'applicazione di metodologie

empirico-sperimentali in ambito educativo, a novant'anni dalla pubblicazione de *L'expérimentation en pédagogie* (Buyse, 1935). In questo senso, la premessa a quanto s'intende approfondire nei successivi paragrafi è quella di voler considerare come, nelle scienze umane e sociali, lo scopo dell'investigazione sia sempre «[...] in generale, quello di accertare se un certo evento o un certo insieme di eventi o un certo complesso di comportamenti risultino collegati in modo casuale o, per contro, in modo necessario, con il presentarsi di certi mutamenti che intervengono in una data società. [E che tale processo] investe, tra scegliendoli, i dati di osservazione di volta in volta registrati [...]» (Corsi, 1997, p. 93).

## 1. In ordine ad alcuni modelli teorici di riferimento

Come si è accennato pocanzi, John Dewey (1916) è stato fra i primi filosofi e pedagogisti contemporanei a porre l'esperienza al centro del processo educativo, sostenendo che l'apprendimento si sviluppa in modo naturale attraverso l'interazione fra l'individuo e il suo ambiente. All'interno di questo paradigma, l'ambiente non è semplicemente uno sfondo, ma una risorsa educativa attiva che, se utilizzata in maniera consapevole, permette di promuovere uno sviluppo integrale delle potenzialità umane. L'approccio deweyano sottolineava la necessità di trasformare l'esperienza quotidiana in un laboratorio di apprendimento, in cui la conoscenza si costruisce attraverso il fare e il riflettere. Settant'anni più tardi, Jean Lave ed Etienne Wenger (1991) hanno sviluppato il concetto di "apprendimento situato", evidenziando come il sapere si costruisca nel contesto delle pratiche sociali e culturali. Secondo questa prospettiva, l'apprendimento non è un processo astratto e trasferibile, ma si radica nelle dinamiche quotidiane delle comunità e nei loro specifici contesti territoriali. La partecipazione attiva in *comunità di pratica* favorisce, così, una conoscenza contestualizzata, che si sviluppa attraverso l'esperienza diretta, il confronto e la condivisione di significati (Wenger, 1998). Il senso di appartenenza a un territorio assume, pertanto, un ruolo centrale, poiché il legame con il contesto locale fornisce le basi per un apprendimento autentico.

Parimenti, il modello della didattica partecipata enfatizza il ruolo attivo degli studenti, ponendoli al centro del processo educativo (Johnson e Johnson, 2002). Questa metodologia si contrappone alla tradizionale didattica frontale privilegiando, da un lato, la collaborazione e il dialogo attraverso la condivisione di esperienze e il confronto sui rispettivi punti di vista, per costruire, collettivamente, significati e sviluppare competenze critiche e riflessive (Florida, 2002); valorizzando, dall'altro, la costruzione del sapere in contesti reali, grazie ad apprendimenti veicolati da attività pratiche che facilitano i collegamenti

fra i saperi teorici e la realtà concreta/quotidiana, anche grazie all'osservazione e all'attivazione di processi di *modeling* (Bandura, 1977). Gli educatori e gli insegnanti che adottano questo modello pedagogico-didattico assumono il ruolo di facilitatori: creando spazi di condivisione e collaborazione per gli educandi e i discenti durante la scoperta e l'interpretazione dei saperi in situazioni reali; consentendo loro, altresì, di riconoscersi quale parte integrante di un comune processo di acquisizione della conoscenza e incoraggiandoli ad essere protagonisti del proprio, unico ed originale percorso di apprendimento<sup>1</sup>.

## 2. Il contributo della geografia e dell'educazione ambientale alla lettura della complessità

I saperi geografici e lo studio dell'ambiente possono aiutare gli educandi e i discenti a interpretare e comprendere meglio i contesti in cui vivono, considerando i medesimi come un elemento in costante trasformazione piuttosto che uno sfondo statico. Nondimeno, l'idea che, in ambito scolastico/formativo ogni contesto possa, allo stesso tempo, dialogare con un progetto ed essere modificato esso stesso dal processo in corso (Schön, 1993) si allinea (o si sovrappone) al concetto di apprendimento situato, secondo cui il sapere si costruisce attraverso l'esperienza diretta e la partecipazione attiva ai fenomeni del proprio ambiente. Per Edgar Morin (1974), un evento è tale in relazione al suo sistema di riferimento, e ogni apprendimento consiste nell'assegnare un preciso significato agli eventi. In questo senso, i saperi geografici e lo studio dell'ambiente permettono agli educandi e ai discenti di osservare gli eventi del loro territorio – ad esempio, i cambiamenti climatici, le trasformazioni urbane, i fenomeni migratori ecc. – e di interpretarli come segnali di processi più ampi, sviluppando una maggiore consapevolezza e una lettura critica della realtà (Benton-Short e Short, 2013).

La progettazione educativa e didattica focalizzata su concetti geografici e sullo studio dell'ambiente, naturale o antropizzato, facilita, inoltre, i processi di auto-organizzazione, aiutando gli educandi e i discenti a costruire mappe concettuali della realtà che li circonda. Attraverso attività di esplorazione, osservazione diretta, analisi di carte e dati territoriali, ad esempio, essi imparano a strutturare la loro conoscenza in modo attivo, trasformando le informazioni in

---

<sup>1</sup> Il tema della didattica partecipata così come i processi di *modeling* sono stati recente oggetto di approfondimento da parte del *Grupo de Investigación Interdisciplinar en Docencia Universitaria – Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación/Educación Inclusiva (GIDU-EDUTIC/IN)*, attivo presso l'Universidad de Alicante, e del *Grupo de Investigación* interno al *Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela*, attivo presso l'Universidad de Malaga, dei quali l'autore del presente articolo è componente.

strumenti utili a comprendere il mondo e ad agire su di esso (Allen e Haugh, 2018). Se ci riferiamo, ora, alle dinamiche d'interazione interne ai sistemi autopoietici e alla capacità che i medesimi hanno di auto-organizzarsi (Corsi, 1993), possiamo evidenziare l'opportunità (e l'importanza) di un'educazione alla complessità, ovvero di una conoscenza *enattiva* che evolva assieme all'evolversi del suo universo di significati (Rossi e Toppano, 2009). Da questo punto di vista, i saperi geografici e le scienze ambientali consentono di sviluppare un pensiero sistemico, cogliendo le interconnessioni fra fenomeni sociali e fenomeni naturali. Questo approccio è fondamentale per formare cittadini consapevoli e responsabili, in grado di leggere e intervenire sulla realtà complessa in modo critico e creativo (Florida, 2002).

Non ultime, sono da considerarsi le implicazioni che il legame con il territorio e l'esperienza diretta, favorita da metodologie partecipative, hanno sullo sviluppo di un'identità collettiva solida: attraverso la conoscenza e la valorizzazione delle tradizioni; la tutela del patrimonio culturale e ambientale locali; la costruzione di reti di solidarietà utili a rafforzare il tessuto sociale e favorire la partecipazione democratica; la promozione di pratiche sostenibili e responsabili; la possibilità, infine, di contribuire attivamente alla riqualificazione degli spazi urbani, sviluppando un senso di appartenenza e di responsabilità verso la comunità (Hearn *et al.*, 2011). Se i processi educativi sono concepiti in modo integrato e la progettazione si intreccia con la dimensione ambientale e quella sociale, tutte le sfere di azione si influenzeranno reciprocamente, contribuendo a formare individui capaci di agire in modo più proattivo e consapevole (DeLuigi *et al.*, 2015).

### **3. Educazione ambientale, conoscenza del territorio, inclusione**

La scuola costituisce uno spazio e un tempo privilegiato, in cui, auspicabilmente, dovrebbero formarsi le basi della consapevolezza anche in termini di partecipazione democratica e cittadinanza attiva e responsabile. Tuttavia, affinché l'educazione ambientale, i saperi geografico-sociali e la sostenibilità dei contesti di vita e di lavoro possano tradursi in un reale processo di inclusione, è indispensabile garantire che ogni educando/discente, indipendentemente dal proprio status socioeconomico o culturale, abbia accesso a percorsi educativi innovativi e partecipativi, che integrino teoria e pratica ed estendano il campo dell'esperienza anche al di fuori dei confini dell'istituzione scolastica (Musello e Sarracino, 2017). Occorre, innanzitutto, immaginare progetti educativi che coinvolgano anche studenti con bisogni educativi speciali, favorendo l'inclusione e la valorizzazione delle diversità. Da questo punto di vista, il confronto con fenomeni quali il cambiamento climatico, l'inquinamento urbano e la

gestione delle risorse può contribuire a una migliore interpretazione delle disuguaglianze territoriali e delle dinamiche sociali dei contesti urbani, generare soluzioni per ridurre le disparità ambientali e sviluppare un senso di responsabilità collettiva nei confronti delle persone e/o delle comunità più vulnerabili (Ainscow, 2006; Farina, 2025).

L'educazione alla sostenibilità dei territori – rurali, urbani o metropolitani che essi siano – si estende ben oltre le mura scolastiche. La città, con i suoi spazi e le sue risorse, può trasformarsi in un laboratorio educativo permanente. In questo senso, i parchi, gli orti urbani, le piste ciclabili e le aree pedonali diventano strumenti per sensibilizzare tutti, a partire dai più giovani, sulla relazione fra urbanizzazione e ambiente (Farina, 2023). Non solo, la progettazione di workshop, di corsi di agricoltura urbana, di progetti di economia circolare e di iniziative sull'importanza della sostenibilità che coinvolgano i giovani, gli adulti e le fasce più vulnerabili della popolazione, così come di interventi mirati alla creazione di spazi verdi in quartieri svantaggiati, al miglioramento del trasporto pubblico e alla promozione di soluzioni abitative più ecologiche ed economicamente accessibili, sono tutti temi che rinforzano il senso di appartenenza e la responsabilità collettiva, fondamentali per costruire comunità resilienti (Soja, 1989; Tilbury, 2011).

In questo senso, un'educazione inclusiva alla sostenibilità urbana deve accompagnarsi a politiche urbane che riducano le disuguaglianze e promuovano l'equità sociale. Ecco perché le scuole e le istituzioni devono lavorare in sinergia con le amministrazioni locali per garantire l'accesso universale a spazi e risorse ambientali, per sostenere la partecipazione attiva dei cittadini nella definizione delle politiche urbane, per promuovere interventi che integrino sviluppo economico, tutela ambientale e giustizia sociale (Hearn *et al.*, 2011; Mulè, 2016).

#### **4. Un'esperienza di ricerca: progettazione di una UDA focalizzata sulla geografia ambientale e la riqualificazione del territorio**

Gli educatori e gli insegnanti possono valorizzare le esperienze legate alla conoscenza, alla lettura e all'interpretazione delle aree geografiche e urbane. Da questo punto di vista, le discipline geografiche, l'educazione all'ambiente e al territorio e l'educazione civica, all'interno dei curricula della scuola primaria, si configurano come strumenti privilegiati per favorire l'apprendimento esperienziale e il coinvolgimento attivo dei discenti (Gennari, 1997; Allen e Haugh, 2018). Anche in contesti rurali, è possibile stimolare la conoscenza dei processi urbani, consentendo alle alunne e agli alunni di confrontarsi con dinamiche di

degrado e rigenerazione, analizzare il tessuto sociale e comprendere il valore del “senso del luogo” (Benton-Short e Short, 2013).

Durante le ore del laboratorio di *Didattica dell'area antropologica*, svoltosi fra gennaio e febbraio 2025, nell'ambito del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (D.M. 249/2010), presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, chi scrive ha avuto la possibilità di lavorare, con un'aula di oltre 130 specializzande/i, sulla progettazione educativa rivolta alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, finalizzata allo sviluppo di competenze civiche attraverso l'apprendimento esperienziale, quello situato e la didattica partecipata. Uno dei gruppi di lavoro<sup>2</sup>, in particolare, ha ideato e progettato un'Unità Didattica di Apprendimento (UDA) sull'interazione con l'ambiente antropizzato per lo sviluppo della coscienza civica e sociale dei discenti. A tal proposito, la premessa del gruppo di lavoro alla progettazione educativa e ludico-didattica è stata la seguente:

Questa Unità Didattica di Apprendimento, dedicata alla riqualificazione di un quartiere, ha l'obiettivo di coinvolgere le alunne e gli alunni in un progetto concreto che favorisca il loro senso di responsabilità e di appartenenza alla comunità. La volontà che anima l'UDA è quella di mettere in risalto l'importanza del gioco [quale] potente strumento educativo che promuove l'apprendimento attivo e l'impegno (Hirsh-Pasek *et al.*, 2008) per creare le condizioni costitutive dell'educazione e sviluppare la socialità. [...] Attraverso attività pratiche, come laboratori artistici, incontri con esperti del settore e progettazione di interventi di riqualificazione [urbana], le attività proposte alle alunne e agli alunni saranno in grado di esplorare temi legati [...] all'ambiente e alla sostenibilità, contribuendo così alla formazione di cittadini consapevoli e attivi.

I destinatari dell'UDA sono bambine e bambini che frequentano la classe quarta di una scuola primaria di Rimini. In particolare, si tratta di 18 alunne e alunni, fra cui un bambino con una diagnosi di disturbo dell'attenzione e una bambina con una diagnosi di disturbo dello spettro autistico. Le discipline coinvolte nella progettazione sono Geografia, Tecnologia e Educazione civica. Di seguito, sono schematizzati sia i *traguardi* sia gli *obiettivi specifici di apprendimento*, individuati dagli specializzandi e connessi alle diverse attività previste:

---

<sup>2</sup> Il gruppo di lavoro che ha ideato e sviluppato l'UDA è composto dai seguenti specializzandi, in ordine alfabetico: Anniballi Elide, Antonelli Alberto, Biondi Federico, Borriello Silvana, Bosi Diego, De Marco Cinzia, Magnani Chiara, Tavanti Monica.

<b>TRAGUARDI</b>		
<b>Geografia</b>	<b>Tecnologia</b>	<b>Educazione civica</b>
<p>L'alunna/o sa orientarsi nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.</p> <p>Utilizza il linguaggio della geografia per interpretare le carte, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.</p> <p>Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, digitali, fotografiche, artistico-letterarie).</p>	<p>L'alunna/o si orienta fra diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.</p> <p>Sa produrre semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato, utilizzando elementi di disegno tecnico o strumenti multimediali.</p>	<p>L'alunna/o ha sviluppato la capacità di ascolto delle opinioni altrui per accettare, rispettare, aiutare gli altri.</p> <p>Sa rispettare le regole comuni nei diversi contesti.</p> <p>Ha sviluppato la capacità di risolvere piccoli conflitti.</p> <p>Sa cooperare in gruppo per il raggiungimento di un obiettivo comune.</p>
<b>O.S.A. – GEOGRAFIA</b>		
<b>Obiettivi</b>	<b>Competenze</b>	<b>Abilità</b>
<p>Orientamento nello spazio.</p> <p>Utilizzo del linguaggio della geografia.</p>	<p>Rappresentazione cartografica: conoscenza dei simboli e delle scale.</p> <p>Riconoscimento del proprio territorio con la distribuzione degli elementi fisici e antropici e le rispettive trasformazioni nel tempo.</p>	<p>Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche.</p> <p>Saper ricercare informazioni pertinenti alla richiesta.</p> <p>Saper argomentare il concetto di valore ambientale.</p>
<b>O.S.A. – TECNOLOGIA</b>		
<b>Obiettivi</b>	<b>Competenze</b>	<b>Abilità</b>
<p>Riconoscere e documentare le funzioni principali di una nuova applicazione informatica.</p>	<p>Saper realizzare in autonomia semplici documenti digitali.</p>	<p>Saper elaborare semplici documenti digitali integrando immagini e/o didascalie per poi condividerli.</p>
<b>O.S.A. – EDUCAZIONE CIVICA</b>		
<b>Obiettivi</b>	<b>Competenze</b>	<b>Abilità</b>
<p>Familiarizzare con la Costituzione italiana.</p> <p>Familiarizzare con il tema dello sviluppo sostenibile.</p>	<p>Applicare il metodo democratico in situazioni in cui occorre prendere una decisione.</p> <p>Assumere comportamenti corretti per la cura di sé, della comunità, dell'ambiente e del proprio territorio, in linea con l'obiettivo n. 11 di Agenda 2030 (ASviS, 2020).</p>	<p>Esprimere il proprio punto di vista durante il confronto e la riflessione collettiva.</p> <p>Apprendere le regole e le pratiche di tutela e di cura delle risorse ambientali e dei beni comuni.</p>

Le principali attività pratiche previste dall'UDA, da svolgere in piccoli gruppi, sono le seguenti:

- percorsi di esplorazione, osservazione e *orienteering* nel quartiere della scuola<sup>3</sup>;
- costruzione di modellini in scala delle aree del quartiere che necessitano di interventi di riqualificazione;
- assemblea, con votazione da parte dei gruppi, del modellino più interessante/bello;
- editing di un opuscolo informativo rivolto alla cittadinanza e all'Amministrazione comunale, con la proposta di riqualificazione dell'area e le relative motivazioni.

Si sottolinea che le attività di *orienteering* sono precedute da un'indagine realizzata somministrando un breve questionario attraverso la piattaforma ludico-didattica di apprendimento *Kahoot*, su come le bambine e i bambini vivono il proprio quartiere. Successivamente alla raccolta dei dati, insegnanti e discenti sono chiamati a condividere le proprie impressioni in uno o più *circle-time*.

Contestualmente all'esplorazione del quartiere, ad ogni gruppo sarà assegnata una potenziale area da valorizzare/riqualificare. Le attività, quindi, proseguiranno in aula. Dopo avere osservato e individuato le aree esplorate su una carta geografica, si procederà:

- alla costruzione di un modellino dell'area assegnata (utilizzando materiale artistico, di riuso, non strutturato, mattoncini Lego ecc.);
- all'approfondimento dello studio sull'area assegnata e al reperimento di informazioni ambientali o storico-antropologiche che la riguardano.

In questa fase, ai componenti dei gruppi di lavoro saranno poste ulteriori domande-stimolo, quali:

- ci sono elementi antropici o naturali da valorizzare nella tua area?
- quale potrebbe essere stata la sua funzione in passato?
- quali attività vi si potrebbero svolgere oggi?
- quale potrebbe essere la sua funzione in futuro?

---

<sup>3</sup> Da questo punto di vista, gli specializzandi, nel loro elaborato, specificano che due dei quattro percorsi previsti per l'attività didattica sono stati pensati per essere resi accessibili a studenti con Bisogni Educativi Speciali. La composizione di ogni gruppo di discenti, inoltre, ha tenuto conto degli stili di apprendimento, delle inclinazioni, delle abilità e delle caratteristiche di ognuno. Dal punto di vista della didattica partecipata, infine, sono parte del progetto: l'Amministrazione comunale, un'Associazione specializzata in interventi di rigenerazione urbana leggera, esercenti locali e studenti di un Istituto Superiore locale.

- sapresti descrivere il paesaggio in cui l'area del quartiere assegnata è immersa?

La fase successiva sarà, quindi, quella della votazione in ordine ai lavori realizzati, seguita dalla redazione di un opuscolo informativo in entrambi i formati: cartaceo (rivolto alla cittadinanza e all'Amministrazione comunale) e digitale (da condividere sul sito della scuola e rivolto a tutte le altre classi). L'UDA, infine, prevede attività di valutazione *in itinere* (griglie di osservazione e rubriche valutative, sia delle competenze socio-relazionali acquisite sia di quelle disciplinari e tecnico-pratiche) e *sommative* (al termine della progettazione, attraverso colloqui individuali o divisi in piccoli gruppi).

L'ipotesi di progettazione appena descritta rientra nel perimetro delle azioni previste dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (2012) così come da quelle contenute nella *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018*, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, giacché entrambi i documenti auspicano l'integrazione dei temi dell'educazione civica e della cittadinanza attiva in percorsi di apprendimento coesi e orientati alla sostenibilità (MIUR, 2012; UE, 2018). Da questo punto di vista, le potenzialità offerte dall'integrazione di metodologie tradizionali, approcci interdisciplinari e strategie ludiche quali simulazioni, *role-playing* e *gamification*, vanno esattamente nella direzione della costruzione di conoscenze contestualizzate, attraverso il collegamento fra teoria e realtà concreta (Papert, 1980).

Nella specificità del confronto con i saperi geografici e le scienze ambientali, inoltre, le analisi visive, spaziali e interattive stimolano la capacità di riflessione sui processi di trasformazione urbana. Parimenti, l'esperienza diretta – sia tramite le attività in classe sia sul campo (esplorazione/*orienteeering*) – rafforza il senso di appartenenza e l'identità territoriale, rendendo l'interpretazione dei fenomeni sociali e ambientali più articolata e profonda. L'uso della modellizzazione, infine, delle simulazioni, delle “*educative experiences* aperte dalla diffusione delle geotecnologie nella didattica della geografia” (Betti *et al.*, 2023, p. 652), del *role-playing* e degli elementi ludici nel processo di apprendimento, sono tutte metodologie che, da un lato, consentono agli studenti di sperimentare ruoli e situazioni reali, favorendo l'empatia e la comprensione delle dinamiche sociali, mentre, dall'altro, incentivano la partecipazione attiva e la motivazione, rendendo l'esperienza didattica più coinvolgente ed efficace (Prensky, 2001). A questo proposito, la geografa e docente universitaria statunitense Lisa Benton-Short (2013) sottolinea la straordinaria efficacia delle metodologie didattiche che permettono di condividere e approfondire le esperienze sul campo integrando strumenti visivi, cartografici e relazionali, fra cui:

- l'analisi comparata delle immagini, prima e dopo il declino di un'area urbana, per favorire la discussione sulla trasformazione degli spazi e offrire spunti per riflettere sulle possibilità di riqualificazione/rigenerazione.
- l'impiego di strumenti cartografici, per visualizzare i molteplici strati che caratterizzano il tessuto urbano (popolazione, uso del suolo, reti di trasporto, punti di riferimento ecc.), nonché sviluppare competenze analitiche e spaziali fondamentali per comprendere la complessità della città.
- attività ludico-didattiche come la "caccia al tesoro fotografica", per coinvolgere i discenti nella ricerca attiva dei concetti urbani studiati, aumentando l'autenticità dell'esperienza e rafforzare il "senso del luogo".
- la partecipazione e il coinvolgimento di esperti in grado di condurre tour guidati, per illustrare i fattori geografici che hanno influenzato la fondazione e l'evoluzione delle città, l'origine e la scomparsa dei sobborghi interni e le trasformazioni del tessuto urbano.

## Conclusioni

La formazione dei cittadini del futuro richiede un approccio educativo che vada oltre la mera trasmissione di conoscenze teoriche, integrando le dimensioni etiche, sociali e ambientali. In questo senso, l'apprendimento interdisciplinare e le metodologie educative e ludico-didattiche partecipate rappresentano strumenti efficaci per rendere l'esperienza scolastica più dinamica, esperienziale e più adatta a rispondere alle sfide della società contemporanea (Dusi e Pati, 2011). L'adozione di strategie innovative e l'integrazione di progetti pratici nei curricula scolastici, fin dalla scuola dell'infanzia, costituiscono la chiave per rispondere efficacemente alle esigenze formative e ai bisogni conoscitivi dei futuri cittadini, e renderli capaci di analizzare criticamente la realtà, dando così un contributo attivo al benessere collettivo (Alessandrini, 2003). La cittadinanza attiva, infatti, si concretizza nel coinvolgimento diretto in progetti e iniziative volte alla soluzione di problematiche ambientali, sociali e politiche, rafforzando competenze quali il pensiero critico, la comunicazione e il *problem solving*. In questo senso, l'adozione di didattiche partecipate consente agli studenti di sviluppare competenze trasversali e *soft skills*, fondamentali per saper vivere in contesti complessi e in continua evoluzione. Integrando i saperi geografici, lo studio dell'ambiente e l'educazione civica in progetti orientati alla sostenibilità, alla rigenerazione urbana e alla riqualificazione dei territori, le scuole possono diventare laboratori d'innovazione sociale capaci di trasmettere valori fondamentali per lo sviluppo responsabile e la tutela del bene comune (Birbes e Bornatici, 2023).

## Riferimenti bibliografici

- ASviS (2020). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, «testo disponibile al sito: <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>» (10/3/2025).
- Allen C. and Haugh H. (2018). Environmental Education and Urban Sustainability. *Journal of Urban Education*, 12(2): 34-49.
- Ainscow M. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alessandrini G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Benton-Short L. and Short J.R. (2013). *Cities and Nature*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Betti S. et al. (2023). Augmentation Reality (AR): geotecnologie per una didattica della geografia tra inclusione e integrazione. In: Lazzeroni M. et al., a cura di, *Geografia e tecnologia: transizioni, trasformazioni, rappresentazioni*. Firenze: Società di Studi Geografici.
- Birbes C. e Bornatici S. (2023). *La terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.
- Buyse R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.
- Corsi M. (1993). La formazione alla competenza personale e relazionale: la persona per la persona. *Prospettiva EP*, 3: 99-105.
- Corsi M. (1997). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Deluigi R. et al., a cura di (2015). *Active Citizenship and Prosocial Cooperation. Theory and Practice of Inclusive Education*. Fano: Aras.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (trad it: *Democrazia e educazione*. Torino: La Nuova Italia, 1961).
- Dusi P. e Pati L., a cura di (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. -- «testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))» (10/3/2025).
- Farina T. (2023). Urban parks and playgrounds between quality of life, participatory design, and outdoor education. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(3). Doi: 10.32043/gsd.v7i3.986.
- Farina T. (2025). *Geografie della fiducia. Alleanze educative tra famiglia, scuola e territorio*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Hearn G. et al. (2011), Community engagement for sustainable urban futures. *Futures*, 43(4): 357-360.
- Hirsh-Pasek K. et al. (2008). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Applying the Scientific Evidence*. Oxford: Oxford University Press.

- Johnson D.W. and Johnson R.T. (2002). Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. In: Tindale R.S., et al. *Theory and Research on Small Groups. Social Psychological Applications to Social Issues. Vol 4*. Boston, MA: Springer. Doi: 10.1007/0-306-47144-2\_2.
- Lave J. and Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, -- «testo disponibile al sito: [https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)» (10/3/2025).
- Mulè P. (2016). *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Musello M. e Sarracino V., a cura di (2017). *Scuola inclusiva e società aperta. Per una pedagogia e didattica dei BES*. Barletta: Carfagna.
- Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Prensky M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rickinson M. et al. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rossi P.G., Toppiano E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carrocci.
- Soja E. W. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.
- Tilbury D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO. -- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442>
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Educating emotions and dialogue through picturebooks: A research-training path in early childhood 0-6

Maria Buccolo\*, Valerio Ferro Allodola\*\*°

## Abstract

The article presents and discusses the data collected regarding a research-training experience conducted with nursery school teachers and kindergarten teachers. The survey aimed at educating emotions and relationships in early childhood (0-6 years) through picturebook, as a tool for (self)training to promote dialogue and pro-social behavior, with the perspective of inclusivity for all. The survey results confirm the pedagogical potential of picturebooks in the training of educators and teachers – aligning with documents issued by European institutions and the United Nations, urging states to commit to sustainability and social cohesion (such as the UN Agenda 2030) – to guide children towards awareness of their responsibility as human beings towards society and the environment, their task to “build” future humanity, and their role as active citizens in the world (Morin, 2020).

**Key words (max 6):** early childhood 0-6 years; emotions; dialogue; prosociality; picturebooks; research-training.

*First submission: 14/04/2025, accepted: 23/05/2025*

## 1. Introduction

Childhood is a crucial period for learning about oneself and others. The fundamental skills needed to thrive in the world – cognitive, socio-emotional,

---

\* Europea University of Rome.

\*\* Mediterranea University of Reggio Calabria.

° The paper is the result of joint work by the two Authors. For the sole purpose of scientific evaluation, paragraphs 1 and 4 are attributed to Maria Buccolo, Paragraphs 2 and 3 to Valerio Ferro Allodola. The Conclusions are common to both Authors.

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19954

and physical – primarily develop from birth and before entering school, through a cumulative process (Save the Children, 2019).

Neuroscientific research has extensively shown that the neural connections controlling functions such as vision, hearing, language, and critical cognitive functions like memory, self-control, perception, motor coordination, and planning are most developed in the early years of life (Jack, Shonkoff, Phillips, 2000), starting from a strong integration among different organs and systems (Damasio, 1995; Rizzolatti, Sinigaglia 2006; Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006).

All strategic guidance documents developed at the international level – based on scientific evidence – emphasize the need to invest in early childhood (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; EU, 2018; 2021). Interventions to promote children's development should particularly include economic, educational, and service support to families for children's well-being (Guerra, Luciano, 2024). The proof lies in Agenda 2030, specifically Goal 4 and the National Plan for Early Childhood Development.

In this regard, it is useful to remember what Postman (2005) states: “childhood is a social phenomenon, not a biological category” (p. 9). Furthermore: When the idea of childhood emerged towards the nineteenth century [...], it was composed of two intellectual currents: what we could call Lockian, or Protestant, and what we could define as Rousseauian, or Romantic. According to the Protestant conception, the child is a person not yet fully formed, who through literacy, education, reason, self-control, and a sense of modesty can be transformed into a civilized adult. According to the Romantic conception, the issue is not the child not yet formed but the deformed adult. The child possesses, as innate qualities, candor, the ability to understand, curiosity, spontaneity, qualities that are diminished by literacy, education, reason, self-control, and a sense of modesty” (p. 79)<sup>1</sup>.

Franco Cambi specifies: “the two childhoods, opposite and separate, ideally and socially, will be the protagonists in the history of children even in the nineteenth century. However, during this century, there will be an increasingly sensitive growth of the first image of childhood [...]. The nineteenth century was therefore the century in which the two childhoods confronted each other, compared on the ground” (Trisciuzzi, Cambi, 1989, pp. 50-51)<sup>2</sup>.

From a historical-educational perspective, the recognition of the importance of the early years of life is a recent and revolutionary achievement that has brought benefits not only to children but to all humanity.

Childhood emerges as the fundamental age in which the foundations are laid for the complete development of the adult individual; every child has the right

---

<sup>1</sup> Translation by the Author.

<sup>2</sup> Translation by the Author.

to live in conditions of well-being that can guarantee their development; childhood is the time for school: every child has the right to receive adequate education; childhood is the time for play, discovery, and initial socialization: every child has the right not to work to provide for their own sustenance.

However, this transition also requires that, in addition to needs, the competencies of girls and boys are recognized. At the beginning of the twentieth century, there is a decisive rethinking of the relationship between children and adults and a questioning of the historical inferiority attributed to childhood. Childhood begins to be seen as “other” and not inherently inferior.

The reflection on the humanity of the child, the originality of each and every one, the acquisition of autonomy, the ability to act and to develop representations of the world and reality, begins. Alongside the increasingly full, albeit still embryonic, awareness of childhood competencies, the numerous needs of boys and girls are perceived, from being listened to, to education and play; from the recognition of individual capacities to accepting that these needs ultimately correspond to rights.

The revolution comparable to the Copernican one, carried out by Maria Montessori, lies in imagining a new center for the cultural debate on the representation of childhood: no longer the adults, the teachers, or the content to be transmitted, but the boys and girls, the natural inhabitants of that period of life.

Maria Montessori’s contribution, directed towards childhood, its potential, and the enhancement of the competencies of boys and girls, had a significant impact nationally and internationally. Montessori fought for the assertion of a renewed conception of childhood no longer to be humiliated, punished, or molded, no longer seen only in deficient elements, but within an educational relationship, which, as such, remains asymmetrical but, at the same time, is characterized by devices (tools for observing and caring for the environment) aimed at becoming aware of both the needs, to be able to respond and correspond to them, and the potentials, to be able to accompany them in their development.

“Those who have followed this educational movement know that it was and still is debated. What has sparked the most discussion is that reversal between adult and child: the teacher without a lectern, without authority and almost without teaching, and the child made the center of activity who learns on their own, who is free to choose their occupations and movements. When it did not seem like a utopia, it appeared as an exaggeration” (Montessori, 1986, p. 148)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Translation by the Author.

A paradigm shift and, at the same time, a renewed idea of childhood are necessary – to be discovered – that rejects the presumed superiority of adults over children and the concept of education that does not evoke the image of an empty vessel to be filled, but is based on processes of accompaniment and guidance, thinking of education as aid to life. It is precisely in these terms that education is proposed by Montessori: the fundamental attention of the adult involved in education must be not to create obstacles to the harmonious, integral development of each boy and each girl.

The focus, therefore, shifts from knowing *what* to do to *thinking* about how to do it, ultimately leading to the necessity of thought and reflective action on the part of adults.

The fundamental concept for education is, therefore, to never become an obstacle to the child's development. What is fundamental is not knowing *what* we should do, but understanding the *prejudices* and *distortions of meaning* on which we need to work to make ourselves “ready” for the child's education.

Montessori calls on the responsibilities of the adult world to understand childhood and to design appropriate educational paths, assuming the scientific position of an observer.

For Montessori, the Method is that of a child-subject in dialogue and in continuous osmosis from birth, already as an active, communicative, relational newborn, in the integration of mind, body, reason, and emotion.

“This is education understood as aid to life; an education from birth, nurturing a revolution free from all violence, uniting everyone for a common purpose and drawing them towards a single center. Mothers, fathers, statesmen, all will agree to respect and help in this delicate construction, developed under psychologically mysterious conditions, under the guidance of a further teacher. This is the new bright hope of humanity. Not reconstruction, but assistance in the construction that the human soul is called to complete, construction understood as the development of all the immense potentialities with which the child, the son of man, is endowed” (Montessori, 1949, p. 6)<sup>4</sup>.

Consequently, “The pedagogy of childhood makes its way when the child is considered a subject currently capable of expressing and realizing an act of total humanity: it is the great principle of Froebel, according to which ‘education has the task of forming humanity in childhood,’ because ‘in every child, the totality of man and human life prevails’” (Orlando Cian, 1970, p. 147)<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Translation by the Author.

<sup>5</sup> Translation by the Author.

On these epistemological foundations, the contribution aims to present and discuss the data collected on a research-training experience conducted with 71 nursery educators and kindergarten teachers in the Municipality of Rome, Italy.

The investigation was aimed at educating emotions and relationships in early childhood (0-6 years), to deconstruct prejudices and stereotypes through the picture book as a tool for (self) training to promote dialogue and pro-social behavior, with the perspective of including everyone.

## **2. Picturebooks as a (self-)educational tool to teach about emotions and dialogue to promote pro-social behavior**

Montessori's construct of "cosmic education" refers to an educational model that promotes global awareness and responsibility to build peace and solidarity among peoples. Montessori emphasizes that peace is a regulating principle of human relationships and an urgent goal for humanity. This interdisciplinary and unitary approach includes concepts of ecological education, peace, and global awareness, integrated with ethical and aesthetic implications. Montessori's "cosmic" mission requires a widespread educational commitment to achieve peaceful coexistence, surpassing political efforts against wars. Educating about the importance of peace is crucial for the common future, as it involves awareness of human purposes and the bonds of interdependence and social solidarity.

The primary responsibility of early childhood and primary school teachers, therefore, is to guide children to an awareness of their responsibility as human beings towards society and the environment, their task of "building" future humanity, and their role as citizens of the new world (Montessori, 1970, p. 31).

It is in the ability to arouse interest, to nurture that sense of wonder, that Montessori believes the secret of "good teaching" lies, starting from the premise on which she constantly insists, that the subjective assimilation of knowledge is possible only if activated in a process of inquiry set in motion by the desire to know. To animate it, to connect the child with culture, as in the previous growth phase with developmental materials, is the primary task of the primary school teacher, who should aim to have students who are "passionate" rather than "complacent." The sense of wonder can become a natural opening to the feeling of the "co-presence" of all living beings, but it will emerge most effectively when it is linked to the emotional experiences of the early years (Honegger Fresco, 1985, p. 10). The principles that have guided the Italian school in recent years go in this direction, making Montessori's reflections profoundly current and vital. The National Guidelines for the curriculum of

preschool and the first cycle of education in 2012 – with the subsequent integrations of 2018 – entrust the school with the primary role of "educating citizens capable of consciously participating in the construction of increasingly broad and composite communities, whether national, European, or global" (MIUR, 2012, p. 6). In the National Guidelines and new scenarios of 2018 – which reinterpret and integrate the previous Guidelines in light of documents issued by European institutions and the United Nations, urging States to commit to sustainability and social cohesion (such as the UN Agenda 2030) – the common goal of the various disciplines is identified as the development of skills for active citizenship and an "ethic of responsibility" towards others and the environment. The teacher has the role of "educator of new citizens" (MIUR, 2018, p. 15) and is tasked with providing students with "compasses" to navigate the society of the future, to consciously build a new "global" and "plural" citizenship.

In this scenario, Children's Literature can be one of those "compasses," as it tells of human complexity and offers spaces for expressive freedom. Children's books allow for the exploration of possible worlds and the construction of knowledge, countering moralism and "groupthink"; a place where expressive freedom becomes a cornerstone for the formation of a rich and ideal imaginary, aimed at the development of a reflective and aware citizen.

The picturebook, in particular, represents the very first encounter of the child with reading, with images, and with the world of books; a complex system characterized by shapes, figures, and words that intersect and collaborate to tell a story.

Thanks to picturebooks, children can build the skills of the individual/reader and create the idea of themselves as readers.

The text and illustrations interact on the pages, complementing, deepening, or even overturning the content of the message being conveyed (Hamelin, 2012, p. 40).

The picturebook represents a valuable educational resource in the context of sharing and socializing narrative spaces (Campagnaro, 2013). First and foremost, the images of a picturebook create a shared space for free discussion in which children, even the youngest or those with reading and learning difficulties, have greater access due to the presence of visual language. To interpret and give meaning to the visual-narrative sequences of the picturebook, children draw on their previous knowledge and experiences. They learn that visual memories can become a valuable resource for seeking similarities, finding differences, or attributing meanings. Furthermore, children are encouraged to freely express their visual ideas and enrich them through comparison and collaboration with their peers.

The skills of visual literacy, developed through dialogic and interpretive reading of picturebooks, contribute to enhancing the emotional and cognitive skills of the child. This process stimulates a sense of wonder and amazement that fuels the desire to further explore and deepen reading experiences. Dialogic and interpretive reading of the picturebook, in particular, allows the child to become aware of the possibility of equipping themselves with “a toolbox” from which to draw to develop new and enriching visual and literary analyses, through which to develop the process of emotional participation in reading a work. From an educational perspective, some picturebooks can help dismantle gender stereotypes, offering children diversified models that reflect the complexity of reality. For example, a picturebook that narrates a child's fear could become a model for other children who identify with that moment in their growth. Reading stories that sensitively and freely address children's daily challenges can help them express themselves and build their own identity (Fierli, Franchi, Lancia & Marini, 2015). The picturebook is an important educational resource that serves as a bridge between text and image, facilitating reading learning, stimulating the creativity and imagination of young readers.

It offers an engaging multisensory experience, helping them to better understand stories through illustrations that provide visual context and support for children, especially those with reading difficulties. In addition to teaching basic language skills, it promotes the development of empathy and pro-social behavior from an inclusive perspective (Grandi, 2020; Trisciuzzi, 2020).

Today, inclusive picturebooks speak to the youngest to ensure that diversity and difference become richness. Reading such picturebooks allows us to discover that we are all different, prompting empathy and respect towards all those people who appear different, special to our eyes.

“Reading books that talk about diversity also allows young readers to connect with the identity of the protagonists and can be a vehicle for an encounter that manages to overcome distrust by offering metaphors and representations” (Filomia, 2023, p. 118)<sup>6</sup>.

The main purpose of inclusive picturebooks is to help all of us recognize the incredible diversity that distinguishes us and help us see it as a resource for everyone. An inclusive education path starts right here, from reading picture books, where the language of storytelling activates an emotional relationship with the character of the story and consequently also with the friend who shares the same characteristics or disability. An education that “focuses on the possibility of overcoming prejudices through the mediated encounter that

---

<sup>6</sup> Translation by the Author.

literature offers” (*Ibid*, p. 11)<sup>7</sup>. The picturebook also educates in observation as it invites attention to textual details and their meaning from the perspective of relational reciprocity, promoting careful and slow exploration of the page space and the care of words, both considered as forms of listening. It is therefore essential to learn to listen to words, as well as images, and explore their expressive possibilities, recognizing their infinite nuances and ambiguities, and treasure them to use them later in various verbal expressions (Negri, 2016).

The picturebook educates in mutual listening. The openness to the meaning of images allows for personal and collective reflections to be activated; in a sort of hermeneutic practice, adults must be able to stimulate and guide children in valuing the uniqueness and cultural singularity of each individual (Negri, 2016). Narrative dialogue and the use of symbolic materials offer opportunities to create a unique relational style between adults and children. This style extends beyond the narrative itself, encompassing multiple aspects of their educational and personal relationship, thus enriching their shared experience.

Reading picturebooks promotes the development of social and relational skills as, through discussion and sharing of stories, children learn to collaborate with others and respect diverse opinions and perspectives. The happy fate of the characters, along with their anxieties, fears, and challenges to face, represents a rich heritage capable of shaping and giving identity to a wide range of emotions and concerns that can grow and develop over time, transforming them into feelings and passions. Narratives contain a thousand affective nuances of good and evil, beauty and ugliness, hatred and love (Campagnaro & Dallari, 2013). Through narratives, children develop skills that enrich their cultural and intellectual baggage, transferable even outside the narrative context. These skills influence thinking, representation, and communication, contributing to the construction of thought, knowledge, and identity (Campagnaro & Dallari, 2013, p. 56).

### 3. Research Methodology

#### 3.1 *Setting and Participants*

The nursery and kindergarten school are fundamental spaces to ensure better growth opportunities for all. The three-year training plan for the personnel of Rome Capital starts from the awareness of the importance of the role that 0-6 services play in the children’s growth, for their future prospects, and aims to support the valuable work that educators and teachers carry out every day.

---

<sup>7</sup> Translation by the Author.

The training was aimed at recognizing participation in research and documentation of good practices as criteria to enhance and encourage professionalism through innovative learning methods and quality training paths. In-service training provides greater skills, including strengthening self-confidence through reflection on practices and work. Furthermore, it promotes the ability to broaden one’s theoretical perspectives, reflecting critically on educational policies and the objectives of the practices carried out in different educational services. In educational settings, training is conducted according to the Research-Intervention model, as it offers educators and teachers the opportunity to critically question the link between theory and practice in their daily work.

### 3.2 Research procedure

Joint training between educators and teachers (educational groups composed of about 15/20 people) included a theoretical first part on the following theme: deconstruction of gender stereotypes, education on emotions and relationships, followed by a careful reflection on educational practices with research-intervention methods. The phases of the training process are detailed in Table 1.

Table 1 - Phases of research-training

Phase 1	Identification of the theme, scope, and content, based on shared needs and objectives (in relation to oneself and working with children).
Phase 2	Initial training phase of a laboratory type, based on the circular relationship between experience, reflection, and theoretical-methodological deepening and on the group.
Phase 3	Support in planning and identifying observation/evaluation methods and tools in progress (regarding the effectiveness of what is proposed).
Phase 4	Implementation of innovative educational and organizational proposals 0-6 by educators and teachers.
Phase 5	Systematic (monthly) meetings for sharing, deepening, and group reflection.
Phase 6	Exchanges in facilities with observation of educational practices 0-6; - field observation to detect working methods in the nursery and in early childhood education.
Phase 7	Completion of a questionnaire on the path taken.
Phase 8	Webinar to present the training course and observational exchanges in facilities 0-6.

### 3.3 Questionnaire Development

The questionnaire – titled “Tools for deconstructing gender stereotypes in early childhood 0/6” – was conceived and constructed by the authors of this contribution and structured into 13 questions according to the following sections, using Google Forms:

- Section I (multiple choice): demographics (gender, age, education level, years of work experience, affiliated school, specific facility).
- Section II (multiple choice and open-ended): respecting children’s specificities (Table 2).
- Section III (multiple choice and open-ended): satisfaction with the training course (Table 2).

Tab. 2 – Sections II and III of the questionnaire administered to training course participants

<b>Section II – Respecting Children’s Specificities</b>	
1	Choose games and books carefully: try as much as possible to avoid selecting titles that reinforce a worldview where women are in an inferior position and men in a superior one, but stories where children, adults (and animals that are often the protagonists of children’s books) can do and be what they want regardless of being male or female. Give an example.
2	Give all children the opportunity to have the same experiences driven by curiosity and individual specificities, for example in dress-up games, do not deny boys the chance to dress up as a princess: every game a child plays helps them to discover a piece of themselves and the world they interact with. Share your experience.
3	Give children the opportunity to feel and express what they are feeling in that moment, without holding back and suppressing the expression of their emotions, which we must remember does not mean accepting the destructive manner of their expression: if a child is angry because something was denied to them, they have the right to feel that way, but they are not allowed to hit and bite those who deprived them of that toy. How do you handle these situations in your daily life?
4	Since you started attending the training course, have you tried to expand play opportunities by following the preferences of boys and girls? (Explain your answer)
5	Have you tried to involve families in activities related to the deconstruction of gender stereotypes through readings of picture books or playful workshops with children? (Explain your answer)
<b>SECTION III - Satisfaction with the training course</b>	
1	The experience of Theatre of the Oppressed during the training course (for the training groups where it was conducted) was useful for your personal development regarding gender. (Explain your answer)
2	The playing cards (“for those who teach” and the cards “on Women’s words”), used during the training course, led you to reflections on your personal and professional aspects? (Explain your answer)
3	Among the picture books suggested, which one did you choose for the work in your section?
4	Explain how you carried out the activity and what gender-related observations emerged. Were you able to deconstruct stereotypes by proposing this activity over time?
5	The picture book “Rosacornetto” was chosen to work on continuity 0/6. Share your experience...

6	Within the training course, was the discussion between educators and teachers useful in promoting the exchange of information and knowledge on gender?
7	Was the training course useful for you? (Explain your choice)
8	Free observations

#### 4. Results and discussion

No. 35 nursery school educators and no. 36 kindergarten teachers participated in the training course – a total of 71 individuals – aged between 25 and 50, with 52.1% aged 50 and above.

Regarding educational qualifications, it is noted that 67.6% (48 individuals) have a high school diploma, 22.5% (16 individuals) have a university degree, and 9.9% (7 individuals) have postgraduate training.

49.3% (35 individuals) reported over 20 years of work experience; 35.2% (25 individuals) between 10 and 20 years; 8.5% (6 individuals) from 1 to 5 years; 7% (5 individuals) between 5 and 10 years.

In Section II of the questionnaire, for question no. 1 "Choose games and books carefully: try as much as possible to avoid selecting titles that reinforce a worldview where women are in an inferior position and men in a superior one, but stories where children, adults (and animals that are often the protagonists of children's books) can do and be what they want regardless of being male or female. Give an example". the respondents highlight that:

- *Games and books are not selected based on gender but prefer books and games that have specific goals to achieve.*
- *I usually choose readings that I believe might interest children more regardless of gender but considering their age group.*
- *Attention towards the proposed picture books and games is essential so that these can serve as a positive example and an effective stimulus for each child. The choice is therefore based on themes that are considered useful to address and that require support.*
- *Areas of interest and games enjoyed in mixed groups. The picture books are carefully chosen to reinforce equality between the female and male figures.*
- *Play builds and is built together with others in the form of narratives and actions that, each time, change. The games in the section are shared by both genders. The available picture books cover themes that concern all boys and girls: emotions, creativity, sense of life, solidarity, etc., regardless of being male or female.*

For question no. 2 “Do you give all children the opportunity to have the same experiences driven by curiosity and individual specificities, for example in dress-up games not denying boys the chance to dress up as a princess: every game a child plays helps them to discover a piece of themselves and the world they interact with. Share your experience,” some particularly interesting responses were collected:

- *In our section, we have a dress-up corner that children have been using frequently lately, and it is common to see girls/boys wearing bags and headbands and using raffia skirts interchangeably. Sheriff hats on girls and princely outfits on boys. Our intervention involves putting on the clothes upon request for help.*
- *When I introduce the dress-up corner to the children, I leave them completely free to wear what they want, sometimes I even invite them to tell me why they made that choice. Once a girl in the older group told me: “I dress up as a superhero because I am as strong as my brother!”.*
- *In our sections, regarding the game part, the play spaces are structured according to diversification criteria and characterized based on specific functions and exploratory possibilities. For example, ample space is given to the kitchen corner, which aims to stimulate both pretend play with toys and furnishings that evoke the home environment and to encourage children’s activities through encounters with materials and real tools to explore. Alongside this, there are other spaces like the dress-up area, the atelier space where each child is free to choose what to be and what to do.*
- *Every game a child plays is an opportunity to experiment and discover a piece of themselves and the world around them. When a child experiences, for example, the “role of a princess,” they have the opportunity to enrich their imagination and understand and accept differences.*

For question no. 3 “Do you give children the opportunity to feel and express what they are feeling at that moment, without restraining and repressing the expression of their emotions, which, let’s remember, does not mean accepting the destructive mode of their expression: if a child is angry because something has been denied to them, they have the right to be angry, but they are not allowed to hit and bite those who deprived them of that game. How do you handle these situations in your daily life?”, some responses were collected, for example:

- *It is necessary to calmly shift the child’s attention towards the adult, trying to make them understand that hitting and biting their peers is not constructive, but instead, we must learn to ask and/or share.*

- *If a child is angry, I talk to them, ask them what made them angry, and try to make them understand that it's okay to feel that way but that situation should always be resolved through communication and not violence.*
- *In conflict situations, I let the children handle it among themselves, usually someone gives in and moves on or an agreement is reached on the ways or waiting times. Where the conflict does not end but is fueled by aggressive behavior towards others, I intervene because there is a high risk of harm being done, saying that the action caused a friend to cry and it's not nice towards them, that the contested game can be asked for instead of forcefully taking it from the other's hands.*
- *During the increasingly frequent moments of frustration resulting from a denial of immediate gratification of children's desires, I believe it is important to let children experience emotions to help them understand that they can manage the moment and overcome it. The adult's role as an emotional mediator becomes important. When the reaction to the emotion is on a descending phase, it is important for the child to feel welcomed and guided rather than blamed.*
- *I welcome the child and their anger and try not to make them feel wrong. I make them feel that I am there and that together we can manage this moment. After calming down, I explain that it's okay to be angry and that it's not wrong, but rather I shift their focus to the pain, suffering, and sadness that their anger has caused in the other child, helping them empathize with the other. I help by providing anger-related books in the section.*
- *The teacher is called to play a mediating role, proposing effective and concrete alternatives to dysfunctional behavior. In these situations, it is important to contain the child, establish empathic contact, demonstrate appropriate behavior: "I understand that you want that game because you like it, but now A has taken it. Why don't we suggest playing together, having a fun game? If you want, I could help you convince him."*

For question no. 4 "Since you started following the training course, have you tried to expand play opportunities by following the preferences of boys and girls?", 46.5% (33 subjects) answer "yes," 33.8% (24 subjects) "partially," and 19.7% (14 subjects) "no," highlighting that:

- *In the section, there is a quarterly rotation of games, the reflection after the course was to include more daily life activities so that there is a sharing of practical activities between genders.*
- *My educational choices have always been based on the idea of providing the same opportunities to both girls and boys, and I have always followed*

*their preferences, curiosities, and specificities. With the course, I have strengthened what I have always believed in.*

- *I have continued to monitor their games and observe their behaviors. Beyond what may be considered "for boys" or "for girls," in reality, children play what they truly like. The more the play contexts are shared by both genders, the more the game itself enriches and contributes to forming a broader view of the world they are immersed in.*
- *In the section, we have tried to carry out motor activities to promote physical games that stimulate coordination and socialization without gender divisions, such as ball games (basketball). Promoting shared play among children of different genders so they can learn to cooperate, communicate, and face challenges together. Peer interaction is also fundamental for the development of social skills. We try to avoid labeling games as "for girls" or "for boys." Avoiding phrases like "that's a game for boys" or "this is a game for girls" and letting each child explore and have fun with what they like the most.*

For question no. 5 "Have you tried to involve families in activities related to the deconstruction of gender stereotypes through picture book readings or playful workshops with children?", 56.3% (40 subjects) answer "no," 29.6% (21 subjects) answer "partially," and 14.1% (10 subjects) answer "yes," highlighting, for many, how there has not been an opportunity to do so, or how they are discussing with colleagues to understand how to address the topic with parents.

In the third section of the questionnaire, for question no. 1 "Was the experience of Theatre of the Oppressed during the training course (for the training groups where it was conducted) useful for your personal development regarding gender?", 42.3% (30 subjects) answer "no," 38% (27 subjects) answer "yes," and 19.7% answer "partially." In particular:

- *The Theatre of the Oppressed with the instructor was fun but also profound because it naturally leads you to show even what you generally try not to show due to social conventions. It would be interesting to do it with children;*
- *It was not easy for me to represent something through acting that I would have preferred to narrate. Acting in front of strangers makes me uncomfortable;*
- *I had never had a similar experience, I believe that being able to confront roles and attitudes sometimes very distant and different from one's own is an opportunity for enrichment and reflection.*
- *Through theatre, hidden things that have been oppressed both in past years and in the present come to light.*

- *It was a very interesting individual experience, an “introspective” journey based on dialogue and discussion among colleagues and the instructor.*

For question no. 2 “Did the playing cards (‘for those who teach’ and the cards ‘on Women’s words’), used during the training course, lead you to reflect on your personal and professional aspects?”, 46.5% (33 subjects) answer “no,” 38% (27 subjects) answer “yes,” and 15.5% (11 subjects) answer “partially,” specifying, for example, some reflections:

- *They were an interesting tool for reflecting on professional growth.*
- *Personally, I believe that women unfortunately still have to struggle a lot for their human value to be recognized beyond gender stereotypes. Regarding my profession, it is still considered “feminine,” but I do not think so.*
- *Yes. The card I drew is “the skill lies in what one does with their mistakes,” a very reflective card for me because it always makes you question your behaviors. This card made me reflect on the fact that I consider myself a person who sometimes makes mistakes but always tries to improve from them.*
- *It was surprising to discover how the choice of the card, seemingly unconscious, was actually in the subconscious the answer to personal and professional reflections that I had never thought of. The chosen card encapsulated a part of me that I engage in my work and relationships every day and that I had never paid particular attention to.*
- *They made me think more on a personal level, in my role as a mother of a teenage daughter and the responsibility that this carries, and how parental examples are fundamental in the construction and deconstruction of stereotypes.*

For question no. 3 “Among the picture books proposed, which one did you choose for work in the section?”, these were the choices made:

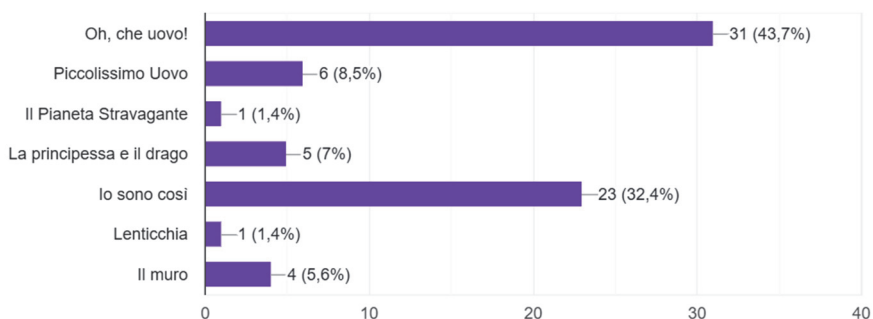


Fig. 3 – Picturebooks chosen by the interviewed sample

For question no. 4 “Describe how you carried out the activity and what gender-related observations emerged. Were you able to deconstruct stereotypes by proposing this activity over time?”, for example:

- *We represented the characters of the story with cardboard cutouts and materials (like the straw from the nest) known by our boys and girls. Telling a story to children of this age group generates astonishment and attention if it concerns the characters themselves... the concept of that story, the purpose, however, remains quite incomprehensible.*
- *I worked simultaneously on Cinderella and on the princess and the dragon, trying together with the children to grasp their similarities and differences, also showing the courage of both, the first in overcoming the mistreatment of the stepsisters, the second facing the dragon. The strength in overcoming adversities of both in different ways. And finally, there is a different happy ending in the princess and the dragon that can unfold in various ways, including the princess remaining alone and self-sufficient. After dramatizing and conducting interviews, we created a large mural in the section with recycled materials.*
- *Knowledge and recognition of others are directly connected to self-knowledge. The picture book “I am like this” allowed children to reflect on themselves, their characteristics, and their interests. Comparing will not only allow the presentation of themselves but also an evaluation of the similarities/differences that contribute to the maturation of identity and knowledge of the other.*
- *The idea is to read the story to the children many times to make it familiar. The reading involves showing the book’s images and using different voices for each character. We will ask all the children to draw a picture of the story just read. The idea was also to create a moment of dialogue with the children about the story just read. Subsequently, we will introduce the presence of the story’s characters (built by us with the help of the children), making it animated, a kind of theater. We wanted to suggest to all parents to take the book home and read it together as a family.*

For question no. 5 “The picture book *Rosaconfetto* was chosen to work on continuity 0/6. Tell us about the experience...”, there are several interesting experiences reported, for example:

- *Yes, it was chosen by us to work on it in the section for the little ones. We will propose transfers with salt with different pink and blue colors and point out to the children the difference with little elephants made by us colored differently, trying to make them understand that the freedom to do what you want is fundamental in life.*

- *The picturebook Rosaconfetto was first read, as with the picturebook “Oh che uovo!,” incorporating it into daily reading, then an environment was recreated with openable cardboard boxes with the various characters, and the story was told in a dramatization that captured much more the attention of the children. It was interesting for me to hear from the kindergarten teachers the responses of their students regarding the understanding of the protagonist’s desire for freedom. For the nursery, at the moment, a girl expressed the desire to play in the water of the pond.*
- *After creating the illustrated panel with the various characters, we told the story to the children who welcomed the mimed story with interest, willingly accepting the explanations we gave while telling the story and the desire for freedom of the little elephants. The same story with the kindergarten children, enriched with interviews, is an excellent goal to share a thought from the perspective of deconstructing gender stereotypes.*
- *Sharing the picturebook allowed us to address the same theme with differentiated activities and proposals based on age group. The picturebook allows for creating a continuum not only in the experience of continuity but could be used at the beginning of the school year as a bridge between nursery and kindergarten.*

For question no. 6 “Within the training course, was the exchange of information and knowledge on gender useful between educators and teachers?”, 60.6% (43 subjects) answered “quite” 33.8% (24 subjects) “very”; only 2.8% (2 subjects) answered “little,” and 2.8% “not at all.”

For question no. 7 “Was the training course useful for you?”, 52.1% (37 subjects) answered “quite” 39.4% (28 subjects) “quite”; only 7% (5 subjects) answered “little,” and 1.4% (1 subject) “not at all.” Below are some specific reflections:

- *Discussing with colleagues was useful to enrich my professional background, also regarding personal experiences and how they were managed by the colleagues themselves. The course and the chosen topic proved to be very interesting and especially current.*
- *Training on gender deconstruction is important in a society in constant change where increasingly broad contexts of gender and interculturality are shown.*
- *It was an opportunity to discuss with colleagues and to take inspiration on how to address the situations and dynamics that arise in everyday life.*
- *Society is changing, and it is right to stay updated. This course helped me promote games and activities without gender barriers, which is useful for children who have the opportunity to explore their natural inclinations,*

*develop a wider range of skills, and grow in an environment that celebrates diversity and equality.*

## Conclusions

The research-training experience presented here has brought out some fundamental themes in the education of children aged 0-6: self-perception, perception of one's body and gender, professional roles, emotions, and the plurality of family models observed in readings. The main path – as emerged from the questionnaire administered to the interviewees – is that of educational processes: to increase the awareness and critical capacity of girls/boys regarding gender stereotypes and prejudices that then translate into inequalities.

It is the awareness of those in educational roles regarding the responsibility of not imposing rigid and stereotyped models, but of enhancing the talents and potential of boys and girls and the quality of their relationships. The picturebook represents an extraordinary means of relationship that brings together many different paths because there are so many possibilities it offers to children, girls, boys, and the adults who accompany them on the path of growth.

Reading can be a useful methodology for deconstructing gender stereotypes because through picturebooks, we talk about diversity, emotions, families, love, friendship, and respect for others, regardless of gender, culture, etc. Reading picturebooks through shared reading for a narrative that enhances a particular proxemics attests to the importance of reading aloud, the importance of the physical and emotional relationship.

In the experience presented, picturebooks have become, at the same time, moments of growth and training for adults and special moments for boys and girls, happy to have access to a possible library with the sharing of books that can also be taken home to be read together with families to create a bridge of knowledge and sharing. Reading represents a useful tool to seek new opportunities for discovery from childhood. A childhood that deserves to grow in respect of diversity, that deserves to live in a society capable of going beyond appearances, that deserves opportunities and chances.

## References

- Battut E. (2020). *Oh, che uovo!*. Trieste: Bohem Press Italia.
- Biemmi I., Mapelli B. (2023). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Milano: Mondadori.

- Buccolo M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo M. (2024). *Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6. Teorie e modelli educativi per il cambiamento organizzativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Campagnaro M. (2013). Le potenzialità delle immagini. Educazione visiva ed emozionale attraverso gli albi illustrati. In M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Campagnaro M., Dallari M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2019). *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2019*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Degl'Innocenti, F., Ferrara, A. (2014). *Io sono così*. Cagli (PU): Settenove edizioni.
- Fierli E., Franchi G., Lancia G., Marini S. (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove.
- Filomia M. (2023). *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*. Lecce: PensaMultimedia.
- Grandi W. (2020). Il sorriso di Clara Sesemann. Narrazioni per l'infanzia e disabilità. In E. A. Emili, V. Macchia, *Leggere l'inclusione: Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.
- Guerra M., Luciano E. (2024). *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Hamelin (Ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Rome: Donzelli.
- Honegger Fresco G. (1985), Il bambino e la natura. *Il Quaderno Montessori*, maggio-giugno, 4: 7-16.
- Macri G., Zanotti C. (2018). *Il muro*. Vercelli: Nuinui.
- Mencaroni C. (2020). *Lenticchia. Dall'altra parte del mondo*. Siracusa: VerbaVolant edizioni.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, -- [https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) (ultima consultazione: 03/04/2025).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, -- <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ultima consultazione: 03/04/2025).
- Montessori M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1986). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.

- Munsch R., Martchenko M. (2014). *La principessa e il drago*. Torino: EDT-Giralangolo.
- Negri M. (2016). Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 11(3): 117-138. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/6451.
- Orlando Cian D. (1970). *Pedagogia dell'infanzia e scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Pardi F. (2011). *Piccolo uovo*. Milano: Lo Stampatello.
- Postman N. (2005). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Rome. Armando.
- Rizzolatti G., Sinigaglia R. (2006). *So quel che fai Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Save the Children (2019). *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. Roma. -- <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita.pdf> (ultima consultazione: 31/03/2025).
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989). *L'infanzia nella società moderna*. Rome: Editori Riuniti.
- Trisciuzzi M. T. (2020). Sguardi sulla diversità. Leggere fuori dai margini. In: Emili E.A., Macchia V., editors, *Leggere l'inclusione: Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.
- Turin A. (2016). *Rosacofetto*. Milano: Motta Junior.
- UE (2018). RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01). -- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (last consulted on 14/04/2025).
- UE (2021). RACCOMANDAZIONE (UE) 2021/1004 DEL CONSIGLIO del 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia. -- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004&from=FR> (last consulted on 14/04/2025).

## Fare ricerca pedagogica con studenti trans\*. Una proposta metodologica trans\*-affermativa e trans\*-posizionata

### Doing Educational Research with Trans\* Students. A Trans\*-Affirmative and Trans\*-Situated Methodological Proposal

Alessia Ale\* Santambrogio<sup>^</sup>

#### Riassunto

L'articolo illustra l'impostazione metodologica trans\*-affermativa e trans\*-posizionata adottata in una ricerca con studenti trans\* nella scuola secondaria di secondo grado italiana. L'approccio, fondato sui *transgender studies*, elabora una proposta che valorizza i saperi esperienziali delle soggettività trans\*, evitando di replicare forme di violenza epistemica e discorsiva. L'articolo descrive le scelte metodologiche adottate, tra cui autoriflessività dello ricercatore, approccio narrativo alla ricerca e intervista biografica, evidenziando come queste strategie contribuiscano a una ricerca pedagogica eticamente sensibile e rispettosa delle persone trans\* partecipanti. L'obiettivo è offrire un contributo alla riflessione metodologica ed etica nella ricerca pedagogica, proponendo un modello trasferibile ad altri studi con persone trans\*.

**Parole chiave:** giovani trans; transgender studies; ricerca pedagogica; metodologia qualitativa; ricerca narrativa; etica della ricerca.

#### Abstract

This article illustrates the trans\*-affirmative and trans\*-situated methodological approach adopted in a research with trans\* students in Italian upper secondary schools. Grounded in transgender studies, this approach develops a proposal that values the experiential knowledge of trans\* subjects, while avoiding forms of epistemic and discursive violence. The article describes the methodological choices made, including researcher self-reflexivity, a narrative research approach, and biographical interviews, highlighting how these strategies contribute to an ethically, sensitive and respectful pedagogical research with trans\* participants. The aim is to contribute to the methodological and ethical reflection in pedagogical research, proposing a model that can be transferred to other studies with trans\* individuals.

---

<sup>^</sup> Università degli Studi di Enna "Kore". E-mail: [alessia.santambrogio@unikorestudent.it](mailto:alessia.santambrogio@unikorestudent.it).

**Key words:** trans youth; transgender studies; educational research; qualitative methodology; narrative research; research ethics.

*Articolo sottomesso: 03/03/2025, accettato: 07/05/2025*

## 1. Introduzione<sup>1</sup>

La visibilità, sociale e culturale di adolescenti e giovani trans\*<sup>2</sup> è un fenomeno crescente nel panorama italiano, registrato anche a livello scolastico e attenzionato dalla ricerca. In particolare, sono sociologia e psicologia ad aver indirizzato i propri studi sul rapporto tra giovani persone trans\* e contesti educativi, concentrandosi soprattutto sulla scuola (Bourelly, 2023; Lorusso *et al.*, 2024; Mariotto, Albanesi e Lorusso, 2024), mentre ancora marginale appare essere il contributo della pedagogia (Santambrogio, 2022).

Anche a livello internazionale si registra un *trend* crescente, benché ancora residuale, di studi con studenti trans\* (McBride, 2021). Tali soggettività risultano così poco rappresentate all'interno della letteratura scientifica, fatte spesso oggetto, inoltre, di ricerche che si concentrano su fattori di rischio, esperienze di bullismo, interventi psicologici, e insuccessi scolastici (Eisenberg *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2016). Benché tali studi offrano dati importanti per l'articolazione della discussione scientifica, Shelton e Lester (2018) ne sottolineano parimenti la problematicità: l'estesa attenzione alle esperienze di vittimizzazione rischia di perpetrare una narrazione della vittima che rende comprensibili le esperienze delle giovani persone trans\* unicamente entro la cornice della "popolazione a rischio", di fatto categorizzandole come soggetti passivi privi di *agency* (Horton, 2020).

Paucità di ricerche sul tema e narrazione della vittima hanno conseguenze epistemologiche. Esse, infatti, restringono il *corpus* di conoscenze scientifiche disponibili, invisibilizzano le soggettività trans\*, fragilizzano la legittimità di

---

<sup>1</sup> In questo contributo adotto un linguaggio ampio ricorrendo allo schwa (ə) per il singolare e allo schwa lungo (ɜ) per il plurale. La scelta è motivata da una volontà di coerenza con il tema trattato, unita al desiderio di spezzare l'invisibilizzazione linguistica delle persone trans\* (Marena, 2024).

<sup>2</sup> Con l'espressione "trans\*" si fa qui riferimento a tutte quelle persone la cui identità e/o espressione di genere differisce dal sesso/genere assegnato loro alla nascita. Sotto il termine ombrello trans\* si ricompongono sia le esperienze di chi prova il profondo desiderio di appartenere al genere considerato opposto a quello assegnato alla nascita, sia chi sperimenta un'identità nonbinaria (Halberstam, 2018). Con "cisgender", invece, si indicano coloro in cui sesso e genere assegnati alla nascita coincidono pacificamente.

ricerche che le coinvolgono direttamente, restringono o ipostatizzano le categorie lessicali attualmente disponibili per nominare le transidentità, rinforzando così una cornice interpretativa patologizzante radicata in una tradizione pluridecennale di studi condotti in ambito clinico e medico (Gill-Peterson, 2018).

Il quadro sopra descritto pone sfide specifiche alla pedagogia, invitandola a cogliere e comprendere le trasformazioni che attraversano società e contesti educativi contemporanei, così come i bisogni educativi che ne emergono (Cambi, Certini e Nesti, 2010). La ricerca pedagogica può offrire un prezioso contributo alla conoscenza delle fenomenologie educative che coinvolgono lo studenti trans\*, portando al dibattito scientifico e alla pratica educativa saperi fondati su una prospettiva epistemologica e axiologica che guarda all'infinita educabilità del soggetto, alla difesa dei diritti di ciascuna, e al ruolo dell'educazione nel promuovere equità di genere e giustizia sociale (Burgio e Lopez, 2023). In tal senso la pedagogia italiana non è solo chiamata a percorrere piste di ricerca non ancora battute e a illuminarne di nuove, ma è anche invitata a interrogare le metodologie tramite cui definisce il design delle proprie ricerche, affinché siano coerenti con oggetto e finalità conoscitive, e il più possibile rispettose delle persone coinvolte. Nel caso della ricerca con le giovani persone trans\* tale sfida si fa ulteriormente cogente, trattandosi di un gruppo sociale esposto a intrecciate forme di discriminazione e marginalizzazione, basate innanzitutto su età e identità di genere (Hall, 2021; Rosati *et al.*, 2024).

Alla luce di queste considerazioni, il contributo illustra l'impostazione metodologica adottata per la realizzazione di un progetto di ricerca che ha indagato come studenti trans\* esperiscano la scuola secondaria di secondo grado in Italia. Dopo l'esplicitazione dei fondamenti epistemologici che hanno sorretto le scelte metodologiche intraprese, mi concentrerò su approccio, strumenti di indagine e strategie di conduzione. Quella che viene presentata è un'impostazione della ricerca da me definita trans\*-affermativa e trans\*-posizionata, fondata su un progetto di coerenza e ricorsività tra cornice epistemologica e metodologica. L'approccio trans\*-affermativo adotta un paradigma non patologizzante delle identità trans\*, sostenendone il diritto all'autodeterminazione di genere. La declinazione trans\*-posizionata della ricerca riconosce invece il valore epistemico dell'esperienza vissuta da tali soggettività nei processi di costruzione delle conoscenze che direttamente le riguardano. Per l'indagine scientifica ciò significa rifuggire il mito di universalità e neutralità del sapere accademico; tematizzare il potere, e riconoscere la co-implicazione tra ricercatore, partecipanti, metodologie e finalità dello studio (Haraway, 1988; Stryker, 2006). Quella presentata è una proposta parziale e perfezionabile che, tuttavia, si reputa possa contribuire alla riflessione metodologica ed etica nel campo della ricerca pedagogica, e possa essere trasferita, adattandola e contestualizzandola, ad altri studi rivolti alla popolazione trans\*.

## 2. Fondamenti epistemologici

L'impostazione metodologica trans\*-affermativa e trans\*-posizionata qui presentata ha come fondamento epistemologico i *transgender studies*. Si tratta di un ricco *corpus* di saperi prodotto, a partite dagli anni Novanta del XX secolo, innanzitutto da studios<sup>3</sup> trans\* che hanno analizzato i sistemi di oppressione – materiale, simbolica, epistemica e discorsiva – cui sono soggette le persone trans\* (Stryker e Whittle, 2006). I *transgender studies* si pongono come un'alternativa critica alla produzione di sapere accademico su generi e identità, la quale è stata storicamente appannaggio, in Occidente, di medicina e psichiatria. Tali discipline hanno stabilito criteri clinico-diagnostici e sistemi di classificazione volti a “spiegare” e “trattare” le identità trans\* secondo un paradigma medicalizzante, di fatto configurandosi come forme di violenza materiale ed epistemica (Gill-Peterson, 2018).

I *transgender studies*, al contrario, offrono un orizzonte epistemologico di denaturalizzazione della logica binaria e cisgenderista<sup>3</sup>, propongono una comprensione complessa e non essenzialista di genere, sesso, corpo e sessualità, e considerano le conoscenze esperienziali maturate dalle persone trans\* come forme legittime di conoscenza (Halberstam, 2018; Stryker e Whittle, 2006). Come afferma Valentine nel suo studio etnografico sull'emersione della categoria *transgender* come soggetto collettivo e politico, «“genere” e “sessualità” non sono né esperienze autoevidenti né quadri esplicativi naturali. Piuttosto, sono anche categorie con storie e politiche complicate, e che quindi meritano attenzione critica»<sup>4</sup> (2007, p. 15).

La produzione scientifica di tale settore di studi si sviluppa, quindi, lungo quattro traiettorie tra loro intrecciate: a) spinta conoscitiva delle modalità di soggettivazione trans\*; b) analisi critica delle politiche socio-culturali, materiali e simboliche che producono e regolano norme di genere e sistemi di classificazione; c) denuncia degli effetti negativi che tali politiche e sistemi hanno sulla vita delle persone; d) elaborazione di azioni concrete volte a rimuovere le cause sociali e materiali dell'oppressione subita dalle persone trans\* per migliorarne le condizioni di vita (Mayo e Blackburn, 2020; Stryker, 2023).

Per queste loro caratteristiche i *transgender studies* sono animati da un'intrinseca curvatura pedagogica: a partire dalla loro fondazione, infatti, sono stati spinti dalla volontà di educare a una nuova comprensione del genere, mettendo in discussione «le basi epistemologiche stesse del modo in cui il genere viene

<sup>3</sup> Con cisgenderismo si fa riferimento alla concezione essenzialista, biologista e binaria del genere, considerato fisso, immutabile e coincidente con il sesso assegnato alla nascita. Tale ideologia produce la sistematica cancellazione sociale, culturale e legale delle persone trans\* (Kennedy, 2013).

<sup>4</sup> Le traduzioni delle citazioni letterali sono realizzate dall'autore.

inteso, trattando l'esistenza trans stessa come un sito di produzione di conoscenza» (Keenan, 2022, p. 310).

È sulla base di queste premesse che i *transgender studies* sono stati considerati come una bussola epistemico-metodologica per l'impostazione della ricerca da me condotta con studenti trans\* dai 18 ai 22 anni. Nel sottolineare la necessità di svolgere ricerche *con* le persone trans\*, riconoscendole come fonti autorevoli di sapere, i *transgender studies* invitano lə ricercatorə a praticare autoriflessività e a definire un impianto metodologico attento a non riprodurre violenza epistemica.

### 3. Proposte per una metodologia trans\*-affermativa e trans\*-posizionata

Le scelte metodologiche da me intraprese per condurre la ricerca con giovani persone trans\* si fondano su una consapevolezza pedagogica. Come afferma Keenan (2022), infatti:

[l]a metodologia della ricerca funziona come una sorta di pedagogia. [...] Le decisioni che chi fa ricerca prende sul tipo di domande da porre e sui dati da raccogliere, sulle teorie che guidano l'analisi e sulla presentazione dei dati contribuiscono alla produzione di conoscenza all'interno dell'accademia e tra il pubblico, e anche al modo in cui l3 partecipanti alla ricerca possono arrivare a comprendere se stess3 (p. 308).

Per l'impostazione metodologica trans\*-posizionata e trans\*-affermativa che si va qui delineando ciò significa scegliere strumenti di indagine coerenti con il quadro epistemologico di riferimento, riflettere sul proprio ruolo di ricercatorə, elaborare strategie di conduzione della ricerca eticamente sensibili, e trattare l3 partecipanti come soggettività autorevoli della propria conoscenza sul mondo.

#### 3.1 Il valore dell'autoriflessività

Nella prospettiva trans\*-posizionata e trans\*-affermativa da me adottata, l'autoriflessività gioca un ruolo chiave e trasversale a ideazione e realizzazione della ricerca. Tramite l'autoriflessività il ruolo dellə ricercatorə viene riconosciuto e trattato come socialmente e politicamente situato, in relazione a obiettivo, argomento e partecipanti (Finlay, 2002; Rooke, 2009). La mia soggettività è stata quindi sottoposta a un processo continuativo di analisi critica e consapevole, la quale ha permesso di riconoscere come risorse il mio essere una persona agender, bianca, e adulta. Condividere in forma esplicita con l3 partecipanti

un'identità trans\* ha infatti offerto un punto di accesso privilegiato alla comprensione delle esperienze raccontate, delineando un terreno comune in cui sperimentare riconoscimento reciproco e validazione delle proprie identità.

Inoltre, l'autoriflessività è stata fondamentale per sottrarsi alla tentazione dell'universalità neutrale, per situare saperi e biografie (Haraway, 1988), e per tematizzare e rigiocare il potere derivante dal mio ruolo di ricercatore. In tal senso, esplicitare traiettorie identitarie, oppressioni e complicità con il potere ha permesso di articolare un progetto intenzionale di decostruzione e relativizzazione del potere della ricerca, che è stato così piegato a favore dell3 partecipanti (Slovin, 2020). È in questo progetto riflessivo e autoriflessivo che teoria e metodologia si intrecciano e agiscono per creare la possibilità di alleanze trans\* e intergenerazionali temporalmente situate. Così facendo la gerarchia tra saperi scientifici ed esperienziali, e il rischio di replicare violenze discorsive ed epistemiche, sono stati depotenziati per favorire il prosperare di molteplici conoscenze trans\* (Steele e Nicholson, 2020).

### 3.2. Polivocalità emergenti: l'approccio narrativo alle esperienze trans\*

L'invito dei *transgender studies* a restituire dignità e valore epistemico ai saperi incarnati delle soggettività trans\* (Stryker, 2006), ha fatto della ricerca narrativa basata sull'esperienza (Connelly e Clandinin, 1990; Merrill e West, 2009; Squire, 2008) un approccio metodologico particolarmente promettente per raggiungere le finalità conoscitive della ricerca. La scelta di adottare strumenti di indagine di tipo qualitativo e narrativo poggia sulla convinzione che l3 studenti trans\* siano l3 maggiori esperti di cosa significhi vivere e navigare in contesti educativi *in quanto* persone trans\*. Come affermano Steele e Nicholson (2020), infatti «la conoscenza esperienziale delle persone TGE [Transgender and Gender Expansive] è considerata legittima e fondamentale per comprendere, analizzare e insegnare riguardo a subordinazione e resilienza» (p. 10). Accogliere e ascoltare queste conoscenze, chiede alla ricerca pedagogica di predisporre le condizioni affinché ciò possa accadere, scegliendo adeguati strumenti di indagine e analisi, eticamente impegnati e rispettosi dell3 partecipanti. Per tale motivo sono stati privilegiati metodi narrativi basati sulla raccolta di racconti di vita tramite la conduzione di interviste biografiche.

Tale scelta guarda innanzitutto allo statuto scientifico dell'orientamento narrativo alla ricerca, e alla dimensione costitutiva dell'atto del narrare nei processi di soggettivazione. Abbandonando l'enfasi su verità, oggettività e generalizzabilità, la ricerca narrativa pone l'attenzione sui modi in cui gli eventi sono messi in relazione e dotati di significato, riconoscendo il carattere inestricabilmente idiografico, sociale e culturale delle narrazioni. Le storie sono state perciò intese come punti di accesso privilegiato per comprendere le esperienze educative

dell3 studenti trans\* e, al contempo, per esplorare il piú ampio contesto sociale e culturale in cui sono immers3 (Burgio, 2008; Merrill e West, 2009; Poggio, 2004).

Inoltre, l'intreccio tra qualità idiografiche e sociali delle storie fa della ricerca narrativa un approccio particolarmente adatto al lavoro con persone appartenenti a gruppi marginalizzati (Burgio, 2008). Lo studio delle narrazioni non solo permette all3 ricercator3 di comprendere le esperienze narrate e i significati attribuiti dall3 narrator3 a tali esperienze, ma anche di mettere in luce «le loro “verità” (che sono inevitabilmente plurivocali) sui sistemi sociali e sulle istituzioni, così come le sperimentano. Le narrazioni, quindi, svelano la profondità e la complessità dell'esperienza umana, del potere e di altre dinamiche sociali» (Goodson e Gill, 2011, p. 20). I racconti dell3 studenti trans\* sono stati perciò trattati come forme narrative dotate di validità conoscitiva (Shelton e Lester, 2018), polivocalità emergenti di legittimo sapere trans\* (Stone, 2006) capaci di informare processi di cambiamento del contesto educativo, innestandoli di effettive conoscenze trans\*-posizionate (Bertrand, Brooks e Domínguez, 2023).

La capacità trasformativa della narrazione è, infine, strettamente connessa con le qualità pedagogiche dell'atto del narrare (Demetrio, 2012). Nella ricerca narrativa, la raccolta della storia del soggetto sostiene la messa in gioco di processi riflessivi e auto-riflessivi tramite cui ripercorrere il proprio cammino esistenziale, facendo del racconto un momento dall'alto potenziale formativo e auto-formativo (Burgio, 2008). La ricerca narrativa con giovani persone trans\* è stata quindi scelta come un approccio che permette anche di giocare, nel lavoro sul campo, in una posizione educativa emica tramite cui praticare un'etica dell'ascolto attivo e della connessione (Rooke, 2009; Tolomelli, 2021).

### 3.3 *L'intervista biografica: strategie di conduzione trans\*-affermativa e trans\*-posizionata*

Coerentemente con l'approccio narrativo, lo strumento di indagine scelto per esplorare le esperienze educative di studenti trans\* è stato l'intervista biografica volta alla raccolta di racconti di vita (Bichi, 2002). In questo tipo di intervista, dal carattere non direttivo, le parole dell'intervistat3 vengono poste al centro dell'attenzione di chi sta conducendo; compito dell'intervistator3 è quello di creare le condizioni affinché l3 partecipante possa esprimere il piú liberamente possibile «il suo modo di vedere il mondo, le sue percezioni, le sue valutazioni e dunque la sua esperienza così come sente di averla vissuta» (Bichi, 2017, p. 48).

Prima di procedere con l'intervista, all3 partecipanti è stato inviato un questionario, realizzato tramite Google Moduli, per raccogliere dati demografici.

Per gettare le basi di una relazione di fiducia si è deciso di non renderne obbligatoria la risposta, ponendo al centro le persone coinvolte, il loro senso di agio e il loro potere decisionale. In tale direzione si è mossa anche la decisione di strutturare le domande prevedendo risposte aperte, senza proporre opzioni di scelta tra categorie identitarie precostituite (Mayo, 2017). L3 partecipanti hanno quindi potuto specificare i propri pronomi, scegliere lo pseudonimo e descrivere con i termini che reputavano migliori la propria identità di genere e il proprio orientamento sessuale (Austin, 2016). Quando la scelta dello pseudonimo è stata demandata allə ricercatorə, si è deciso di optare per parole che riflettesero le esperienze dellə studente raccolte nel corso dell'intervista. Gli pseudonimi così formati, e le motivazioni sottostanti, sono stati condivisi con lə partecipante per riceverne l'approvazione (Allen e Wiles, 2016). Curare la scelta dello pseudonimo non espleta una mera formalità, ma riflette una postura trans\*-posizionata consapevole dell'importanza dell'auto-nominazione per le soggettività trans\* (Halberstam, 2018). Le risposte al questionario, infine, sono state utilizzate per personalizzare la domanda di lancio dell'intervista biografica<sup>5</sup>. La costruzione di una domanda di consegna "su misura", che adotta le parole usate dell3 partecipanti, è stata intesa come parte di una più ampia riflessione sulle modalità di cura della relazione di intervista.

La raccolta di un racconto di vita può infatti essere un momento ad alta intensità relazionale, in cui si chiede allə partecipante di condividere parte della propria biografia all'interno di un contesto costruito ad hoc. Connelly e Clandinin (1990) sottolineano come la costruzione della situazione di intervista sia una questione etica che chiede di negoziare obiettivi, finalità, e modalità di realizzazione della ricerca, e che può portare alla definizione di una momentanea comunità capace di cura. Nel caso della ricerca con studenti trans\*, tale tensione etica ha coinvolto tutte le fasi di progettazione e realizzazione dell'intervista, a partire dalla negoziazione del consenso informato. Per evitare la burocratizzazione della relazione tra ricercatorə e partecipanti (Merrill e West, 2009), il modulo del consenso informato è stato spiegato via e-mail al momento della prima presa di contatto, utilizzando parole colloquiali senza tuttavia modificarne significato e obiettivi. Esso è stato nuovamente discusso prima di raccogliere il racconto di vita, al fine di rendere maggiormente relazionale la pratica del consenso.

La costruzione della situazione di intervista ha preso forma anche tramite pratiche di *self-disclosure*, condividendo cioè l'identità nonbinaria dellə ricercatorə, le motivazioni (euristiche e pedagogiche) della ricerca, e la consapevolezza dello sbilanciamento di potere tra intervistatorə e partecipanti. Mobilitare la mia soggettività è stato uno strumento potente per costruire legami con l3

---

<sup>5</sup> La domanda di lancio è stata così formulata: Mi piacerebbe che mi raccontassi della tua esperienza a scuola in quanto persona [indicare identità di genere comunicata tramite Google moduli].

intervistat3, e per creare uno spazio, seppur momentaneo, di reciproca intimità. Inoltre, la messa in comune degli obiettivi della ricerca ha permesso di rinforzare la consapevolezza rispetto alla partecipazione, sostenendo un coinvolgimento attivo dell3 studenti (Goodson e Gill, 2011).

Un'altra declinazione dell'approccio trans\*-posizionato e trans\*-affermativo è consistita nel far scegliere direttamente alle persone partecipanti il luogo in cui svolgere l'intervista (in presenza o online). Tale scelta ha dato priorità a senso di agio e sicurezza delle persone coinvolte, e ha ovviato questioni logistiche quali l'impossibilità di muoversi autonomamente e/o il non potere chiedere supporto economico (per pagare lo spostamento) alla famiglia senza spiegare il motivo della richiesta, esponendosi così a un coming out non voluto (Austin, 2016). Nei casi di interviste in presenza, è stata inoltre prestata attenzione alla cura del contesto (Goodson e Gill, 2011) lavorando sulla presentazione estetica dell'intervistator3: l'utilizzo di spille e indumenti riportanti messaggi affermativi nei confronti delle persone trans\* è stata un'ulteriore accortezza tramite cui comunicare riconoscimento e alleanza.

Infine, coerentemente con l'approccio narrativo, il racconto di vita è stato raccolto praticando ascolto attivo ed etica della connessione, e minimizzando domande e interventi da parte dell3 ricercator3 (Ferguson, 2015). Seguendo le indicazioni di Anderson e Jack (1991) sono state quindi tenute in sospenso teorie e categorie analitiche, immergendosi nell'intervista e provando a comprendere la storia dal punto di vista di chi la raccontava. Inoltre, per favorire l'instaurarsi di una relazione positiva tra ricercator3 e persone intervistate sono state utilizzate domande e rilanci formulati con un linguaggio quotidiano e focalizzate su esperienze e pensieri dell3 partecipanti, rispondendo a propria volta ai quesiti posti dall3 studenti intervistat3 (Austin, 2016; Merrill e West, 2009).

La validità della ricerca è stata perseguita raccogliendo un ricco materiale narrativo e curando situazioni di intervista in cui l3 intervistat3 si potessero sentire accolt3, rispett3 e ascolt3 (Merrill e West, 2009). L'affidabilità della ricerca è stata invece sostenuta redigendo un diario auto-riflessivo e un quaderno di campo in cui annotare, al termine di ogni intervista, riflessioni estemporanee, emozioni, domande emergenti, possibili piste analitiche e approfondimenti teorici (Bichi, 2002). A ciò si è affiancata la condivisione con le persone intervistate del testo dell'intervista sbobinato *verbatim*, a cui sono state chieste eventuali modifiche e approvazione finale (Connelly e Clandinin, 1990).

L'elaborazione di una metodologia trans\*-affermativa e trans\*-posizionata ha così permesso alle storie di soggettività marginalizzate, come l3 studenti trans\*, di venir dette e ascoltate all'interno di un clima di rispetto e riconoscimento autentico. Il tempo-spazio dell'intervista ha acquistato altresì i contorni dell'esperienza educativa, auto-formativa e riflessiva in cui il racconto della

propria esperienza scolastica è stato detto – in alcuni casi per la prima volta – a sé oltre che allə ricercatorə, potendo così rielaborarlo e riappropriarsene.

## Conclusioni

L'impostazione metodologica trans\*-posizionata e trans\*-affermativa qui presentata, benché parziale e suscettibile di miglioramento, può contribuire ad articolare la riflessione etico-metodologica nel campo della ricerca pedagogica, offrendo strategie replicabili in altri studi con persone trans\*. L'approccio delineato permette, in particolare, di elaborare considerazioni critiche circa la circolazione del potere nel corso della ricerca sul campo (Finlay, 2002; Rooke, 2009); definire posture relazionali emiche; e riconoscere riflessivamente il ruolo dellə ricercatorə per modularlo a favore della creazione di effettivi spazi di parola per l3 partecipanti (Bertrand, Brooks e Domínguez, 2023).

Interpretando la ricerca pedagogica e qualitativa come una pratica sociale situata, dall'alto valore relazionale, e votata alla giustizia sociale (Burgio e Lopez, 2023), la prospettiva trans\*-posizionata e trans\*-affermativa sostiene una declinazione consapevole, responsabile e sensibile del lavoro di ricerca, riarticola i concetti di autorità e conoscenza scientifica, e mette in discussione le dinamiche sociali che definiscono i criteri tramite cui valutare autorevolezza e attendibilità dei soggetti produttori di sapere (Haraway, 1988).

Impostare progetti di ricerca con le persone trans\* secondo le direttrici trans\*-affermative e trans\*-posizionate qui presentate, permetterebbe, quindi, di valorizzare i saperi esperienziali dell3 partecipanti, co-costruendo epistemologie dalle importanti ricadute sociali ed educative. Esplorare le specifiche esperienze educative dell3 persone trans\* in età evolutiva e apprendere da esse, consentirebbe infatti alla pedagogia di elaborare interventi educativi coerenti con i loro bisogni formativi e capaci di agire trasformativamente sui contesti educativi, contribuendo così al miglioramento delle condizioni di vita dell3 studenti trans\*.

## References

- Allen R. E. S. and Wiles J. L. (2016). A rose by any other name: Participants choosing research pseudonyms. *Qualitative Research in Psychology*, 13(2): 149-165. Doi: 10.1080/14780887.2015.1133746.
- Anderson, K. and Jack D. C. (1991). Learning to Listen: Interview Techniques and Analyses. In: Gluck S. B. e Patai D., editors, *Womens Words. The Feminist Practice of Oral History*. New York: Routledge.

- Austin A. (2016). "There I am": A Grounded Theory Study of Young Adults Navigating a Transgender or Gender Nonconforming Identity within a Context of Oppression and Invisibility. *Sex Roles*, 75(5-6): 215-230. Doi: 10.1007/s11199-016-0600-7.
- Bertrand M., Brooks M. D. and Domínguez A. D. (2023). Challenging Adulthood: Centering Youth as Educational Decision Makers. *Urban Education*, 58(10): 2570-2597. Doi: 10.1177/0042085920959135.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica: Una proposta metodologica*. Milano: Vita e pensiero.
- Bichi R. (2017). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Bourelly R. (2023). *The Challenges and Experiences of Transgender Students in Italian High Schools: Alias Career and Normalisation*. Sapienza Università di Roma: DiSSE Working Papers. -- Testo disponibile al sito: [https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/DISSE\\_Bourelly\\_wp12\\_2023.pdf](https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/DISSE_Bourelly_wp12_2023.pdf).
- Burgio G. (2008). *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*. Milano: Mimesis.
- Burgio G. e Lopez A. G., a cura di (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F., Certini R. e Nesti R. (2010). *Dimensioni della pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Connellly M. F. and Clandinin D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5): 2-14.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare: Le teorie, le pratiche, la pratica*. Milano: Mimesis.
- Eisenberg M. E., Gower A. L., McMorris B. J., Rider G. N., Shea G. and Coleman E. (2017). Risk and Protective Factors in the Lives of Transgender/Gender Nonconforming Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(4): 521-526. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2017.04.014.
- Ferguson J. (2015). Queering Methodologies: Challenging Scientific Constraint in the Appreciation of Queer and Trans Subjects. *The Qualitative Report*, 8(13): 1-13. Doi: 10.46743/2160-3715/2013.1539.
- Finlay L. (2002). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4): 531-545. Doi: 10.1177/104973202129120052.
- Gill-Peterson J. (2018). *Histories of the Transgender Child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goodson I. and Gill S. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. New York: Peter Lang.
- Halberstam J. (2018). *Trans\*. A Quick and Quirky Account of Gender Variability*. Oakland: University of California Press.
- Hall S. F. (2021). Panoptical Time, Cissexism, and Heterosexism: How Discourses of Adulthood Discipline Queer and Trans Youth. *Feminist Formations*, 33(2): 283-312. Doi: 10.1353/ff.2021.0035.

- Haraway D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3): 575-599. Doi: 10.2307/3178066.
- Horton C. (2020). Thriving or Surviving? Raising Our Ambition for Trans Children in Primary and Secondary Schools. *Frontiers in Sociology*, 5. Doi: 10.3389/fsoc.2020.00067.
- Jones T., Smith E., Ward R., Dixon J., Hillier L. and Mitchell A. (2016). School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education*, 16(2): 156-171. Doi: 10.1080/14681811.2015.1080678.
- Keenan H. B. (2022). Methodology as Pedagogy: Trans Lives, Social Science, and the Possibilities of Education Research. *Educational Researcher*, 51(5): 307-314. Doi: 10.3102/0013189X211065740.
- Kennedy N. (2013). Cultural Cisgenderism: Consequences of the imperceptible. *Psychology of Women Section Review*, 15(2): 3-11. Doi: 10.53841/bpspow.2013.15.2.3.
- Lorusso M. M., Compare C., Cecconi A. and Albanesi C. (2024). Navigating secondary school: A perspective from trans and non-binary activists. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 34(3): e2797. Doi: 10.1002/casp.2797.
- Manera M. (2024). *Fa differenza. Comunicazione corretta e lotta di classe*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Mariotto M., Albanesi C. and Lorusso M. M. (2024). Encountering transgender and gender-expansive children in school: Exploring parents' and teachers' practices through the lens of cisgenderism and adultism. *Children and Youth Services Review*, 164, 107819. Doi: 10.1016/j.childyouth.2024.107819.
- Mayo C. (2017). Queer and Trans Youth, Relational Subjectivity, and Uncertain Possibilities: Challenging Research in Complicated Contexts. *Educational Researcher*, 46(9): 530-538. Doi: 10.3102/0013189X17738737.
- Mayo C. and Blackburn M. V., editors (2020). *Queer, Trans, and Intersectional Theory in Educational Practice. Student, Teacher, and Community Experiences*. New York: Routledge.
- McBride R.-S. (2021). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2): 103-134. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1727815>
- Merrill B. and West L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Poggio B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Rooke A. (2009). Queer in the Field: On Emotions, Temporality, and Performativity in Ethnography. *Journal of Lesbian Studies*, 13(2): 149-160. Doi: 10.1080/10894160802695338.
- Rosati F., Lorusso M. M., Pistella J., Anzani A., Di Giannantonio B., Mirabella M. and Baiocco R. (2024). Nonbinary people living in a binary world: Minority stress in public and gendered places. *International Journal of Transgender Health*, 1-18. Doi: 10.1080/26895269.2024.2338152.
- Santambrogio A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell'adolescenti

- trans\*. *Pedagogia delle differenze - Bollettino della fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, 51(2): 283-300.
- Shelton S. A. and Lester A. O. S. (2018). Finding possibilities in the impossible: A celebratory narrative of trans youth experiences in the Southeastern USA. *Sex Education*, 18(4): 391-405. Doi: 10.1080/14681811.2017.1421920.
- Slovin L. (2020). What grade are you in? On being a non-binary researcher. *Curriculum Inquiry*, 50(3): 225-241. Doi: 10.1080/03626784.2020.1754730.
- Squire C. (2008). *Approaches to Narrative Research*. London: ESRC National Centre for Research Methods. -- Testo disponibile al sito: <http://eprints.ncrm.ac.uk/419/1/MethodsReviewPaperNCRM-009.pdf>.
- Steele K. and Nicholson J. (2020). *Radically Listening to Transgender Children. Creating Epistemic Justice through Critical Reflection and Resistant Imaginations*. London: Lexington Books.
- Stryker S. (2006). (De)subjugated knowledges: An introduction to transgender studies. In: Stryker S. and Whittle S., editors, *The Transgender Studies Reader*. New York: Routledge.
- Stryker S. (2023). *Storia transgender: Radici di una rivoluzione*. Milano: Luiss University Press.
- Stryker S. and Whittle S., editors (2006). *The Transgender Studies Reader*. New York: Routledge.
- Tolomelli A. (2021). Adolescence does not exist. Guidelines for a Pedagogical Problematicism of adolescence. *Encyclopaideia*, 25(61): 11-19. Doi: 10.6092/ISSN.1825-8670/12714.
- Valentine D. (2007). *Imagining Transgender: An Ethnography of a Category*. Durham: Duke University Press.

# Towards a “practice-based evidence” approach. The relational expertise model to promote public engagement between research and educational practice

Paolo Sorzio\*

## Abstract

In this contribution, it is proposed a methodological reflection about the public engagement of university researchers, considered as an emergent field of inquiry in the educational sciences. To promote effective and lasting University-Community partnership, it is proposed the “Relational expertise” model as respectful of the professional competencies in the educational services. Relational expertise relies on the sociocultural theory of learning, and it requires the identification of a shared unit of analysis as the point of reference for discussion about daily educational practices, to promote an increased participation in social life. Accordingly, a methodological approach is worked out to gather evidence that makes visible the complexity of the educational interactions in the different contexts of daily practices, where the control of variables is impossible. The practice-based approach is alternative to the “evidence-based policy and practice” since the former gathers evidence saturated with the contextual realities that mediate professional expertise.

A case study of University-Community engagement is presented to point out the educational interactions in the existing conditions of an after-school practice as a shared unit of analysis, as well as the nature of evidence generated.

**Key-words:** public engagement; relational expertise; unit of analysis; qualitative inquiry; contextualized evidence; after-schools

*First submission: 04/03/2025, accepted: 28/05/2025*

## 1. Public engagement and research perspectives

“Public engagement” is becoming an increasingly important dimension of

---

\* Paolo Sorzio, Università degli Studi di Trieste, e-mail: [psorzio@units.it](mailto:psorzio@units.it).

the researchers' work in the universities, since it refers to their responsibility to frame public concerns in methodologically robust terms, supported by evidence, to promote social and community changes in the direction of social justice.

The United Nations' "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development" (2015) establishes 17 Sustainable Development Goals (SDGs), as a call to address the world's most pressing challenges. The universities are expected to contribute to the achievement of the goals by disseminating expertise as well as by designing interprofessional initiative to work out responses to maximize the application of research evidence to social well-being and civic participation.

Universities across Europe are required to demonstrate the social impact of their research; consequently, methodological reflections are conducted to identify the scientific criteria to evaluate beneficial changes produced by university research on the larger communities (Oancea, Florez Petour and Atkinson, 2017). In Italy, ANVUR (2018) has introduced a dedicated Framework, along with a system of indicators, to evaluate initiatives of social and public engagement by the universities, as part of their institutional mandate.

Opportunities to disseminate research findings to the wider community may be based on informative activities, leading towards an increased public awareness of the scientific discoveries; a second line of university-community partnership consists in the public application of evidence from research through guidelines and in-service training. A third main pathway is the development of the collaboration between professionals and researchers to frame public concerns in ways that are both grounded on scientific evidence and respectful of the practitioners' knowledge.

In this contribution it is proposed a "practice-based approach" to community engagement (Eraut, 2004; Stamou, Oancea and Edwards, 2022), which consists in the convergence of research and professional expertise to reframe community concerns in inquiry-oriented way, highlighting the complexity of educational practices and aligning different perspectives to promote increasing participation and social justice in the community. The "relational expertise" model (Edwards, 2010) is proposed as the condition to pursue the practice-based approach to generate evidence that is relevant for the purpose of dealing democratically with community concerns. In the "relational expertise" model, researchers and professionals align their specialized expertise towards a shared unit of analysis, to highlight the relevant dimensions of the educational situations, interpret them in the different professional perspectives, and introduce changes towards a more inclusive and democratic educational practice.

## 2. The “evidence-based practice” approach to promote quality in education

Evidence-based policy and practice is an approach aimed at the dissemination of research-based evidence to increase the quality of the Welfare services (Oakley, 2007; What Works Clearinghouse, 2014). The central tenet of the evidence-based approach is that educational practices could be significantly improved if they incorporate research-based evidence, especially from randomized controlled trials, since its underlying research design requires the random assignment of subjects to different experimental conditions as well as the control of latent variables; variable manipulation and comparable experimental/control groups can uniquely offer justified knowledge about causal relationships between treatments and outcomes. Usually developed through academic research, evidence from randomized controlled trials can be reformulated as a set of Condition-Action rules (of the type: “IF... THEN...”) from which practitioners derive practical interventions and achieve the predefined outcomes of the institutional settings (Slavin, 2008).

Although practitioners are expected to improve their practices on the basis of informed findings from standardized research, the process of contextualization of its evidence from the experimental setting to educational practice is not straightforward, since controlled conditions “cannot be sensitive to the complexity and variability of social rules and expectations” that are constitutive of educational expertise (Pring, 2004, p. 207).

Furthermore, the evidence-based practice approach standardizes the great variety of settings, people, and values in the educational field. More specifically, it may endanger informal educational practices, such as after-schools and youth centers, in which open timescales, trustful relationships, expression of personal voices and conviviality are educational ends in themselves, rather than means for externally defined outcomes (Davies, 2021; de St Croix, 2018).

Standardized methods tend to give only narrow consideration to the expertise the professionals develop in their everyday practices. Furthermore, since evidence is generated in specialized academic environments, the work of the practitioners can be described only from the point of view of the researcher, “as it were effortless, taking place in a universe from which social gravity is absent. What is left out is the weight of history and of immediate material circumstances”, as Erickson (2006, p. 243) has aptly expressed. Consequently, the relevance of those contextual dimensions in the institutional practices that potentially affect professional expertise is overlooked. Community practitioners cannot limit themselves to the application of the necessary principles developed by experts in academia; in fact, they are constantly

engaged in situations where the control of variables is impossible and give attention to the manifold conditions of their institutional environment, when they “make the difference” in the lives of people. In this perspective, the professionals constantly enact skillful interventions in the circumstances of their practice, in relation to other people, the institutional mandates, the available tools, in their historically evolved settings.

### 3. Towards the practice-based evidence

Education is a complex system of interactional events, grounded upon cultural norms of participation and the conditions of the institutional practices; consequently, a new conception of the educational expertise is needed, as well as a new perspective of the public engagement of university researchers working on community concerns.

Therefore, a practice-based methodological approach is expected to reconstruct the complex system of norms, presuppositions and interactional acts that are constitutive of the educational events, as well as to gather evidence that is congruent with the participants’ perspectives in the real conditions of their daily practices.

In this contribution, it is proposed that social and community impact of university research should be based on an epistemological perspective that is sensitive to the complexity of social life, especially in the educational field. This requires:

- the recognition and respect for educators’ expertise;
- the convergence of researchers’ and professionals’ expertise on a shared unit of analysis;
- a methodological approach to gather evidence that is relevant of the complexity of the educational processes in the real conditions of daily practices.

#### 3.1. *The nature of professional expertise*

According to its classical definition, professional “expertise” consists in the capacity to recognize the conditions that characterize a class of recurring problems and to activate the appropriate intervention strategy. This definition can be applied only to static and repetitive tasks; however, in the welfare professions, problems evolve rapidly and cannot be easily interpreted by recurrent patterns.

In their daily practices, educators face multidimensional situations, in which each relevant factor evolves in relation to a series of other dimensions; it is not

possible to have a single point of view capable of predicting the dynamics of complex systems.

An alternative definition of “expertise” refers to the dynamic adaptation to the evolving constraints of the emerging problems in the professional field; it implies high levels of awareness and creativity to recognize the relevant features of a particular event, to integrate them in a model of the situation, and to explore the consequences of alternative interventions (Zimmerman, 2012; Gegenfurtner; Gruber, Lehtinen and Säljö 2024).

#### **4. Relational expertise**

A practice-based approach can promote projects of public engagement with a lasting impact on the democratic life of the communities because it is based on the recognition and respect of the educators’ expertise, as well as on the collaborative work of researchers and practitioners, supported by the researchers’ methodology to gather relevant evidence of educational interactions in the complexity of the institutional conditions of daily practices.

In this contribution, the application of the innovative model of “relational expertise” (Edwards, 2010) is proposed to deal with the emerging challenges in the educational services. The model diverges from the “evidence-based” models in the new public management, since it is based on dialogue between different professional expertise to promote professional reflection and transformation. According to the “relational expertise” model, professionals with different expertise work out collaboratively on a shared unit of analysis, to make evident the complexity of the educational situations, as well as to reflect on alternative pathways to increase the children’s participation in the social life.

The “relational expertise” model derives its two principles from the sociocultural theory (Cole, 1996; Edwards, 2010; Wertsch, 1996): the inextricably mediated nature of human interactions and the culturally supported competence to reflect on symbolic and immaterial objects.

Expertise is not a simple mental event, but it is adaptive to specific cultural conditions, therefore it consists in the use of the mediational tools in practice; from a cultural point of view, participants enter into dialogue on the basis of a set of categorical systems, often implicit, which are mechanisms for organizing experience, reasoning and predicting the development of their initiatives. Different professional groups develop both different categorical systems and specialized symbolic representation tools to record and reason about the events and conditions of their work (Wertsch, 2007). The meeting of different professional types of expertise to work on a complex problem and introduce

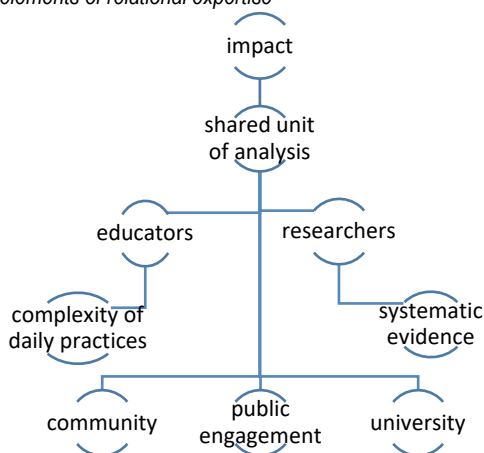
some changes in educational practices is not a linear process. In fact, each different expertise defines specialized purposes, conceptualizations and methods, thus giving prominence to different elements of the same problematic situation (Edwards, Lunt and Stamou, 2015).

#### 4.1. Unit of analysis

The concept of “relational expertise” does not only refer to the work of different professionals in relation to a common problem, but mainly to the joint construction of a unit of analysis by professionals with different perspectives and methods; the participants with different professional skills can share a common focus of attention, reflect on the relevant elements in complex educational situations and introduce transformation processes in the direction of increasing the participation of the subjects involved (Pring, 2000).

The choice of the unit of analysis is necessary to give prominence to some aspects considered salient within the educational practices on which the discussion takes place. The participants identify the relevant dimensions of the practice, frame them conceptually, making the categorizations and perspectives of each professional expertise converge. The choice of the unit of analysis is the point of support in every perspective, since it allows the construction of a shared model which incorporates the relevant characteristics of the educational practice (Säljö, 2009). The evidentiary basis framed by the unit of analysis guides the interpretation of the conditions that impact on practice and supports professionals with different expertise to create a dialogue that has as its object the critical elements that emerge from the model.

Fig. 1 - The constitutive elements of relational expertise



## 5. A case study of University-Community Partnership

A case study of University-Community engagement is presented, to highlight the development of a “relational expertise” project between a researcher and a professional team of educators in an afterschool service. A shared unit of analysis was constructed, and the related textual documentation was gathered by the researcher during fieldwork and then shared in workshops with educators to highlight the complexity of adult-child interactions and the effects of adult responses to children’s initiatives as opportunities to learn. Potentialities as well as critical points of the application of the “relational expertise” model are pointed out.

On the shared assumption that “education is a complex range of transactions between adults and children, oriented towards the promotion of children’s participation in the social life” (Pring, 2000, p. 121), educational interactions emerging within institutional activities can be considered as acceptable units of analysis in inquiring professional expertise, since they condense all the relevant elements that characterize the educational activities and present also unforeseen events that require flexibility and innovation to achieve the intended goals of the practice.

Educational interactions are mediated process that implies manifold dimensions of design and activity (Wertsch, 1996).

*Fig 2 - The unit of analysis and its constitutive dimensions*

<i>Dimensions</i>	<i>Evidence about</i>
Setting	organization of the environment; pictures on the walls
Norms	define the reciprocal roles of educators and learners; the schemas that guides the interpretation of the interactions in specific settings
Artefacts	the tools and objects that mediate the participants' actions during the activities
Goals	the shared orientation of interactions
Dynamic assessment	the range of educational strategies to support the learners to close the gap between the observed and the expected performance

The educators interpret the ongoing situation and intentionally act to achieve educational objectives by recognizing constraints and resources of the setting, using specific expertise, attuned to the unfolding situations.

### 5.1. Documenting evidence

In the university-community engagement presented in the contribution, the “relational expertise” model was applied to promote vulnerable children’s

school achievement, by a collaboration between a researcher and a group of educators working in a system of afterschool services. The researcher enters the educational setting and takes notes on the children's participation in the daily educational activities, according to the relevant evidence framed by the unit of analysis (the mediated educational interactions).

The descriptive texts derived from fieldwork are introduced in the discussion with the educators, since they “resonate with participants for the purpose of provoking responses, including but not limited to beliefs, perceptions, emotions, effective responses, reflections and decision making” (Skilling and Stylianides, 2020, p. 542). By common reference to the scientific documentation, participants can point out the relevant elements that characterize the complexity of the educational situations, give salience to the specific events that constitute the opportunities for children to grow, as well as recognize the disparate elements (the ‘gravitational forces’) that constitute their expertise, which impact on the educational transactions; consequently, this process may lead to the envision of alternatives to the traditional paths.

In the system of after-school service that participated to the project of University-Community partnership, primary school children (6-11-year-olds) do their homework together, according to their grade. Since there is no general agreement on the institutional mandates to educators in supporting children, the organization of the activity is very flexible: some educators just make sure that the children do their homework and control the correctness of the procedures; other orchestrate the children's cooperative interactions and offer them a variety of feedback strategies to promote their learning

### *Extract 1. An example of procedural agency*

Children in their 3rd and 4th grades: 2 boys and 16 girls (8-9 years of age); 1 female educator (Maria) and 1 male educator (Felice), working in two separate wings of the same room, supervising groups of children doing different assignments. Both the educators develop a slightly more flexible script than that in use in the classrooms. The children do their tasks sitting in groups of 2 or 3, each at one's own personal pace. They are allowed to ask for help from the peers. When a child needs the support of the adult, goes to the educator's desk. The adult's intervention can focus either on the indication for the correct procedure, or on the evidence of a mistake. Only a limited metacognitive support is offered. Ambient music plays in the background.

A child, Damiano, is exercising the multiplication algorithm by applying the column method (the homework sheet calls these repetitive exercises as “consolidation tasks”). Damiano correctly carries the numbers at the same level of magnitude, but he does not recognize the positional value of the digits and as consequence he puts the digits in the wrong columns:

63 x  
 24 =  
 252 +  
 126 =  
 378

The educator Felice tells him “The trick is in the order [he means “in the right tabulation of the digits”], please try again”. However, Damiano is not effectively guided to understand the complex position value convention and he is lost in his mental model of the multiplication algorithm; another child tells “calm down and look”, showing him the correct procedure; Damiano repeats, completing the exercise.

*Fig. 3 - Evidence related to the unit of analysis in setting 1*

Setting	School based arrangement of furniture
Norms	Reproducing the school norms: children work individually with minimal support from peers
Goals	Recognition of the correct procedure
Artefacts	Close tasks assigned by the classroom teacher
Dynamic assessment	Procedural feedback: information about the mistakes and indication of the correct procedure

*Extract 2. An episode of effective educational expertise*

10 boys and 7 girls (6-7-year-olds, first graders) and two female educators (Alice and Elisa).

The room is very small; there are a first row, with a single desk and a 3-4 place table. In each of the other three rows there is a 4-5 place table.

On the front of the desks there are a blackboard and a clock. Alice the educator tells me that on the blackboard are always signed the homework tasks and the scheduled time when the children are allowed to have a little break. They encouraged the children to focus on the concept or procedure underlying the tasks, rather than in terms of the number of pages (which is the form the children prefer, since it makes clear the time-load of the assignments). This is intended to enable the children to self-regulate their efforts on the tasks.

The children have a large autonomy in selecting where to sit and with whom to do their homework.

The two educators establish a shared activity – doing homework – and offer a differentiated support, according to the children's cognitive efforts. No child is doing the tasks alone: a child who has already finished the arithmetical operations helps the others in the group.

The educator Alice asks the group of children, “Do additions require either ‘plus’ or ‘minus’?”; Arianna says, “the plus”. The educator explains the strategy of the number line suggested in the textbook: starting from the value of the first number and then making as many ‘jumps’ as represented by the other addends, then reading the last number on the line: this is the value of the addition.

Rosaria counts “1 + 8” by starting from 1 on the number line, then counts 8 jumps and correctly writes down ‘9’.

The educators move constantly between the desks looking for children needing help. For example, Elena is doing “2 + 5 + 1”, she starts from ‘2’ and makes six jumps and writes down ‘6’ because she only calculates the number of ‘jumps’ and the initial value ‘2’ on the number line is not considered. Alice helps Elena by directing her attention to the starting point of ‘2’ as different from ‘0’ therefore making explicit her mistake. Luca is doing “4 + 2 + 2 + 3”. He starts from ‘0’ counting the sequence of numbers without keeping track of the numbers he is adding, getting lost; he starts from ‘2’ and counts without using the number line. Elisa helps him by putting her finger on the starting point ‘4’ and guiding him to perform the correct sequence of steps “and now, which addend? Where you get?”

#### *Interview with Alice and Elisa*

The two educators tell me that they put great effort to promote children’s group work; they don’t want the most vulnerable children to be isolated and stigmatized (Elisa quotes the title of Yang Zehmou’s movie “No one less” as their maxim). They have talks with parents to work out shared strategies to support their schooling. In many cases they also discuss strategies with the schoolteachers, but they complain that this happens only in individual cases, although there is formal protocol.

Alice tells me that the educators have an unconditioned acceptance of the children, but they do not tolerate lack of rules; as she says: “I do not approve if you don’t want to read; but I’ll help you in reading; if writing is too effortful for you, I’ll write for you until you are able to”.

Elisa finds a constraining condition to the development of the afterschool, namely the fact that the Municipality organization does not support their imagination and commitment to introduce changes in the institutional practice.

*Fig. 4 - Evidence related to the unit of analysis in setting 2*

Setting	The room affords small group work; a clock on the wall helps the children to organize their efforts on time; atlases, maps support their activity
Norms	Maintaining the group cohesion; helping others; reflecting on the procedures and understanding the concepts
Goals	Promoting the children’s self-regulation of their own learning
Artefacts	Close tasks assigned by the classroom teacher
Dynamic assessment	Variety of strategies: procedural (to understand how to perform a task) as well as metacognitive (to reflect on one’s own reasoning strategies)

## 5.2. *The workshops*

The university-educational service collaboration consisted in regular workshops in which participants (the volunteer educators and the researcher) developed a method of joint attention: the descriptive episodes are used as common reference points to conduct talks on the relevant events and situations that constitute the educational interactions in the daily practices, to highlight some critical features emerging in practice that could promote children's learning, as well as to make explicit some presuppositions that guide their work. The ongoing discussions also promoted both the recognition of the professionals' expertise and the opportunities taken or not taken to support the children's learning.

The fieldnotes enable the researcher to highlight and document the democratic educational culture shared by the professionals: they do not stigmatize the children's anti-social behaviors, when they occasionally occur, but they reframe the events in the light of mutual respect; they are inclusive, since no child is identified by her/his learning difficulties. However, they have developed different expertise in balancing the concurrent objectives in their support of children's homework. Since they are not entitled to have a formal teaching role, they are considered to have a peripheral and simply remedial role in the complex network of schools, educational services and families. Consequently, some educators accept to limit themselves to control children in doing the tasks and to check the correctness of their results. Many educators give only procedural feedback, as the nature of the school tasks requires the recall of facts and the recognition of given information. Other educators (such as Alice and Elisa) try to develop a more encompassing expertise, by sustaining children's group work and the promotion of self-regulated learning, each attuned to the evolving situations.

## **Conclusion**

In this contribution, a methodological reflection on the proper conduct of scientific inquiry to support a stable and lasting impact of the researchers' public engagement project is proposed. The practice-based approach is grounded on the recognition of professionals' expertise, as well as on the construction of a shared unit of analysis and on relevant evidence gathered during the fieldwork, to bring out the complex texture of the educator-child interactions, mediated by the specific conditions of the community services.

Working relationally between university researchers and practitioners can improve the quality of the educational institutions, by the convergence of the

researchers' and the professionals' different types of expertise. By common reference to the scientific documentation, participants can recognize the specific dimensions of their daily practice that impact on the educational transactions; consequently, this process may lead to the envision of alternatives to the traditional pathways.

By sustaining dialogue to devise new perspectives on practice, the academic researcher becomes both a committed observer and a partner in the community, supporting the professionals in developing a more encompassing view of their expertise.

## References

- ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca) (2018). *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale per le Università* (SUA-TM 2018). -- <https://www.anvur.it/it/assicurazione-della-qualita/istituzioni-e-sedi/universita/accREDITAMENTO-periodico> [last access 3rd March 2025].
- Cole M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davies B. (2021). 'Youth Work: A Manifesto revisited – At the time of Covid and beyond', *Youth and Policy*, -- <https://www.youthandpolicy.org/articles/youth-work-manifesto-revisited-2021/> [accessed 21 March 2024].
- de St Croix T. (2018). Youth work, performativity and the new youth impact agenda: getting paid for numbers?. *Journal of Education Policy*, 33(3): 414-438. Doi: 10.1080/02680939.2017.1372637.
- Edwards A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. Dordrecht, NL: Springer.
- Edwards A., Lunt I. & Stamou E. (2010) Inter-professional Work and Expertise: New Roles at the Boundaries of Schools. *British Educational Research Journal*, 36(1): 27-45. Doi:10.1080/01411920902834134.
- Eraut M. (2004). Practice-based evidence. In: G. Thomas and R. Pring (eds). *Evidence-based Practice in Education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Erickson F. (2006). Studying side by side: Collaborative action ethnography in educational research. In: G. Spindler and L. Hammond (eds). *Innovations in Educational Ethnography. Theory, Methods, and Results*. New York: Psychology Press.
- Gegenfurtner A., Gruber H., Lehtinen H., & Säljö R. (2024). Horizontal Transition of Expertise. *Frontline Learning Research*. 12(3): 20-44 Doi: 10.14786/flr.v12i3.543.
- Oakley A. (2007). Evidence-informed policy and practice: challenges for social sciences. In: M. Hammersley (ed). *Educational Research and Evidence-based Practice*, London: Sage in collaboration with The Open University.

- Oancea A., Florez Petour T. and Atkinson J. (2017). Qualitative network analysis tools for the configurative articulation of cultural value and impact from research. *Research Evaluation*, 26(4): 302-315. doi: 10.1093/reseval/rvx014.
- Pring R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Pring R. (2004). Conclusion. In: G. Thomas and R. Pring (eds). *Evidence-based Practice in Education*. Maidenhead, UK: Open University Press
- Säljö R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3): 202-208. Doi: 10.1080/00461520903029030.
- Skilling K. and Stylianides G.J. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5): 541-556. Doi: 10.1080/1743727X.2019.1704243.
- Slavin R. E. (2008). What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1): 5-14. Doi: 10.3102/0013189X08314117.
- Stamou E., Oancea A., Edwards A. (2022). Knowledge exchange in the social sciences. Knowledge ecosystems, networks, and the social enterprising of research. In: M. Tamboukou (ed). *Thinking with Stephen J. Ball. Lines of Flight in Education*. London: Routledge.
- United Nations (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. --  
<https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [last access 3<sup>rd</sup> March 2025].
- Wertsch J.V. (1996). *Mind As Action*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wertsch J.V. (2007). Mediation. In: H. Daniels, M. Cole, and J.V. Wertsch (eds). *The Cambridge Companion of Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- What Works Network (2014). *What works. Evidence for Decision Makers*, [www.gov.uk/what-works-network](http://www.gov.uk/what-works-network). [accessed: 18 April 2024].
- Zimmerman B.J. (2012). Development and Adaptation of Expertise. The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich and R.R. Hoffman (eds). *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Pedagogia come scienza. Tra metodi empirici, epistemologia ed etica dell'educazione nell'era della "Società 5.0"**

### **Pedagogy as a Science. Between Empirical Methods, Epistemology, and the Ethics of Education in the Era of "Society 5.0"**

*Valentina Pastorelli\**

#### **Riassunto**

L'articolo seguente indaga la pedagogia nella sua dimensione scientifica, ponendo in relazione dialettica gli aspetti metodologici ed etici del processo formativo, analizzando l'evoluzione degli approcci empirici e la fondazione epistemologica del "fenomeno educativo". Il *focus* si sposta sulle implicazioni per la pedagogia sperimentale nel contesto della "Società 5.0", paradigma basato sulla convergenza tra innovazione tecnologica, equità sociale ed ecologia integrale. Di fronte a una ricerca educativa sempre più plasmata dalla trasformazione digitale, si sottolinea l'urgenza di coniugare rigore metodologico con sensibilità assiologica, favorendo modelli formativi attenti alla multidimensionalità umana. La proposta teorica delinea una pedagogia che supera la mera applicazione di protocolli didattici, affermandosi come sapere riflessivo in grado di interpretare criticamente le dinamiche socioeducative contemporanee, senza ridurre la complessità dell'agire formativo.

**Parole chiave:** Pedagogia sperimentale; Società 5.0; Trasformazione digitale; Complessità educativa; Sensibilità assiologica; Multidimensionalità umana

#### **Abstract**

The following article investigates pedagogy in its scientific dimension, establishing a dialectical relationship between the methodological and ethical aspects of the formative process. It examines the evolution of empirical approaches and the epistemological foundation of the "educational phenomenon." The focus shifts to the implications for experimental pedagogy within the context of "Society 5.0," a paradigm rooted in the convergence of technological innovation, social equity, and integral ecology. Faced with educational research increasingly shaped by digital transformation, the analysis underscores the urgency of rigorously integrating methodological rigor with axiological sensitivity, promoting educational models attuned to human

---

\* Università Telematica Pegaso. E-mail: [valentina.pastorelli@unipegaso.it](mailto:valentina.pastorelli@unipegaso.it).

multidimensionality. The theoretical proposal outlines a pedagogy that transcends the mere application of didactic protocols, asserting itself as reflective knowledge capable of critically interpreting contemporary socio-educational dynamics without reducing the complexity of formative action.

**Key words:** Experimental pedagogy; Society 5.0; Digital transformation; Educational complexity; Axiological sensitivity; Human multidimensionality

*Articolo sottomesso: 13/03/2025, accepted: 26/05/2025*

## 1. Introduzione

Il XX secolo ha segnato per la pedagogia una transizione epistemologica senza precedenti, emancipandola dalla tradizione filosofico-speculativa ottocentesca per avviarne il processo di costituzione come scienza autonoma. In questo contesto, la figura di Raimond Buyse (1899-1984) emerge come architetto di una rivoluzione metodologica: il suo *L'expérimentation en pédagogie* (1935) non rappresenta semplicemente un manuale tecnico, ma un vero atto fondativo della pedagogia sperimentale come disciplina empirica. Buyse trasferì nel campo educativo i principi del Positivismo scientifico, mutuando dalla medicina il modello degli studi controllati e dalla psicologia comportamentista gli strumenti di misurazione degli apprendimenti. La sua “pedagogia sperimentale” si proponeva di sostituire alle massime normative dell’idealismo pedagogico – basate su intuizioni filosofiche – protocolli verificabili, introducendo concetti innovativi come il *gruppo di controllo*, la *variabile indipendente* e la *validazione statistica* dei risultati. Questa svolta metodologica rispondeva alle esigenze di una società in rapida modernizzazione, dove l’espansione dei sistemi scolastici di massa richiedeva strumenti oggettivi per valutare efficacia didattica e allocare risorse. Come evidenziano Cohen, Manion e Morrison (2018), Buyse anticipò di decenni l’avvento dell’*evidence-based education*, ponendo le basi per quelle che sarebbero diventate le meta-analisi su larga scala.

Il suo approccio, tuttavia, suscitò da subito un acceso dibattito epistemologico: può un metodo nato nelle scienze naturali (la sperimentazione controllata) essere applicato a fenomeni educativi intrinsecamente contestuali e carichi di valori? È qui che si innesta la riflessione di Lagemann (2000) sulla dialettica tra *rigore* e *rilevanza* nella ricerca educativa: se da un lato i metodi quantitativi permisero alla pedagogia di acquisire credibilità accademica,

dall'altro rischiavano di appiattare la complessità dell'atto educativo su indicatori misurabili come i tempi di apprendimento o i punteggi standardizzati. La tensione tra queste due anime – scienza nomotetica vs. scienza ermeneutica – diventa il filo rosso che percorre tutto il Novecento pedagogico, trovando nel pensiero di Biesta (2017) una sintesi critica: la pedagogia come “scienza pratica” deve coniugare l'analisi dei dati con una *filosofia dell'azione educativa* che riconosca il carattere imprevedibile degli incontri formativi.

A quasi un secolo dalle pionieristiche ricerche di Buyse, la pedagogia sperimentale affronta una nuova rivoluzione paradigmatica, trainata da forze convergenti che ridefiniscono l'orizzonte della ricerca educativa. L'avvento dei *Big Data* educativi e degli algoritmi predittivi, analizzati da Popenici e Kerr (2017), ripropone in scala ampliata il dilemma buyseano tra misurazione e significato, complicato da questioni etiche inedite come la sorveglianza digitale e il determinismo algoritmico. Parallelamente, l'emergenza ecologica impone di ripensare i paradigmi sperimentali in ottica sistemica, superando il riduzionismo metodologico a favore di approcci in grado di cogliere le interdipendenze tra processi formativi e crisi ambientali. A ciò si aggiungono le istanze della *giustizia epistemica* – intesa come il riconoscimento equo delle voci e dei saperi storicamente marginalizzati nei processi di produzione, valutazione e circolazione della conoscenza (Fricker, 2007; Medina, 2013) – sollevate dalle critiche postcoloniali, che richiedono una revisione degli *standard* di validità scientifica storicamente centrati su modelli culturali occidentali.

In questo scenario multiforme, il lavoro di Hargreaves (2003) sull'educazione nella società della conoscenza offre una bussola critica: progettare ambienti inclusivi non significa semplicemente aggiungere tecnologie alle aule, ma ripensare i processi formativi come spazi di negoziazione culturale, dove la diversità – cognitiva, etnica, socioeconomica – diventi risorsa epistemologica. L'articolo si propone quindi di rileggere l'eredità di Buyse alla luce di queste sfide, interrogandosi su come la pedagogia scientifica possa tradurre i *Big Data* in *Thick Data* attraverso l'integrazione tra analisi quantitative ed etnografie digitali, ridefinire la validità ecologica degli esperimenti in contesti iper-complessi, e costruire alleanze transdisciplinari con le scienze cognitive complesse e gli studi sulla sostenibilità. Il traguardo è una pedagogia sperimentale “di terza generazione” – intesa come evoluzione dei modelli precedenti: una prima generazione centrata sulla misurazione oggettiva degli apprendimenti; una seconda focalizzata sull'osservazione sistematica e la formalizzazione dei processi; e una terza che si distingue per un approccio transdisciplinare, riflessivo e orientato all'impatto etico-sociale delle pratiche educative (Margiotta, 2011; Cerini, 2008; Baldacci, 2014) – capace di coniugare il rigore metodologico ereditato dal Novecento con una rinnovata

coscienza etico-politica, trasformando i laboratori educativi in spazi di innovazione democratica.

## 2. La pedagogia scientifica e il suo rapporto con l'epistemologia

La pedagogia scientifica, nel suo posizionamento interdisciplinare tra scienze sociali, psicologia e filosofia, naviga in un territorio epistemologicamente instabile, costretta a negoziare costantemente la propria legittimità tra il rigore metodologico delle scienze dure e la natura intrinsecamente soggettiva dei fenomeni educativi. Questa tensione si manifesta nel duplice obiettivo che la caratterizza: da un lato, l'applicazione di modelli sistemici per ottimizzare processi formativi attraverso protocolli replicabili; dall'altro, la necessità di preservare una riflessione critica sulla propria natura di scienza umana, consapevole che ogni atto educativo trascende la misurabilità per radicarsi nella complessità esistenziale dei soggetti coinvolti (Guba & Lincoln, 1989). Il nucleo di questo paradosso metodologico risiede nella difficoltà di conciliare analisi statistiche – che per loro natura cercano *pattern* e regolarità – con il riconoscimento dell'irriducibile singolarità di ogni studente, portatore di bisogni, motivazioni e narrative esistenziali uniche.

Il Novecento ha assistito a un tentativo di risoluzione di questa antinomia attraverso l'ibridazione di approcci storici, comparativi e sperimentali, trasformando la pedagogia in un laboratorio metodologico unico nel panorama scientifico. Tuttavia, come evidenzia Biesta (2017), la seduzione del quantificabile ha spesso condotto a un'involuzione riduzionista: la trasformazione dell'educazione in tecnica misurabile rischia di eclissarne la dimensione relazionale, riducendo l'incontro pedagogico a mera trasmissione di contenuti standardizzati. Il vero banco di prova consiste nel preservare il carattere scientifico della disciplina senza sterilizzare la ricchezza fenomenologica dell'esperienza educativa, fatta di scambi simbolici, negoziazioni culturali e dinamiche affettive che sfuggono alla cattura delle griglie analitiche tradizionali.

Le radici di questo dibattito affondano nella filosofia kantiana: già nella *Critica della ragion pura* (Kant, 1787) emergeva la consapevolezza che la conoscenza umana nasce dalla sintesi dialettica tra dati empirici e strutture a priori della coscienza. Tradotto in termini pedagogici, questo principio implica che ogni intervento educativo si configuri come spazio di mediazione tra oggettività metodologica – necessaria per garantire trasferibilità dei risultati – e interpretazione soggettiva, che trasforma i dati in esperienza significativa. Van Manen (1991) radicalizza questa intuizione attraverso l'approccio fenomenologico, sostenendo che la ricerca pedagogica debba privilegiare la comprensione ermeneutica dei vissuti rispetto alla mera accumulazione di dati, riconoscendo che il

“significato” nell’educazione emerge sempre dalla relazione dialogica tra partecipanti.

La questione si complica ulteriormente quando si affronta il problema teleologico: cosa definisce realmente un “risultato educativo” valido? Dewey (1938) invita a superare la concezione statica della misurazione, sottolineando come l’educazione autentica sia un processo trasformativo continuo che sfida parametri fissi. La pedagogia scientifica, in questa prospettiva, non può limitarsi a quantificare *performance* immediate, ma deve interrogarsi sulle condizioni che favoriscono lo sviluppo di un’autonomia critica capace di adattarsi creativamente a contesti in perpetuo mutamento – obiettivi per loro natura qualitativi e resistenti a standardizzazioni.

Emergono così i contorni di un paradosso costitutivo: mentre la pedagogia aspira a consolidarsi come scienza attraverso metodologie verificabili, si scontra con l’impossibilità di neutralizzare la dimensione assiologica insita in ogni scelta educativa. Come nota Biesta (2017), la preferenza per determinati indicatori quantitativi (ad esempio, i punteggi nei test standardizzati) riflette implicitamente una gerarchia valoriale che privilegia certe forme di conoscenza (competenza procedurale, memorizzazione) a scapito di altre (creatività, pensiero critico). La sfida contemporanea consiste quindi nell’elaborare paradigmi di ricerca ibridi che integrino il rigore sperimentale con la sensibilità ermeneutica, evitando tanto il dogmatismo positivista – che riduce l’umano a variabile – quanto il relativismo antimetodologico – che rinuncia alla sistematicità.

In questa cornice, l’epistemologia pedagogica si rivela un cantiere permanente di riflessione, dove l’eredità delle scienze umane dialoga con le esigenze della verificabilità scientifica. Come sintetizza van Manen (1991), il compito autentico della pedagogia non è misurare persone, ma accompagnare processi di soggettivazione – intesi come i modi attraverso cui gli individui costruiscono la propria identità in relazione a pratiche sociali, discorsive e istituzionali (Foucault, 1994; Biesta, 2017; Davies, 2014) – impresa che richiede strumenti flessibili, consapevoli della propria parzialità e aperti alla complessità del reale. Si delinea così una scienza dell’educazione paradossale: rigorosa nella metodologia ma umile nella pretesa di esaustività, capace di coniugare numeri e narrazioni nella costante ricerca di un equilibrio tra generalizzazione e rispetto per l’irripetibilità di ogni incontro educativo.

### **3. Il conflitto tra rigore scientifico e rispetto per la persona. Un’analisi etica**

La dimensione etica nella ricerca pedagogica rappresenta un nodo critico per la pedagogia scientifica, costretta a negoziare costantemente tra l’utilità delle metodologie empiriche e il rispetto per l’integrità dei soggetti coinvolti.

Se da un lato gli approcci quantitativi e sperimentali offrono strumenti indispensabili per validare teorie e ottimizzare pratiche educative, dall'altro rischiano di oggettivare l'educando, trasformandolo in un'entità misurabile ma spogliata della sua complessità esistenziale. Biesta (2017) mette in guardia contro questa deriva: ogni metodologia che sacrifica la dignità umana sull'altare della generalizzazione statistica tradisce la missione stessa dell'educazione, riducendo la persona a variabile dipendente in un esperimento. La sperimentazione, seppur necessaria, deve dunque adottare protocolli che tutelino non solo la privacy – come sottolineano Resnik (2011) e Guba e Lincoln (1989) – ma anche l'autodeterminazione degli studenti, evitando dinamiche di potere asimmetriche tra ricercatore e partecipante. Le linee guida dell'*American Educational Research Association* (2011) tentano di mediare questa tensione, promuovendo modelli di consenso informato che trasformino i soggetti da "oggetti di studio" a collaboratori critici, consapevoli degli scopi e dei rischi della ricerca.

Questo dibattito investe la natura stessa della pedagogia come scienza umana: può un paradigma fondato sulla misurazione conciliarsi con una visione olistica dell'educando come persona portatrice di diritti inalienabili? Noddings (1984), nel suo lavoro sulla *Ethics of care*, radicalizza la questione: la relazione educativa autentica non si costruisce attraverso protocolli standardizzati, ma attraverso un impegno etico che riconosca l'alterità dello studente, la sua unicità irriducibile a categorie predeterminate. In questa prospettiva, persino l'uso di strumenti apparentemente neutri come i test standardizzati andrebbe riesaminato: ogni griglia valutativa rischia di imporre parametri esterni che ignorano le narrative soggettive dell'apprendimento, specialmente in contesti multiculturali o con disabilità.

L'avvento delle tecnologie educative ha esacerbato queste tensioni, introducendo rischi inediti. Piattaforme di apprendimento adattivo basate su algoritmi di intelligenza artificiale – sebbene promettano personalizzazione – operano attraverso un monitoraggio continuo che Zuboff (2019) definisce "capitalismo della sorveglianza pedagogica". Come evidenziano Castañeda e González (2015), questi sistemi generano un doppio paradosso: mentre raccolgono microdati comportamentali (tempi di risposta, pattern di navigazione) per affinare l'offerta formativa, normalizzano una cultura del controllo che può ledere la libertà epistemica degli studenti, orientandone le scelte cognitive in modo subliminale. Il caso dei *learning analytics* è emblematico: l'analisi predittiva del rendimento, se non governata da criteri etici rigorosi, può cristallizzare disuguaglianze, etichettando precocemente studenti svantaggiati come "a rischio" sulla base di bias algoritmici.

Di fronte a queste sfide, González e Castañeda (2015) propongono un modello di "etica della co-progettazione", dove educatori, studenti e sviluppatori collaborano nella definizione di tecnologie trasparenti e reversibili. Questo

approccio richiede un ripensamento della formazione pedagogica: non basta insegnare a usare strumenti digitali, occorre sviluppare una *literacy* critica che includa la comprensione degli impatti socioetici delle tecnologie. Parallelamente, andrebbe rafforzato il quadro normativo: le attuali direttive sulla protezione dati (GDPR, COPPA) risultano inadeguate a regolare fenomeni come il *neuromarketing* educativo o l'uso di *emoticon AI* per modulare gli stati affettivi degli studenti.

Il cuore del dibattito risiede nel superamento della falsa dicotomia tra innovazione e tutela dei diritti. Come suggerisce Biesta (2017), la pedagogia scientifica deve evolversi verso un paradigma di *responsible innovation*, dove ogni avanzamento metodologico o tecnologico sia sottoposto a un doppio scrutinio: non solo “funziona?”, ma “a quale costo umano?”. Questo implica la creazione di comitati etici transdisciplinari – con pedagogisti, filosofi, giuristi e rappresentanti studenteschi – incaricati di valutare gli studi non solo per rigore scientifico, ma per coerenza con principi come l'equità, l'autonomia e la giustizia epistemica. Solo così la ricerca educativa potrà onorare la sua duplice vocazione: produrre conoscenza affidabile senza tradire la sacralità dell'incontro pedagogico, che resta, in ultima istanza, un dialogo tra coscienze libere e irripetibili.

#### 4. La “Società 5.0” e la pedagogia del futuro: sostenibilità e inclusività

La “Società 5.0”, concetto lanciato dal Giappone come evoluzione dell'Industria 4.0, propone una riconfigurazione sistemica del rapporto tra umano e tecnologico, orientata a bilanciare iperconnessione digitale e qualità della vita attraverso paradigmi di sostenibilità integrale (Hasegawa, 2018). Questa visione, che integra intelligenza artificiale, *IoT* e *big data* in un *framework* etico centrato sull'uomo, ridefinisce i compiti della pedagogia scientifica: non si tratta più solo di adattare i metodi educativi alla rivoluzione tecnologica, ma di reimmaginare l'educazione come laboratorio di cittadinanza planetaria, dove inclusività, giustizia distributiva e alfabetizzazione ecologica diventano competenze trasversali.

In questo scenario, la sfida principale risiede nel superare la dicotomia tra accelerazionismo tecnologico e conservatorismo metodologico. Se da un lato la personalizzazione algoritmica dell'apprendimento (*adaptive learning*) promette di ottimizzare i percorsi formativi, dall'altro rischia di cristallizzare disuguaglianze attraverso il *digital divide* strutturale – fenomeno ben analizzato da Warschauer (2003), che evidenzia come l'accesso diseguale a dispositivi, competenze digitali e connettività broadband riproduca asimmetrie di classe, genere ed etnia. La pedagogia scientifica deve quindi evolvere verso modelli *glocali*:

progettare piattaforme *open-source* multilingue, formare docenti come *mediatori tecnologici critici*, implementare politiche di *data justice* che proteggano gli studenti da dinamiche estrattive (ad esempio, il *commercial tracking* nelle app educative).

L'inclusività, in questa prospettiva, cessa di essere un'opzione per diventare un imperativo epistemologico. Come sostiene Banks (2006), una pedagogia autenticamente inclusiva non si limita ad assicurare banchi fisici o virtuali, ma decostruisce i curricula implicitamente eurocentrici, valorizzando saperi indigeni, epistemologie del Sud globale e approcci neurodiversi. Questo richiede una revisione radicale dei protocolli sperimentali: gli studi comparativi su efficacia didattica devono incorporare variabili culturali (ad esempio, stili cognitivi collettivisti vs individualisti) ed evitare universalismi metodologici. La lezione di Noddings (1984) sulla *pedagogia della cura* acquista nuova rilevanza: in un'era di relazioni uomo-macchina, preservare la dimensione affettiva ed empatica dell'insegnamento diventa atto di resistenza etica contro la riduzione degli educandi a *data point*.

La sostenibilità educativa, pilastro della Società 5.0, implica una duplice transizione: ecologica ed epistemica. Come osservano Popenici e Kerr (2017), formare cittadini globali responsabili richiede di sostituire il paradigma della competizione individualistica con modelli cooperativi basati su *design thinking* applicato ai beni comuni. Questo allinea la pedagogia scientifica alla visione freiriana (Freire, 1970) dell'educazione come *prassi trasformativa*: non accumulo di *skill* per il mercato, ma coscientizzazione critica sulle interdipendenze socio-ambientali. Un curriculum sostenibile integrerebbe, ad esempio, progetti di *citizen science* su crisi climatiche locali, usando sensori *IoT* per monitorare l'inquinamento e tradurre dati in azioni civiche, così da coniugare alfabetizzazione STEM e coscienza ecologica.

Tuttavia, come ammonisce Selwyn (2016), ogni innovazione tecnopedagogica deve sottostare a un *test di sostenibilità sociale*: le piattaforme di AI educativa, pur utili, spesso replicano *bias* razziali o di genere presenti nei *dataset* di *training*, rischiando di automatizzare discriminazioni. Serve quindi un'etica della progettazione partecipata, dove studenti, comunità marginali ed esperti di scienze sociali collaborino allo sviluppo di algoritmi *equity-by-design*. La sfida della Società 5.0 non è tecnica, ma politica: costruire ecosistemi educativi che usino la tecnologia non come fine, ma come mezzo per democratizzare l'accesso alla conoscenza, rigenerare tessuti sociali e nutrire un'etica della responsabilità intergenerazionale.

In definitiva, la pedagogia scientifica si trova a fungere da *ponte epistemico* tra due fuochi: da un lato, l'urgenza di formare generazioni capaci di navigare complessità tecnologica crescente; dall'altro, il dovere di preservare l'educazione come spazio di umanizzazione critica, in cui nessuna intelligenza

artificiale possa sostituire il dialogo socratico, nessun algoritmo sostituire la compassione, nessun *dataset* catturare l'imprevedibilità creativa dello spirito umano.

## 5. La pedagogia scientifica e la responsabilità sociale

La pedagogia scientifica si trova oggi a un bivio epistemico e politico: quale funzione trasformativa può e deve esercitare nel ridisegnare gli equilibri sociali del XXI secolo? Ogni intervento educativo, per sua natura, è un atto carico di valenza politica: dalla selezione dei contenuti curricolari alla progettazione di ambienti di apprendimento, dalle metriche valutative alla definizione di “successo formativo”, ogni scelta incarna visioni del mondo che strutturano gerarchie di valore (Lagemann, 2000). Questo rende la pedagogia un campo di battaglia ideologico, dove la pretesa di neutralità scientifica si scontra con la necessità di prendere posizione su questioni come giustizia redistributiva, decolonizzazione dei saperi e diritti delle minoranze. La sfida non è tecnica, ma etico-epistemologica: come conciliare rigore metodologico e impegno civile, evitando sia il tecnicismo apolitico sia l'attivismo anti-scientifico?

Le disuguaglianze educative rappresentano il banco di prova cruciale per questa riflessione. Come dimostra Sen (1999) nella sua analisi delle *capability deprivations*, l'istruzione può essere sia moltiplicatore di opportunità sia riproduttore di marginalità, a seconda di come interagisce con fattori strutturali quali la disponibilità di risorse, i pregiudizi istituzionali o l'accesso differenziale alle tecnologie. In contesti segnati da *apartheid* formativi – si pensi al *digital divide globale* o alla segregazione scolastica per reddito – la pedagogia scientifica deve evolvere da scienza della misurazione a scienza della liberazione, adottando il *framework* freiriano (Freire, 1970) della *conscientização*: non trasmissione verticale di conoscenze, ma co-costruzione dialogica di strumenti critici per decodificare e trasformare le oppressioni sistemiche.

Questo implica ripensare radicalmente i paradigmi di ricerca. L'approccio *culturally relevant* di Ladson-Billings (1995) offre una traccia metodologica: progettare interventi educativi che non si limitino a “includere” le diversità, ma le riconoscano come matrici epistemiche autonome. Tradotto in pratica, ciò significa sostituire i test standardizzati eurocentrici con valutazioni plurali che legittimino stili cognitivi non occidentali, coinvolgere attivamente le comunità marginalizzate nella co-progettazione di curricoli e riconoscere il sapere esperienziale come fonte di validità scientifica complementare ai dati quantitativi.

La posta in gioco è ridefinire lo scopo stesso dell'educazione. Per Nussbaum (2011), formare cittadini capaci di “pensare come il mondo” richiede di superare il modello economicista delle competenze spendibili, orientandosi invece

verso un'educazione delle capacità che coltivi l'agency – ovvero la capacità degli individui di agire in modo consapevole e intenzionale, influenzando attivamente il proprio contesto sociale (Sen, 1999; Biesta, 2017) – critica necessaria a decostruire narrazioni dominanti, l'empatia radicale come strumento di riconoscimento dell'alterità e la resilienza ecologica fondata sulla consapevolezza delle interdipendenze uomo-ambiente.

Tale visione impone alla ricerca pedagogica di adottare un paradigma riflessivo (Schön, 1983; Guba & Lincoln, 1989), dove validità scientifica e responsabilità etica siano indissolubili. Esempi concreti di questa svolta includono metodologie come la *Participatory Action Research* – che trasforma gli studenti in co-ricercatori delle proprie condizioni educative –, pratiche di *Algorithmic Auditing* per individuare bias discriminatori nei sistemi di AI educativa, e l'adozione di ecologie valutative che integrino indicatori quantitativi con narrative qualitative sulle esperienze di marginalità.

La conclusione è netta: la pedagogia scientifica del futuro o sarà scienza impegnata, o perderà rilevanza sociale. Ciò richiede un nuovo contratto con la società: produrre non solo evidenze, ma quadri interpretativi per azioni collettive; formare non solo individui competenti, ma comunità deliberative; misurare non solo risultati, ma processi di emancipazione. Per Freire, l'educazione è una prassi trasformativa: non cambia il mondo in sé, ma cambia le persone, rendendole capaci di cambiarlo. La sfida è fare della pedagogia l'architetta di quel cambiamento.

## Conclusione

La pedagogia scientifica, nel suo statuto epistemologico, si configura oggi come campo di tensione dialettica tra esigenze contrapposte: da un lato, l'urgenza di consolidare metodologie rigorose per lo studio del “fatto educativo”; dall'altro, l'imperativo di preservare la dimensione umana e relazionale che costituisce l'essenza stessa dell'atto formativo. Se l'adozione di protocolli empirici – dalla misurazione degli apprendimenti alla sperimentazione controllata – rappresenta un traguardo imprescindibile per legittimare la pedagogia come scienza, tale approccio non può ridursi a tecnicismo asettico. Come ammonisce Biesta (2017), ridurre l'educazione a mera trasmissione di competenze o a processo di addestramento comportamentale equivarrebbe a tradirne la vocazione profonda: formare non “soggetti competenti”, ma individui capaci di interrogare criticamente il reale, negoziare significati collettivi e partecipare alla costruzione di una società autenticamente democratica.

Questa duplice natura – scientifica e insieme esistenziale – impone alla ricerca pedagogica di sviluppare una coscienza critica riflessiva, in grado di

coniugare analisi quantitativa e sensibilità ermeneutica. Ogni intervento educativo, per sua stessa natura, è un atto politico: le scelte metodologiche (dalla progettazione curricolare ai sistemi valutativi) veicolano visioni del mondo, gerarchie valoriali, modelli antropologici. La pedagogia non può quindi limitarsi a produrre evidenze misurabili, ma deve costantemente interrogarsi sulle ricadute sociali delle proprie pratiche, come sottolineato da Lagemann (2000) nella sua analisi storica dei paradigmi educativi. Si tratta di riconoscere che persino gli strumenti apparentemente neutri – si pensi ai test standardizzati o alle piattaforme di *adaptive learning* – incorporano presupposti culturali e rapporti di potere che richiedono decostruzione critica.

In questo quadro, l'etica della cura proposta da Noddings (1984) offre una bussola orientativa: oltre alla dimensione tecnica dell'insegnamento, va coltivata una relazione pedagogica fondata sull'ascolto, sul riconoscimento dell'alterità e sulla corresponsabilità nel processo formativo. Tale prospettiva acquista particolare rilevanza nel contesto della "Società 5.0", dove l'iperdigitalizzazione rischia di disincarnare l'esperienza educativa, trasformando gli studenti in profili algoritmici e gli insegnanti in coordinatori di flussi dati. Come evidenziano Popenici e Kerr (2017), integrare tecnologie avanzate nella didattica richiede un approccio *critico-selettivo*: non adozione acritica di strumenti, ma progettazione partecipata di ambienti ibridi (fisico-digitali) che potenzino l'*agency* degli educandi senza sacrificarne l'autonomia decisionale o la *privacy*.

La sostenibilità educativa, pilastro della società 5.0, implica inoltre un ripensamento teleologico: formare cittadini non solo "competenti per il mercato", ma consapevoli della propria interdipendenza ecologica e sociale. Ciò richiede di superare la logica dell'efficientismo performativo per abbracciare modelli olistici, dove l'acquisizione di saperi disciplinari si intrecci con l'educazione alla cittadinanza globale, alla gestione dei conflitti e all'etica della responsabilità. In questa direzione, la pedagogia scientifica è chiamata a fungere da *ponte transdisciplinare*: da un lato, validare attraverso dati empirici l'efficacia di pratiche inclusive; dall'altro, collaborare con filosofi, sociologi e attivisti per tradurre i principi di giustizia sociale in politiche educative concrete.

A titolo esemplificativo, si può immaginare una ricerca educativa volta a esplorare la trasformazione di un curriculum scolastico in chiave ecosistemica, con l'obiettivo di valutare in che modo un percorso didattico basato sulla *citizen science* – come proposto in progetti educativi promossi dall'UNESCO (2020) e dalla rete *Global Environmental Education Partnership* (GEEP) – possa favorire negli studenti l'acquisizione di un'*ecoliteracy* critica e un'*agency* ecologica. La metodologia adottata sarebbe di tipo misto, combinando analisi qualitative (interviste e *focus group*) e quantitative (questionari pre/post, indicatori di partecipazione attiva, consapevolezza ambientale e sviluppo di competenze trasversali), in linea con recenti approcci di valutazione dell'impatto formativo

in ambito di educazione ambientale e sostenibile (Ardoin et al., 2020; Ballard et al., 2017). Un simile approccio consente di rendere operativa la proposta teorica, mostrando come teoria e prassi possano dialogare in vista di un impatto trasformativo concreto.

La sfida finale risiede nel riconoscere che ogni innovazione pedagogica – per quanto fondata su evidenze – deve essere sottoposta a un *test di impatto esistenziale*: quali visioni dell'umano promuove? Quali forme di vita rende possibili o preclude? Come ricorda Biesta (2017), l'educazione autentica non si misura in *outcome* quantificabili, ma nella capacità di generare spazi di libertà riflessiva, dove docenti e discenti cooperano nella ricerca di senso. Solo abbracciando questa complessità irriducibile – questa tensione feconda tra scienza e coscienza – la pedagogia potrà rispondere alle sfide della contemporaneità: non come tecnocrazia educativa, ma come *prassi trasformativa* radicata nella dignità umana.

## Riferimenti bibliografici

- American Educational Research Association (2011). *Code of ethics*. AERA.
- Ardoin N. M., Bowers A. W., & Gaillard E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241.
- Baldacci M. (2014). *Curricolo e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Ballard H. L., Dixon C. G., & Harris E. M. (2017). Youth-focused citizen science: Examining the role of environmental science learning and agency for conservation. *Biological Conservation*, 208.
- Biesta G. (2017). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Castañeda A., & González C. (2015). *Ethics in Education: Research and Practice*. Springer.
- Cerini G. (2008). *Verso una pedagogia dell'inclusione e della complessità*. Tecnodid.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Davies B. (2014). *Pedagogical Encounters*. Routledge.
- Foucault M. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Fricker M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Hargreaves A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press.
- Hasegawa M. (2018). *Society 5.0: A New Human-Centered Society*. Keio University Press.
- Kant I. (1787). *Critique of Pure Reason*. Cambridge University Press.

- Ladson-Billings G. (1995). *Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy*. American Educational Research Journal, 32(3), 465-491.
- Lagemann E. C. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. University of Chicago Press.
- Manen M. van (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Althouse Press.
- Margiotta U. (2011). *La pedagogia sperimentale tra scienza e formazione*. Armando Editore.
- Medina J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford University Press.
- Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Popenici S. I., & Kerr A. (2017). *Technological Advances and Pedagogical Change: Integrating Technology in Education*. Springer.
- Resnik D. B. (2011). *The Ethics of Research with Human Subjects: Protecting People, Advancing Science, Promoting Trust*. Springer.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Selwyn N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. UNESCO.
- Warschauer M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.
- Zuboff S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs.

## Passare in rassegna i risultati della ricerca pedagogica: orientamenti metodologici e approccio riflessivo

### Reviewing the results of pedagogical research: Methodological orientations and reflective approach

Alice Femminini\*, Anna Salerni\*\*, Irene Stanzione\*\*\*

#### Riassunto

Il contributo propone una riflessione sul tema della revisione della letteratura nel settore delle scienze dell'educazione. In un contesto storico caratterizzato dalla crescente proliferazione di contributi di ricerca, è fondamentale mantenere un atteggiamento critico nella scelta del metodo di revisione e sintesi, in modo da rispondere a domande specifiche e integrare i risultati della ricerca per produrre avanzamenti efficaci. L'obiettivo è sottolineare l'importanza di adottare un approccio riflessivo lungo tutto il processo, assicurando che le decisioni siano prese sulla base di una forte coerenza tra la metodologia impiegata e gli obiettivi della revisione. Vengono proposti alcuni adattamenti alle procedure sistematiche convenzionali di revisione, al fine di superare le criticità frequentemente associate alla ricerca pedagogica, come la carenza di rigore metodologico, e rispondere alle specificità di questo settore disciplinare.

**Parole chiave:** revisione della letteratura, sintesi di ricerca, approcci metodologici, riflessività, ricerca pedagogica

#### Abstract

The contribution offers a reflection on the topic of literature review in the field of educational sciences. In a historical context characterized by the increasing proliferation of research contributions, it is crucial to maintain a critical stance in choosing the review and synthesis methods in order to address specific questions and integrate research findings to produce effective summaries. The aim is to emphasize the importance of adopting a reflective approach throughout the entire process, ensuring that decisions are made based on a

---

\* Sapienza Università di Roma. E-mail: [alice.femminini@uniroma1.it](mailto:alice.femminini@uniroma1.it).

\*\* Sapienza Università di Roma. E-mail: [anna.salerni@uniroma1.it](mailto:anna.salerni@uniroma1.it).

\*\*\* Sapienza Università di Roma. E-mail: [irene.stanzione@uniroma1.it](mailto:irene.stanzione@uniroma1.it).

^ Il contributo è frutto di una riflessione e un lavoro congiunto delle autrici che ne condividono i contenuti. Tuttavia, si precisa che ad Alice Femminini va attribuito il paragrafo 2 e 3; ad Anna Salerni il paragrafo 2.1; a Irene Stanzione il paragrafo 1.

strong coherence between the methodology used and the objectives of the review. Some adjustments to the conventional systematic review procedures are proposed in order to overcome the criticisms often associated with pedagogical research, such as the lack of methodological rigor, and to address the specificities of this disciplinary field.

**Key words:** literature review, research synthesis, approaches, reflexivity, pedagogical research

*Articolo sottomesso: 13/03/2025, accepted: 04/06/2025*

## 1. Premessa metodologica

Con la moltiplicazione delle pubblicazioni scientifiche diventa necessario imparare a gestire un'ampia mole di dati e a discernere tra i risultati degli studi per offrire risposte coerenti ai problemi pratici delle diverse discipline. Risulta fondamentale integrare in maniera efficace gli esiti delle ricerche al fine di «produrre una conoscenza che sia utile per prendere buone decisioni in campo pratico e professionale» (Montù, 2011, p. 213). L'obiettivo, sempre più ambito da parte dei ricercatori, è costruire un collegamento fertile tra i molteplici e, a volte, controversi risultati della ricerca e la loro implementazione nella pratica. Negli ultimi anni, anche nel campo dell'educazione, si è affermata l'esigenza di produrre evidenze affidabili e comparabili per rispondere ai problemi emergenti (Dell'Anna e Pellegrini, 2019).

L'esigenza di integrare i risultati era presente già da tempo nel mondo della ricerca attraverso la revisione narrativa (Ghirotto, 2020). Quest'ultima era utilizzata dai ricercatori per sintetizzare lo stato dell'arte su un determinato tema contestualizzandolo da un punto di vista concettuale e teorico, seppure avvalendosi di una procedura soggettiva e priva di sistematicità. A partire dagli anni Settanta, diversi studiosi iniziarono a ritenere le revisioni narrative prodotti di ricerca insufficienti e inadeguati per supportare decisioni informate da evidenze affidabili (Jackson, 1980; Cook *et al.*, 1992 citati in Cohen, Mannon, e Morrison, 2002). In particolare, le revisioni sistematiche e le meta-analisi sono state sviluppate come metodi di ricerca in grado di rispondere al bisogno di integrare i risultati di studi primari, assicurando contemporaneamente sistematicità, trasparenza e riproducibilità del processo.

Le revisioni sistematiche e le meta-analisi sono evidenze che hanno la finalità principale di mettere alla prova l'efficacia di interventi e il funzionamento di programmi in contesti reali (Zawacki-Richter *et al.*, 2020).

Tuttavia, sono metodologie nate nel contesto delle discipline relative al settore bibliometrico e delle scienze cosiddette “dure”. Pertanto, i protocolli e le procedure di revisione sviluppati rispondono alle specificità di tali discipline.

Questi approcci sono fondamentali per garantire l'affidabilità delle evidenze anche in altri settori come quello delle scienze dell'educazione, al fine di sintetizzare i numerosi contributi delle ricerche primarie; un'esigenza che ha trovato piena applicazione nel paradigma *dell'evidence-based research*. Questo paradigma sviluppatosi a partire dagli anni Novanta ha rapidamente trovato impiego in molteplici discipline, comprese le scienze dell'educazione, sostenendo decisioni prese sulla base delle migliori evidenze (Hattie, 2009).

Come detto, sebbene le revisioni sistematiche e le meta-analisi siano metodi riconosciuti a livello internazionale, si sono sviluppate in contesti scientifici con caratteristiche diverse rispetto a quelle delle scienze dell'educazione. Queste ultime, infatti, si distinguono per un tipo di produzione e disseminazione dei risultati secondo parametri non bibliometrici. In tal senso, la dispersione dei contributi di ricerca in riviste pedagogiche scarsamente indicizzate nelle banche dati internazionali rende difficile l'applicazione di protocolli pensati per settori più orientati alla ricerca quantitativa e alla divulgazione dei dati su riviste indicizzate.

Utilizzando una metafora, così come non esiste un vestito che possa andare bene per tutti, ugualmente non è possibile applicare acriticamente protocolli concepiti per determinate discipline alle scienze dell'educazione, senza che siano apportati i giusti “tagli” e le necessarie modifiche.

In questo modo, l'abito diventa *habitus* – in senso deweyano – che guida il pensiero e il ripensamento delle procedure e dei mezzi necessari per raggiungere gli stessi obiettivi delle altre discipline.

È importante sottolineare che, sebbene i mezzi per raggiungere tale fine possano essere differenti, l'intenzione di produrre evidenze affidabili è uguale in tutti i contesti. Tuttavia, questo non implica che il processo per ottenere tali evidenze debba essere identico in tutti i settori. Un esempio, in tal senso, è rappresentato dalle *rapid literature review*, forme di sintesi della conoscenza che, pur semplificando e modificando in parte il processo tradizionale delle *systematic review*, mantengono criteri rigorosi di trasparenza e di riduzione del rischio di errore (Smela *et al.*, 2023).

È dunque essenziale sviluppare e adattare metodologie di revisione che tengano conto delle peculiarità della ricerca pedagogica, al fine di produrre sintesi che considerino la specificità del settore. A tal proposito, le evidenze

qualitative, che rappresentano un'ampia fetta di dati nel settore pedagogico, rispondono a domande conoscitive tese a comprendere e approfondire processi, significati, motivazioni e preferenze delle persone su un determinato oggetto. Integrare e triangolare contributi teorici, evidenze qualitative e quantitative, risulta fondamentale nel campo pedagogico, che avvalendosi dei diversi risultati delle scienze dell'educazione produce nuova conoscenza in grado di rispondere a problemi complessi e di natura interdisciplinare. Produrre sintesi dei risultati nel settore pedagogico è pertanto una sfida che richiede, da un lato, il ricorso alle principali metodologie esistenti in letteratura e, dall'altro, l'adozione di un approccio riflessivo che faccia dialogare le esigenze di metodo con quelle di "senso" (Mortari, 2010). Obiettivo del contributo è fornire spunti di riflessione metodologici per la rassegna dei risultati nel settore delle scienze dell'educazione, dando particolare rilevanza alla fase di sintesi, intesa come processo generativo di conoscenza che procede da un atteggiamento riflessivo in grado di analizzare criticamente i diversi prodotti della ricerca, producendo azioni intelligenti e non impulsive o abitudinarie. Come afferma John Dewey (1933), infatti, «il miglior modo di pensare [...] è il pensiero riflessivo: quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere a esso una seria e continuata considerazione» (p. 3).

## 2. Indicazioni metodologiche per la revisione sistematica in campo educativo

Negli ultimi anni, viene attribuita particolare rilevanza nella ricerca educativa alla produzione di revisioni scientifiche, meta-analisi e sintesi di ricerca, considerati metodi in grado di produrre evidenze affidabili. Molta attenzione, quindi, è sempre più dedicata alla scelta del metodo con cui vengono condotte le revisioni scientifiche e, in particolare, quelle sistematiche, per l'indiscutibile vantaggio di assicurare un maggior livello di affidabilità lungo tutto il processo di revisione (Dell'Anna e Pellegrini, 2019). Il rischio è però quello di attribuire un'importanza esclusiva ai criteri di sistematicità e trasparenza, indipendentemente dall'obiettivo e dalla domanda di revisione. Chi fa ricerca è, invece, innanzitutto chiamato a riflettere sul significato dei dati, su come possano essere integrati e applicati al contesto di riferimento, e sulle implicazioni che la loro comunicazione potrebbe comportare. Solo dopo aver condotto queste riflessioni, si potrà passare alla scelta del metodo di revisione più adatto a raggiungere tale scopo (Azarian *et al.*, 2023).

In riferimento alla revisione sistematica, per esempio, esiste un ampio dibattito riguardo alla tipologia di dati da includere: da chi ritiene che vadano considerati solo studi sperimentali controllati randomizzati a chi include anche ricerche qualitative o adotta metodi misti (Cohen, Manion, e Morrison, 2002).

La *systematic review* (*revisione sistematica*), si distingue per la sua capacità di produrre un sapere innovativo, andando oltre il semplice approfondimento di uno specifico tema. Gli elementi fondamentali che la distinguono da altre forme di revisione sono: maggiore esplicitazione di tutto il processo (dalla definizione dei criteri di ammissibilità degli studi, all'estrazione dei dati e al metodo di sintesi) attraverso la scrittura di un protocollo di revisione; esaustività della letteratura raccolta, garantita dalla ricerca in diverse banche dati; valutazione della qualità metodologica degli studi attraverso criteri standardizzati.

Per il settore delle scienze dell'educazione, risulta cruciale combinare diverse forme di evidenze in sintesi affidabili per supportare le decisioni dei politici e dei portatori di interesse. Tuttavia, per integrare queste conoscenze in revisioni che assicurino rigore metodologico e trasparenza, è necessario apportare alcune modifiche alla procedura standard, laddove essa non riesca ad adattarsi perfettamente alle caratteristiche dell'ambito educativo.

Anche il metodo di sintesi deve essere scelto in base alla domanda di ricerca e al paradigma del ricercatore. Come per le altre fasi della ricerca, anche quest'ultima deve essere affrontata con la dovuta considerazione e non intesa come il solo momento in cui è possibile riepilogare i risultati dei singoli studi. La sintesi fornisce al ricercatore l'opportunità di esercitare la sua creatività nel generare nuove conoscenze, integrando i risultati in modo che il tutto sia più della somma delle parti, offrendo risposte articolate per affrontare problemi complessi (Marsili, Morganti e Vivanet, 2020).

Il processo di sintesi, in campo educativo, quindi, dovrebbe certamente essere caratterizzato da rigosità e sistematicità metodologica, per garantirne la replicabilità. Caratteristiche che dovrebbero riferirsi anche al prodotto della sintesi stessa (Pellegrini e Vivanet, 2018), cioè a cosa e a come viene comunicata l'integrazione degli studi. Questa fase deve essere curata al pari delle altre perché costituisce l'esito e l'essenza *dell'evidence-based education* (Marsili, Morganti e Vivanet, 2020), cioè la capacità di produrre conoscenza nuova e applicabile ai diversi contesti.

## 2.1 Il processo di revisione

Per comprendere l'importanza di adottare un approccio riflessivo alla revisione sistematica, è necessario in primo luogo definirne i principali passaggi metodologici.

### *Definire la finalità e la domanda di revisione*

Il primo passo per condurre una revisione sistematica consiste nel definire finalità e domanda di revisione per evitare il cosiddetto fenomeno del "fishing" (Crocetti, 2015), cioè andare a pesca su un determinato argomento

senza una precisa indicazione di ciò che si cerca veramente. L'essenziale è che ci sia coerenza tra domanda di revisione, obiettivo e metodo di sintesi. Per costruire una buona domanda di revisione ci si può riferire ad alcuni criteri di qualità. Essa, cioè, dovrebbe essere rilevante, gestibile, originale e chiara (Ghirotto, 2020, p. 70): rilevante perché emerge da un bisogno effettivo e/o da un "vuoto" nella letteratura; gestibile perché la domanda deve porre confini realistici per condurre una ricerca praticabile e realizzabile con le risorse a disposizione; originale perché deve essere frutto di un pensiero creativo che genera qualcosa di innovativo; chiara, perché dovrebbe essere breve e comprensibile da tutti, anche ai non addetti ai lavori. Ma soprattutto, «costruire una domanda di revisione è un processo riflessivo e creativo» (Ghirotto, 2020, p. 75) e pertanto soggetto a modifiche e aggiustamenti durante tutto il procedimento.

#### *Definire i criteri di inclusione e di esclusione*

Dalla domanda di ricerca si possono facilmente tracciare i confini dell'ambito di indagine, delineando i criteri di inclusione e di esclusione, che rientrano in due principali categorie (Crocetti, 2015): caratteristiche dello studio (popolazione/campione, intervento/fenomeno di interesse, contesto/disegno, risultato atteso/valutazione, disegno di studio/tipo di ricerca) e caratteristiche della pubblicazione (limiti temporali e geografici degli studi; tipo di pubblicazione; lingua).

È bene precisare che i criteri di esclusione non rappresentano il contrario dei criteri di inclusione, ma servono per specificare ulteriori elementi di esclusione tra quelli inclusi. A titolo esemplificativo, se decidessimo di includere tutti gli studi del panorama italiano, i criteri di esclusione non sarebbero gli studi non italiani, ma, per esempio, la natura e la tipologia di pubblicazione dei contributi nel contesto nazionale.

#### *Definire la strategia di revisione*

Dopo aver stabilito i criteri di ammissibilità, è necessario scegliere un'adeguata strategia di revisione che comprende: la scelta delle banche dati da consultare e la stringa di ricerca. Per una buona revisione dovrebbero essere consultate almeno 5 banche dati tra quelle generaliste delle discipline (Eric, PsycInfo) e quelle citazionali (Scopus) (Ghirotto 2020). Nel settore delle scienze dell'educazione, come sottolineato in premessa, esistono differenze nelle modalità di disseminazione degli studi rispetto ad altre scienze. Pertanto, oltre alla ricerca sulle classiche banche dati, è consigliabile integrare con altre tipologie come: l'analisi dei riferimenti bibliografici degli studi che verranno inclusi nella revisione (vedi per esempio la *snowballing procedure*, Wohlin, 2014); l'utilizzo delle opzioni "vedi articoli correlati" e "articolo citato da"; la

ricerca manuale nelle riviste scientifiche e di fascia A di Pedagogia e Storia della Pedagogia e di Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa (classificazione ANVUR, gruppi scientifici disciplinari 11/D1 e 11/D2); l'analisi di tesi di laurea e tesi di dottorato; report e documenti istituzionali; database multidisciplinare (Google Scholar); social network accademici (ResearchGate); letteratura grigia.

Già a partire dalla definizione della domanda di ricerca è possibile trarre una prima lista di parole chiave da testare inizialmente nelle banche dati. Per costruire una buona stringa di ricerca bisogna prima individuare le variabili principali dalla domanda di revisione e provare a operationalizzarle in una serie di termini.

La questione principale da considerare nel settore della ricerca pedagogica è spesso la mancanza di una terminologia standard per riferirsi a costrutti, a metodi e a strategie di ricerca. Per questo è consigliabile testare la stringa dapprima in una delle banche dati per verificare se l'output della ricerca generi risultati pertinenti alla domanda. Inoltre, spesso titoli troppo descrittivi e abstract non strutturati e completi in tutte le loro parti, possono generare ulteriore confusione e richiedere la lettura dell'intero testo per verificare la pertinenza dello studio.

### *Scrivere il protocollo e registrarlo su piattaforma*

Prima di avviare la ricerca, nelle revisioni sistematiche convenzionali è possibile scrivere un protocollo di revisione e registrarlo su piattaforme come Cochrane, Prospero e Campbell Collaboration (piattaforme internazionali che raccolgono principalmente evidenze del settore medico, ma anche ricerche nel sociale assimilabili a quelle del campo pedagogico). La presenza (o l'assenza) di questo elemento, insieme ad altri criteri, distingue le revisioni sistematiche da quelle che non seguono sempre un processo rigoroso e predefinito. Il protocollo di revisione solitamente include titolo, background teorico, obiettivi principali e metodologia. L'utilità della scrittura e registrazione del protocollo ha implicazione pratiche ed etiche: pratiche, perché rappresenta un piano di lavoro utile per esplicitare e chiarire i passaggi del processo; etiche, perché permette di monitorare aspetti legati alle procedure deontologiche ed etiche della ricerca. Nel settore delle scienze dell'educazione, a causa della dispersione delle ricerche in riviste non indicizzate, la creazione di piattaforme specifiche per la raccolta delle revisioni sistematiche potrebbe rappresentare pertanto uno strumento utile. Permetterebbe, da un lato, a chi fa ricerca di esplicitare tutte le fasi del processo, garantendo rigore e sistematicità, e, dall'altro, alla comunità scientifica di interrogare una piattaforma che raccoglie evidenze affidabili.

### *Eeguire la ricerca e selezionare le fonti*

Per garantire trasparenza durante l'intero processo di revisione, è possibile utilizzare il Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses- PRISMA statement- (Liberati *et al.*, 2009; Page *et al.*, 2021) come base per documentare e comunicare risultati di revisioni sistematiche di studi quantitativi e non. Il PRISMA è costituito da due strumenti: una check-list con diverse sezioni da consultare per controllare se sono inserite tutte le informazioni necessarie nel protocollo; il diagramma di flusso che sintetizza e documenta il processo di revisione seguito, dividendolo per fase (identificazione, screening, eleggibilità, inclusione) e tipo di attività.

Per supportare la ricerca nella fase di screening, esistono diversi software, come Coevidence e Rayyan, utilizzati in ambito internazionale ma poco diffusi nella ricerca pedagogica in Italia (Pellegrini e Marsili, 2021). Questi strumenti consentono di estrarre gli output di ricerca provenienti dalle diverse banche dati e di raccogliarli in un unico programma, semplificando il processo di lettura, organizzazione e selezione degli studi.

### *Estrarre i dati*

Raggiunta la lista definitiva degli studi inclusi e prima di iniziare la fase di sintesi dei risultati e scrittura della revisione, bisogna fermarsi per riflettere e dedicare tempo alla scelta critica dei dati da estrarre. È necessario chiedersi come estrapolare le informazioni che interessano e che rispondono alla domanda di revisione. Nella fattispecie dopo una prima lettura di tutto il dataset si dovranno scegliere criteri uguali per tutti gli studi rilevanti per la revisione e registrarli in una tabella a doppia entrata dove le colonne rappresentano gli elementi scelti (es. autore, anno, contesto, partecipanti, disegno di ricerca, obiettivi, metodo, risultati) e le righe i singoli studi.

### *Valutare la qualità degli studi*

Un altro passaggio che distingue la revisione sistematica dalle altre tipologie di revisione, è la valutazione della qualità degli studi.

Nel caso di revisioni sistematiche di studi quantitativi si fa riferimento alla check list del protocollo PRISMA che guida nella valutazione degli elementi metodologici, quali campionamento, disegno dello studio, ampiezza del campione ecc.

Nel caso, invece, di studi qualitativi - prevalenti nel settore pedagogico- la valutazione della qualità è un tema ampiamente dibattuto tra gli esperti, in quanto è difficile elaborare criteri condivisi e in qualche modo oggettivi come avviene per quelli quantitativi. Tuttavia, è prassi condivisa, valutare la modalità di comunicazione dello studio, in termini di trasparenza e riproducibilità. Quanto più nello studio è rigorosa la comunicazione delle scelte metodologi-

che intraprese, tanto più la valutazione è positiva in termini di qualità. Alcuni strumenti utili per la valutazione di qualità di studi non quantitativi sono il CASP (Critical Appraisal Skills Programme) di natura clinica e il COREQ (Criteria for Reporting Qualitative Research Check-list) elaborato da Tong, Sainsbury e Craig (2007) e discusso recentemente anche in contributi italiani pedagogici (Daniele e Zannini, 2023). Questi strumenti guidano i revisori nella valutazione critica degli ambiti principali di uno studio: formulazione del problema e della domanda di ricerca; background teorico e analisi della letteratura; campionamento; strategia di raccolta e analisi dei dati.

### *Fare sintesi e scrivere la revisione*

L'ultima fase riguarda la sintesi, intesa tanto come momento creativo quanto di sistematizzazione degli studi, in cui il revisore attraverso la sua capacità riflessiva, riorganizza le informazioni per generare nuova conoscenza. Con il termine *research synthesis* (*sintesi di ricerca*) si fa riferimento a un insieme di stili e metodi che riuniscono le ricerche primarie in un'unica revisione, rispondendo a precise domande su un determinato argomento. I metodi e le tecniche impiegate per la sintesi sono diversi e includono studi di varia natura: qualitativi, quantitativi o entrambi.

Tra i metodi di sintesi di dati quantitativi troviamo in primo luogo quelle *narrative* (*narrative synthesis*), metodo sistematico e rigoroso di sintesi e combinazione dei risultati di una pluralità di studi, con funzione aggregativa. La sintesi narrativa prevede due approcci principali: *realist synthesis* (sintesi realista) e sintesi narrativa propriamente detta. La *realist synthesis* serve per comprendere come, perché, in quali contesti, grazie a quali fattori funziona o meno un determinato intervento o programma; mentre la sintesi narrativa è un approccio che si basa sull'uso del testo per riepilogare i risultati della ricerca.

Tra i metodi di sintesi di dati qualitativi troviamo, la meta-sintesi (*meta-synthesis*), con funzione interpretativa e il meta-sommario (*meta-summary*), con funzione aggregativa (Ghironi, 2020). Metodi entrambi preceduti dal prefisso "meta" per indicare che sono sintesi di secondo livello, in quanto già gli studi primari qualitativi sono sintesi, costruzioni e interpretazioni della realtà. In particolare, il meta-sommario riassume i risultati degli studi primari su un determinato argomento per rispondere alla domanda: "Qual è lo stato dell'arte della ricerca su...?". La meta-sintesi, invece, procede dalla domanda: "Quali elementi emergono dal vissuto di...?".

Terminato questo processo, si passa alla scrittura della revisione, che di solito prende la forma di un report di ricerca o di un articolo scientifico. La revisione deve contenere tutti gli elementi sopraelencati, domanda, obiettivi, scelte metodologiche, compresa, anche, la descrizione del flusso, ovvero di tutto il processo di revisione. Oltre al PRISMA Statement, supporto fondamentale per

le revisioni sistematiche di studi quantitativi, esistono altri strumenti utili nella fase di scrittura. Tra questi l' EPOC (Qualitative Evidence Synthesis: Protocol and Review Template) di Glenton e colleghi (2019) e l'ENTREQ Statement (ENhancing Transparency in Reporting the Synthesis of Qualitative Research) di Tong e collaboratori (2012).

### **3. L'importanza di un approccio riflessivo alla sintesi: coerenza e orientamento epistemologico**

Come detto, in letteratura sono state sviluppate diverse tipologie di revisione; alcune, si caratterizzano per un approccio più sistematico, trasparente e riproducibile rispetto ad altre. È importante sottolineare che l'obiettivo di questo contributo è proporre una riflessione sulla possibilità di condurre diverse tipologie di revisioni e differenti metodi di sintesi, oltre a quella sistematica, maggiormente accettata nel paradigma culturale attuale, ma non per questo universalmente applicabile, opportuna e coerente in ogni circostanza. Non esiste, del resto, una forma di revisione o un approccio che sia il migliore per tutti i contesti. Come segnalato brevemente in questo contributo, anche in revisioni non strettamente sistematiche, è possibile adottare un approccio rigoroso e trasparente, apportando alcune modifiche alle tradizionali procedure e giustificando le scelte impiegando protocolli ad hoc che ne esplicitino i criteri. Nelle scienze dell'educazione questo aspetto è particolarmente rilevante, data l'assenza di studi specifici su alcuni temi e la limitata disseminazione dei risultati di ricerca in riviste indicizzate. La selezione del tipo di revisione e del metodo di sintesi non dovrebbe mai essere determinata esclusivamente da criteri generalmente accettati che stabiliscono una gerarchia delle evidenze migliori. Al contrario, tale scelta deve essere guidata da altri fattori, che derivano dalla riflessione sullo scopo della revisione, sulla domanda specifica e sul tipo di dati e interpretazioni che si intende fornire. In letteratura, spesso, viene attribuito un valore assoluto ai criteri di trasparenza, riproducibilità e oggettività senza riflettere sulle scelte importanti da operare mentre si avvia un processo di ricerca. Per queste ragioni, viene lasciato meno spazio allo sviluppo e alla divulgazione di metodologie diverse, guidate da criteri più "soggettivi". Tuttavia, anche la trasparenza e l'oggettività, sono criteri soggettivi, perché quello che scegliamo di mostrare e di giustificare nasconde, di conseguenza, quello che scegliamo di non mostrare. La stessa espressione "revisione sistematica" è arbitraria e soggettiva e nasconde un giudizio di valore che fa apparire altre tipologie di revisione meno valide perché non sistematiche (Hammerley, 2003, citato in Cohen, Manion, e Morrison, 2002). Le diverse forme di revisione dovrebbero, invece, essere distinte in base a funzione, scopo e domanda a cui rispondere e non al criterio di sistematicità che implicitamente le

renderebbe più o meno valide. Il criterio-guida principale dovrebbe essere la coerenza con i diversi obiettivi della sintesi, piuttosto che la sua “perfezione” o presunta sistematicità. In ogni caso, chi fa ricerca ha il compito di rendere esplicito, in un’ottica riflessiva, il collegamento tra i risultati della sintesi e il proprio orientamento epistemologico alla ricerca, in modo che si possano ritrovare elementi coerenti ed eventuali punti di contatto tra essi.

Cohen, Manion e Morrison (2002) propongono una visione metodologicamente inclusiva, riportando a titolo esemplificativo quattro orientamenti epistemologici con cui è possibile guardare al processo di sintesi: post-positivista, interpretativo, partecipativo, critico. Chi conduce sintesi post-positiviste, tenta di restituire un’immagine della realtà il più possibile “oggettiva” scevra da possibili interpretazioni personali, costruendo protocolli a priori, definendo in anticipo i costrutti in esame e i criteri di ammissibilità, puntando alla rappresentatività attraverso il criterio di esaustività della letteratura e valutando la qualità dei singoli studi per assicurarne la validità e l’affidabilità, al fine di ridurre tutti i possibili errori.

Al contrario, le sintesi interpretative, che in letteratura vengono chiamate in diversi modi a seconda delle metodologie utilizzate (meta-etnografie, analisi trasversale di casi, meta-sintesi qualitativa; meta-studio; sintesi tematica ecc.), si fondano sull’assunto secondo cui la realtà oggettiva non esiste, ma viene costruita tramite l’interpretazione data agli eventi. L’oggetto o il fenomeno non esistono se non in virtù del soggetto che li guarda e che li interpreta a seconda dei suoi valori e delle sue esperienze passate. Il vantaggio di queste sintesi è la possibilità di contemplare e proporre molteplici visioni di uno stesso fenomeno; chi conduce la ricerca, consapevole della variabilità dell’esistenza in base a come e da chi viene percepita, tenta di captare le diverse modalità di inquadrare un determinato fenomeno per restituire un’immagine non oggettiva della realtà, ma complessa e ricca di significati.

Le sintesi partecipative, come avviene nella ricerca-azione, si riferiscono a quel tipo di revisioni in cui si collabora a stretto contatto con i diversi portatori di interesse rispetto al tema in oggetto. Per questi ultimi si configura come modello di riflessione sulla propria pratica e sviluppo del pensiero critico, mentre per chi fa ricerca come opportunità di apprendimento delle competenze locali e dell’expertise sviluppate dagli stakeholders.

Le sintesi critiche adottano un “pensiero altro” valorizzando l’emergere di prospettive nuove rispetto alla visione mainstream presente in letteratura. Passando in rassegna i risultati delle ricerche restituiscono un’immagine critica della realtà, problematizzando la visione condivisa e rinunciando a restituire una sintesi coerente e regolare su un dato fenomeno, al fine di illuminare le carenze, i punti critici e gli elementi devianti e divergenti.

Le sintesi, inoltre, si possono distinguere per due approcci differenti di strategia di campionamento degli studi, scelti in relazione ai suoi scopi: esaustive, che mirano a produrre sintesi generalizzabili; espansive, che attraverso un campionamento mirato e criteri di selezione emergenti sono finalizzate a produrre una comprensione più complessa di un fenomeno. Per quanto riguarda la valutazione degli studi, alcuni ritengono che tutte le ricerche che rispettano i criteri di selezione dovrebbero essere inclusi nella revisione, altri, invece, che non tutti i disegni o le strategie di ricerca sono comparabili tra loro e pertanto includerli tutti potrebbe inficiare l'affidabilità dei risultati. Tuttavia, è importante sottolineare che anche la fase di scelta dei criteri di valutazione della qualità degli studi, è da intendersi come pratica situata e dipendente dallo scopo della sintesi stessa e dall'orientamento epistemologico scelto, ovvero dall'inevitabile paradigma del ricercatore. Se ricerche con campioni rappresentativi e disegni sperimentali sono adatte per realizzare sintesi post-positiviste, esaustive, con l'obiettivo cioè di generalizzare i risultati, esse non risultano idonee a rappresentare sintesi partecipative o critiche su percezioni, esperienze e opinioni dei diversi attori coinvolti in un dato fenomeno di interesse.

Se da un lato, i metanalisti e i revisori sistematici danno maggiore risalto a criteri di trasparenza e sistematicità compilando rigorosi e dettagliati protocolli prima dell'avvio del processo di sintesi, dall'altro, i revisori con approccio critico sostengono di dover mantenere una postura e un atteggiamento riflessivo lungo tutto il processo, consapevoli delle influenze che la sintesi dei risultati comporta sul pensiero, provocando cambiamenti iterativi.

Lo scopo generale di tutte le sintesi di ricerca rimane inalterato: produrre nuova conoscenza o comunque una comprensione più approfondita di un fenomeno, restituendo un rapporto che presenti una connessione coerente tra sintesi dei risultati e approccio scelto per condurla. Ciò che può cambiare è la tipologia di dato da restituire: se ci troviamo di fronte a una serie di studi che indagano in maniera simile l'effetto dell'implementazione di un determinato programma su alcune variabili, potremmo "aggregare" i risultati per operare generalizzazioni attraverso meta-analisi o tecniche comparative; se, invece, l'attenzione è spostata sulla costruzione di una comprensione olistica e più complessa di un fenomeno, guardandolo da angolature differenti, gli studi saranno confrontati mantenendo, però, una certa indipendenza nel loro contenuto.

In conclusione, in questo periodo storico, chi si occupa di ricerca nel settore delle scienze dell'educazione, ha la necessità di fermarsi per riflettere sulle opportunità che le diverse metodologie offrono ai ricercatori nella produzione di revisioni e sintesi efficaci. Nella scelta della metodologia più adeguata, tuttavia, non bisogna basarsi unicamente su criteri comunemente accettati, piuttosto è necessario riflettere sul significato, sulle conseguenze e sulle possibili

tà offerte dall'applicazione di queste procedure, in merito al caso specifico. L'auspicio è che questo contributo possa favorire lo sviluppo di tale riflessione, per evitare che la metodologia, intesa come insieme di tecniche e metodi della ricerca, diventi un fine in sé e smetta di adempiere alla funzione primaria di mezzo per realizzare gli scopi desiderati.

## References

- Azarian M., Yu H., Shiferaw A. T., & Stevik T. K. (2023). Do We Perform Systematic Literature Review Right? A Scientific Mapping and Methodological Assessment. *Logistics*, 7(4), 89. Doi: 10.3390/logistics7040089.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2002). *Research Methods in Education*. Routledge. Doi: 10.4324/9780203224342.
- Crocetti E. (2015). *Rassegne sistematiche, sintesi della ricerca e meta-analisi* (pp. 1-268). North Charleston: CreateSpace.
- Daniele K., & Zannini L. (2023). I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti: A backward path to illuminate their tacit assumptions. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1): 084-095. Doi: 10.7346/SE-012023-10.
- Dell'Anna S., e Pellegrini M. (2019). Condurre systematic review in ambito inclusivo. Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore. *Didattica e Inclusione scolastica: ricerche e pratiche in dialogo*, pp. 162-174. -- <https://hdl.handle.net/10863/11922>
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Titolo originale: *How we think*, pubblicato in John Dewey The Later Works, vo. 8, 1933)
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Glenton C., Lewin S., Downe S., Paulsen E., Munabi-Babigumira S., Agarwal S., Ames H., Cooper S., Daniels K., Houghton C., Karimi-Shahanjarini A., Molo H., Odendaal W., Shakibazadeh E., Vasudevan L., Xyrichis A., & Bohren M. A. (2022). Cochrane Effective Practice and Organisation of Care (EPOC) Qualitative Evidence Syntheses, Differences From Reviews of Intervention Effectiveness and Implications for Guidance. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. Doi: 10.1177/16094069211061950.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Liberati A., Altman D. G., Tetzlaff J., Mulrow C., Gøtzsche P. C., Ioannidis J. P. A., Clarke M., Devereaux P. J., Kleijnen J., & Moher D. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 151(4): W-65-W-94. Doi: 10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136.

- Marsili F., Morganti A., e Vivanet G. (2020). Nuovi orizzonti di ricerca in educazione speciale: le sintesi di sintesi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 185-200. Doi: 10.7346/sipes-01-2020-15.
- Montù V. (2011). La costruzione di una systematic review sulla ricerca con i bambini. *Formazione e insegnamento*, 9(1): 211-218. -- <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1153>.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1: 143-156. -- <http://hdl.handle.net/11562/349098>.
- Page M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., Shamseer L., Tetzlaff J. M., Akl E. A., Brennan S. E., Chou R., Glanville J., Grimshaw J. M., Hróbjartsson A., Lalu M. M., Li T., Loder E. W., Mayo-Wilson E., McDonald S., . . . Moher D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. Doi: 10.1136/bmj.n71.
- Pellegrini M., & Marsili F. (2021). Evaluating software tools to conduct systematic reviews: a feature analysis and user survey. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 21(2): 124-140. Doi: 10.36253/form-11343.
- Pellegrini M., & Vivanet G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Smela B., Toumi M., Świerk K., Francois C., Biernikiewicz M., Clay E., & Boyer L. (2023). Rapid literature review: definition and methodology. *Journal of market access & health policy*, 11(1), 2241234.
- Tong A., Flemming K., McInnes E., Oliver S., & Craig J. (2012). Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research: ENTREQ. *BMC Medical Research Methodology*, 12(1). Doi: 10.1186/1471-2288-12-181.
- 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. Doi: 10.1093/intqhc/mzm042.
- Wohlin C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 1-10. Doi: 10.1145/2601248.2601268.
- Zawacki-Richter O., Kerres M., Bedenlier S., Bond M., & Buntins K. (2020). *Systematic reviews in educational re-search: Methodology, perspectives and application*. Springer. -- <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-27602-7>.

## Il Multi-Tiered System of Support (MTSS): origini, caratteristiche e applicabilità in Italia<sup>^</sup>

### The Multi-Tiered System of Support (MTSS): Origins, characteristics, and applicability in Italy

Nicole Murroni\*, Silvia Cau\*\*, Marta Pellegrini\*\*\*\*

#### Riassunto

Il *Multi-Tiered System of Support* (MTSS) è un modello scolastico volto a supportare gli studenti nel loro percorso educativo mediante interventi di intensità crescente e un monitoraggio costante. Sebbene le sue origini siano nordamericane, la trasferibilità dell'MTSS in Europa sta suscitando un crescente interesse. Questo contributo presenta il modello MTSS, offrendo una sintesi della sua evoluzione storica, una descrizione delle caratteristiche distintive e delle evidenze che ne supportano l'efficacia. Sono inoltre esplorate le sfide e le opportunità per applicare questo modello nel contesto scolastico italiano, insieme alle implicazioni per la ricerca educativa, chiamata ad adattarlo al sistema nazionale, valutarne l'efficacia e identificare le condizioni che ne favoriscono il successo.

**Parole chiave:** Sistema di supporto multilivello; MTSS; Risposta all'intervento; Istruzione basata su evidenze.

#### Abstract

The Multi-Tiered System of Support (MTSS) is an educational framework designed to assist students by providing interventions of increasing intensity and continuous monitoring throughout their learning journey. Although it has its origins in North America, the transferability of MTSS to European contexts is

---

<sup>^</sup> All'interno di un'impostazione condivisa del presente lavoro, i paragrafi 1 e 4 sono attribuibili a Nicole Murroni, i paragrafi 2 e 3 a Silvia Cau, i paragrafi 5 e 6 a Marta Pellegrini.

\* Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari. E-mail: [nicole.murroni@unica.it](mailto:nicole.murroni@unica.it).

\*\* Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari. E-mail: [silvia.cau@unica.it](mailto:silvia.cau@unica.it).

\*\*\* Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari. E-mail: [marta.pellegrini@unica.it](mailto:marta.pellegrini@unica.it).

<sup>^</sup> La stesura del presente contributo è stata finanziata da European Research Executive Agency, HORIZON Research and Innovation Action, topic HORIZON-CL2-2023-TRANSFORMATIONS-01-05 (Grant Agreement n. 101132586).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19733

gaining growing interest. This paper provides an overview of the MTSS model, outlining its origins, key features, and evidence of effectiveness. Additionally, it explores the challenges and opportunities associated with implementing this model in Italy, as well as the research implications involved in adapting the model, evaluating its effectiveness, and investigating the conditions that support its successful implementation.

**Keywords:** *Multi-Tiered System of Support; MTSS; Response to Intervention; Evidence-based education.*

*Articolo sottomesso: 13/03/2025, accettato: 28/05/2025*

## 1. Introduzione

Il Multi-tiered System of Support (MTSS) – Sistema di supporto multilivello – è un modello scolastico volto a supportare gli studenti nel loro percorso educativo, garantendo interventi personalizzati e basati su evidenze scientifiche. Il principio alla base dell'MTSS è che ciascun alunno impara con tempi e modi differenti: se per la maggior parte degli studenti una buona istruzione a livello di tutta la classe risulta sufficiente, altri bambini possono beneficiare, per un periodo più o meno esteso, di un aiuto aggiuntivo e più personalizzato (Brown-Chidsey & Bickford, 2015). Questo approccio personalizzato consente agli studenti di raggiungere gli obiettivi di apprendimento e di riallinearsi al percorso della propria classe. Tre sono i livelli di supporto dell'MTSS. La maggior parte degli studenti segue solo le regolari attività in classe caratterizzate dall'insegnamento curricolare erogato dai docenti (Livello 1). Il monitoraggio periodico attraverso un sistema di raccolta dati attenziona gli studenti potenzialmente a rischio di insuccesso scolastico o che, più in generale, manifestano difficoltà di apprendimento, allo scopo di fornire supporto personalizzato. A questi studenti è, infatti, offerto un intervento mirato in piccolo gruppo coordinato da un adulto formato (Livello 2). Gli studenti che non raggiungono i miglioramenti attesi possono accedere a un intervento individuale (Livello 3), spesso rivolto a chi presenta disturbi di apprendimento o difficoltà comportamentali (Vaughn et al., 2007).

Questo contributo presenta il modello scolastico dell'MTSS, dalle sue origini negli Stati Uniti agli studi che ne hanno provato l'efficacia, offrendo una

sintesi della sua evoluzione storica e una descrizione delle caratteristiche distintive. L'articolo ha inoltre l'obiettivo di esplorare la trasferibilità del modello in Europa e, in particolare, al contesto italiano.

## 2. Dal *Response to Intervention* (RTI) all'MTSS

L'MTSS è definito come «un modello di riferimento per l'intera scuola, preventivo e basato sui dati, per migliorare i risultati di apprendimento di ogni studente attraverso un continuum stratificato di pratiche e sistemi basati su prove di efficacia» (Carta & Young, 2019, p. 3). Il modello si è sviluppato nel contesto statunitense all'incirca nel secondo decennio degli anni 2000 in seguito alla necessità di riformare i servizi educativi dedicati all'istruzione speciale (Sailor et al., 2018). Esso si fonda sull'approccio della Risposta all'Intervento (*Response to Intervention-RTI*), sviluppato da ricercatori della Vanderbilt University e dalla University of Kansas per identificare gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) idonei per i servizi di istruzione speciale (Sailor et al., 2018). Il modello RTI prevede un approccio progressivo all'identificazione delle difficoltà, offrendo agli studenti un supporto educativo aggiuntivo e monitorandone la risposta attraverso l'analisi sistematica dei risultati di apprendimento (Jimerson et al., 2016). L'identificazione degli studenti con difficoltà di apprendimento avviene, dunque, in parallelo all'intervento e al monitoraggio dei progressi, attraverso un processo preventivo, sistematico e dinamico. Preventivo poiché si concentra sull'individuazione precoce delle difficoltà per intervenire tempestivamente, riducendo il rischio di insuccesso scolastico. Sistematico, poiché si basa su una struttura a livelli, ciascuno con interventi di intensità crescente mirati a supportare gli studenti con difficoltà. Dinamico, in quanto prevede un monitoraggio costante dei progressi e un conseguente adattamento delle strategie implementate ai bisogni degli studenti. Nel corso del tempo, questo modello ha acquisito crescente rilevanza nei distretti scolastici statunitensi, affermandosi come un'alternativa valida ai tradizionali metodi di identificazione basati sul confronto fra il quoziente intellettivo e le prestazioni accademiche (Hingstman et al., 2023; Restori et al., 2009).

Se in origine il modello RTI era stato concepito come strumento per identificare i DSA – in linea con le raccomandazioni della *President's Commission on Excellence in Special Education* (PCESE, 2002) – con l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) del 2004 è iniziata la sua applicazione nelle scuole come approccio preventivo, volto a supportare in modo più efficace ed efficiente gli studenti a rischio (Fletcher et al., 2004). La sua implementazione pratica ha avuto particolare fortuna nell'insegnamento della lettura e della matematica (Fuchs et al., 2016; Gersten et al., 2007), nonostante fosse progettato

per tutte le discipline scolastiche. Più di recente è cresciuta l'esigenza fra alcuni ricercatori di ampliare la prospettiva del modello oltre le discipline scolastiche includendo anche la dimensione socio-emotiva e comportamentale (Brown-Chidsey & Bickford, 2015), portando alla formulazione dell'espressione *Multi-Tiered System of Support* (Hingstman et al., 2023).

### 3. Le tre caratteristiche dell'MTSS

Nel passaggio terminologico e sostanziale ad MTSS, alcune caratteristiche chiave dell'RTI sono rimaste, altre sono state aggiunte per enfatizzare la struttura di supporto a livelli e l'attenzione verso competenze non disciplinari. Possiamo sintetizzare le caratteristiche chiave dell'MTSS in:

- struttura in tre livelli di intensità e monitoraggio;
- utilizzo di pratiche basate su evidenze scientifiche;
- approccio integrato focalizzato su abilità accademiche, socio-emotive e comportamentali.

#### 3.1 Struttura multi-livello e monitoraggio

La prima caratteristica include il monitoraggio e la struttura a supporto crescente, come già previsto nell'RTI, per consentire da una parte l'individuazione precoce dei segnali di rischio dall'altra un'azione didattica tempestiva e adeguata ai bisogni degli studenti (Fuchs & Fuchs, 2005).

La struttura prevede un supporto organizzato in tre livelli di intensità crescente (Figura 1), che consentono a ogni studente di rispondere positivamente all'insegnamento, anziché attendere l'emergere del fallimento (*wait to fail*, Preston et al., 2016). All'inizio dell'anno scolastico ogni studente viene sottoposto a un primo test di screening per valutare le competenze iniziali. Parallelamente viene offerto un intervento basato su evidenze all'intero gruppo classe (Livello 1), simile a quello che in Italia è l'abituale attività curricolare in classe per mezzo del libro di testo. Si prevede che il 75-80% degli studenti in una classe risponda in modo adeguato a un insegnamento al Livello 1, con esiti di apprendimento positivi. Contemporaneamente a una prima esposizione al Livello 1, è offerto a coloro che ne mostrano il bisogno, sulla base del test di screening, un approccio più mirato e personalizzato in piccoli gruppi guidati da un tutor. Circa il 20-25% degli studenti in una classe può avere bisogno del supporto in piccolo gruppo (Fuchs & Fuchs, 2005). L'intervento al Livello 2 ha una durata di circa otto settimane ed è organizzato in 2-5 sessioni settimana di 15-30 minuti ciascuna con gruppi di 3-5 bambini per la scuola primaria e numeri crescenti per

le scuole di grado superiore. Gli studenti che al termine del Livello 2 persistono nel mancato raggiungimento dei risultati attesi, di solito circa il 5%, ricevono un ulteriore intervento individuale ancora più intensivo e individualizzato (Livello 3). L'attuazione del Livello 2 e 3 avviene solitamente all'esterno della classe in un apposito spazio dedicato ed è guidato da un tutor adulto che può essere un insegnante o un educatore (Martinez & Young, 2011).

Il passaggio tra i tre livelli di intensità, così come il ritorno a un livello inferiore, avviene attraverso un monitoraggio continuo dei progressi nelle competenze disciplinari e socio-emotive. Questo processo conferisce al modello un'elevata dinamicità, garantendo un supporto ciclico agli studenti in difficoltà e la sua sospensione qualora non più necessario, evitando inoltre la stigmatizzazione dei soggetti.

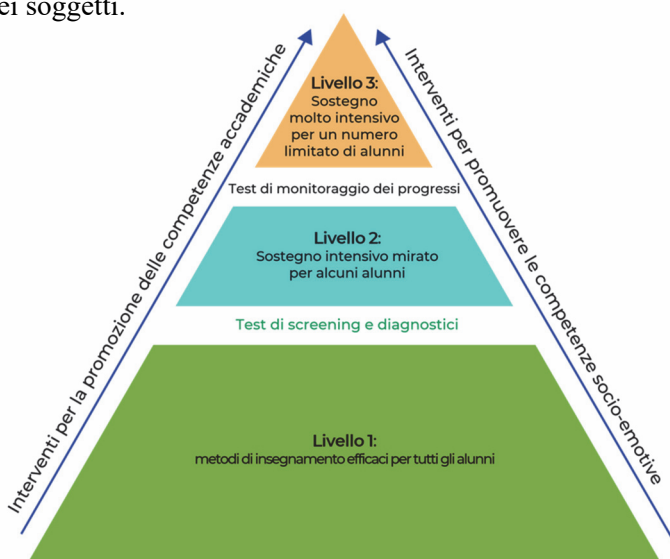


Figura 1 - La struttura dell'MTSS. Da <https://www.mtss-k.eu/mtss-k-countries/italia>

### 3.2 Pratiche basate sulle evidenze

La seconda caratteristica dell'MTSS è l'adozione di pratiche di insegnamento e apprendimento la cui efficacia è supportata da evidenze scientifiche. L'approccio dell'Evidence-Based Education ha una lunga tradizione negli Stati Uniti (Vivanet, 2014); studi sperimentali, come i *randomized controlled trial* e i disegni quasi-sperimentali, sono utilizzati per valutare l'impatto degli interventi didattici sugli esiti di apprendimento. Questo ha promosso da una parte l'integrazione nei tre livelli

dell'MTSS di interventi basati su evidenze, dall'altra la conduzione di studi sperimentali che provassero l'efficacia dell'intero approccio sugli esiti di apprendimento degli studenti (Shepley & Grisham-Brown, 2019; Stoiber & Gettinger, 2015).

### *3.3 Abilità accademiche, socio-emotive e comportamentali*

La terza caratteristica dell'MTSS è il suo approccio globale che intende considerare l'alunno nella complessità della sua dimensione. Il modello mira a rafforzare le competenze accademiche, in particolare quelle di alfabetizzazione e calcolo, ma anche le competenze socio-emotive e comportamentali (Shepley & Grisham-Brown, 2019), a differenza del modello originario dell'RTI. Come per le abilità disciplinari, è prevista l'identificazione degli studenti con difficoltà socio-emotive e comportamentali e l'attuazione di interventi preventivi di crescente intensità. Integrando aspetti psicologici e comportamentali con l'apprendimento disciplinare, l'MTSS favorisce un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo, in cui il benessere emotivo e sociale degli alunni è riconosciuto come elemento fondamentale per il loro successo scolastico e personale (Freeman et al., 2015).

L'approccio integrato dell'MTSS si riflette anche nella condivisione della responsabilità fra tutti gli attori scolastici. L'MTSS non si limita a introdurre interventi efficaci sui tre livelli, ma promuove un modello scolastico strutturato in cui l'intera comunità scolastica – studenti, insegnanti, dirigenti, altro personale scolastico e famiglie – è chiamata a svolgere un ruolo attivo. Si configura, dunque, come un approccio sistemico con l'obiettivo di favorire il successo scolastico e il benessere socio-emotivo di ciascun bambino all'interno di un ambiente di apprendimento inclusivo (Condliffe et al., 2022).

## **4. Evidenze a supporto dell'efficacia dell'MTSS**

Nel corso degli ultimi venti anni, numerosi studi sperimentali hanno dimostrato l'efficacia dell'approccio MTSS per il miglioramento dei risultati scolastici degli studenti in diversi gradi scolastici. I risultati di questi studi sono coerenti nell'indicare un effetto positivo sull'apprendimento della lettura e della matematica (Doabler et al., 2016; Solis et al., 2021) e sulla riduzione di problemi comportamentali (Shepley & Grisham-Brown, 2019). Alcune recenti meta-analisi hanno integrato i risultati degli studi sperimentali condotti, fornendo una sintesi degli effetti dell'MTSS. I risultati convergono nel dimostrare come l'implementazione del supporto personalizzato (Livello 2 e 3) sia efficace per gli studenti con difficoltà di apprendimento con effetti compresi fra 0.24 e

0.41 (ES [*Effect Size*]) in lettura (Neitzel et al., 2022) e 0.19 e 0.30 in matematica (Pellegrini et al., 2021). Le applicazioni universali (Livello 1) dimostrano dimensioni di effetto più basso per tutta la classe, con differenze spiccate sulla base del programma utilizzato in entrambe le discipline. La meta-analisi di Shepley e Grisham-Brown (2019) ha evidenziato dimensioni dell'effetto superiori a 0.30 relativamente alla riduzione di comportamenti problematici e al miglioramento di abilità sociali. Un altro effetto positivo negli Stati Uniti è stato ottenuto nella riduzione delle segnalazioni per l'istruzione speciale, consentendo una gestione più efficiente delle risorse pubbliche (Vaughn et al., 2007).

Alcuni studi di natura descrittiva hanno indagato la percezione degli attori scolastici circa l'implementazione dell'MTSS, registrando un'alta soddisfazione lavorativa di insegnanti ed educatori, un'elevata collaborazione tra il gruppo docenti (Bullegas et al., 2024; Deltour et al., 2021). I docenti percepiscono il modello come un'occasione positiva di sviluppo professionale (Kratonchwill et al., 2007). Tuttavia, la formazione degli insegnanti e la loro supervisione nel corso dell'anno scolastico, indispensabili per il successo del modello, richiedono investimenti significativi da parte delle scuole (Shepley e Grisham-Brown, 2019), che in alcuni studi sono stati percepiti come eccessivi (Bullegas et al., 2024). Lo studio di Spencer et al. (2020) ha infine evidenziato come l'MTSS promuova la collaborazione tra scuola e famiglia, grazie al coinvolgimento attivo dei genitori e/o la comunicazione regolare circa il percorso scolastico dei propri figli.

#### 4.1 Gli studi europei

Negli ultimi anni, diversi studi hanno esaminato la possibilità di adattare il modello MTSS in Europa. I Paesi coinvolti sono la Germania (Nitz et al., 2023; Voß e Blumenthal, 2019), la Finlandia (Björn et al., 2018; Paloniemi et al., 2023), i Paesi Bassi (Hingstman et al., 2023), la Spagna (Jiménez et al., 2010; 2021; 2023), e la Svezia (Roos et al., 2023).

In Germania, il modello di inclusione *Rügen* (Voß & Blumenthal, 2019) ha mostrato come l'approccio basato sull'RTI sia promettente per promuovere un sistema scolastico inclusivo, con risultati scolastici dei bambini in linea con gli standard nazionali. In Finlandia, la ricerca di Paloniemi e colleghi (2023) ha esaminato il lavoro degli insegnanti di sostegno nelle scuole primarie, evidenziando la centralità dei Livelli 1 e 2 per supportare gli studenti, con una gestione autonoma dei carichi di lavoro da parte degli insegnanti. In Spagna, due studi hanno esaminato l'efficacia di interventi del Livello 2 nell'ambito del modello RTI. Il primo studio, condotto nelle Isole Canarie, ha dimostrato che i bambini a rischio che hanno ricevuto l'intervento *PREDEA* hanno ottenuto risultati si-

gnificativamente più alti nei test di lettura rispetto al gruppo di controllo, evidenziando il valore positivo di un intervento mirato alla prevenzione delle difficoltà di lettura (Jiménez et al., 2010). Uno studio più recente degli stessi autori (Jiménez et al., 2023) ha mostrato risultati molto simili al primo studio in lettura e matematica. Un'applicazione del modello in Svezia con bambini dei primi due anni della scuola primaria ha mostrato effetti positivi sulle competenze aritmetiche di base (Roos et al., 2023).

Non mancano, inoltre, riflessioni di natura teorica circa l'applicabilità dell'approccio RTI in Europa. Contributi come quello proposto da Björn et al. (2018) presentano e discutono suggerimenti per migliorare la definizione dell'approccio e l'utilizzo di pratiche basate su evidenze. Questi studi evidenziano la potenziale efficacia del modello MTSS in Europa e l'importanza di un suo adattamento alle specificità dei diversi contesti educativi. Nonostante il lavoro avviato da alcuni ricercatori in Europa, ulteriori studi, in particolare di natura sperimentale, sono necessari per valutare quali condizioni favoriscono il successo del modello nei Paesi europei.

## 5. Benefici e sfide per l'applicazione in Italia

Attualmente, non esistono applicazioni di programmi esplicitamente dichiarati MTSS in Italia. Nonostante i numerosi studi sperimentali in ambito anglofono e le prime applicazioni in ambito europeo qui discusse restano aperti diversi interrogativi riguardo alla trasferibilità di questo modello al di fuori del Nord America e in particolare nel nostro contesto nazionale. Di seguito si propone una breve riflessione sui benefici e le sfide legate dell'applicabilità dell'MTSS in Italia. Per ragioni di sintesi, i punti presentati offrono solo un quadro introduttivo degli aspetti principali, che richiederebbero ulteriori approfondimenti alla luce delle esperienze europee pregresse e della normativa scolastica italiana.

Il sistema scolastico italiano è noto per aver adottato un modello educativo inclusivo, volto a garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti. L'introduzione dell'MTSS nelle scuole italiane potrebbe rafforzare ulteriormente questo approccio, offrendo un sistema di supporto strutturato e differenziato in grado di adattare l'insegnamento alle esigenze specifiche di ciascun alunno. In particolare, l'individuazione precoce degli studenti con difficoltà, l'attuazione di interventi mirati con livelli di supporto di diversa intensità e il monitoraggio continuo potrebbero contribuire a ridurre il rischio di insuccesso scolastico a lungo termine (Brown-Chidsey & Bickford, 2015; Fuchs & Fuchs, 2006). L'MTSS è, inoltre, un modello che coinvolge tutti gli attori in gioco, dal dirigente, a insegnanti, educatori e famiglie. Questo rappresenta un vantaggio

importante del modello, in quanto favorisce una linea di azione chiara e condivisa basata sulla collaborazione tra il personale scolastico e sulla comunicazione con le famiglie con modelli di dimostrata efficacia. Tuttavia, proprio questa caratteristica costituisce anche una delle principali sfide, poiché richiede un cambiamento significativo nell'approccio educativo e nell'organizzazione scolastica tra i diversi attori coinvolti (Jimerson et al., 2016). La gestione di un sistema multilivello presuppone un coordinamento efficace tra le diverse figure professionali, nonché la disponibilità di risorse adeguate da investire nell'erogazione degli interventi e nel monitoraggio sugli esiti. Per garantire l'implementazione efficace del modello è inoltre fondamentale investire nella formazione continua del personale docente e dei tutor – ad esempio educatori e insegnanti di potenziamento – per i livelli 2 e 3 e assicurare un supporto costante da parte della dirigenza scolastica, come evidenziato da una rassegna narrativa condotta da Bullegas et al. (2024).

Un'ulteriore sfida nell'adattamento del modello MTSS al contesto scolastico italiano è la necessità di disporre di evidenze che ne supportino l'efficacia nel nostro Paese, nonché di strumenti di screening e monitoraggio validati. In questo contesto, la ricerca educativa assume un ruolo fondamentale. L'adattamento del modello al sistema scolastico italiano dovrebbe seguire un processo graduale e ricorsivo (McKenney & Reeves, 2018), che comprenda un'analisi delle evidenze internazionali, la rimodulazione della struttura del modello in funzione del sistema scolastico italiano, e lo sviluppo di strumenti e materiali per lo screening e il monitoraggio, la formazione degli insegnanti e la progettazione degli interventi nei tre livelli. In questo processo di adattamento, la collaborazione tra ricercatori, dirigenti scolastici e insegnanti è essenziale per garantire la creazione di un modello MTSS che sia non solo adeguato al contesto italiano, ma anche sostenibile nel tempo (Calvani & Marzano, 2020).

Sebbene il modello MTSS abbia mostrato esiti positivi in altri Paesi, non è possibile assumere che esso, o qualsiasi altro intervento, produca effetti uniformi in contesti diversi e con popolazioni di studenti eterogenee (Littell, 2024; Tipton & Olsen, 2022). Ogni sistema educativo, con le sue specificità culturali, strutturali e organizzative, richiede un adattamento contestuale dei modelli didattici adottati. Risulta perciò fondamentale valutare l'impatto del modello MTSS in Italia mediante disegni sperimentali rigorosi, successivamente a un'adeguata fase di adattamento al contesto nazionale. Questi studi dovrebbero mirare a identificare le condizioni contestuali, organizzative e didattiche che favoriscono l'efficacia del modello nel nostro Paese, tenendo conto delle variabili locali e delle specificità del sistema scolastico italiano.

## Conclusioni

Il presente contributo ha fornito una panoramica introduttiva del modello MTSS, illustrando sinteticamente le principali evidenze di efficacia provenienti da studi realizzati negli Stati Uniti e in ambito europeo. L'articolo ha inoltre proposto una riflessione sui benefici e sulle sfide legate all'attuazione del modello in Italia. Tra i benefici si evidenzia il potenziamento delle abilità di base e delle competenze socio-emotive degli studenti, nonché un supporto dinamico e ciclico per gli alunni a rischio, volto a prevenire ulteriori difficoltà. Tra le sfide troviamo la complessità della sua applicazione a livello scolastico che necessita un approccio sistemico e una responsabilità condivisa fra tutti gli attori coinvolti. Risulta inoltre fondamentale il ruolo della ricerca educativa nell'adattamento del modello al contesto italiano e nella conduzione di studi sperimentali rigorosi volti a valutarne l'efficacia a livello nazionale.

## Riferimenti bibliografici

- Björn P.M., Aro M., Koponen T., Fuchs L.S., & Fuchs D. (2018). Response-to-intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*, 9, 800. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.00800.
- Brown-Chidsey R., & Bickford R. (2015). *Practical Handbook of Multi-Tiered Systems of Support: Building Academic and Behavioral Success in Schools*. Guilford Publications. -- <https://books.google.it/books?id=ZaxECgAAQBAJ>.
- Bullegas D., Monteverde M. & Mura A. (2024). Early intervention and professional development: A narrative synthesis on teachers' perceptions about response to intervention. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(1): 327-340. Doi: 10.7346/sipes-01-2024-31.
- Calvani A., & Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze: Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, (24): 67-83. Doi: 10.7346/SIRD-012020-P67.
- Carta J.J., & Young R.M. (2019). *Multi-tiered systems of support for young children: Driving change in early education*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Condliffe B., Zhu P., Doolittle F., van Dok M., Power H., Denison D., & Kurki A. (2022). *Study of Training in Multi-Tiered Systems of Support for Behavior: Impacts on Elementary School Students' Outcomes. Appendix. NCEE 2022-008a*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Deltour C. (2021). Adapting, implementing, and evaluating the effects of a comprehensive school reform program: The case of school-wide positive behavior interventions and supports in French-speaking Belgium (Doctoral dissertation, ULiège - Université de Liège). ORBi-University of Liège. -- <https://orbi.uliege.be/handle/2268/264218>.

- Doabler C. T., Clarke B., Kosty D. B., Kurtz-Nelson E., Fine H., Smolkowski K. and Baker S. K. (2016). Testing the efficacy of a tier 2 mathematics intervention: A conceptual replication study. *Exceptional Children*, 83(1): 92-110. Doi: 10.1177/0014402916660084.
- Fletcher J. M., Coulter W. A., Reschly D. J., & Vaughn S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of dyslexia*, 54(2): 304-331. Doi: 10.1007/s11881-004-0015-y.
- Freeman R., Miller D., & Newcomer L. (2015). Integration of Academic and Behavioral MTSS at the District Level using Implementation Science. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1): 59-72. -- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080597.pdf>
- Fuchs D., & Fuchs L.S. (2005). Responsiveness-To-Intervention: A Blueprint for Practitioners, Policymakers, and Parents. *TEACHING Exceptional Children*, 38(1): 57-61. Doi: 10.1177/004005990503800112.
- Fuchs D., & Fuchs L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading Research Quarterly*, 41(1): 93-99. -- <http://www.jstor.org/stable/4151803>.
- Fuchs L.S., Fuchs D., & Malone A.S. (2016). Multilevel response-to-intervention prevention systems: Mathematics intervention at Tier 2. In: S. R. Jimerson, M. K. Burns, A.M. VanDerHeyden (Eds.). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 309-328). Springer Science + Business Media. Doi: 10.1007/978-1-4899-7568-3\_18.
- Gersten R., Clarke B., & Mazzocco M. M. M. (2007). Historical and contemporary perspectives on mathematical learning disabilities. In: *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hingstman M., Neitzel A. J., & Slavin R. E. (2023). Preventing special education assignment for students with learning or behavioral difficulties: A review of programs. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 28(4): 380-411. Doi: 10.1080/10824669.2022.2098131.
- Jiménez J.E., Rodríguez C., Crespo P., González D., Artiles C., & Alfonso M. (2010). Implementation of response to intervention (RtI) model in Spain: An example of a collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22(4): 935-942. -- <https://www.psicothema.com/pdf/3823.pdf>
- Jiménez J.E., De León S.C., & Gutiérrez N. (2021). Piloting the response to intervention model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e30. Doi: 10.1017/SJP.2021.25.
- Jiménez J.E., De León S.C., García E., & Seoane R.C. (2023). Assessing the efficacy of a Tier 2 early intervention for transcription skills in Spanish elementary school students. *Reading and Writing*, 36(5): 1227-1259. Doi: 10.1007/s11145-022-10329-8.
- Jimerson S.R., Burns M.K., & VanDerHeyden A.M. (Eds.) (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support*. Springer US. Doi: 10.1007/978-1-4899-7568-3.

- Kratochwill T.R., Volpiansky P., Clements M., & Ball C. (2007). Professional Development in Implementing and Sustaining Multitier Prevention Models: Implications for Response to Intervention. *School Psychology Review*, 36(4): 618-631. Doi: 10.1080/02796015.2007.12087921.
- Littell J.H. (2024). The logic of generalization from systematic reviews and meta-analyses of impact evaluations. *Evaluation Review*, 0193841X241227481. Doi: 10.1177/0193841X241227481.
- Martinez R., & Young A. (2011). Response to intervention: How is it practiced and perceived?. *International Journal of Special Education*, 26: 44-52.
- McKenney S., & Reeves T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Multi-Tiered System of Supports Knowledge (MTSS-K) (n.d.). Italia (2024), -- testo disponibile su <https://www.mtss-k.eu/mtss-k-countries/italia>.
- Neitzel A.J., Lake C., Pellegrini M., & Slavin R. E. (2022). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 57(1): 149-179. Doi: 10.1002/rrq.379.
- Nitz J., Hagen T., Krull J., Verbeck L., Eiben K., Hanisch C., & Hennemann T. (2023). Tiers 1 and 2 of a German MTSS: Impact of a multiple baseline study on elementary school students with disruptive behavior. *Frontiers in Education*, 8, 1208854. Doi: 10.3389/feduc.2023.1208854.
- Paloniemi A., Pulkkinen J., Kärnä E., & Björn P. M. (2023). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1): 35-50. Doi: 10.1080/00313831.2021.1983649.
- Pellegrini M., Lake C., Neitzel A., & Slavin R. E. (2021). Effective Programs in Elementary Mathematics: A Meta-Analysis. *AERA Open*, 7. Doi: 10.1177/2332858420986211.
- Preston A.I., Wood C.L., & Stecker P.M. (2016). Preventing school failure: Alternative education for children and youth, 60(3): 173-182. Doi: 10.1080/1045988X.2015.1065399.
- Restori A.F., Katz G.S., & Lee H.B. (2009). A critique of the IQ/achievement discrepancy model for identifying specific learning disabilities. *Europe's Journal of Psychology*, 5(4): 128-145. Doi: 10.5964/ejop.v5i4.244.
- Roos H., Fälth L., Karlsson L., Nilvius C., Selenius H., & Svensson I. (2023). Promoting basic arithmetic competence in early school years—using a response to intervention model. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4): 313-322. Doi: 10.1111/1471-3802.12602.
- Sailor W., McCart A.B., & Choi J.H. (2018). Reconceptualizing inclusive education through multi-tiered system of support. *Inclusion*, 6(1): 3-18. Doi: 10.1352/2326-6988-6.1.3.
- Shepley C., & Grisham-Brown J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47: 296-308. Doi: 10.1016/j.ecresq.2019.01.004.
- Shepley C., Grisham-Brown J., & Lane J.D. (2022). Multitiered systems of support in preschool settings: A review and meta-analysis of single-case research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(4): 307-320. Doi: 10.1177/0271121419899720.

- Solis M., Ciullo S., Vaughn S., Pyle D., & McIntosh K. (2021). Response to intervention and reading instruction: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 36(3): 157-169. Doi: 10.1111/ldrp.12191.
- Spencer T.D., Moran M., Thompson M.S., Petersen D.B., & Restrepo M.A. (2020). Early efficacy of multitiered dual-language instruction: Promoting preschoolers' Spanish and English oral language. *AERA Open*, 6(1). Doi: 10.1177/2332858419897886.
- Stoiber K. C., & Gettinger M. (2015). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. In: *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 121-141). Springer.
- Tipton E., & Olsen R.B. (2022). *Enhancing the Generalizability of Impact Studies in Education*. (NCEE 2022-003). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. -- Testo disponibile al sito: <http://ies.ed.gov/ncee>.
- U.S. Congress (2004). Individuals with Disabilities Education Act, Pub. L. No. 108-446, 118 Stat. 2647. -- [https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350/text\\_](https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350/text_)
- Vaughn S., Wanzek J., Woodruff A.L., & Linan-Thompson S. (2007). A three-tier model for preventing reading difficulties and early identification of students with reading disabilities. In: D. Haager, J. Klingner, and S. Vaughn (Eds.). *Evidence-based reading practices for response to intervention* (p. 11-28). Baltimore: Brookes.
- Vivanet G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Voß S., & Blumenthal Y. (2019). Impacts of the Response-to-Intervention Approach on German Elementary Students. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 8(1): 1347-1355. Doi: 10.20533/ijtie.2047.0533.2019.0164.

# Improving student wellbeing and learning through serious games and active breaks

Giorgia Rita De Franches, Elif Gulbay\*

## Abstract

In a context where education requires innovative approaches to maintain students' attention and increase their engagement, active breaks and Serious Games emerge as effective tools to improve well-being and learning. Active breaks, short physical or cognitive intervals, reduce mental fatigue and increase concentration (Pastor-Vicedo et al., 2024; Masini et al., 2023). Serious Games, on the other hand, promote the acquisition of academic and socio-emotional skills through interactive and engaging learning (Papoutsis, Drigas & Skianis, 2022; Mulcahy & Zainuddin, 2021). Recent studies show that both tools improve motivation, reduce learning anxiety and enhance metacognitive skills (Papanastasiou & Drigas, 2017; Flogie et al., 2020). The integration of these tools into teaching can transform the entire educational experience, making it more dynamic and effective. This study explores their impact on teaching, highlighting how to optimize the learning process and student well-being.

**Keywords:** Active breaks; Serious Games; Student Well-being; Cognitive engagement; Learning anxiety; Metacognitive skills

*First submission: 14/03/2025, accepted: 04/06/2025*

## Introduction

In today's educational landscape, learning is no longer based on the simple transmission of information but requires innovative approaches to maintain student engagement. An effective strategy is the use of active breaks, short intervals that are not necessarily linked to the content of the lessons. These breaks improve the cognitive abilities and general well-being of teachers and students. The literature highlights how active breaks can relieve mental fatigue,

---

\* University of Palermo, giorgiarita.defranches@unipa.it; elif.gulbay@unipa.it.

This article is the result of a joint effort by the authors. In particular, E. Gulbay wrote Sections 1 and 5, and G. R. De Franches wrote Sections 2, 3, and 4.

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19741

increase concentration and stimulate creativity in student (Pastor-Vicedo et al., 2024; Masini et al., 2023; Infantes-Paniagua et al., 2021)

A systematic review by Esposito et al. (2024) explored different interventions aimed at improving students' well-being also through digital tools. This study revealed that active breaks can improve both psychological health and academic performance.

Furthermore, Cavioni, Conte, and Ornaghi (2024) investigated the impact of active breaks within schools and highlighted how they significantly reduce stress while increasing motivation for both teachers and students.

Active breaks not only improve learning skills, but also support students' emotional well-being, a topic that is becoming increasingly central to education.

Another emerging tool in the educational field aimed at enhancing student well-being is the use of Serious Games. These games, created for educational or therapeutic purposes, provide an interactive learning experience that engages students and relieves the stress often associated with traditional teaching methods.

Serious Games not only help in improving academic skills but also aid in developing socio-emotional competencies. For instance, a literature review by Papoutsis, Drigas, and Skianis (2022) showed that Serious Games can enhance emotional intelligence and support students' psychological well-being.

Research by Arias-Calderón, Castro, and Gayol (2022) indicates that integrating Serious Games into education can increase student engagement and promote a sense of well-being, especially during distance learning.

Additionally, a study by Mulcahy and Zainuddin (2021) examined how gamification and Serious Games can boost student well-being, suggesting that integrating these technologies into educational settings can lead to increased satisfaction and motivation to learn.

Thus, implementing Serious Games can be an effective approach to lessen cognitive load and enhance student well-being, transforming learning into a more engaging and fulfilling experience.

This paper will explore the impact of active breaks and Serious Games in education, focusing on their positive effects on student well-being and aiming to outline the most effective strategies for enhancing learning quality through innovative techniques.

## Literature review

Student wellbeing plays a critical role in their academic success and overall learning experience. A state of wellbeing that encompasses not only physical

wellbeing, but also emotional and social wellbeing can lead to greater motivation and engagement. Research shows that students who feel emotionally supported and mentally balanced are more likely to develop resilience, sustain their attention and process new information effectively (OECD, 2015). In addition, strategies to promote wellbeing, such as introducing mindfulness practices and social interaction into learning environments, can reduce stress, improve mood and promote a more fertile atmosphere for knowledge retention and skill acquisition.

In this context, serious games and active breaks are proving to be powerful educational tools that not only facilitate the development of soft skills, but also contribute to students' emotional and physical well-being.

Serious games are referred to as entertaining tools with a purpose of education, where players cultivate their knowledge and practice their skills through overcoming numerous hindrances during gaming. Players' performances are scored during the gaming process (Juan et al., 2017).

If players succeed in overcoming a challenge, they will receive rewards such as points, progress, and improved skills. Educational aspects can be integrated into gameplay, allowing players to subconsciously absorb knowledge while playing. One reason why serious games are effective in education may be their impact on learners' moods. Gaming, as a form of entertainment, significantly influences emotions such as sadness, happiness, and anger.

When a serious game is effective, it is noticeable because it creates a positive mood and encourages players to continue playing, leading to greater interest in the gameplay, as well as better academic performance.

Kiili (2010) identified several patterns and categorized them into different groups. Below is a summary of how these categories address key educational aspects that game designers should consider when creating serious games.

- Integration patterns: These describe solutions that align game elements with learning objectives in a meaningful pedagogical way. The combination of educational goals and gameplay forms the foundation of the game and often introduces constraints that shape the entire design process.
- Cognition patterns: These refer to strategies that encourage players' reflective and metacognitive processes, enhancing the elaboration of content through gameplay experiences. Ketamo and Kiili (2010) highlight the significance of cognitive feedback in educational games, which aims to capture players' attention, direct it toward essential content, and promote reflection on their experiences and strategies. Research indicates that the quicker players recognize and accurately interpret cognitive feedback, the better they perform in the game.
- Presentation patterns: These focus on ensuring that players process information effectively. Users need to extract relevant information from the

game world, identify the most significant elements, and integrate them into a coherent understanding. This can be a complex task, as the game environment is dynamic, and crucial information may only be available for a limited time. Managing working memory is vital, but excessive cognitive load can impede learning. Therefore, game designers should consider the cognitive impact of each visual element and utilize graphical effects to emphasize key information. Studies have shown that players often perceive information differently and may overlook important details during gameplay.

- Social interaction and teaching patterns are closely tied to cognitive processes and outline methods that enhance learning through social activities and cooperative game dynamics. These patterns extend beyond direct interactions within the game to include strategies that support debriefing sessions. Specifically, teaching patterns equip educators with tools to observe, assess, and engage actively in the gaming experience. Educational games could incorporate sophisticated diagnostic tools that summarize player behavior, enabling teachers to pinpoint key challenges and manage student groups with varying skill levels. Offering pedagogical support to teachers may be crucial for the broader acceptance of serious games.
- Engagement patterns provide strategies to ensure that the overall gaming experience is meaningful and motivating for players, fostering deeper involvement in the learning process.

Serious games, which is sometimes used as a generic term, include different types of educational games that are used in different sectors such as: training, rehabilitation, marketing and social improvement.

The term serious games has been defined by Zyda (2005) as follows:

«Serious game: a mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives».

Marsh (2011) describes serious games as a continuum that extends from games with a specific purpose to experiential environments designed for learning. In many cases, serious game applications use technologies typical of video games, but do not always include traditional gameplay elements. These applications, which lack classic game features, fall into the category of virtual environments and digital media. In this context, serious games are distinguished by their goal of training, education or teaching, effectively balancing entertainment and learning.

Serious games, as technology-enabled digital learning environments, are designed with a developmental approach to support education (Marsh, 2011).

Active breaks are short and can be repeated throughout the day, making them adaptable to the needs of children, teachers, and the educational context. Scheduling active breaks within the school day does not disrupt or interfere with curricular requirements; they align with the school's teaching schedule, especially when designed with flexibility and appropriate motivation by teachers (Calella et al., 2020). Finally, active breaks help to relieve and declutter children's minds from the high cognitive effort required by academic activities, promoting better focus on subsequent tasks (Kibbe et al., 2011).

Active breaks are a methodology that integrates perfectly with teaching and disciplinary activities. They can be carried out within your own classroom but not only any other internal and external space can accommodate them, and, in relation to the moments and needs expressed by both students and teachers, we find activating, concentration or relaxing breaks.

In this way, the fatigue caused by sitting for a long time is well counteracted, but above all, learning processes are optimized, and school daily life is transformed into an example of a lifestyle attentive to health and daily well-being, significantly improving the classroom climate.

## **Play, Pause, Learn: Unlocking the Benefits of Serious Games and Active Breaks**

In the last decade, there has been an exponential increase in the use of educational technologies and a very rapid growth of serious games.

As a result of the growth of the application of technology in education, a more in-depth evaluation of the impact of serious games on learning is needed, in fact further research is still ongoing.

The design and application of serious games in education also requires a review of the literature that would allow these professionals to increase the level of their practice.

Play is considered to be a common activity and an excellent experience for children, adolescents and adults. According to Rieber et al. (1998), play comprises an intense learning experience in which the participants voluntarily invest a lot of time, energy and commitment, while concurrently deriving great enjoyment from the overall experience.

Additionally, gaming plays a significant role in facilitating learning for individuals at all stages of life and serves as an effective, impressive, and valuable method to improve the learning experience (Tsai et al., 2012). Nowadays, play in the form of digital games is gaining ground and popularity.

The increase in the amount of time spent playing games by children, adolescents and adults can explain and justify the increase in digital games popularity (Papastergiou, 2009; Erhel&Jamet, 2013).

The factors that drive people to play games and spend long hours playing them are fun and entertainment. However, what really promotes learning and keeps motivation and concentration high are the effective educational principles and approaches incorporated into game design. Digital games not only provide immersive experiences and interactive learning environments but also promote collaboration and the development of soft skills. These characteristics have contributed to their increase in popularity and use in recent years.

Today, digital games have evolved beyond simple entertainment and are a social, technological and cultural force. Their influence reaches a wide range of sectors, including creative industries, businesses, government institutions and academia. As a result, research has intensified to explore their potential and how they can be effectively integrated into different contexts, with the aim of exploring educational and training benefits. Different from entertaining games, serious games are designed for an education rather than an entertaining purpose (Nazry&Romano, 2017).

The term “serious game” was first introduced in 1968 by Clark Abt, who used it as the title of his book. According to his definition they are games having an explicit and carefully thought-out educational purpose and not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious games are not or should not be entertaining».

The use of serious games fosters active learning by encouraging critical thinking, discussion, and problem-solving, making it an effective strategy for enhancing the skills needed in the future.

Incorporating serious games into active breaks can significantly boost engagement and cognitive advantages, offering learners opportunities for dynamic recovery while also reinforcing essential concepts.

Active Breaks (AB) consist of short (5-15 min), moderate-to-vigorous physical activity (PA) in the classroom supervised while both prepared and supervised by a teacher trained for this purpose, performed during or between school-lesson blocks. They are a great tip to interrupt long sitting times at school (Dallolio et al., 2022).

Furthermore, the literature highlights that active breaks help students reconnect with the joy of movement and reach the minimum physical activity threshold for health indicated by the WHO (2020).

ABs have also been shown to affect concentration, selective attention and classroom behavior (Dallolio et al., 2022).

Integrating serious games as a tool for active breaks offers multiple benefits, both in terms of learning and well-being. Unlike passive pauses, which may

lead to disengagement, serious games provide a structured yet playful way to sustain cognitive activation while allowing for mental recovery.

By incorporating elements of problem-solving, collaboration, and decision-making, these games foster engagement and motivation, helping learners consolidate knowledge in an interactive and low-pressure environment. Additionally, the physical and cognitive stimulation provided by game-based active breaks can enhance focus, reduce mental fatigue, and improve overall retention of information.

This approach aligns with research highlighting the importance of movement and active learning in optimizing cognitive performance, making serious games an effective strategy for promoting both academic success and well-being.

## **Serious Games and Active Breaks for Reducing Anxiety and Enhancing Metacognitive Skills**

One particular form of performance anxiety that manifests itself in educational environments and has the potential to seriously impact students' academic experiences is learning anxiety. Cognitive, emotional and physical symptoms such as difficulty concentrating, fear of failure, low self-esteem, rapid heartbeat and sweating are its hallmarks (Zeidner, 2007).

Excessive academic pressure and less inclusive teaching approaches, which are among the environmental variables, can increase anxiety, which is particularly prevalent among high school and college students (Putwain & Daly, 2014).

The consequences of learning anxiety are reflected not only in academic performance, but also in the ability to develop metacognitive skills, i.e. those skills that enable students to reflect on their learning, plan effective strategies and monitor their progress (Flavell, 1979).

Students with high levels of anxiety tend to avoid complex situations, resulting in less stimulating learning experiences and limiting their ability to self-regulate (Eysenck et al., 2007).

Serious games, i.e. games designed not only for entertainment but also for educational, social or awareness purposes, are emerging as an effective solution to combat learning anxiety and promote metacognitive growth. These tools provide an interactive and engaging environment that allows students to actively learn without the pressure of traditional assessments. Indeed, recent studies show that the use of serious games reduces anxiety, increases motivation and improves self-regulation in learning (Papanastasiou & Drigas, 2017).

For example, research on math learning has shown that educational games based on real-world problems improve critical thinking and reduce stress levels during school activities (Flogie et al., 2020). In addition, the integration of gamified elements into learning platforms has had a positive impact on students' ability to self-regulate their learning and improve their confidence in their skills, knowledge and competencies (Mitsea et al., 2022).

Serious games allow players to reflect on their strategies and develop alternative solutions when faced with an obstacle, which is why they are able to activate metacognitive processes in students. This approach is also particularly useful for students with disabilities or learning difficulties as it provides them with a safe and motivating environment in which they can experiment without fear of external judgement (Papoutsi et al., 2022).

It is therefore clear that the use of serious games as a teaching tool can be an innovative and effective strategy for reducing anxiety and promoting the development of metacognitive skills. However, in order to achieve significant results, it is essential to integrate these tools into a structured pedagogical framework that includes teacher support and personalized assessment strategies.

The literature also shows that active breaks can be integrated into the curriculum to improve metacognitive skills, reduce mental fatigue and increase students' attention and motivation (Sorrentino et al., 2024).

For example, a study was conducted in elementary schools that showed that active breaks improve executive functions and significantly reduce anxiety when learning math, a phenomenon that can affect performance in this subject (Di Martino et al., 2024).

In addition, Bonilla (2024) has highlighted how active breaks based on physical activity promote better brain oxygenation and the regulation of neurotransmitters involved in stress management, thus helping to improve psychophysical well-being and prevent school burnout.

Schools that have implemented active breaks programs have seen an improvement in school climate and a reduction in behavioral problems related to anxiety and emotional tension (Peta, 2024).

Based on the scientific findings cited above, it is essential to incorporate active breaks into the school day in order to promote a healthier and more effective learning environment.

In this context, serious games can be an excellent form of active break. They offer students a moment of respite from traditional classroom activities without interrupting the learning process. The interactive and engaging approach of these tools not only helps to reduce learning anxiety but also stimulates cognitive and metacognitive functions in a fun way. The integration of serious games as an active break tool allows students to relax, stay motivated and

consolidate the knowledge they have acquired, turning break time into an effective and regenerating learning opportunity.

## Conclusions

The inclusion of active breaks and serious games in educational contexts represents a way to improve student well-being and learning outcomes.

The research reviewed has shown that active breaks relieve stress, increase engagement and concentration, and foster a positive climate in the classroom (Dallolio et al., 2022; Sorrentino et al., 2024).

At the same time, serious games provide an engaging and interactive learning experience that supports the development of transversal skills (Papoutsi, Drigas, and Skianis, 2022; Mulcahy and Zainuddin, 2021).

The combination of active breaks and serious games therefore offers a new strategy to reduce learning anxiety and improve metacognitive skills in educational contexts.

Studies suggest that these interventions contribute to stress reduction and improved self-regulation, especially for students struggling with academic pressure (Papanastasiou and Drigas, 2017; Flogie, Aberšek, and Kordigel Aberšek, 2020). The ability of serious games to create a motivating learning environment makes them particularly attractive and effective also for students with learning difficulties, helping to promote confidence and cognitive resilience (Papoutsi et al., 2022).

Future research should investigate how to optimize the integration of these tools in different educational contexts, taking into account factors such as age, subject and learning environment. Further studies are also needed to assess the long-term effects of active breaks and serious games on academic performance and emotional well-being.

## References

- Abt Clark C. (1970). *Serious Games*. New York: Viking
- Bonilla J. (2024). The Impact of Movement Breaks on Classroom Engagement and Stress Reduction. Lesley University Theses & Dissertations.
- Calella P., Mancusi C., Pecoraro P., Sensi S., Sorrentino C., Imoletti M., ... & Valerio G. (2020). Classroom active breaks: A feasibility study in Southern Italy. *Health Promotion International*, 35(2): 373-380.
- Cavioni V., Conte E., & Ornaghi V. (2024). Promoting teachers' wellbeing through a serious game intervention: a qualitative exploration of teachers' experiences. *Frontiers in Psychology*, 15, 1339242.

- Dalolio L., Gallè F., Masini A., Valeriani F., Cecilian A., di Cagno A., ... & Ubaldi F. (2022). Active breaks: a strategy to counteract sedentary behaviors for Health Promoting Schools. A discussion on their implementation in Italy. *Annali di igiene medicina preventiva e di comunità*, 35(2): 202-212.
- Di Martino V., Capone F., & Sorrentino C. (2024). Physical Activity Interventions to Reduce Math Anxiety in Primary School. *Journal of Inclusive Education*.
- Erhel S., & Jamet E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & education*, 67: 156-167.
- Esposito C., Sulla F., Toto G. A., Berardinetti V., Lavanga A., Savino F. P., ... & Ascorra Costa M. E. P. (2024). Promoting Well-Being from a Gender Perspective: A Systematic Review of Interventions Using Digital Tools and Serious Games. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1052.
- Eysenck M. W., Derakshan N., Santos R., & Calvo M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2): 336-353.
- Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10): 906-911.
- Flogie A., Aberšek B., & Kordigel Aberšek M. (2020). Development and evaluation of intelligent serious games for children with learning difficulties. *JMIR Serious Games*.
- Infantes-Paniagua Á., Silva A. F., Ramirez-Campillo R., Sarmiento H., González-Fernández F. T., González-Villora S., & Clemente F. M. (2021). Active school breaks and students' attention: A systematic review with meta-analysis. *Brain sciences*, 11(6), 675.
- Juan A. A., Loch B., Daradoumis T., & Ventura S. (2017). Games and simulation in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14: 1-3.
- Ketamo H., & Kiili K. (2010). Conceptual change takes time: Game based learning cannot be only supplementary amusement. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 19(4): 399-419.
- Kibbe D. L., Hackett J., Hurley M., McFarland A., Schubert K. G., Schultz A., & Harris S. (2011). Ten Years of TAKE 10!®: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive medicine*, 52: S43-S50.
- Kiili K., (2010). *Educational Games: Design, Learning, and Applications*. Nova Publishers.
- Marsh T. (2011). Serious games continuum: Between games for purpose and experiential environments for purpose. *Entertainment Computing*, 2(2): 61-68.
- Masini A., Marini S., Cecilian A., Barone G., Lanari M., Gori D., ... & Dalolio L. (2023). The effects of an active breaks intervention on physical and cognitive performance: results from the I-MOVE study. *Journal of Public Health*, 45(4): 919-929.
- Mitsea E., Drigas A., & Skianis C. (2022). Metacognition in autism spectrum disorder: Digital technologies in metacognitive skills training. *Technium Social Sciences Journal*.

- Mulato R., & Riegger S. (2022). *Pronti? Facciamo una pausa! Migliorare gli apprendimenti a scuola con le Pause Attive* (pp. 62-63).
- Mulcahy R. F., Zainuddin N., & Russell-Bennett R. (2021). Transformative value and the role of involvement in gamification and serious games for well-being. *Journal of Service Management*, 32(2): 218-245.
- Nazry N. N. M., & Romano D. M. (2017). Mood and learning in navigation-based serious games. *Computers in Human Behavior*, 73: 596-604.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264226159-en.
- Papanastasiou G. P., Drigas A. S., & Skianis C. (2017). Serious games in preschool and primary education: Benefits and impacts on curriculum course syllabus. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(1).
- Papastergiou M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & education*, 52(1): 1-12.
- Papoutsis C., Drigas A. S., & Skianis C. (2022). Serious games for emotional intelligence's skills development for inner balance and quality of life: A literature review. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (46): 199-208.
- Pastor-Vicedo J. C., León M. P., González-Fernández F. T., & Prieto-Ayuso A. (2024). Effects of physical activity breaks on cognitive function in undergraduate students: A pilot study. *Cogent Social Sciences*, 10(1), 2326692.
- Peta D. (2024). The Role of Self-Care and Breaks in Reducing Anxiety in Educational Settings. *Canadian Journal of Emergency Nursing*.
- Putwain D. W., & Daly A. L. (2014). F Test anxiety interventions in secondary school: A multi-component approach. *Educational Studies*, 40(5): 554-570.
- Rieber L. P., Smith L., & Noah D. (1998). The value of serious play. *Educational technology*, 38(6): 29-37.
- Sorrentino C., Di Martino V., & Soldano C. (2024). Pause attive e apprendimento in matematica nell'ADHD: Dalla ricerca internazionale alla pianificazione di azioni inclusive in classe. *NUOVA*.
- Tsai F. H., Yu K. C., & Hsiao H. S. (2012). Exploring the factors influencing learning effectiveness in digital gamebased learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3): 240-250.
- World Health Organization: Physical activity. Key facts. -- <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (2020).
- Zeidner M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In: P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.). *Emotion in Education* (pp. 165-184).
- Zyda M. From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9).

## **Modéliser l'agir éducatif dans la gestion des conflits. Enjeux méthodologiques et défis pédagogiques**

**Modelling educational action in conflict management.**

**Methodological issues and educational challenges**

*Maria Vincenza Raso\**

### **Résumé**

À partir des résultats issus d'une étude qualitative, cet article se propose de mener une réflexion sur les finalités de la recherche en éducation et sur ses enjeux méthodologiques au regard de la complexité des pratiques et des contextes éducatifs. Précisément, notre étude interroge le discours de 49 enseignantes de l'éducation préscolaire et de l'école primaire de la Vallée d'Aoste (Italie), sur leurs réponses éducatives dans la gestion des interactions entre élèves, notamment lors de situations de conflit. La méthode d'investigation s'appuie sur des *entretiens d'explicitation* de Vermersch, qui ont permis d'accompagner les sujets interviewés dans la description de leur agir, à partir de faits réels.

Nous nous sommes de ce fait trouvés face à un défi majeur, celui de concevoir un modèle d'analyse de cet agir éducatif qui respecte la complexité des écosystèmes éducatifs et qui apporte une contribution à la compréhension des pratiques enseignantes, au service de la formation initiale et continue. Le modèle ainsi conçu se compose de postures éducatives, de critères de choix et de justifications de l'agir éducatif.

**Mots-clés :** modèle d'analyse ; agir éducatif ; gestion des conflits ; approche compréhensive ; paradigme de la complexité ; éducation préscolaire et primaire.

### **Abstract**

By the results of a qualitative study, this article aims to consider the finalities and the methodological questions of educational research facing to the complexity of educational practices and contexts. Specifically, our study examines 49 kindergarten and primary school teachers' views about the educational practices that they perform when managing relationships among children, specifically conflict situations. The research area is Aosta Valley, in

---

\* Professeure adjointe en pédagogie de l'éducation préscolaire, Université de Sherbrooke, QC, Canada. E-mail : [maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca](mailto:maria.vincenza.raso@Usherbrooke.ca).

Italy. The investigative method was based on *Vermersch's explicitation interviews*, which lead teachers to describe their actions on the basis of real facts. In this work, the major challenge has been devising an analysing educational action model that would both respect the complexity of educational ecosystems and contribute to studying teaching practices, and thus to support initial teacher education and training. The model thus conceived is made up of educational postures, choice criteria and justifications for educational action.

**Key words:** analysis models; educational act; conflict management; comprehensive approach; complexity paradigm; pre-school and primary education.

*First submission: 14/03/2025, accepted: 04/06/2025*

## 1. Introduction

L'un des enjeux incontournables de la recherche en Sciences humaines est d'explorer et d'expliquer les phénomènes humains sans réduire leur complexité intrinsèque. Cette question conduit à la réflexion sur les méthodes mises en place dans ces domaines disciplinaires, qui doivent faire face à ce qu'Edgar Morin désigne comme le « défi de la complexité », ainsi argumenté dans son œuvre *Science avec conscience* (1990) :

[...] si nous essayons de penser le fait que nous sommes des êtres à la fois physiques, biologiques, sociaux, culturels, psychiques et spirituels, il est évident que la complexité est ce qui essaie de concevoir l'articulation, l'identité et la différence de tous ces aspects, alors que la pensée simplifiante, soit disjoint ces différents aspects, soit les unifie par une réduction mutilante. Donc, dans ce sens-là, il est évident que l'ambition de la complexité est de rendre compte des articulations qui sont brisées par les coupures entre disciplines, entre catégories cognitives et entre types de connaissance. En fait, l'aspiration à la complexité tend à la connaissance multidimensionnelle. Elle n'est pas de donner toutes informations sur un phénomène étudié, mais de respecter ses diverses dimensions [...] (p. 164).

Eu égard à cette question, nous souhaitons rendre compte de la démarche méthodologique d'une étude<sup>1</sup> qui a dû se confronter à ce défi de la complexité. Plus précisément, notre étude interroge les pratiques éducatives des enseignants

---

<sup>1</sup> Étude menée dans le cadre d'un doctorat de recherche en Sciences de l'éducation.

de l'éducation préscolaire et de l'école primaire dans la gestion des interactions entre élèves, notamment de conflit. En effet, la question de la gestion des conflits se présente comme particulièrement prégnante dans les milieux préscolaires et scolaires du fait de la grande variété d'approches éducatives, de conceptions pédagogiques et de représentations culturelles au regard de l'agressivité (Nigris, 2002). Cela conduit à des réponses éducatives plurielles, parfois contradictoires, qui risquent de générer autant d'incohérences éducatives auprès des élèves que des tensions entre la famille et l'école ou entre les professionnels de l'éducation.

Dans le cadre d'une approche compréhensive des phénomènes humains (Paillé et Mucchielli, 2021), nous avons donc élaboré une démarche méthodologique qui vise à atteindre l'objectif d'une modélisation des pratiques de gestion des dynamiques relationnelles entre enfants, sans en réduire la complexité. Cette modélisation se veut être un outil pour guider l'action éducative du personnel enseignant. Nous avons alors exploré le discours de 49 professionnels de l'éducation au sujet de leur agir éducatif lors de situations conflictuelles entre élèves, notamment au sujet des actions mises en place, des savoirs fonctionnels réellement mobilisés, des mécanismes de choix et de régularisation de leur agir.

Cette contribution vise à mettre en lumière les éléments théoriques et méthodologiques ainsi que les résultats de l'étude utiles afin de mener une réflexion sur les défis, les finalités et les limites de la recherche en éducation, en particulier pour ces travaux qui ont pour objet les pratiques éducatives.

## **2. La complexité de l'agir éducatif : cadre de référence**

Dans le domaine des sciences sociales, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'étude de l'action humaine, désignée parfois comme action, activité ou encore agir, en développant des cadres théoriques distincts. Dans notre étude, nous faisons référence à ces travaux qui ont contribué à nourrir une approche compréhensive des phénomènes humains.

C'est tout d'abord Max Weber (1921), fondateur de la sociologie compréhensive, qui introduit le concept de « l'agir social » pour indiquer une action qui s'inscrit dans la relation avec autrui. Le choix du terme « agir » veut souligner le processus, soit l'évolution de l'action dans le temps ; l'attribut « social » indique l'intentionnalité que le sujet accorde à l'action en fonction du regard d'autrui. L'agir est donc doué de sens social, « du fait qu'il est dirigé dans son cours au regard de l'attitude d'autrui, par le sens intentionné que lui donne le sujet agissant. Le sens subjectivement intentionné de l'agir coïncide donc par son orientation (à la fois rationnelle et non rationnelle), avec sa

dimension sociale » (Maggi, 2011, p. 3). L'originalité dans l'œuvre de Weber est le dépassement de l'opposition entre les méthodes positivistes, purement descriptives, et les méthodes antipositivistes, fondées sur le subjectivisme.

Une deuxième contribution qui dépasse les dichotomies objectif/subjectif, individu/société, action/structure dans l'interprétation des phénomènes humains, est la « psychologie historique » de Vygotski (1934). En s'inspirant des théorisations de Spinoza, cet auteur met l'accent sur le développement de l'activité du sujet, laquelle se situe dans un contexte précis et selon une vision historique : l'activité s'oriente vers un objet, en appréciant l'ensemble des rapports possibles entre cet objet et d'autres, mais aussi entre ces objets et le sujet agissant. C'est dans ce processus que l'activité se réalise. Comme pour Weber, pour Vygotski aussi l'objectif n'est pas disjoint du subjectif ; au contraire, ces deux dimensions interagissent dans une dialectique perpétuelle, car « la dimension subjective de l'agir d'un sujet implique la dimension sociale » (Maggi, 2011, p. 7).

Un troisième apport vient de la Clinique de l'Activité, un courant de la psychologie du travail qui reprend le concept de « pouvoir d'agir » de Spinoza. Par ce concept, Clot (2011) désigne le pouvoir de re-création de l'agir, c'est-à-dire le rayonnement effectif dans lequel l'activité peut se réaliser. Dans cette perspective, « le pouvoir d'agir est hétérogène » dans le sens où il augmente ou diminue en fonction du rapport et de la tension entre la signification de l'action, qui mobilise le processus de définition-redéfinition-renouvellement des buts, et l'efficacité de l'action, entendue comme l'économie des moyens en référence aux buts (Clot, 2011). C'est dans ce dynamisme entre sens et efficacité que l'efficacité de l'activité se réalise. Dans ce cadre, émerge le caractère évolutif de l'agir, qui se transforme dans l'interaction avec la réalité.

Cette contribution est particulièrement pertinente pour ce qui est de l'agir dans les milieux éducatifs, défini par Chatel (2001) comme « action en tension » pour en souligner la dynamique dialectique : elle est dirigée vers quelque chose qu'elle transforme et qui – à la fois – la retransforme. De ce fait, le développement concerne l'action en soi, la situation dans laquelle elle se réalise et les sujets impliqués. Cette tension, marquée par une volonté transformatrice, s'adresse spécifiquement aux élèves : « il s'agit d'agir pour faire agir autrui », avec l'intentionnalité éducative de « faire apprendre quelque chose à autrui » (Chatel, 2001, p. 179). Cet agir porte donc en soi une finalité éducative qui s'inscrit dans un projet social plus large, ce qui le distingue d'un but immanent associé à l'action. D'après Petit (1990) l'agir éducatif procède :

d'une intentionnalité pratique, mouvement conscient et volontaire de l'agent vers les choses qui participent autant de la constitution de cet agent lui-même comme

intervenant dans le monde, que de la constitution du monde, comme champs d'exigences et d'objectivations pratiques où cet agent intervient (p. 72).

Mais par quoi cet agir est-il orienté ? Sur la base de quels éléments « l'agent » attribue-t-il une intentionnalité à son agir ? À ce sujet, les travaux de Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012) montrent la présence d'une double composante qui caractérise les pratiques enseignantes : d'une part, la pratique, dans le sens d'actions et de procédés adoptés pour réaliser une activité, comme les conduites, les gestes, le langage verbal et non verbal ; d'autre part, tout ce qui mène à la formulation de cette pratique et qui la dirige, donc les idéologies, les normes, les valeurs, les principes et les savoirs. Cette deuxième composante s'appuie sur le système socioculturel de la personne et évolue tout au long de la vie en fonction de ses expériences professionnelles et personnelles. En particulier, pour ce qui est des pratiques de gestion des conflits, celles-ci seront inévitablement impactées par les politiques éducatives des pays ainsi que par les orientations pédagogiques et les règlements des établissements scolaires et par les références socioculturelles des sujets impliqués. L'agir éducatif est donc à la fois subjectif et situé dans une période historique et dans un contexte politique, socio-économique et culturel précis. Parler alors d'« agir éducatif » nous permet de prendre en considération toute la complexité de l'action enseignante, en tant que produit issu de l'interaction de plusieurs dimensions, « pédagogique, didactique, interactive, temporelle, contextualisée, affective et psychologique », comme Bourdieu l'affirme (1980) ; cela nous permet également d'en souligner le caractère transformateur et évolutif, comme processus systémique. Par ailleurs, une autre complexité s'ajoute : celle qui réside dans les dynamiques relationnelles, caractérisées par une multitude de manifestations humaines et de mécanismes sous-jacents.

À partir de ces éléments théoriques, nous avons interrogé la mise en place de l'agir éducatif dans la gestion des interactions entre enfants, en nous inspirant des travaux de Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012) sur l'analyse des pratiques enseignantes, dont la complexité est mise en évidence. Afin de mieux saisir cette complexité, nous avons conçu une méthode d'investigation qui s'appuie sur des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006).

### **3. Les choix méthodologiques**

#### *3.1 Les entretiens d'explicitation*

Élaboré par le psychologue Pierre Vermersch, l'entretien d'explicitation (EdE) est une technique d'entrevue qui vise à la verbalisation de l'action dans

sa dimension « procédurale », en tant que « succession des actions élémentaires qu'un sujet met en place pour atteindre un but » (2006, p. 41). Selon cet auteur, c'est à travers la description détaillée du « faire » – par les sujets concernés – qu'on peut inférer les savoirs fonctionnels et théoriques effectivement mobilisés dans leur action. La parole est ainsi « incarnée » dans le sens où le sujet :

au moment où il parle d'une situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu (p. 57).

À travers la technique des EdE, nous avons accompagné les sujets interviewés dans la reconstruction de leur agir éducatif lors de gestions de conflits. Pour ce faire, ils ont dû revenir à des faits réels qui ont eu lieu pendant l'année scolaire en cours. En suivant les fonctions principales constitutives de cette technique — premièrement initialiser une consigne, deuxièmement focaliser l'échange, finalement élucider, c'est-à-dire encourager la description du déroulement de l'action —, le chercheur a accompagné ces professionnels dans l'explicitation des éléments énoncés dans leur discours, pour que la verbalisation de l'action contextualisée soit développée. Ce guidage a permis de faire émerger les variables selon lesquelles les enseignants ont opéré leurs choix d'agir, ainsi que les dimensions cognitives réellement mobilisées lors de l'action et directement reliées à celle-ci.

À travers cette technique, nous avons interviewé 49 sujets, toutes enseignantes, dont 22 de l'éducation préscolaire et 27 de l'école primaire, de trois établissements scolaires de la Vallée d'Aoste, situés dans la ville d'Aoste et dans ses alentours. La majorité des personnes interviewées est à temps plein (90 %), est native de la Vallée d'Aoste (92 %) et a une ancienneté de service importante (85 % plus de 10 ans).

### *3.2 L'analyse et la modélisation des réponses éducatives*

Pour analyser le contenu issu des EdE, notre démarche s'est articulée en trois étapes. En premier lieu, une préanalyse – selon une lecture flottante (Bardin, 1977) – nous a permis d'explorer l'ensemble du corpus, d'en repérer les idées principales et de les mettre en relation avec les objectifs de l'entretien. Ensuite, à travers une analyse de contenu thématique (Bardin, 1977), nous avons identifié des rubriques, divisées en sous-items et, éventuellement, en déclinaisons supplémentaires. Une fois repérées les unités sémantiques dans les énoncés, nous sommes passés à leur catégorisation. Enfin nous avons opéré un classement des unités du corpus dans des catégories identifiées a posteriori.

En nous inspirant des travaux en psychologie sociale de Lewin (1951), « The field theory », en particulier de la classification des « styles éducatifs »<sup>2</sup> dans la gestion des groupes, nous avons conçu la démarche suivante pour modéliser les réponses éducatives.

1. Premièrement, nous avons listé et classé toutes les situations d'interaction extraites du discours des enseignantes en fonction de leur lecture, selon les catégories suivantes : conflit verbal ; conflit physique ; violence verbale/psychologique ; violence physique ; jeu de lutte ; incivilité.
2. Deuxièmement, pour chaque catégorie de situation, nous avons répertorié l'ensemble des actions éducatives mises en œuvre. Selon la typologie, le degré et la fonction de l'intervention éducative, nous avons identifié trois postures éducatives<sup>3</sup>, chacune se distinguant en deux déclinaisons (Tableau 1).
3. Ensuite, par l'analyse de toutes les situations évoquées, nous avons apprécié la grande variété de contingences ou variables occurrentes dans les interactions sociales. Ces variables, que nous avons regroupées en neuf catégories (Tableau 2), deviennent les critères de choix pour l'agir des enseignantes.
4. Pour conclure, nous avons répertorié et classé en huit catégories, les justifications que les enseignantes ont mises en lumière en lien avec leur agir éducatif (Tableau 3).

## 4. Les principaux résultats

### 4.1 Postures éducatives, critères et justifications de l'agir éducatif

Trois typologies de postures éducatives dans la gestion des interactions entre élèves ont émergé (Tableau 1). Elles se distinguent en fonction de la nature, la finalité et les modalités de l'intervention éducative (Raso, 2020).

---

<sup>2</sup> Les études de Lewin autour de la régulation des comportements agressifs dans les groupes font émerger trois typologies de leadership : 1) le leader « laissez-faire » valorise la liberté de chacun et laisse aux membres du groupe la gestion des dynamiques ; 2) celui « démocratique » vise à la coparticipation de tous les membres lors des processus de prise de décision ; 3) celui « autoritaire » impose ses choix et solutions.

<sup>3</sup> Par postures éducatives, nous considérons un ensemble de comportements qui, faisant appel à un principe éthique et dirigé par une « intention sur autrui », définit le type de relation éducative d'un professionnel envers ses élèves (Lavenier, Le Bouerdec, Pasquier, 2016). Le terme posture dérive du latin – *ponere, positum, poser* – indiquant la manière dont on tient le corps. Ce sens premier, qui renvoie à la « position » du corps, se retrouve symboliquement dans la notion de posture éducative.

En premier lieu, la posture de *laissez-expérimenter*, inscrite dans une approche éducative spontanéiste, n'engage aucune forme d'agir directe, afin que les enfants puissent faire l'expérience des situations relationnelles et régler de façon autonome les conflits éventuels. Toutefois, cette posture peut être aussi adoptée à la suite de conditions contextuelles, comme l'état de fatigue de l'enseignante ou son implication dans d'autres tâches. Nous trouvons une posture *intégrale* de laissez-expérimenter (A1), mais aussi une deuxième déclinaison qui, tout en gardant le principe de non-intervention dans la dynamique relationnelle, présente des formes d'*accompagnement* physiques ou d'encouragement verbal à trouver un accord (A2).

En deuxième lieu, la posture de *médiation* a la fonction d'aider les élèves à régler leur conflit, à travers l'intervention de l'adulte qui prend la position de juge impartial : il écoute les raisons des sujets impliqués, pose des questions et guide dans la recherche des solutions. Toutefois, ce guidage peut se réaliser selon des modalités et des objectifs bien distincts. D'une part, il émerge une médiation que nous avons définie comme *dialogique* (B1) : par la maïeutique, l'adulte entraîne les enfants à trouver d'eux-mêmes la solution qui satisfait au mieux leurs besoins et demandes, afin qu'ils développent la capacité à se confronter, à dialoguer, comme modalité privilégiée dans la résolution des conflits. D'autre part, ce guidage se réalise de façon plutôt *directive* (B2), dans une forme d'hétérorégulation : l'enseignant – tout en questionnant et en restant à l'écoute des enfants pour comprendre la nature de la dynamique – leur fournit une solution pour régler le conflit, ou avance des remarques renvoyant aux règles du vivre ensemble. Cette posture est adoptée soit pour instaurer la paix, soit parce que les modalités de l'interaction sont appréciées comme non socialement adéquates ou dangereuses, soit parce qu'il y a un manque de temps, de disponibilité ou d'énergie de la part de l'adulte pour effectuer un accompagnement et mener les enfants à l'identification d'une solution en autonomie.

Enfin, la posture éducative dite *interventionniste* se caractérise par une action directe dans l'intention de bloquer la modalité interactionnelle entre les élèves. Cette hétérorégulation peut être *modérée* (C1) ou *rigoureuse* (C2). Dans le premier cas, l'enseignant demande aux enfants d'arrêter l'interaction ou de se mettre un moment assis pour réfléchir individuellement sur leurs comportements respectifs. Souvent, ce moment de retrait est suivi d'un échange avec l'adulte. Dans le deuxième cas, des mesures disciplinaires sont adoptées, comme des punitions, des observations sur le cahier personnel de l'élève, etc., du fait de la gravité appréciée de la situation ou de la récidivité des sujets impliqués.

Tableau 1 – Détail des postures éducatives de gestion des conflits, issues de l'étude.

	Postures éducatives		Actions clés	Fonction
AUTORÉGULATION	A/ LAISSEZ- EXPÉRIMENTER	A1/ Intégral	- Laisser les élèves se gérer en autonomie	Laisser expérimenter
		A2/ D'accompagnement	- Inviter les élèves à trouver un accord - Accompagner l'élève physiquement vers le groupe/le contexte de jeu	
HÉTÉRORÉGULATION	B/ MÉDIATION	B1/ Dialogique	- Questionner - Dialoguer avec les élèves - Guider vers une autorégulation	Régler le conflit
		B2/ Directive	- Questionner les élèves sur les faits - Avancer des remarques - Fournir des solutions	
	C/ INTERVENTIONNISME	C1/Modéré	- Revenir aux règles de vie - Demander l'arrêt de l'activité/interaction ou du jeu - Demander aux élèves de s'asseoir pour qu'ils réfléchissent à leurs actions (retrait)	Éduquer aux normes
	C2/Rigoureux	- Adopter des mesures disciplinaires		

Les critères selon lesquels les enseignantes interviewées effectuent leur choix d'agir en termes de posture éducative portent sur des groupes de variables, ainsi catégorisés (Tableau 2) :

1. la lecture de la situation de la part de l'enseignant (affrontement physique, conflit verbal, un jeu de lutte, etc.) ;
2. les modalités de repérage de la situation (observation directe par l'adulte ; témoignage de la part d'un élève spectateur ou d'un des protagonistes de l'interaction) ;
3. le profil des sujets impliqués (p. ex. l'adulte estime que l'un des sujets impliqués est particulièrement « vulnérable » ou, à l'inverse, a des comportements harcelants, etc.) ;
4. l'attribut de l'acte (action intentionnelle, gratuite, etc.) ;
5. la durée de l'action et sa répétition ;
6. la gravité estimée de l'interaction et de ses conséquences ;
7. la réaction des enfants ;
8. la disponibilité de l'adulte, cognitive (p. ex., fatigue) ou contextuelle (p. ex. occupation dans des tâches) ;
9. le contexte (lieu et moment dans lesquels la situation se réalise).

Tableau 2 - Les critères de choix de l'agir éducatif

CATÉGORIES POUR LES CRITÈRES DE CHOIX	QUELQUES EXEMPLES ou SOUS-CRITÈRES (Non exhaustifs)
1. Nature de l'interaction	1.1. Affrontement physique 1.2. Conflit verbal 1.3. Jeu de lutte
2. Modalités de repérage de la situation	2.1. L'adulte y assiste (observation directe) 2.2. L'un des sujets impliqués s'adresse à l'adulte 2.3. Des enfants spectateurs s'adressent à l'adulte
3. Profil des sujets impliqués	3.1 L'adulte considère que les enfants impliqués ont les ressources pour gérer la situation 3.2 L'adulte considère comme « vulnérable » l'un des sujets 3.3 L'adulte considère comme « dominant » l'un des sujets 3.4 Ces sujets sont souvent impliqués dans ce genre de dynamiques
4. Attribut de l'acte	4.1 Action intentionnelle 4.2 Action gratuite 4.3 Action accidentelle
5. Durée et répétition de l'action	5.1 La dynamique perdure suite l'intervention de l'adulte 5.2 La dynamique perdure depuis quelque temps 5.3 Répétition de la part des mêmes sujets
6. Gravité estimée du geste et de ses conséquences	6.1 Risque de se faire mal 6.2 Impacts psychologiques sur la personne 6.3 Dommages aux affaires personnelles 6.4 Confusion dans la classe
7. Réaction des sujets	7.1 Pleure 7.2 Affrontement physique comme moyen de défense 7.3 Auto-isolement
8. Disponibilité de l'enseignante	8.1 Condition de fatigue 8.2 Occupation dans des tâches
9. Contexte	9.1 L'interaction se vérifie pendant une sortie scolaire à un musée ou à la bibliothèque 9.2 L'interaction se vérifie pendant un moment de travail 9.3 L'interaction se vérifie durant le jeu libre ou la récréation

Toutefois, l'agir est dirigé par une intentionnalité éducative, qui inscrit l'action dans un cadre de sens plus large. Les justifications sous-jacentes à cet agir ont été ainsi classées (Tableau 3).

1. Éduquer aux normes de vie sociale.
2. Favoriser le développement des compétences sociales.
3. Préserver la sécurité des élèves.
4. Favoriser la socialisation entre les élèves et la cohésion du groupe-classe.
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation en tant que personne.
6. Soutenir un climat de classe favorable au travail scolaire.
7. Respecter les éléments contextuels (choix éducatif impacté par des éléments contingents).
8. Respecter les orientations pédagogiques de l'enseignante.

Tableau 3 - Les catégories de justification de l'agir éducatif

CATÉGORIES		LES PRIORITÉS ÉDUCATIVES
1	Éduquer aux normes de vie sociale	Action éducative qui met l'accent sur la dimension normative.
2	Favoriser le développement des compétences sociales	Action éducative qui atteint des objectifs d'apprentissage social chez l'élève (autonomie sociale, développement des compétences sociales, etc.).
3	Préserver la sécurité des élèves	Action éducative qui vise prioritairement la sécurité des élèves.
4	Favoriser la socialisation et le climat de classe	Action éducative qui agit sur la socialisation entre ses membres et qui vise à la création d'un climat de classe positif.
5	Guider les élèves dans leur parcours, dans leur développement	Action éducative qui prend la forme d'un accompagnement ciblé vers la formation globale de chaque élève.
6	Favoriser le travail scolaire	Action éducative qui poursuit prioritairement des objectifs liés à des apprentissages scolaires.
7	Respecter les éléments contextuels	Choix éducatif impacté par les éléments contextuels et contingents.
8	Respecter les orientations pédagogiques de l'enseignant	Choix éducatif impacté par les orientations pédagogiques de l'enseignant, comme les idéologies, les approches pédagogiques et les pratiques éducatives privilégiées.

## 4.2 La modélisation de l'agir éducatif

Une fois que nos modèles ont été construits, nous avons tracé le profil éducatif de chaque participante à l'étude, c'est-à-dire que nous avons identifié les postures éducatives qu'elles mettaient en place dans les différentes situations d'interaction ainsi que les critères et les justifications de choix mobilisés. Il ressort que l'agir éducatif de ces professionnelles ne se réduit pas à l'adoption d'une posture unique, et ne repose pas non plus sur un seul critère de choix ou une seule justification. En effet, face à la pluralité des situations d'interaction et des occurrences, les réponses éducatives peuvent être, pour un même sujet, plurielles.

Prenons l'exemple d'une enseignante de l'éducation préscolaire. Lors de la question sur les conflits verbaux, elle décrit une dispute qui s'est produite le matin entre deux filles de cinq ans, concernant leur rapport d'amitié. Suite à la demande d'aide d'une des deux élèves, elle gère la dynamique à travers une médiation dialogique. À partir de ce fait, elle reconstruit son propre schéma d'agir face aux conflits verbaux, en fonction des variables suivantes :

- quand elle juge que les protagonistes de la dispute ont les ressources pour régler la situation de conflit verbal en autonomie, elle les laisse faire (A1) ;

- dans le cas où les enfants n’y arriveraient pas et viendraient se plaindre, elle essaie de les guider dans l’autorégulation du conflit (B1) ;
- si, malgré la médiation dialogique, l’interaction conflictuelle persiste ou s’il y a récurrence, elle les invite à s’asseoir pour réfléchir à leur conduite (C1) ;
- une intervention modérée (C1) est aussi adoptée si la dispute verbale produit du chaos dans la classe.

Le même schéma de réponse est suivi par cette professionnelle quand elle décrit son agir dans la gestion des conflits physiques :

- si le contact physique reste porté sur un objet (tirer ou détruire le jouet d’un camarade), elle n’intervient pas (A1) ;
- si d’autres modalités d’interaction se produisent, mais qu’elles sont estimées comme non graves, alors une médiation dialogique (B1) est mise en place ;
- par contre, si l’affrontement augmente en intensité avec le risque de se blesser, alors elle intervient pour bloquer l’interaction (C1) ;
- de la même manière, si elle est occupée dans des activités, elle opte pour une intervention modérée (C1).

Chaque enseignante montre ainsi avoir intériorisé une démarche éducative distinctive dans la gestion des relations, ce que nous avons défini comme un *protocole d’agir éducatif*. Ce protocole devient le guide orientant l’agir des enseignantes, car il contient d’un côté l’ensemble des variables qu’elles ont identifiées, et d’un autre côté les postures éducatives qu’elles y font correspondre.

Par ailleurs, nous avons explicité le rapport qui peut se réaliser entre les postures, identifiant ainsi trois typologies de relation :

- *conjonctive*, pour indiquer l’association simultanée de deux postures (p. ex. B1 et C1) ;
- *disjonctive*, pour désigner un choix net entre l’une ou l’autre posture (p. ex. aut B1 aut C1) ;
- *vectorielle*, pour signaler l’évolution possible d’une posture à une autre (p. ex. B1 vers C1).

Reprenons, à titre d’exemple, le cas susmentionné pour les interactions conflictuelles physiques. Cette enseignante adopte soit une posture A1, soit une posture B1, en fonction des variables appréciées. Toutefois, si la dynamique conflictuelle augmente d’intensité ou si l’enseignante est occupée dans des activités, alors la posture B1 évolue dans une posture C1. Cet exemple montre toutes les composantes, mais aussi les interactions entre celles-ci, mobilisées dans le processus de l’agir.

De ce fait, notre modélisation de l’agir éducatif dans la gestion des dynamiques relationnelles entre enfants combine à la fois des postures éducatives (dimension pratique), des critères de choix (appréciation subjective des variables contextuelles) et des justifications (dimension cognitive) à l’agir dans un processus en évolution (Fig. 1).

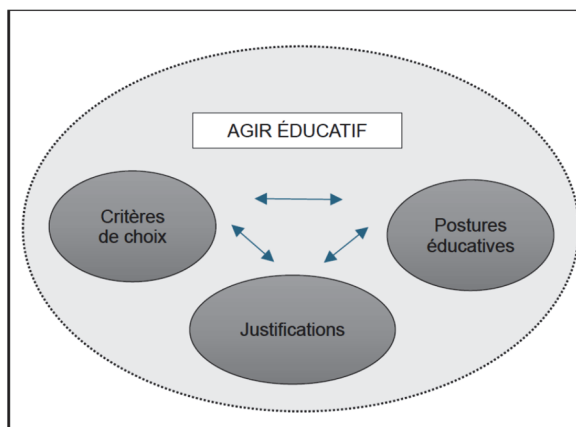


Fig. 1 — Modélisation de l’agir éducatif dans la gestion des interactions entre enfants

## 5. Discussion

### 5.1 Le paradigme de la complexité : enjeux méthodologiques

L’ensemble de ces résultats fait clairement émerger la complexité intrinsèque de la réalité humaine, objet d’étude des Sciences humaines, réalité qui se compose de plusieurs dimensions, entre autres, biologique, psychique, sociale, culturelle, relationnelle, spirituelle. De plus, ces dimensions sont en interaction et en évolution continue. De ce fait, le défi des sciences humaines, comme Quentel (2007) le souligne, réside dans leur capacité de réfléchir sur l’homme et d’en analyser les phénomènes dans leur intégralité, sans retomber ni dans une approche scientifique qui mène vers une réduction naturalisante, ni dans une « désanthropomorphisation qui laisse l’homme en dehors du registre de la science » (p. 114).

Cet enjeu majeur a été au cœur de notre étude. Lors de la collecte et de l’analyse des données, nous avons constaté toute la complexité des réponses éducatives dans la gestion des interactions entre enfants. Ces réponses se construisent en fonction des éléments contingents multiples caractérisant une situation d’interaction – le contexte physique, la nature de la dynamique, les

sujets impliqués, etc. –, des modalités et des conditions de repérage de la situation et, néanmoins, de la lecture que la personne en fait, sur la base de son bagage socioculturel et expérientiel. De plus, ce cadre s'enrichit par l'ensemble des stratégies éducatives, voire actions, attitudes, communication verbale et non verbale, contenu de la communication, etc.

Sur la base de ces constats, comment arriver à une modélisation des pratiques éducatives dans la gestion des conflits, tout en respectant la richesse des situations d'interaction et la complexité de l'agir éducatif? Et encore, comment rendre ce modèle, issu d'une démarche scientifique, lisible pour les milieux de l'éducation et de la formation, afin de répondre à la fois à la « nécessité sociale et explicative » (Quentel, 2007, p. 19) des Sciences humaines ?

## 5.2 *Expliciter pour comprendre et expliquer*

Nous avons considéré les pratiques éducatives comme un objet d'étude multidimensionnel et complexe (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). L'étude de ces pratiques ne peut pas être dissociée – par le biais d'un processus d'objectivation – du sujet qui les accomplit dans sa réalité psychique et matérielle. De ce fait, selon une approche compréhensive, « qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.), parties prenantes d'une situation interhumaine » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 40), nous avons identifié une démarche méthodologique qui interpelle le sujet-enseignant, pour une compréhension intégrale et authentique de son agir éducatif. Toutefois, puisque la dimension cognitive de l'activité humaine (Clot, 2011) comprend un éventail large de productions psychiques – qui concernent tant ce qui précède, que ce qui accompagne et ce qui suit l'action –, nous avons opté pour un outil d'investigation, les entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006), qui à travers la verbalisation d'une action concrète permet de faire émerger seulement ces éléments de la dimension cognitive réellement mobilisés lors de la situation contextuelle. Le sujet interviewé explicite donc l'action dans son procédural et y relie les savoirs fonctionnels à l'action.

Donc, *expliciter* pour *comprendre*, mais aussi pour *expliquer*, dans une logique dialectique qui dépasse la dichotomie épistémologique et méthodologique entre compréhension et explication (Apel, 2023), en tant que « moments relatifs d'un seul et même processus d'interprétation » (Ricœur, 1977, p. 147), une interprétation qui, comme Paillé et Mucchielli le souligne, devient « moteur de l'action, ferment de transformation » (2021, p. 114).

### 5.3 Les EdE : un outil de recherche et de formation

Adopté initialement comme dispositif de recherche, l'EdE a dévoilé aussi ses potentialités en tant qu'instrument de formation, car il a permis de rendre visible aux yeux des enseignantes interviewées, ce qui habituellement est implicite :

« [...] l'action est, pour une bonne part, une connaissance autonome et elle contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non consciente. Autrement dit, toute action comporte une part implicite dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue. Mettre à jour cet implicite de façon à obtenir une description détaillée du déroulement de l'action, c'est ce qui a donné son nom à la technique que j'ai développée : l'entretien d'explicitation (de ce qui reste implicite dans l'action) » (Vermersch, 1994, p. 17-18).

En effet, au fur et à mesure que notre dispositif se développait au long des entretiens, en mettant la focale sur des faits réels, les enseignantes ont porté leur regard sur leur action, l'ont explicitée et en ont pris conscience. À la suite des entretiens, la plupart d'entre elles ont témoigné n'avoir jamais vraiment pensé à leurs modalités de gestion des relations entre les élèves jusqu'au moment de l'entretien. Cela nous suggère que le questionnement a atteint le pré-réfléchi : il a permis aux professionnelles de se mettre face à leur agir, de l'investiguer et de le tracer. L'action ainsi conscientisée est devenue ensuite l'objet d'un retour réflexif soit personnel, soit partagé dans le cadre d'une démarche autonome de confrontation avec l'équipe de travail.

Cet aspect nous permet de témoigner du rapport étroit et de l'articulation dialectique entre formation et recherche, dans une logique de co-construction des savoirs, déjà valorisée par la production scientifique (Altet et Fabre, 1994). Il nous invite également à adopter l'entretien d'explicitation comme outil de formation dans le cadre de la régulation de l'action enseignante face aux conflits entre élèves.

### 5.4 Les finalités et les limites de la recherche

Van Der Mar (2003) identifie quatre finalités des recherches en éducation : *monothétique*, de production d'un savoir savant ; *pragmatique*, dans la résolution de problèmes ; *politique*, axée sur le changement des pratiques des individus et des institutions ; *ontogénétique*, visant le développement humain par la réflexion sur l'action.

Notre travail, tout en souhaitant contribuer à l'avancement scientifique dans l'analyse des pratiques éducatives, vise à répondre à une exigence des milieux

éducatifs, voire au besoin de fonder une cohérence éducative entre professionnels dans la gestion des conflits. Pour ce faire, mener une réflexion sur l'action est un *a priori* incontournable. La modélisation de l'agir éducatif se veut donc comme un outil pour guider les enseignants – futurs, débutants et expérimentés –, vers une conscientisation des postures éducatives et des mécanismes qui caractérisent la mise en place de leurs actions, notamment des variables qui entrent en jeu et conditionnent leurs choix dans leur démarche éducative. La modélisation proposée devient ainsi une grille de référence, présentée sous forme de taxonomies descriptives mises en rapport, et exploitable dans le cadre de la formation initiale ainsi que continue. En effet, selon une visée ontogénétique, elle permet aux professionnels de l'éducation de situer leur agir et de l'interroger afin de le faire évoluer à partir de situations et de cas réellement vécus dans le quotidien scolaire, dans le cadre d'une démarche soit autonome (Raso, 2020) soit accompagnée par un formateur<sup>4</sup> ; tandis qu'elle favorise chez les futurs enseignants un processus d'appropriation et de projection de l'action en éducation, en développant un schéma d'analyse à mobiliser lors des premières expériences éducatives dans la gestion des interactions entre enfants<sup>5</sup>.

Cependant, les résultats d'une recherche qualitative présentent un caractère forcément partiel, du fait de la spécificité du contexte d'étude ainsi que des références socioculturelles des sujets impliqués, y compris le chercheur. De ce fait, quoique notre étude propose un modèle d'analyse des pratiques éducatives exploitable dans plusieurs contextes éducatifs et socioculturels, faisant émerger la dialectique entre trois composantes indissociables de l'agir éducatif – voire les postures éducatives, les critères et les justifications de l'agir –, les catégories ainsi que leurs contenus ont été identifiés sur la base des réponses des personnes interviewées, ce qui relève du caractère relatif de toute démarche de recherche qualitative.

## 6. Conclusion

Les résultats présentés dans cet article mettent en évidence la complexité de l'agir éducatif des enseignants à l'éducation préscolaire et primaire dans la gestion des dynamiques relationnelles entre élèves.

---

<sup>4</sup> Un prototype de formation intitulé « Outils d'accompagnement dans la gestion des conflits en classe » a été élaboré par l'auteur du présent article, en collaboration avec le professeur Jean-Pierre Pelletier de l'Université TÉLUQ (QC, Canada), et expérimenté en Vallée d'Aoste auprès d'un groupe de 20 enseignants du premier et second degré.

<sup>5</sup> Des séminaires sur la gestion des conflits ont été proposés par la chercheuse dans le cadre de la formation initiale des enseignants à l'Université de la Vallée d'Aoste.

Si on considère l'un des objectifs de la présente étude – c'est-à-dire modéliser l'agir éducatif dans la gestion des conflits –, cet enjeu est bien évident. Notre démarche montre comment la dimension de la complexité est intrinsèque à la fois aux dynamiques relationnelles et aux pratiques éducatives. Cette dimension entre en concurrence avec l'intentionnalité des Sciences humaines de construire des cadres explicatifs simplifiés de la réalité, qui par volonté de lisibilité et de synthèse valorisent les éléments fondamentaux, au détriment parfois des spécificités et de la variété. De ce fait, nous avons essayé de restituer une lecture des pratiques éducatives selon des modèles qui, d'une part, rendent compte de leur multidimensionnalité, d'autre part soient compréhensibles dans leur présentation, afin qu'ils puissent contribuer à alimenter la réflexion pédagogique autour des pratiques éducatives ainsi que les parcours de formation initiale et continue des enseignants, mais aussi des éducateurs et des opérateurs sociaux qui travaillent dans les services éducatifs destinés à la petite enfance, dans le parascolaire, dans les résidences d'accueil pour les enfants, etc., donc dans tout cadre éducatif formel, non formel et informel adressé aux jeunes.

## Références

- Altet M., Bru M., Blanchard-Laville C., a cura di (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Altet M., Fabre M. (1994). Logique et problématique d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17 : 77-92.
- Apel K.O. (2023). *Expliquer-comprendre : la controverse centrale des sciences humaines*. Paris : Éditions Le Cerf.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens Pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Chatel E. (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. In: Badouin J.-M., Friedrich J., a cura di, *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Clot Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In: B. Maggi, a cura di, *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- Lavenier T., Le Bouëdec G., Pasquier L. (2016). *Les postures éducatives : De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. Paris : L'Harmattan.
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Maggi B., a cura di (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- Morin E. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.
- Nigris E. (2002). *I conflitti a scuola : La meditazione pedagogica-educativa*. Milano : Bruno Mondadori.

- Paillé P., Mucchielli A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Petit J.L. (1990). L'action intentionnelle. In: Pharo P., Quéré L., a cura di, *Les formes de l'action*. Paris : Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Quentel J.C. (2007). *Les fondements des sciences humaines*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Raso, M.V. (2020). Posture educative, gestione dei conflitti e riflessività nei docenti della scuola dell'infanzia. Un'esperienza di ricerca. In: A. Bobbio, a cura di, *Innovazione, continuità e ricerca nei servizi 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ricœur P. (1977). Expliquer et comprendre. *Revue Philosophique de Louvain*, 25 : 126-147.
- Van Der Mar J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Vermersch P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.
- Vygotsky L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Weber M. (1921). *Économie et société 1 : Les catégories de la sociologie*. Paris : Pocket.

# Embodied learning in the Society 5.0: Physical literacy as an epistemological framework for contemporary physical education

Ferdinando Cereda\*

## Abstract

This article aims to explore the epistemological foundations of physical education within the context of Society 5.0, examining the tension between empirical-experimental approaches and holistic perspectives in understanding embodied learning processes. Drawing on Buyse's pioneering integration of scientific methods into pedagogy, this paper proposes physical literacy as a transdisciplinary framework that bridges theoretical foundations and empirical methodologies in physical education research. Through critical analysis of contemporary research paradigms, the article identifies the convergence of bioecological, phenomenological, and critical realist perspectives that characterize the evolving epistemology of physical education. The analysis reveals how physical literacy offers a comprehensive framework for understanding the multidimensional nature of embodied learning, encompassing cognitive, affective, physical, and environmental domains while addressing the ethical implications of educational research. This integrated approach transcends the traditional dichotomy between qualitative and quantitative methodologies, enabling a more nuanced understanding of physical education that aligns with the complex demands of Society 5.0 while honoring the axiological dimensions of pedagogical science.

**Key words:** physical literacy; embodied learning; epistemology; physical education; experimental pedagogy; Society 5.0.

*First submission: 15/03/2025, accepted: 04/06/2025*

## 1. Introduction

The 90<sup>th</sup> anniversary of Raimond Buyse's seminal work "L'expérimentation en pédagogie" (1935) invites critical reflection on the relationship between scientific methodologies and pedagogical practice in educational contexts. Buyse's formula

---

\* Department of Education – Catholic University of Sacred Heart. E-mail: [ferdinando.cereda@unicatt.it](mailto:ferdinando.cereda@unicatt.it).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19749

“tayloriser l’instruction pour valoriser l’éducation” encapsulates his vision of integrating empirical-experimental approaches with educational values. In contemporary educational discourse, the tension between methodological rigor and respect for the complex, axiological dimensions of education remains central to pedagogical epistemology, particularly within the field of physical education and embodied learning. Within the rapidly evolving landscape of Society 5.0, characterized by the seamless integration of digital technologies with human activities, physical education faces unique epistemological challenges. The traditional divide between biomedical, pedagogical, and psychological domains in movement sciences (D’Isanto et al., 2024) has prompted calls for more integrated frameworks that can accommodate the multidimensional nature of physical learning processes. The concept of physical literacy has emerged as a potentially unifying paradigm that encompasses physical competence, motivation, confidence, and embodied understanding (Durdin-Myers, 2024).

This article examines how physical literacy offers an epistemological framework that bridges the theoretical-empirical divide in physical education pedagogy, addressing Buyse’s challenge of scientific rigor while honoring the distinctive characteristics of educational processes. Through a critical analysis of contemporary research paradigms, methodological approaches, and ethical considerations, this paper aims to articulate how physical literacy can serve as a robust epistemological framework for understanding embodied learning within Society 5.0, thereby reconciling the inherent tension between empirical precision and pedagogical values.

## 2. Research design and methodological approach

This study adopts a qualitative conceptual synthesis of recent academic literature to interrogate the intersection between pedagogical sciences and exercise epistemology within the broader framework of Society 5.0. In contrast to systematic reviews adhering to protocols such as PRISMA, this approach privileges narrative inquiry and conceptual mapping. Its aim is not to produce an exhaustive or quantitatively reproducible summary, but rather to construct a theoretically coherent and critically reflective epistemological framework through the selective integration of relevant scholarly contributions.

The conceptual synthesis was grounded in purposive sampling across major academic databases, including PubMed, Scopus, Web of Science, SportDiscus, and PsycINFO. A structured combination of search terms – such as *physical literacy*, *embodied learning*, *epistemology*, *physical education*, *Society 5.0*, *experimental pedagogy*, *phenomenology*, *critical realism*, and *bioecological*

*perspectives* – was used to identify sources relevant to the epistemological foundations of movement and pedagogical sciences.

From an initial corpus of approximately 150 scholarly contributions, a final selection of 22 sources was retained based on conceptual richness, epistemological coherence, and methodological diversity, as detailed in the bibliography. Inclusion criteria encompassed peer-reviewed journal articles, academic monographs, and theoretical frameworks explicitly addressing the epistemological foundations of physical education, embodied cognition, or the deployment of physical literacy within educational and sociotechnical contexts. Methodological pluralism was embraced, including quantitative, qualitative, and mixed-methods designs, to foster a multifaceted understanding of the ‘educational fact’ in movement sciences. Exclusion criteria eliminated non-peer-reviewed publications, grey literature, and studies lacking a discernible theoretical or epistemological component.

In addition to contemporary literature, seminal historical sources – notably Buyse (1935) – were consulted to ground the analysis historically. Nevertheless, the review primarily focused on work published between 2013 and 2025, thereby privileging current paradigms in pedagogical and movement sciences.

The analytical process followed an iterative and interpretive logic, guided by principles of critical thematic analysis. It focused on identifying recurring theoretical orientations (e.g., bioecological systems theory, phenomenology of the lived body, and critical realism), methodological innovations (e.g., game-based assessments, design-based research), and ethical dimensions linked to inclusion, digital equity, and the axiological imperatives of physical education. This inductive process culminated in the construction of an integrative epistemological framework, reconciling empirical rigour with normative and axiological sensitivity.

The resulting thematic synthesis informs the structure and arguments of Sections 3, 4, and 5 of the present study.

### **3. Theoretical foundations: The evolving epistemology of physical education**

#### *3.1 The epistemological challenge in movement sciences*

The epistemological landscape of physical education has historically been characterised by disciplinary fragmentation. D’Isanto et al. (2024) highlight the identity challenges within Movement, Exercise, and Sport Sciences (MEaSS), noting the concurrent operation of academic scientific disciplines across biomedical and pedagogical domains. Their analysis of Italian full professors’ scientific production revealed a significant predominance of biomedical research (58.5% in M-EDF/01 and 47.5% in M-EDF/02), with pedagogical contributions constituting only 6.9% and 18.1% respectively. This imbalance reflects a broader epistemological challenge: the difficulty of establishing a

unified scientific identity for physical education that integrates physiological, psychological, and pedagogical dimensions.

Barker et al. (2025) argue that this fragmentation has contributed to perceptions of stagnation in physical education research, with scholars investigating the same topics, presenting the same solutions, and at times failing to build on – or in some cases, even acknowledge – existing scientific findings. Their Bernsteinian analysis suggests that physical education possesses a horizontal knowledge structure that influences how knowledge is developed and legitimised within the field. This horizontal structure, characterised by specialised languages that exist in parallel rather than hierarchically, explains the modest nature of contributions, the repetitive character of research, and the challenges in knowledge accumulation.

### *3.2 Physical literacy as an integrative framework*

Amidst this fragmented landscape, physical literacy has emerged as a potentially unifying epistemological framework. Defined as “the motivation, confidence, physical competence, knowledge, and understanding to value and take responsibility for engagement in physical activities for life” (Pushkarenko et al., 2024), this concept integrates physical, cognitive, and affective domains within a holistic understanding of embodied learning. Embodied learning, distinct from purely cognitive or physical skill acquisition, refers to the holistic process where knowledge and understanding are acquired through direct physical experience and interaction with the environment, deeply integrating sensory, motor, affective, and cognitive processes. It acknowledges that the body is not merely a vessel for the mind but an active agent in meaning-making and knowing, underpinning the situated and interactive nature of learning in physical contexts.

The epistemological value of physical literacy lies in its capacity to transcend disciplinary boundaries. Grauduszus et al. (2024) identified that interventions addressing all three domains of physical literacy (physical, cognitive, and affective) demonstrated more consistent positive effects on physical competence and enjoyment than those focusing solely on physical skills. This finding supports the epistemological premise that embodied learning requires an integrated approach that recognises the interconnectedness of physical competence, cognitive understanding, and affective engagement.

Further supporting this integrative perspective, Ravn (2022) argues that the development of embodied learning through physical activity encompasses both skill acquisition and “attunement to interaction” (p. 1). This concept signifies a dynamic, reciprocal process where individuals adapt their movements and perceptions in response to environmental cues and social interactions, moving beyond mere technical skill to a deeper, context-sensitive engagement with their physical and social surroundings. Drawing on phenomenological

descriptions of embodiment processes, Ravn contends that despite differences in the inherent logic of various physical activities, a phenomenologically-based understanding of skills constructively helps describe the development acquired through practice. Drawing on phenomenological methods, Ravn examines lived bodily experiences, showing how qualitative descriptions of physical engagement reveal the experiential dimensions of skill development. This approach goes beyond observable performance, delving into the subjective feeling of movement, the perceptual shifts, and the evolving relationship between the body and its environment during practice. Phenomenology, in this context, helps to articulate the ‘how’ of embodied knowing, rather than just the ‘what’ or ‘whether’ of skill acquisition. This theoretical foundation aligns with the physical literacy paradigm’s emphasis on the interrelationship between physical competence and environmental interaction.

#### **4. Methodological considerations: Bridging theory and empirics**

##### *4.1 The challenge of appropriate methodologies*

One of the central challenges in physical education research, echoing Buyse’s concerns about experimental pedagogy, lies in identifying methodological approaches that respect both scientific rigour and the distinctive nature of educational phenomena. Zhang et al. (2025) highlight the limitations of traditional skill assessment methods that focus on isolated techniques, arguing for the adoption of game-based assessment tools that capture the complex interplay of perceptual-cognitive and motor skills in authentic contexts. Their systematic review identified 16 tools for assessing ball sport skills performance based on game scenarios, categorised according to comprehensiveness, sport phase, and skill type.

The methodological significance of these game-based assessment tools lies in their capacity to evaluate students’ technical and tactical performance in real game scenarios, reflecting their sports decision-making and awareness of thinking (Zhang et al., 2025). This approach represents a shift from reductionist methodologies that isolate physical skills from their cognitive and social contexts toward more ecological approaches that recognise the situated nature of embodied learning.

This methodological evolution resonates with de Souza et al.’s (2025) action research on physical education curriculum systematisation in Brazilian schools. Their qualitative itinerary involved class observations, group meetings, and field diary analysis within a collaborative network of teacher-researchers. They found that curricular documents often prioritise cultural elements at the expense of intersubjective knowledge related to the body, movement and the environment. This finding underscores the need for methodological approaches

that can capture the complex interrelationships between cultural, physical, and environmental dimensions of embodied learning.

#### *4.2 Integrating quantitative and qualitative approaches*

The tension between quantitative and qualitative methodologies in physical education research reflects the broader epistemological challenges identified in Buyse's work. Grecic et al. (2024) propose an "Epistemic Judgement Framework" to enhance physical education teachers' professional development, integrating epistemological considerations with bioecological and critical realist perspectives. This framework acknowledges the importance of understanding teacher beliefs and behaviours while recognising the complex environmental factors that influence teaching practices.

The methodological implications of this framework suggest that neither purely quantitative nor purely qualitative approaches can adequately capture the multidimensional nature of physical education. Instead, mixed-methods designs that integrate measurements of physical competence with qualitative explorations of meaning-making processes may provide more comprehensive insights into embodied learning. As Pushkarenko et al. (2023) demonstrate in their study of physical literacy among individuals experiencing disability, composite narratives derived from focus groups can complement quantitative assessments, providing an authentic understanding of physical literacy within the context of disability.

This methodological integration aligns with the epistemological foundations of physical literacy, which recognises the interdependence of measurable physical skills and subjective experiences of motivation, confidence, and understanding. By combining rigorous assessment of physical competence with interpretive explorations of lived experience, researchers can develop more nuanced understandings of embodied learning that respect both scientific standards and the distinctive nature of educational phenomena.

### **5. Ethical dimensions: Respecting the axiological nature of education**

#### *5.1 Inclusion and diversity in physical education research*

The axiological dimensions of physical education research are particularly evident in studies addressing inclusion and diversity. Pushkarenko et al. (2024) emphasise the ethical limitations of applying physical literacy through a lens of normativity and standardisation by those who do not experience disability. Their multiple case study of physical literacy within the context of disability and impairment identified three overarching themes – environmental considerations, operating with intention, and ethical and informed practice –

that together foster opportunities for physical literacy development across age and ability spectrums.

This ethical perspective aligns with Wang's (2025) phenomenological analysis of bodily movements in digital environments, which argues that the projected and flattened videogaming situation constrains bodily movements and future movement possibilities. Drawing on Merleau-Ponty's concept of embodiment, Wang contends that humans are primordially situated body subjects taking up the world in and through movement. This phenomenological perspective highlights the ethical importance of recognising diverse embodied experiences and the potential limitations of standardised approaches to physical education.

The ethical implications of these studies suggest that physical education research must move beyond normative conceptions of physical competence to embrace diverse embodied experiences. Ackermann et al. (2025) found that while the physical presence of AI tutor agents increased initial on-task enjoyment among students, certain anthropomorphic characteristics hindered learning. This finding underscores the ethical complexity of technological interventions in embodied learning, suggesting that respect for diverse learning preferences and experiences must guide research and practice in physical education.

## *5.2 Balancing rigour and respect in educational research*

The tension between methodological rigour and respect for individual dignity echoes Buyse's challenge of "tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation." Liu et al. (2024) propose a "Retroverse" concept that integrates physical fitness with embodied learning in virtual environments, aiming to stimulate people's memory through physical fitness activities. This innovative approach exemplifies the potential of combining scientific precision with educational values, creating immersive learning experiences that engage both physical and cognitive dimensions.

The ethical balance between rigour and respect is further explored in Pushkarenko et al.'s (2023) study of the value individuals experiencing disability attribute to physical literacy. Their thematic analysis revealed three key themes: "imagine the possibilities," "dance like nobody's watching," and "no wrong way to move." These themes reflect the ethical imperative to recognise the intrinsic value of diverse movement experiences rather than imposing standardised expectations based on normative assumptions.

This ethical perspective suggests that physical education research must balance methodological rigour with respect for the axiological nature of educational processes. As Durden-Myers (2024) argues, physical literacy offers an attractive concept to help reframe and address physical inactivity and poor health and wellbeing, utilising a different and integrated approach to physical

activity, health and wellbeing promotion. This integrated approach acknowledges the ethical importance of respecting individual agency and diverse embodied experiences while maintaining scientific standards in research and practice.

## **6. Discussion: Physical Literacy in Society 5.0 – An integrated epistemological synthesis**

This section synthesises the theoretical, methodological, and ethical considerations presented in the preceding sections, arguing that the concept of physical literacy offers a robust, integrated epistemological framework for contemporary physical education within the evolving landscape of Society 5.0. By bridging historically fragmented domains, physical literacy provides a comprehensive lens through which to understand and address the complexities of embodied learning.

### *6.1 Convergence of bioecological, phenomenological, and critical realist perspectives*

Building upon the critical analysis of the literature presented in Section 3, this discussion synthesises how physical literacy emerges as a robust epistemological framework for contemporary physical education. The preceding sections illuminated the disciplinary fragmentation within movement sciences, the integrative potential of physical literacy, the evolving methodological landscape, and the critical ethical considerations inherent in physical education research. This comprehensive review reveals that the concept of physical literacy, as explored throughout this paper, represents a significant convergence of bioecological, phenomenological, and critical realist perspectives. This convergence is not merely an aggregation of viewpoints; rather, it offers a profoundly more integrated epistemology for physical education in Society 5.0, directly addressing the tension between empirical precision and pedagogical values.

This integrated epistemological perspective, informed by the varied insights gleaned from our review, significantly enriches the understanding of physical education's role within Society 5.0. For instance, bioecological approaches, as evident in Grecic et al.'s (2024) Epistemic Judgement Framework, recognise the complex and dynamic interactions between individual development and environmental systems – a cornerstone for understanding how physical activity is fostered or hindered. This echoes the challenges identified in Section 3.1. regarding the difficulty of establishing a unified scientific identity, demonstrating how a bioecological lens offers a necessary breadth.

Phenomenological perspectives, exemplified by Ravn's (2022) analysis of embodied learning processes (as introduced in Section 3.2), illuminate the subjective dimensions of physical experience and skill acquisition. Ravn's work, through detailed descriptions of lived movement experiences, demonstrates *why* subjective dimensions and skill acquisition are intertwined. Phenomena such as 'attunement' reveal the deep subjective engagement and meaning-making inherent in physical activity, moving beyond mere mechanistic views of skill and highlighting the individual's lived experience as central to learning. This emphasis on lived experience provides a vital counterpoint to purely quantitative assessments, enriching the understanding of what it means to be physically literate.

Critical realist viewpoints, reflected in Barker et al.'s (2025) Bernsteinian analysis of knowledge structures (discussed in Section 3.1), acknowledge the social construction of knowledge. This perspective emphasizes that embodied learning is not merely an individual cognitive or motor process but is deeply intertwined with social interaction. The body, as the primary medium through which individuals engage with and interpret their world, plays a crucial role in shaping shared understandings and collective practices within a given social context, thereby contributing directly to the social construction of knowledge about movement and health. Critical realism further demands recognition of underlying material realities and power structures that influence access to and engagement in physical education.

This epistemological convergence, drawing upon the insights from Sections 3, 4, and 5, offers a more comprehensive framework for understanding embodied learning in Society 5.0, characterised by the increasing integration of virtual and physical environments (Liu et al., 2024). As digital technologies increasingly permeate educational contexts, physical literacy provides a conceptual foundation for understanding how embodied learning occurs across physical and virtual spaces. Wang's (2025) phenomenological analysis of video game experiences highlights the constraints of virtual environments on bodily movements, suggesting the need for critical engagement with digital technologies in physical education. This includes acknowledging potential pitfalls such as the risk of increased sedentary behaviour if screen time replaces active movement, the perpetuation of normative body ideals in virtual spaces, or the exacerbation of digital divides if access and design are not equitably managed for all populations.

## *6.2 Physical literacy as a catalyst for interdisciplinary collaboration and global health in society 5.0*

The emergence of physical literacy as an epistemological framework not only bridges the theoretical-empirical divide within physical education, as demonstrated by the methodological insights in Section 4, but also positions it

as a catalyst for interdisciplinary collaboration in Society 5.0, where technological advancements and human-centred solutions converge to address global challenges. This framework's integrative nature – spanning physical, cognitive, and affective domains – offers a unique opportunity to unite diverse fields such as public health, urban planning, and digital technology design, fostering a shared language and methodology for tackling issues like physical inactivity and health disparities. For instance, Whitehead (2019) emphasises that physical literacy is not merely a pedagogical construct but a lifelong journey that equips individuals with the tools to navigate increasingly sedentary environments shaped by digitalization – a hallmark of Society 5.0.

This perspective is reinforced by Cairney et al. (2019), who demonstrate through longitudinal studies that physical literacy correlates strongly with improved physical activity levels, mental well-being, and social connectedness across age groups, suggesting its potential as a public health intervention. In this context, interdisciplinary efforts could leverage physical literacy to inform urban design that promotes movement, such as walkable cities or smart playgrounds, aligning with Society 5.0's vision of harmonising technology with human needs. Recent research by Zhang et al. (2024) highlights how physical literacy interventions, when paired with wearable technology, enhance engagement in physical activity among adolescents, illustrating a practical synergy between pedagogy and digital innovation. Moreover, the framework's emphasis on inclusion and diversity – evident in the ethical considerations discussed in Section 5 – underscores its adaptability to varied cultural and ability contexts and addresses ethical imperatives in global health equity.

Edwards et al. (2017) argue that physical literacy's phenomenological roots enable it to transcend standardised metrics, offering a flexible approach that respects individual embodiment while meeting scientific demands for measurable outcomes. This adaptability is critical in Society 5.0, where personalised education and health interventions, supported by artificial intelligence and big data, are becoming the norm. For example, a study by Pushkarenko et al. (2023) explores how physical literacy programmes in low-income communities, integrated with community-based participatory research, empower participants to co-create movement opportunities, bridging local knowledge with empirical rigour. This aligns with Buyse's vision of balancing scientific precision with educational values, as it respects the axiological dimensions of human experience while advancing evidence-based practice. Furthermore, the convergence of bioecological and critical realist perspectives within physical literacy facilitates a systems-level understanding of how environmental, social, and technological factors interplay in shaping embodied learning. Bronfenbrenner's bioecological model (Rosa & Tudge, 2013), when applied to physical literacy, underscores the nested influences – family, school,

community, and digital ecosystems – that must be considered in designing effective interventions. Simultaneously, critical realism, as articulated by Bhaskar (2016), provides a lens to examine the underlying mechanisms (e.g., motivation, access to resources) that drive physical activity behaviours, ensuring that research moves beyond surface-level observations to address root causes. This interdisciplinary potential is exemplified in initiatives like the UNESCO Quality Physical Education framework (McLennan & Thompson, 2015), which advocates for physical literacy as a cornerstone of education policy, linking it to sustainable development goals such as health, gender equality, and inclusive societies.

In practice, this could translate to collaborative projects where physical educators, data scientists, and policymakers co-develop AI-driven platforms that personalise physical literacy experiences – think adaptive fitness apps that respond to users’ emotional and physical states – while ensuring accessibility across socioeconomic divides. Such efforts resonate with the article’s call for mixed-methods approaches (Section 4.2), as they combine quantitative data from technology with qualitative insights into lived experiences, honouring the complexity of embodied learning. Ethically, this interdisciplinary application of physical literacy demands vigilance to avoid reinforcing digital divides or marginalising non-tech-savvy populations, a concern raised by Lupton (2016) in her critique of digital health technologies. By integrating these diverse perspectives, physical literacy not only enriches physical education pedagogy but also amplifies its societal impact, offering a robust epistemological foundation for addressing the multifaceted demands of Society 5.0 while upholding Buyse’s legacy of uniting science and human values.

## **7. Implications for research, practice, and future directions**

The integrated epistemological perspective offered by physical literacy, grounded in bioecological, phenomenological, and critical realist insights, has profound implications for the future of research and practice in physical education. However, fully embracing this paradigm necessitates a critical examination of the practical shifts it demands, the challenges it presents, and the collaborative strategies required for successful implementation in real-world contexts.

### *7.1. Research implications: Towards integrated and ecological methodologies*

First, this perspective necessitates a shift towards more ecologically valid and context-sensitive research methodologies. As highlighted in Sections 3 and 4, the call for mixed-methods designs, combining rigorous quantitative assessment with rich qualitative explorations of lived experience, is paramount. This demands interdisciplinary teams capable of bridging the gaps between

exercise science, educational psychology, sociology, and ethics. Future research should prioritise longitudinal studies to track the developmental trajectories of physical literacy across the lifespan, particularly within diverse cultural and technological contexts. Furthermore, methodologies such as participatory action research and autoethnography are essential to capture the nuanced, lived experiences of embodied learning, complementing quantitative outcome measures and fostering co-construction of knowledge with participants. This approach is vital to uncover the underlying mechanisms and contextual factors influencing physical activity behaviours.

### *7.2. Practical implications for physical education pedagogy*

The adoption of physical literacy as a guiding paradigm fundamentally reshapes pedagogical practice. It shifts the focus from isolated skill drills to holistic, context-rich learning environments that foster motivation, confidence, and understanding alongside physical competence. Teachers will require specialised professional development opportunities that extend beyond biomechanics, encompassing phenomenological approaches to movement, critical realist perspectives on systemic barriers to physical activity, and bioecological insights into individual development within their environments. Implementing this shift in pedagogical practice is not without its challenges. It requires a fundamental re-evaluation of curricula, moving away from prescriptive skill acquisition models towards more learner-centred, context-rich experiences. Teachers may face resistance from traditional assessment methods or lack the necessary training and resources to facilitate truly embodied learning environments. This paradigm also calls for new alliances between physical education departments, school administrators, and community organisations to create supportive ecosystems for physical literacy development beyond the gymnasium. Furthermore, it implies a need for new pedagogical tools and technologies that ethically support, rather than replace, genuine embodied experience, ensuring digital solutions enhance rather than hinder diverse movement pathways. This might involve training in designing truly inclusive activities that cater to diverse abilities, integrating digital tools ethically and effectively, and promoting intrinsic motivation over extrinsic rewards. Curriculum design would ideally move towards more embodied, problem-based learning scenarios that encourage critical thinking, self-directed physical activity, and a lifelong appreciation for movement. The challenge lies in equipping educators with the philosophical understanding and practical skills to navigate this complex, multi-dimensional space.

### *7.3. Broader societal implications and strategic alliances*

Beyond the classroom, the physical literacy framework calls for strategic

alliances to address global health challenges in Society 5.0. This includes collaboration with urban planners to design movement-friendly cities, technology developers to create ethical and engaging digital platforms that support embodied learning, public health authorities to implement population-level interventions informed by a holistic understanding of physical literacy, and policymakers to integrate physical literacy into national education and health strategies. Such cross-sectoral collaborations are vital for creating supportive ecosystems that enable lifelong physical activity and well-being, leveraging technology as an enabler rather than a substitute for genuine embodied experience. The goal is to foster a society where physical literacy is a foundational capability, promoting equity and health across all demographics.

#### *7.4. Limitations of the present review*

While this essay provides a comprehensive synthesis of the epistemological intersections between pedagogical science and exercise epistemology, it is not without limitations. The reliance on qualitative synthesis and purposive selection of literature may introduce subjective bias in the choice of sources, potentially overlooking divergent perspectives or underrepresented empirical studies. Additionally, the broad interdisciplinary scope, while a strength, limits the in-depth analysis within any single disciplinary lens, such as highly specific quantitative evaluations of intervention efficacy. The focus on theoretical integration also restricts the inclusion of primary empirical data or practical case studies, which could further validate the proposed framework. These limitations suggest opportunities for future research to complement this work with targeted empirical investigations and broader systematic reviews that can rigorously test hypotheses derived from this conceptual synthesis.

## **Conclusion**

Ninety years after Buyse's pioneering integration of scientific methods into pedagogy, the field of physical education continues to navigate the tension between empirical-experimental approaches and holistic understandings of educational processes. The concept of physical literacy offers an epistemological framework that transcends this dichotomy, integrating physical, cognitive, and affective dimensions within a comprehensive understanding of embodied learning.

This integrated perspective aligns with the complex demands of Society 5.0, characterised by the seamless integration of digital technologies with human activities. As virtual and physical environments increasingly converge, physical education must adopt epistemological frameworks that can accommodate diverse learning experiences across multiple domains. Physical literacy

provides such a framework, recognising the interdependence of physical competence, cognitive understanding, and affective engagement.

The methodological implications of this perspective suggest the need for mixed-methods approaches that combine rigorous assessment of physical skills with interpretive explorations of meaning-making processes. This methodological integration honours both the scientific standards emphasised by Buyse and the distinctive nature of educational phenomena that resist reductionist analysis.

The ethical dimensions of this perspective highlight the importance of inclusive approaches that recognise and value diverse embodied experiences. By moving beyond normative conceptions of physical competence, physical education research and practice can embrace the axiological nature of educational processes while maintaining scientific rigour.

As physical education pedagogy continues to evolve within the emerging framework of Society 5.0, maintaining this epistemological sophistication will be essential for addressing the complex challenges facing movement education in contemporary contexts. By embracing methodological pluralism, transdisciplinary collaboration, and axiological sensitivity, researchers can develop approaches to investigating the educational phenomenon that respect both the scientific rigour of pedagogical inquiry and the fundamental dignity of the individuals who are its subjects.

## References

- Ackermann H., Henke A., Chevalère J., Yun H. S., Hafner V. V., Pinkwart N., & Lazarides R. (2025). Physical embodiment and anthropomorphism of AI tutors and their role in student enjoyment and performance. *NPJ science of learning*, 10(1), 1. Doi: 10.1038/s41539-024-00293-z.
- Barker D., Ekberg J.-E., Nyberg G., & Larsson H. (2025). What do you think you are doing? How physical education researchers make scientific contributions. *Sport, Education and Society*, Ahead-of-print, 1-13. Doi: 10.1080/13573322.2025.2465588.
- Bhaskar R. (2016). *Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism*. Routledge. Doi: 10.4324/9781315542942.
- Buyse R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Librairie Delagrave.
- Cairney J., Dudley D., Kwan M., Bulten R., & Kriellaars D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49(3): 371-383. Doi: 10.1007/s40279-019-01063-3.
- D'Isanto T., Esposito G., Altavilla G., D'Elia F., & Raiola G. (2024). Scientific identity and epistemology of movement, exercise, and sport sciences through the analysis of scientific production of Italian full professors. *Frontiers in Education*, 9, 1176632. Doi: 10.3389/feduc.2024.1176632.
- de Souza R. V. O., de Souza M. T., Corsino L. N., da Conceição W. L., Ulasowicz C., Venâncio L., & Sanches Neto L. (2025). Physical education curriculum systematizing based on action research: a collaborative network between teacher-

- researchers from public schools in Quixadá - Ceará, Brazil. *Frontiers in sports and active living*, 7, 1373271. Doi. 10.3389/fspor.2025.1373271.
- Durden-Myers E. J. (2024). Advancing physical literacy research in children. *Children (Basel)*, 11(6), 702. Doi: 10.3390/children11060702.
- Edwards L.C., Bryant A.S., Keegan R.J. *et al.* (2017). Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Med*, 47: 113-126. Doi: 10.1007/s40279-016-0560-7.
- Grauduszus M., Koch L., Wessely S., & Joisten C. (2024). School-based promotion of physical literacy: a scoping review. *Frontiers in Public Health*, 12, 1322075. Doi: 10.3389/fpubh.2024.1322075.
- Grecic D., Sprake A., Thomson A., Christodoulides E., & Palmer C. (2024). The epistemic judgement framework: a reflexive tool for physical education teachers' professional development to support Quality Physical Education. *Frontiers in Education*, 9, 1480690. Doi: 10.3389/educ.2024.1480690.
- Liu Y., Xing Q., Chen Q., Fan M., Cheung S.-K., Sze T., & Lin G. (2024). Retroverse: Envisioning combined physical fitness and embodied learning. In *LISS 2023, Lecture Notes in Operations Research* (pp. 1-12). Springer. Doi: 10.1007/978-981-97-4045-1\_1.
- Lupton D. (2016). *The Quantified Self: A Sociology of Self-Tracking*. Polity Press.
- McLennan N., & Thompson J. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy-Makers*. UNESCO Publishing.
- Pushkarenko K., Cavell M., Gosse N., & Michalovic E. (2023). Physical literacy and the participant perspective: Exploring the value of physical literacy according to individuals experiencing disability through composite narratives. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 21(3): 237-245. Doi: 10.1016/j.jesf.2023.03.001.
- Pushkarenko K., Crane J., & Cowan J. (2024). Physical literacy and inclusion within the context of disability and impairment: A multiple case study approach. *European Journal of Public Health*, 34(Suppl 2), ckae114.098. Doi. 10.1093/eurpub/ckae114.098.
- Ravn S. (2022). Embodied learning in physical activity: Developing skills and attunement to interaction. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 795733. Doi. 10.3389/fspor.2022.795733.
- Rosa E. M., & Tudge J. R. H. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4): 243-258. Doi: 10.1111/jftr.12022.
- Wang Q. (2025). Bodily movements in video game practice: A phenomenological analysis of digital virtuality. *Body & Society*. Doi: 10.1177/1357034X241311811.
- Whitehead M. (2019). *Physical Literacy Across the World*. Routledge. Doi: 10.4324/9780203702697.
- Zhang D., Shi P., Jin T., & Zhang K. (2025). Tools for assessing ball skills based on game scenarios: a systematic review and related insights. *BMC sports science, medicine & rehabilitation*, 17(1), 36. Doi: 10.1186/s13102-025-01077-7.
- Zhang W., Xiong K., Zhu C., Evans R., Zhou L., & Podrini C. (2024). Promoting child and adolescent health through wearable technology: A systematic review. *Digital health*, 10, 20552076241260507. Doi. 10.1177/20552076241260507.

## Osservare etnograficamente i processi formativi Observing ethnographically educational processes

Zoran Lapov\*

### Riassunto

Condurre un percorso esplorativo in ambito educativo richiede una strumentazione metodologico-operativa che consenta di osservare da vicino e con continuità i fatti socio-pedagogici: sotto questo profilo, il metodo dell'*osservazione etnografica* si rivela uno strumento di rilevazione capace di contribuire efficacemente alla realizzazione di siffatto proposito di ricerca. Considerando che l'*osservazione etnografica in educazione* non sempre emerge nettamente come metodologia autonoma, essendo al contempo interconnessa con altri filoni metodologici, la presente riflessione si propone di approfondire e rilanciare l'impiego del metodo osservativo, quale dispositivo metodologico che si snoda tra la *ricerca empirica (partecipata, sul campo)* e la *ricerca qualitativa* in prospettiva interculturale e interdisciplinare.

**Parole chiave:** ricerca pedagogica; osservazione etnografica; metodo empirico-etnografico; processi formativi; fatti socio-pedagogici; prospettiva interculturale.

### Abstract

Conducting research in education requires methodological-operational instrumentation that allows close and continuous observation of socio-pedagogical facts: in this respect, the method of *ethnographic observation* proves to be a survey tool capable of effectively contributing to the realisation of such a research purpose. Considering that *ethnographic observation in education* not always clearly emerges as an autonomous methodology, while being interconnected with other methodological lines, the present reflection proposes to delve into and relaunch the use of *observation method*, as a

---

\* Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Firenze. E-mail: [zoran.lapov@unifi.it](mailto:zoran.lapov@unifi.it).

methodological device running between *empirical (participatory, fieldwork)* and *qualitative research* in an intercultural and interdisciplinary perspective.

**Key words:** pedagogical research; ethnographic observation; empirical-ethnographic method; educational processes; socio-pedagogical facts; intercultural perspective.

*Articolo sottomesso: 15/03/2025, accettato: 04/06/2025*

## 1. Introduzione: la necessità di interdisciplinarietà e interculturalità

La prassi di osservare i processi formativi, i contesti educativi, i soggetti in formazione è un esercizio socio-pedagogico che vanta millenni di storia: questi lunghi periodi di tempo testimoniano altresì come tale attività sia stata quasi esclusivamente destinata al soggetto *minore* (sic!) sottoposto all'osservazione in vista della sua ventura adultità e non cioè nella dimensione delle esperienze che gradualmente sviluppa ora come bambino, ora come adolescente, ora come giovane... essendo queste delle etichette orientative che vengono impiegate per riassumere processi dinamici, variegati, complessi, poiché in continua evoluzione. Si è dovuto attendere secoli affinché questa consapevolezza metodologica maturasse a tal punto da meritarsi, quantomeno teoricamente, l'ingresso nei domini della ricerca pedagogica e di una sistemica azione pedagogico-educativa.

Difficilmente definibile come “nuova”, “giovane” e neanche “recente”, l'*osservazione in educazione* come atto di partecipazione empirica e sperimentale ai processi formativi continua però a essere percepita alla stregua di un metodo di ricerca settoriale, di nicchia: in sostanza, tali percezioni danno ragione a rivendicazioni di una sua maggiore valorizzazione e consolidamento.

Qualche sguardo retrospettivo ci aiuta a capire come si era mossa la ricerca in merito al metodo osservativo. Tra i precedenti rammentiamo il rapporto che John Dewey marcava tra l'*esperienza*, fonte di formazione (2014 [1938]), e l'*osservazione*, strumento di formazione: su questa scia, il pedagogista metteva in guardia dall'errore di pensare l'osservazione fine a sé stessa; al contrario, per renderla scientificamente fruibile, l'osservazione in educazione va riconosciuta come un percorso formativo (Dewey, 1910, p. 189) fondato su un'attiva esplorazione capace di concludersi con una scoperta (*ivi*, p. 193) e da lì con una riflessione disponibile come risorsa intellettuale (*ivi*, p. 192).

La coeva Maria Montessori parlava di *Antropologia pedagogica* (1910; cfr. anche Nanni, 2002), abbinamento interdisciplinare che nei decenni successivi aveva assunto diverse sfumature (antropologia dell'educazione, etnografia della scuola, ecc.). A cavallo tra Otto e Novecento, l'antropologia, percepita come una scienza dell'*ánthrōpos*, "dell'uomo", ossia "dell'umano", era una disciplina emergente. Ma lo era anche la pedagogia dei tempi montessoriani e deweyiani: di qualche secolo "più vecchia", donde alquanto più definita, si trovava anch'essa in un certo divenire dal momento che in quegli anni attraversava importanti riforme e trasformazioni sul piano epistemologico, teorico e metodologico. Quello di M. Montessori era un campo di studi che, provocando una svolta nel paradigma epistemologico dominante, si proponeva di dimostrare come un utilizzo appropriato delle conoscenze antropologiche e dei rispettivi strumenti metodologici potessero aiutare la pedagogia a emanciparsi dalla visione del bambino come astrazione filosofica al fine di percepirlo come soggetto antropologico, socialmente attivo e partecipativo, e di accogliere così cambiamenti nell'intendere e promuovere il suo sviluppo bio-psichico e bio-culturale. In questi termini, l'*osservazione montessoriana*, modalità esplorativa che si colloca alla base e al centro dell'omonimo metodo, ci porta ancor più vicino agli interessi della presente trattazione.

Queste rievocazioni, per quanto brevi, confermano l'importanza che una perpetua e attenta *osservazione*, diretta, partecipante e quindi *etnografica*, riveste nella ricerca pedagogica al fine di esplicitare, sperimentare ed espletare più compiutamente i propri obiettivi: un procedimento empirico ubicato all'incrocio tra i saperi pedagogici, etnografico-antropologici, sociologici e linguistici, senza eludere apporti concepiti in altri campi disciplinari. Siffatta intersezione di propositi e traguardi conferisce all'intero quadro metodologico-operativo una caratterizzazione *interdisciplinare*, aspetto che non può che procurare benefici all'agire, sentire e pensare pedagogico.

La capacità di coniugare segmenti di diverse culture scientifico-disciplinari e di diversi paradigmi metodologico-operativi ammette l'*osservazione etnografica* al novero delle metodologie interculturali. In estrema sintesi, l'antropologia sociale e culturale è la disciplina cui si devono la "scoperta" e la modellizzazione del *metodo empirico-etnografico* (F. Boas, B. Malinowski, M. Mead, C. Lévi-Strauss), alla sociologia dobbiamo il *fatto sociale* come categoria analitica (É. Durkheim, M. Mauss) e alla linguistica la concezione del pensiero *strutturalista* (F. de Saussure) che ci ricollega alla sfera antropologica (C. Lévi-Strauss). Sempre sulla scorta delle conquiste, è doveroso riconoscere nella *prospettiva interculturale* quella pluralità di approcci, visioni e metodi che, affidandone la dimensione critico-riflessiva, rendono la pedagogia maggiormente pronta ad aprirsi all'innovazione e ad accogliere trasformazioni (Banks, 1981,

1994; Gay, 2000; Gundara, 2000; Pinto Minerva, 2002; Panikkar, 2009; Fiorucci, 2008, 2020; Catarci, 2004, 2016; Burgio, 2007; Macinai, 2020; Lapov, 2019, 2024). Non è pertanto casuale che quella pedagogica, in quanto interculturale, si ritrova con le suddette discipline in un ampio corredo di principi e valori di peso tanto etico, quanto epistemologico e metodologico, tra cui: incontro, esperienza, ascolto, dialogo, relazione, riconoscimento, interazione, reciprocità, partecipazione, condivisione, scambio, decentramento, relativismo, e altri ancora.

Il repertorio metodologico interculturale si rivela, inoltre, particolarmente rispondente ai traguardi operativi dell'osservazione etnografica: i tragitti di un'indagine empirica e le narrazioni che ne emergono sono inevitabilmente interculturali per la stessa natura sociale, ossia poliedrica, dinamica e mutevole, delle vicende di vita che assorbono i soggetti, i contesti e i processi osservati. Significa che la connotazione interculturale e insieme interdisciplinare accompagnerà tutte le fasi del percorso esplorativo: dalla definizione degli obiettivi alla loro applicazione empirica, dalla raccolta dei dati sul campo fino alla loro lettura, propedeutica all'analisi e all'elaborazione finale.

Considerate tutte le dimensioni, si delinea una conformazione al plurale, riproiettata in apporti e prospettive provenienti da diverse fonti che consentono all'*osservazione etnografica* di definirsi a pieno titolo una *metodologia interdisciplinare e interculturale*.

## 2. Perché osservare etnograficamente?

Ebbene, non si tratta di una metodologia nuova: e perché, allora, volerla rievocare? Quali pregi e quali vantaggi può portare alla ricerca pedagogica? Qual è la sua utilità metodologica? A cosa serve cioè *osservare in modalità etnografica* un gruppo classe, un percorso di inserimento scolastico, oppure una relazione scuola-famiglia?

Mentre costituiscono i punti di partenza, le risposte che emergono da queste domande evidenziano alcuni aspetti centrali per la presente riflessione:

- in primo luogo, si delineano *le potenzialità che l'approccio etnografico* può offrire a un percorso di ricerca interessato ai processi formativi a cominciare dalle prospettive di prossimità e immediatezza relazionale maggiormente marcate nelle interazioni che vengono a delinearsi con gli attori sociali e con i contesti educativi oggetto di studio e che, come tali, concorrono alla raccolta di originali dati e informazioni;
- nel caso di fenomeni eccezionali, inattesi, talora repentini nel verificarsi – come ad es. determinate emergenze climatiche, oppure conflitti armati, la disponibilità di specifiche informazioni e conoscenze appare, in un primo

momento, limitata, scarsa, persino nulla: in attesa che la nascente letteratura scientifica (e non) sul tema si affermi, la ricerca etnografica, con riferimento alle sue proprietà empiriche che le consentono di fornire il *corpus* di dati primari raccolti sul campo, risulta indispensabile per preservare le esperienze che meritano di essere narrate poiché capaci di sostenere un *emergente sapere pedagogico*.

Si evidenzia, in parallelo,

- un *insufficiente impiego* di osservazione etnografica e un basso grado di *consapevolezza metodologica* che si registra qualora venga adottata come strumento di rilevazione: ambo i fatti rischiano di tradursi in una *precaria intenzionalità* metodologico-operativa e socio-pedagogica che non di rado descrive la sua messa in pratica.

In sintesi, questo dispositivo esplorativo necessita di ulteriore consolidamento nel quadro metodologico della ricerca pedagogica:

- in termini di *innovazione ed espansione*, si rileva la capacità dell'osservazione etnografica di fornire elementi funzionali ad un *maggiore attrezzamento e potenziamento* dell'apparato metodologico della ricerca pedagogico-educativa, i cui frutti saranno poi destinati a vari settori del sapere e dell'agire pedagogico: dalla conoscenza teorica alla formazione docenti, dalla programmazione curricolare alla prassi educativa quotidiana.

Muovendo da queste premesse, s'impone una primissima constatazione: gli aspetti succitati, che determinano l'osservazione etnografica come metodo e come strumento esplorativo, aggiungono importanti parametri e indicazioni per una sua più proficua *modellizzazione* nella ricerca pedagogica.

### 3. La ricerca pedagogica tra qualitativo, empirico, etnografico

Applicata primariamente alle discipline che si interessano all'umano nella sua morfologia sociale e quindi alle varie dimensioni ed espressioni delle società umane, la *ricerca qualitativa* si rivela tipica delle scienze sociali e/o umane, tra cui: l'antropologia culturale e/o sociale (comprese l'etnologia e l'etnografia), il diritto, l'economia, la geopolitica, la linguistica, la pedagogia (comprese le scienze dell'educazione e della formazione), la psicologia, le scienze politiche, la sociolinguistica, la sociologia, la storia, gli studi sulle migrazioni, ecc. Contemplate le implicazioni che definiscono i due campi metodologici, la *ricerca qualitativa* (Bickman, Rog, 2009; Maxwell, 2009; Cardano, 2011; Khan, 2014) si sovrappone in molti aspetti con la *ricerca empirica*, segnatamente quella *etnografica* (Gobo, 2001). Accogliendo nel suo vasto repertorio tematico i contesti educativi, le pratiche pedagogico-educative, i processi formativi, gli attori sociali che vi prendono parte, le relazioni sociali, educative,

interculturali che vi si instaurano..., la ricerca qualitativa (Demetrio, 1992; Le-Compte *et al.*, 1992), nonché empirica (Mantovani, 1998; Sorzio, 2006) ed etnografica (Spindler, 1955; Spindler, Spindler, 1987; Watson-Gegeo, 1997; Gobbo, 1996; Gobbo, Gomes, 2003; Hodges, 2011; Mills, Morton, 2013; Bove, 2019), si afferma altresì come un valido strumento metodologico in ambito pedagogico-educativo.

È con quale strumentazione, con quali modalità, strategie e tecniche si muove questo apparato metodologico?

Prima di trasferire l'indagine sul campo, il processo esplorativo viene preceduto dalla *ricerca bibliografica* che consiste nella disamina della letteratura, scientifica e non, disponibile sull'oggetto di studio. Una volta sul terreno, la ricerca empirica, sorretta dalla possibilità di interagire con le fonti primarie, concorre a produrre nuovi dati e informazioni sul tema. Si ritorna a consultare la letteratura sia ciclicamente durante la ricerca, sia in seguito, al termine del lavoro sul campo, con lo scopo di far incrociare i risultati emersi da varie fonti per poi consegnarli all'analisi e all'elaborazione teorica. Significa che in un percorso di ricerca qualitativa di natura empirico-etnografica si accorpano e confrontano i dati rilevati nella rispettiva letteratura con quelli raccolti sul campo.

Nel ventaglio metodologico della *ricerca empirico-qualitativa*, il *metodo osservativo*, con particolare riferimento all'*osservazione partecipante* (Postic, De Ketele, 1993; Braga, Tosi, 1998), rappresenta il principale strumento di rilevazione. Di norma combinata con *conversazioni spontanee* (Feldman, 1999; Swain, Spire, 2020), l'osservazione può essere integrata da altri metodi qualitativi, quali: l'*intervista* (Robles, 2011); il *questionario*; il *focus group* (gruppi di discussione; Krueger, Casey, 2000); lo *studio di caso* (Yin, 1984; Stake, 1995); e la *documentazione* (letteratura, documenti, archivi, registri, diari, stampa, ecc.). Questi metodi si configurano oramai come strumenti di lavoro standardizzati e diffusi tra le varie discipline umanistiche e sociali (Sartori, 2011; Bickman, Rog, 2009; Maxwell, 2009).

La varietà di strumenti di rilevazione e di strategie esplorative di cui si avvale la ricerca qualitativa (Sorzio, 2006) permette al ricercatore/trice di interagire con rilevanti attori sociali in prima persona e di acquisire in tal modo dati e informazioni utili allo studio. Quali che siano i presupposti e gli obiettivi del singolo percorso esplorativo, la *ricerca sul campo* in educazione (Mantovani, 1998) si rivela spesso una scelta metodologica obbligata dal momento che traccia pressoché l'unica via praticabile che permette di reperire dati inediti e produrre contenuti originali sull'oggetto di studio: questa sua caratterizzazione è per buona parte dovuta al fatto che un percorso di ricerca empirico attinge alle *fonti primarie*, incarnate dagli attori sociali che si trovano ad agire a vario titolo nei vari contesti educativi – in altri termini: praticare l'osservazione consente

di entrare in *contatto diretto* con gli abitanti di una certa realtà educativa e di partecipare alle loro esperienze di vita. La natura stessa dei fatti socio-pedagogici, plasmata da congiunture sociali, culturali, linguistiche o di altra matrice, delega la loro condizione a continuo mutamento, donde un monitoraggio praticamente quotidiano, vale a dire una prospettiva etnografica di ricerca, si rende indispensabile.

Conformemente alle specificità dei singoli ambiti disciplinari e alle finalità prefissate da ciascun percorso esplorativo, la selezione e l'utilizzo dei singoli procedimenti metodologici possono variare generando intersezioni tra strumenti, strategie e tecniche operative: è possibile basare un percorso di ricerca su colloqui individuali (*interviste*) e di gruppo (*focus group*), laddove in altri casi si prediligono conversazioni spontanee, oppure tutte queste metodologie insieme; inoltre, sempre in rapporto alle esigenze delle singole discipline, dei percorsi di ricerca e degli obiettivi da raggiungere, i metodi qualitativi possono combinarsi con quelli del repertorio della ricerca quantitativa, essenzialmente tecniche e strumenti di natura statistica, imperniati sull'analisi di dati numerici, misurabili in termini – appunto – quantitativi.

Questa cornice richiama una serie di settori metodologico-disciplinari che, nell'esplorare vari contesti educativi e processi socio-pedagogici, fanno ampio ricorso all'apparato metodologico empirico-etnografico, quali: l'*antropologia dell'educazione* (Spindler, 1955; Gobbo, 1996; Gobbo, Gomes, 2003; Hodges, 2011; Leoncini, 2011); l'*etnografia dell'educazione* (Spindler, Spindler, 1987; Mills, Morton, 2013); più specificatamente: l'*etnografia della scuola* o l'*etnografia in classe* (Watson-Gegeo, 1997) (*osservazione etnografica a scuola/in classe*); lo studio dei legami tra *educazione e cultura in prospettiva antropologica* (Spindler, 1963); la *relazionalità sociale a scuola* (Hargreaves, 1967; Postic, 1999); nonché l'*antropologia pedagogica* (Montessori, 1910; Nanni, 2002).

L'*osservazione etnografica* come metodo e prassi costituisce un segmento imprescindibile di tutti questi filoni metodologici e può combinarsi con metodi qualitativi riconducibili ad altri ambiti di ricerca. Si riafferma quindi la natura *interculturale* e *interdisciplinare* di cui si nutre l'osservazione sul campo, posizionandosi in tal modo tra diverse branche del sapere, *in primis* tra pedagogia ed etnografia.

#### 4. L'osservazione etnografica: come, cosa, dove...?

In cosa consiste l'osservazione etnografica e quali articolazioni assume nella ricerca pedagogica? Tenendo presente la connotazione interdisciplinare e interculturale di questo metodo, la seguente illustrazione, per quanto sintetica, ne richiama gli aspetti e le caratteristiche più rappresentative.

L'attuazione di un percorso di *osservazione etnografica* si concretizza nel congiungersi del metodo osservativo con quello etnografico, senza sottrarsi ad apporti di altre tradizioni metodologiche e disciplinari. In virtù di siffatta conformazione interdisciplinare, questo schema operativo trova una perfetta collocazione nel quadro metodologico di *ricerca qualitativa (osservazione qualitativa)* (Braga, Tosi, 1998) a carattere *empirico-etnografico e narrativo-descrittivo* (Riessman, 2008; Kim, 2016; Khan, 2014; Striano, 2019). La commistione metodologica tra ricerca *qualitativa, empirica ed etnografica* si esplicita attraverso la rispettiva varietà di metodi che si diramano tra strumenti di rilevazione, strategie esplorative e tecniche di applicazione pratica. Il fondamento empirico è costituito dall'immersione nel contesto preso in esame e dalla partecipazione diretta: sotto questo profilo, il metodo dell'*osservazione partecipante* (Postic, De Ketele, 1993), semi-strutturata di tipo etnografico (Spindler, Spindler, 1987; Watson-Gegeo, 1997; Gobbo, Gomes, 2003; Mills, Morton, 2013; Bove, 2019), diventa il principale dispositivo funzionale alla selezione dei fatti da osservare e alla rilevazione dei dati da analizzare.

Sostanziate nell'osservazione etnografica, le suddette proprietà operative concorrono a riconoscere in tale metodo l'elemento portante dell'intero apparato metodologico.

La necessità di integrare il materiale informativo raccolto fa coniugare l'atto osservativo con altri metodi etnografici, con particolar riferimento alle *conversazioni spontanee* (Feldman, 1999; Swain, Spire, 2020) cui prendono parte i soggetti di interesse per l'indagine. Le attività di osservazione e conversazione aprono la strada ai metodi dell'*autonarrazione* (del *narrarsi* o *raccontarsi*) (Demetrio, 1996; Colombo, 2015) e delle *storie di vita* (Kim, 2016). E per favorire una più proficua *documentazione* dei dati rilevati, il ricercatore/trice si avvale di *diari di campo* (appunti, annotazioni, commenti ecc.) e *registrazioni* (audio, foto, video).

Adottare il metodo dell'osservazione etnografica nella ricerca pedagogica significa orientare l'attenzione metodologica verso i contesti educativi e verso gli attori sociali investiti dai processi formativi. Il tocco etnografico alla ricerca empirico-qualitativa permette al ricercatore/trice di sperimentare l'oggetto di studio di persona, ossia: di interpellare i diretti interessati nel loro ambiente "naturale", conoscerli da vicino nei luoghi e nei tempi cui appartengono, interagire con loro, partecipare a segmenti della loro quotidianità sociale, culturale, scolastica, professionale, spirituale, individuale, comunitaria, o altra, di osservarli cioè etnograficamente in relazione a un particolare fenomeno che incide sul loro vissuto.

La maggior parte dell'esperienza esplorativa si snoda lungo i sentieri del lavoro sul campo, realizzato sul terreno, "dal vivo": modalità metodologica che mira a seguire processi e sondare fatti sociali (Durkheim, 2008 [1895]; Mauss,

1923-24), ovvero socio-pedagogici, nella loro complessità e mutevolezza fenomenologica; in altre parole, mette al centro il *processo*, empirico ed etnografico, intanto che contempla i contorni più estesi del fenomeno in esame e del contesto in cui si verifica.

Il concetto di processo chiama in causa il fattore *tempo*, dal momento che il periodo in cui si inserisce una ricerca sul campo postula parametri temporali sufficientemente ampi da permettere un'osservazione alquanto più continuativa e completa: in termini etnografici classici, un anno, quale un ciclo temporale compiuto, traccia un lasso di tempo "perfetto"; tuttavia, il tempo di permanenza sul campo può variare, quindi aumentare o diminuire, corrispondentemente ai bisogni e alle condizioni operative del singolo percorso (Mills, Morton, 2013, pp. 133-134).

Nell'intento di cogliere tasselli atti a rievocare episodi funzionali alla ricostruzione di storie di vita (*micro-biografie*) e di dipingere un quadro quanto più complessivo e completo della situazione, si cerca di individuare testimoni capaci di rispondere a tale esigenza da varie angolature, fornendo cioè la visione dei vari attori sociali coinvolti. A tal riguardo, l'osservazione sul campo costituisce fonte di preziose sollecitazioni sul piano delle percezioni, reazioni, atteggiamenti e comportamenti, positivi o negativi che siano, ma che i soggetti e/o i collettivi interessati sviluppano e manifestano in relazione alla realtà osservata. Le testimonianze raccolte sul campo consentono altresì di identificare ricorrenze (*leitmotiv*) che, nel riflettere gli elementi ricorrenti e significativi poiché accomunanti le esperienze studiate, riemergono nella quasi totalità delle narrazioni, offrendosi in questo modo come punti di riferimento e di raccordo, quali ad esempio – in un contesto educativo – l'inclusione, l'accoglienza, l'inserimento...

Sono molteplici le tipologie di *soggetti*, individui e collettivi, che si prestano all'osservazione etnografica in educazione: alunne e alunni, corpo docente, referenti intercultura, educatori/trici, mediatori/trici linguistico-culturali, comunità, famiglie, genitori, attivisti/e, tessuto sociale, territori/o, istituzioni, ecc. Conformemente, i *contesti* socio-pedagogici che una ricerca etnografica potrebbe voler osservare si ritrovano in una serie di realtà: quella scolastica, di classe, curricolare/extracurricolare, familiare, dei pari, amicale, comunitaria, sociale, socioculturale, linguistica, spiritual-religiosa, territoriale, istituzionale, associativa, professionale, ecc. Di conseguenza, gli interlocutori-testimoni saranno incontrati in luoghi e momenti sia formali che informali, quali le scuole, i luoghi di lavoro, le istituzioni, le associazioni, le festività, e altri.

Una tale varietà non può che riflettersi nei fatti e nei processi socio-pedagogici che coinvolgono i diretti interessati nei loro ambienti "naturali". In questi termini, il mondo della scuola, quale una delle realtà socio-pedagogiche più emblematiche, offre molteplici *fatti e processi da osservare*, tra cui: vissuti e

percorsi formativi; aspettative formative; bisogni educativi (degli alunni, dei/le docenti, delle famiglie); l'inclusività dei servizi; la diversità nella scuola e nella società; la componente minorile di una data collettività; inserimento sociale e scolastico; l'accoglienza sociale e scolastica rivolta ai minori immigrati di recente arrivo; pratiche di accoglienza, mediazione, inclusione; il vissuto transnazionale delle famiglie migranti, e molti altri.

## 5. Per una lettura etnografico-narrativa

La necessità di rendere il percorso più mirato determina l'opportunità di far precedere l'osservazione sul campo dalla costruzione di un quadro di linee guida che sarà alla base del processo di ricerca prima e di quello dell'analisi poi: suscettibile di aggiustamenti e modifiche *in itinere*, questa pianta operativa si apre con la definizione degli obiettivi di ricerca che, coniugati con l'apposito apparato metodologico, si addentrano nel contesto, al cui interno si prevede di svolgere l'osservazione etnografica.

Nell'osservare etnograficamente una realtà socio-pedagogica (processi, contesti, soggetti, ecc.), il ricercatore/trice si avvale del "metodo fotografico". Si tratta di un lavoro di ricerca continuo, minuzioso, nonché mutevole, che si compone di tanti singoli "scatti", ognuno dei quali, nel cogliere un frammento dell'osservato, si inserisce in una sequenza di analoghe fotografie. Come "traccia mnemonica", ne restano le narrazioni condivise dagli attori sociali coinvolti: lo scopo è quello di restituire *testimonianze etnografiche*, nel senso metodologico-documentale, sull'esperienza di chi vive determinati fatti socio-pedagogici in prima persona.

Prima di passare alla loro elaborazione e analisi qualitativa, i dati raccolti vanno organizzati. Gli interventi di riordino, classificazione e sistematizzazione di informazioni, narrazioni, testimonianze e altre tipologie di dati possono aver luogo sia durante, sia al termine del percorso esplorativo: la finalità di questa fase è quella di tracciare una visione d'insieme dell'osservato per poi tradurre gli esiti più rilevanti dell'osservazione in riflessioni da restituire a diversi piani d'analisi. Determinati dai contenuti (*oggetto di studio*) e dagli obiettivi della ricerca (*finalità*), i filtri analitico-interpretativi che si attivano fanno confluire i risultati del procedimento empirico-etnografico in una serie di narrazioni descrittive: è l'*approccio narrativo* (Riessman, 2008; Kim, 2016; Khan, 2014; Striano, 2019) il metodo qualitativo utilizzato per la lettura dei dati raggruppati in riflessioni in chiave *etnografico-narrativa* e basato sull'analisi del narrato.

A questo punto, l'osservazione si integra con il metodo dell'*autonarrazione* (*narrarsi o raccontarsi*) (Demetrio, 1996; Colombo, 2015), quale un ulteriore tassello metodologico che permette di concepire l'elemento analitico di base,

ovvero le *storie di vita* (Kim, 2016) sotto forma di *micro-biografie*: mediati dall'intervento ricostruttivo del pedagogista etnografo/a, i segmenti *autobiografici* selezionati divengono *parabiografici* e quindi riproposti, sempre a segmenti, come narrazioni ora personali/individuali, ora interpersonali/collettive. Contemplate, da un lato, le esperienze e le conoscenze pregresse e, dall'altro, gli obiettivi prefissati dal piano della ricerca, si co-costruiscono – seguendo questo procedimento – nuovi schemi relazionali, nuovi riferimenti, linguaggi, atteggiamenti, riconoscimenti, sino a toccare la sfera delle percezioni, visioni e convinzioni che ruotano intorno al fenomeno e al contesto studiato.

Così configurato, il metodo etnografico (Gobo, 2001; Bove, 2019), operato attraverso l'osservazione partecipante, implica un'analisi *etnopedagogica* (Burgio, 2007) della realtà socio-pedagogica in esame. Per dare un senso analitico e un denominatore metodologico alle narrazioni fotografate sul campo, i dati raccolti nel corso della ricerca e incrociati con le informazioni rilevate nella letteratura si combinano in *microetnografie* (Leoncini, 2011), *micropedagogie* (Demetrio, 1992), ossia *micronarrazioni etnopedagogiche* (Burgio, 2007). Offerte da studiosi/e per inquadrare il procedimento, queste definizioni traducono i segmenti narrativi a carattere socio-pedagogico, la cui fisionomia si fonde con i connotati dei contesti educativi osservati e dei soggetti che li abitano:

Per «micro-etnografia» s'intende la concentrazione su un'analisi degli eventi che si verificano in classe, a scuola o nella famiglia ma che probabilmente non è sufficiente a chiarire molti dei fattori che influenzano l'esperienza scolastica di appartenenti a diversi gruppi sociali anche se spiega la variabilità del rendimento scolastico dei gruppi sociali stessi. (Leoncini, 2011, p. 233)

In risposta agli obiettivi della ricerca e sulla base del materiale raccolto sul campo, gli elementi narrativo-descrittivi emersi dall'analisi consentono infine di formulare un *corpus* di indicazioni funzionali alla pianificazione delle azioni da intraprendere nelle fasi successive alla ricerca: si tratta di valutare, operare confronti, allargare la visuale, scomporre e ricomporre, ovvero regolare e integrare le sequenze narrative risultanti dai fatti socio-pedagogici osservati (contesti educativi, processi formativi, pratiche di inclusione, ecc.). Alla luce delle loro capacità trasformative, l'obiettivo è quello di contribuire alla *modellizzazione pedagogica* delle esperienze osservate, studiate e analizzate (Lapov, 2019). In questo senso, l'analisi, disposta su diversi piani, è volta a sviluppare una serie di prodotti in uscita – rapporti di ricerca, riflessioni, raccomandazioni, pubblicazioni, linee guida, ecc. – aventi un triplice scopo: 1) contribuire alla *conoscenza* e alla *comprensione* del fenomeno osservato; 2) elaborare elementi funzionali alla *modellizzazione dei fatti socio-pedagogici* presi in esame; 3) e generare – quale fine ultimo – *trasformazioni* di varia natura (sociale, culturale,

metodologica, teorica, politica, o altra), capaci di favorire una più proficua costruzione, gestione e realizzazione dei processi formativi incidendo quindi sulla loro inclusività, efficacia e quindi qualità.

## Conclusioni

Prospettandosi come un'azione in-formativa che insieme forma e informa su determinati fatti, situazioni e/o fenomeni, la ricerca, come processo, detiene una forte carica sperimentale e trasformativa: così configurato, un percorso di ricerca ha la capacità di incidere positivamente sulle società umane e sui segmenti che le compongono, tra cui – sul versante pedagogico – troviamo una varietà di contesti educativi, processi formativi, esperienze socio-relazionali, pratiche di inclusione, e via discorrendo. Nel ricco assortimento metodologico-operativo della ricerca pedagogica, l'osservazione etnografica rappresenta uno strumento vitale di rilevazione diretta e di studio partecipato dei fatti socio-pedagogici: come constatato nella presente riflessione, la limitata applicazione pratica e il rischio di scarsa consapevolezza circa il suo utilizzo incidono – non positivamente – sulla modellizzazione del metodo osservativo in chiave etnografica e di conseguenza anche sull'innovazione e sull'aggiornamento della ricerca pedagogica.

Con queste premesse, si è cercato, in questa sede, di gettare luce sulla valenza pedagogica dell'osservazione etnografica con particolare riferimento agli aspetti metodologici che la qualificano come un valido e prezioso strumento a sostegno di un qualsiasi percorso di ricerca pedagogica. La prossimità e l'immediatezza relazionale con i soggetti e i contesti coinvolti e la condivisione di frammenti dei fatti socio-pedagogici (e non solo) da loro sperimentati, concorrono a mettere a fuoco gli interessi e le attenzioni pedagogiche indirizzate ai fenomeni osservati al fine di raccogliere inedito materiale informativo, funzionale agli obiettivi del singolo percorso di ricerca, nonché alla formulazione di prodotti pedagogici in uscita destinati a generare trasformazioni a partire dai processi formativi e a contribuire, in tal modo, alla rigenerazione della società.

## Riferimenti bibliografici

- Banks J.A., editor (1981). *Education in the 80's: Multiethnic Education*. Washington: National Education Association of the United States.
- Banks J.A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Bickman L. and Rog D.J., editors (2009). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Bove C. (2019). Il metodo etnografico. In: Mortari L. e Ghirotto L., a cura di, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 101-142). Roma: Carocci.
- Braga P. e Tosi P. (1998). L'osservazione. In: Mantovani S., *op. cit.* (pp. 83-162).
- Burgio G. (2007). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Catarci M. (2004). *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*. Roma: Anicia.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo G., a cura di (2015). *Raccontarsi è conoscersi. Storie, emozioni e didattica per una società multiculturale*. Regione Toscana, Progetto Di.M.Mi – Diari Multimediali Migranti.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Scandicci, FI: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Dewey J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. 1938).
- Durkheim É. (2008). *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*. Torino: Einaudi (ed. or. 1895).
- Feldman A. (1999). The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 7(1): 125-147. Doi: 10.1080/09650799900200076.
- Fiorucci M., a cura di (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gay G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Gobbo F., a cura di (1996). *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli.
- Gobbo F. e Gomes A.M., a cura di (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Gobo G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*. Roma: Carocci.
- Gundara J.S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Hargreaves D.H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hodges D.J., editor (2011). *The Anthropology of Education. Classic Readings* (Revised Edition). San Diego, CA: Cognella.
- Khan S.N. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11): 224-233. Doi: 10.5539/ijbm.v9n11p224.

- Kim J.-H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry. The Crafting and Analysis of Stories as Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Krueger R.A. and Casey M.A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII(211): 75-94.
- Lapov Z. (2024). Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(1): 197-214. Doi: 10.7413/2281-9568099.
- LeCompte M.D., Millroy W.L. and Preissle J., editors (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Leoncini S. (2011). Etnografia in contesti scolastici. Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. *Formazione & Insegnamento*, IX(3): 231-237. Doi: 10.7346/-fei-IX-04-11\_22.
- Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Mantovani S., a cura di (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mauss M. (1923-24). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année Sociologique*, II(1): 30-186.
- Maxwell J.A. (2009). Chapter 7: Designing a Qualitative Study. In: Bickman L. and Rog D.J., *op. cit.* (pp. 214-253).
- Mills D. and Morton M. (2013). *Ethnography in Education*. London: Sage.
- Montessori M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Nanni C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: LAS.
- Panikkar R. (2009). *Pluralismo e interculturalità – Culture e religioni in dialogo (Tomo I)*. Milano: Jaca Book.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Postic M. (1999). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.
- Postic M. e De Ketele J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Riessman C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Robles B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52): 39-49.
- Sartori G. (2011). *Logica, metodo e linguaggio nelle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- Sorzio P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Spindler G.D., editor (1955). *Education and Anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Spindler G.D. (1963). *Education and Culture: Anthropological Approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Spindler G. and Spindler L., editors (1987). *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler G. and Spindler L. (1992). Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective. In: LeCompte M.D., Millroy W.L. and Preissle J., *op. cit.* (pp. 53-91).
- Stake R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Striano M. (2019). La ricerca narrativa. In: Mortari L. e Ghirotto L., a cura di, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 161-185). Roma: Carocci.
- Swain J. and Spire Z. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), 10. Doi: 10.17169/fqs-21.1.3344.
- Watson-Gegeo K.A. (1997). Classroom Ethnography. In: Hornberger N. H. and Corson D., editors, *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 8* (pp. 135-144). Dordrecht: Springer.
- Yin R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. New York: Sage.

## La formazione degli insegnanti sull'uso delle TIC nella didattica e l'integrazione di AI e GAI: un'analisi critica tra passato e prospettive future

Teacher training on the use of ICT in teaching and the integration of AI and GAI: A critical analysis between the past and future perspectives

Daniela Marzano\*

### Riassunto


L'integrazione delle tecnologie educative rappresenta una direttrice centrale delle politiche scolastiche italiane sin dagli anni '80, con un rilancio significativo grazie al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Tuttavia, le innovazioni promosse hanno spesso prodotto risultati inferiori alle aspettative: sebbene le TIC abbiano migliorato la progettazione didattica individuale, l'impatto diretto sull'apprendimento in aula è rimasto modesto, nonostante venga loro riconosciuto il merito di aver incrementato la motivazione degli studenti. L'introduzione disomogenea delle tecnologie, determinata da risorse limitate e decisioni locali, insieme a una formazione docente inadeguata, ha contribuito ad ampliare il divario digitale, emerso con particolare evidenza durante la pandemia. La mancanza di *framework* operativi e di percorsi formativi concreti ha alimentato diffidenze verso le tecnologie emergenti considerate troppo distanti dalle reali esigenze didattiche, incluse l'Intelligenza Artificiale (AI) e l'Intelligenza Artificiale Generativa (GAI), nonostante il loro potenziale trasformativo come nel caso di ChatGPT. Superare queste criticità richiede l'elaborazione di linee guida integrate che coniughino dimensioni pedagogiche e tecnologiche, favorendo un'adozione più consapevole e strutturata delle innovazioni digitali nella scuola.

**Parole chiave:** Innovazione Didattica; Tecnologie Educative; Intelligenza Artificiale Generativa (GAI); Formazione Docenti; *Framework* didattico-pedagogici.

### Abstract

The integration of educational technologies has been a central theme in Italian

---

\* Corresponding author  0009-0000-4646-5303, Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione, Università degli Studi di Foggia. E-mail: [daniela.marzano@unifg.it](mailto:daniela.marzano@unifg.it).

school policies since the 1980s, with a significant relaunch through the National Recovery and Resilience Plan (PNRR). However, the innovations promoted have often yielded results below expectations: while ICT has enhanced individual instructional design, its direct impact on classroom learning has remained modest, despite being credited with increasing student motivation.

The uneven introduction of technologies – driven by limited resources and local decision-making – combined with inadequate teacher training, has contributed to widening the digital divide, which became particularly evident during the pandemic. The absence of operational frameworks and concrete training pathways has fostered mistrust toward emerging technologies, including Artificial Intelligence and Generative Artificial Intelligence, which are often perceived as disconnected from actual educational needs, despite their transformative potential, as exemplified by ChatGPT.

Overcoming these challenges requires the development of integrated guidelines that align pedagogical and technological dimensions, promoting a more conscious and structured adoption of digital innovations in schools.

**Keywords:** Instructional Innovation; Educational Technologies; Generative Artificial Intelligence (GAI); Teacher Training - Instructional-Pedagogical Frameworks.

*Articolo sottomesso: 23/03/2025, accettato: 28/05/2025*

## 1. I piani di digitalizzazione della Scuola in Italia

Lo sviluppo delle tecnologie digitali nella scuola italiana ha avuto inizi negli anni '90, in un contesto di transizione dall'era pre-Internet a quella digitale. Già con il Decreto n.419 del 1974 erano stati avviati progetti sperimentali sull'uso didattico dei calcolatori, mirati a definire linguaggi, strumenti e metodologie educative. Tra il 1985 e il 1993, il Piano Nazionale per l'Informatica (PNI) si pone l'obiettivo di integrare l'informatica nel sistema educativo, introducendo concetti e strumenti per rinnovare il processo di insegnamento-apprendimento in tutte le discipline, a partire dai docenti di matematica e fisica. Vengono organizzati 3.500 corsi da 120 ore, formando oltre 23.800 docenti, e nel 1991 viene lanciato il PNI2 per le discipline linguistico-letterarie, con formazione e consulenza dedicate; 40 h erano destinate alla capacità di progettare interventi didattici in classe. Il programma viene esteso anche agli insegnanti delle scuole italiane all'estero coinvolgendo ampiamente il corpo docente.

Con la diffusione del browser Netscape e lo sviluppo del web, verso la metà degli anni '90 la rete inizia a essere considerata come ambiente per la

costruzione collaborativa di conoscenza (Moricca, 2016): emergono concetti come le *community of learners* (Brown & Campione, 1994; Ligorio, 1994); l'apprendistato cognitivo (Collins, Brown & Newman, 2018); gli ambienti di apprendimento intenzionale supportato dal computer (Scardamalia & Bereiter, 1999), le comunità virtuali e di pratica (Wenger 2000) e l'intelligenza collettiva (Lévy 2002). Il computer da tutor si evolve in "tool cognitivo", a supporto di un apprendimento centrato sullo studente, secondo un approccio cognitivista-costruttivista che favorisce autonomia e creatività. In un'ottica di costruzione condivisa della conoscenza, il computer assume in seguito il ruolo di "tool collaborativo" (Pontecorvo, Aiello & Zuccheromaglio, 1995). Sono gli anni della multimedialità, della rete e dell'ipertestualità, destinati a entrare nella didattica di ogni insegnante a ogni livello scolastico a partire dalla Scuola dell'Infanzia. La tecnologia contribuisce a rompere l'isolamento della classe, aprendola al mondo esterno attraverso le potenzialità della rete. Su questa scia, nella seconda metà degli anni '90 una nuova politica ministeriale introduce le TIC a scuola. Si tratta del Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (PSTD, 1997-2000), il cui obiettivo è «*porre tutte le Istituzioni scolastiche in condizione di elevare la qualità dei processi formativi attraverso l'uso generalizzato delle tecniche e delle tecnologie multimediali*». In quattro anni, il programma coinvolge circa 15.000 scuole del primo ciclo e prevede una formazione specifica ai docenti e l'acquisto di strumentazione multimediale per la didattica. Il PSTD ha fornito anche indicazioni sull'organizzazione e l'uso ottimale dei laboratori informatici.

Nel marzo 2000, il Consiglio Europeo di Lisbona sottoscrive l'obiettivo strategico per l'UE di realizzare un'economia fondata sulla conoscenza. Gli Stati membri garantivano che tutte le scuole dell'Unione avrebbero avuto accesso a Internet e alle risorse multimediali entro la fine del 2001, e che tutti gli insegnanti sarebbero stati formati nell'uso delle stesse entro la fine del 2002.

L'avvento del web 2.0 consolida il concetto di computer come strumento collaborativo di costruzione della conoscenza e di condivisione di contenuti. In questo contesto si va a collocare il ForTic (2002-2003) – Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle TIC, che coinvolge circa 180.000 docenti nell'acquisizione di conoscenze informatiche oltre all'uso efficace delle TIC nella didattica, grazie alla possibilità di reperire in rete materiali utili all'insegnamento quotidiano. Nel 2006 la Raccomandazione del Parlamento Europeo (2006/962/CE) sulle "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" inserisce tra queste anche la competenza digitale, intesa come la capacità di utilizzare con consapevolezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Recepita da tutti gli stati membri, ma in maniera disomogenea, viene affiancata successivamente da *framework* aggiuntivi come il DigComp. In quegli anni, le

politiche educative si orientano prevalentemente verso il ruolo sociale e partecipativo delle tecnologie (Jenkins et al., 2010), tralasciando gli aspetti cognitivi e tecnologici che erano centrali nelle politiche degli anni '80.

Nel 2007 si avvia la discussione ministeriale su un Piano Nazionale per la Scuola Digitale, finalizzato alla trasformazione degli ambienti di apprendimento e all'innovazione digitale nella scuola. Il Piano punta all'introduzione massiva delle TIC in classe, superando il concetto di laboratorio informatico a favore di una didattica tecnologicamente integrata.

Seguono poi diverse azioni operative tra cui:

- l'azione LIM (acquisto e formazione di 72.357 docenti);
- l'azione Cl@ssi 2.0 (dotazione tecnologica e formazione per le classi-laboratorio);
- l'azione Scuol@ 2.0 (costruzione di 14 Istituti scolastici innovativi);
- l'azione Editoria Digitale Scolastica (produzione di contenuti digitali in 20 Istituti scolastici per una prima transizione dal cartaceo al digitale);
- l'azione Centri Scolastici Digitali (CSD) (45 progetti in territori particolarmente disagiati);
- l'azione WI-FI (1.554 progetti sulla connettività wireless nelle scuole);
- l'azione Poli Formativi (creazione di 38 poli formativi interprovinciali nel 2013 e 18 regionali nel 2014, in grado di soddisfare oltre 25.056 richieste di formazione e reclutare 2.473 tutor scolastici).

A questo periodo risalgono anche cospicui fondi europei stanziati per i progetti del Piano Operativo Nazionale (PON 2007-2013), destinati all'acquisto di dotazioni informatiche e formazione in quattro Regioni italiane a minore sviluppo economico, Campania, Puglia, Calabria e Sicilia. Alla fine degli anni '90, una riforma significativa sull'autonomia vede i Dirigenti Scolastici diventare i protagonisti (o meno) dell'innovazione in senso manageriale delle loro Istituzioni, mostrando una maggiore apertura rispetto agli insegnanti ad abbracciare l'"invasione tecnologica".

Nel 2015 viene lanciato il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) che prevede #35 azioni finalizzate a digitalizzare la scuola, tra cui il superamento delle LIM a favore di tecnologie più leggere e flessibili come il BYOD (*Bring Your Own Device*), ovvero l'uso dei propri device personali in classe; la trasformazione delle aule in veri ambienti di apprendimento; lo sviluppo di competenze digitali con attenzione al pensiero critico, alla cittadinanza digitale, al pensiero computazionale e al *coding*. Un elemento chiave è la formazione continua dei docenti, supportata dall'istituzione dei Centri Formativi Territoriali e dalla figura dell'Animatore Digitale, docente incaricato di guidare l'innovazione tecnologica all'interno delle scuole. Tra le azioni previste anche la creazione di un *framework* dedicato (#14) e di un repository di pratiche didattiche (#31), entrambe solo parzialmente realizzate.

Tab.1 – Riepilogo dei piani di digitalizzazione delle scuole italiane

Anno	Documento/ Iniziativa	Ente	Obiettivi principali	Note
1974	Decreto n.419	Ministero Pubblica Istruzione	Avvio di progetti sull'uso didattico dei calcolatori	Prima iniziativa istituzionale sull'informatica educativa
1985- 1993	Piano Nazionale per l'Informatica (PNI)	Ministero Pubblica Istruzione	Informatica nella didattica di tutte le discipline, corsi per docenti	PNI2 nel 1991 per le discipline umanistiche
1997- 2000	Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (PSTD)	MIUR	Diffusione TIC nelle scuole del primo ciclo	Coinvolte 15.000 scuole con dotazioni multimediali e formazione
2000- 2001	Consiglio Europeo di Lisbona e Stoccolma	Unione Europea	Obiettivo strategico: una economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica	Gli elementi chiave sono l'adattamento dell'istruzione e della formazione
2002- 2003	ForTIC	MIUR	Formazione docenti sulle TIC	Circa 180.000 insegnanti coinvolti
2006	Raccomandazion e 2006/962/CE	Parlamento Europeo	Competenze chiave, inclusa la competenza digitale	Ha introdotto DigComp come quadro di riferimento
2007- 2013	PON "Competenze per lo sviluppo"	MIUR e UE	Investimenti in infrastrutture TIC e formazione docenti nelle regioni del Sud	Fondi strutturali europei
2007	Discussione PNSD (1a versione)	MIUR	Ambienti di apprendimento innovativi, superamento dei laboratori informatici	Introduzione concetto di aula digitale integrata
2008- 2014	Azioni LIM, Ci@ssi 2.0, Scuol@ 2.0, ecc.	MIUR	Potenziamento tecnologico, classi digitali, editoria digitale	72.357 docenti formati con LIM, 14 scuole Scuol@ 2.0
2013- 2014	Poli Formativi interprovinciali e regionali	MIUR	Formazione docenti su digitale	38 poli interprovinciali (2013), 18 regionali (2014), 25.056 richieste di formazione
2015	Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)	MIUR	#35 azioni per digitalizzazione, BYOD, coding, pensiero critico, cittadinanza digitale	Animatore Digitale, Centri Formativi Territoriali, azioni #14 (framework) e #31 (repository) parziali

## 2. La digitalizzazione e l'Europa

Il periodo 2015-2027 è segnato da una profonda trasformazione della scuola italiana, sollecitata da strategie nazionali ed europee finalizzate alla creazione di un sistema educativo moderno, inclusivo e tecnologicamente avanzato. La

pandemia da COVID-19 ha accelerato la transizione digitale delle scuole italiane, evidenziando l'importanza della didattica a distanza e delle tecnologie digitali (solo nel 2020 sono stati stanziati oltre 7 miliardi di euro per garantire la continuità didattica e il diritto all'istruzione per tutti gli studenti).

Nell'agosto 2020 il MIUR ha pubblicato le Linee guida per la DDI - Didattica Digitale Integrata, che forniscono indicazioni operative per l'integrazione del digitale nelle scuole, con particolare riferimento agli Istituti di istruzione secondaria di II grado. La DDI era concepita come complemento alla didattica in presenza o come alternativa in situazioni di emergenza. Durante la pandemia sono stati formati circa 620.000 docenti, a testimonianza di un'accelerazione significativa nell'adozione di strumenti digitali nella prassi educativa. Nel settembre successivo sono state redatte le Linee Guida del Piano Nazionale per la Ripresa e la Resilienza (PNRR), volte a orientare gli investimenti e le politiche economiche nel triennio seguente. Tra le 9 direttrici di intervento figura "Un Paese completamente digitale", a pesare come gli altri assi sul Next Generation EU (NGEU), un piano di ampio respiro per rispondere alla crisi economica e sociale causata dalla pandemia, con un budget complessivo di 2.018 miliardi di euro destinato alla ricostruzione dell'Europa. Sulla base del primo piano d'azione europeo per l'istruzione digitale (2018-2020), il 30 settembre 2020 è stato adottato il DEAP (*Digital Education Action Plan* – Piano d'Azione per l'istruzione digitale 2021-2027)<sup>1</sup>, iniziativa politica dell'Unione Europea che delinea uno scenario condiviso per un'istruzione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile. Il piano intende sostenere l'adattamento dei sistemi educativi nazionali all'era digitale, configurandosi come quadro di riferimento per la comunità scolastica, i decisori politici, il mondo accademico e la comunità scientifica a livello nazionale e sovranazionale.

Il DEAP 2021-2027 individua 2 priorità strategiche (Fig. 1):

1. promuovere un ecosistema di istruzione digitale ad alte prestazioni, basato su infrastrutture adeguate, connettività efficiente e dispositivi tecnologici aggiornati, in cui sviluppare capacità digitali efficaci e aggiornate soprattutto del personale docente, nonché l'adozione di strumenti di facile utilizzo per veicolare contenuti di alta qualità;
2. migliorare le competenze digitali, promuovendo l'alfabetizzazione digitale fin dalla prima infanzia, la comprensione critica delle tecnologie ad alta intensità di dati (come l'Intelligenza Artificiale) e l'aumento di specialisti digitali, con particolare attenzione alla parità di genere.

---

<sup>1</sup> Ulteriori riferimenti: [Piano d'azione per l'istruzione digitale \(2021-2027\)](#). Esso è in linea con la strategia 'A Europe fit for the digital age Empowering people with a new generation of technologies', 'Next Generation EU' e il suo fulcro 'Recovery and Resilience Facility'.



Fig. 1 - Infografica riassuntiva del Digital Education Action Plan (Fonte UE)

Il DEAP costituisce inoltre uno strumento chiave per la realizzazione, entro il 2025, dello Spazio Europeo dell'Istruzione (EEA – *European Education Area*)<sup>2</sup>, un ecosistema europeo dell'istruzione digitale volto a rafforzare la cooperazione tra gli Stati membri in una prospettiva di resilienza e inclusione. Il Piano contribuisce anche al raggiungimento degli obiettivi previsti dall'Agenda Europea per le competenze<sup>3</sup>, dal Pilastro Europeo<sup>4</sup> dei Diritti Sociali e dalla Bussola Digitale 2030: la via europea per il decennio digitale (Fig. 2).

<sup>2</sup> Nel settembre 2020 la Commissione Europea ha illustrato la sua nuova visione per lo Spazio Europeo dell'Istruzione e le azioni concrete per conseguirlo. Ha fatto seguito nel febbraio 2021 la Risoluzione del Consiglio dell'UE su un quadro strategico per la collaborazione a livello europeo nel settore dell'istruzione e della formazione nel periodo 2021-2030. <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea>.

<sup>3</sup> European Skills Agenda: la Commissione ha lanciato l'Agenda europea per le competenze nel luglio 2020 per aiutare i singoli e le imprese a sviluppare maggiori e migliori competenze. Da allora, sono stati compiuti molti progressi in ognuna delle 12 azioni faro. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>.

<sup>4</sup> The European Pillar of Social Rights Action Plan stabilisce 20 principi e diritti chiave essenziali per mercati del lavoro equi e ben funzionanti e sistemi di protezione sociale, tra cui la formazione (almeno 60% di tutti gli adulti dovrebbe partecipare alla formazione ogni anno entro il 2030). Comunicazione europea del 04/03/2021. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1607&langId=en>.

Priorità Piano europeo di azione per l'educazione digitale 2021-2027	Misure 2021-2025
<b>Priorità strategica 1: promuovere lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale</b>	
Strategie digitali nazionali	PNNSD e Piano «Scuola 4.0»
Connettività ad altissima capacità	Potenziamento Connettività (REACT-EU per cablaggio e reti) – Completamento Piano banda ultralarga (PNRR)
Contenuti e metodologie didattiche innovative	PNRR «Didattica digitale integrata» – Azioni STEM – Reti nazionali per le metodologie didattiche innovative – Polo nazionale e scuole polo territoriali – Piattaforma «Scuola Futura»
Piattaforma europea di scambio per condividere risorse on line certificate	
Progetti Erasmus+ per la trasformazione digitale	Transizione digitale è priorità nei programmi annuali nazionali di Erasmus+ – Rafforzamento delle mobilità sul digitale con i fondi PNRR
Aspetti etici dell'intelligenza artificiale	Sperimentazioni nazionali sull'insegnamento dell'IA nelle scuole
<b>Priorità strategica 2: migliorare le competenze e le abilità digitali per la trasformazione digitale</b>	
Potenziamento delle competenze digitali ed educazione informatica nelle scuole	PNRR – Linee di investimento «Didattica digitale integrata» e «Nuove competenze e nuovi linguaggi» • PON FSE 2021-2027
Competenze digitali avanzate	PNRR – Riforma degli istituti tecnici e professionali – Riforma degli istituti tecnici superiori – Linea di investimento «Sviluppo del sistema di istruzione terziaria» - Linea di investimento «Scuola 4.0» • PON FSE 2021-2027
Accesso delle studentesse alle carriere STEM	
Orientamenti comuni e quadro europeo delle competenze digitali	PON FSE 2021-2027
Certificazione delle competenze digitali	PNRR Linea di investimento «Nuove competenze e nuovi linguaggi»
Polo europeo per le competenze digitali	Adozione dei quadri di riferimento europeo per la formazione dei docenti «DigCompEdu» e dei cittadini «DigComp 2.1» Partecipazione dell'Italia alle indagini ICILS Polo nazionale dell'educazione digitale nel PNRR

Fig. 2 - Le azioni del DEAP e le misure nazionali previste (Fonte ministeriale)

Il documento emanato nel 2021 *Digital Compass: the European Way for the Digital Decade* (Fig. 3) propone una visione strutturata della transizione digitale del continente centrata sul rafforzamento delle competenze digitali. Prevede corsi intensivi di formazione digitale e aggiornamento sul DigComp (il *framework* delle competenze digitali), per riflettere sugli sviluppi tecnologici nuovi ed emergenti quali l'AI, la *datafication* di tutti gli aspetti della vita e le competenze ecologiche. Il piano si articola attorno a quattro assi strategici: competenze digitali e professionisti ICT (entro il 2030 almeno l'80% della popolazione europea dovrà possedere competenze digitali di base e saranno necessari 20 milioni di specialisti ICT – L'accesso all'istruzione digitale è inteso come diritto fondamentale); infrastrutture digitali sostenibili, trasformazione digitale delle imprese e digitalizzazione dei servizi pubblici.

Il Piano per il decennio digitale 2021-2030 (*Path to the Digital Decade*) è il programma attuativo del Digital Compass. Esso stabilisce il meccanismo di *governance* e il quadro di cooperazione annuale tra gli Stati membri e la

Commissione Europea, per monitorare i progressi e garantire che gli obiettivi del Digital Compass vengano raggiunti entro il 2030.

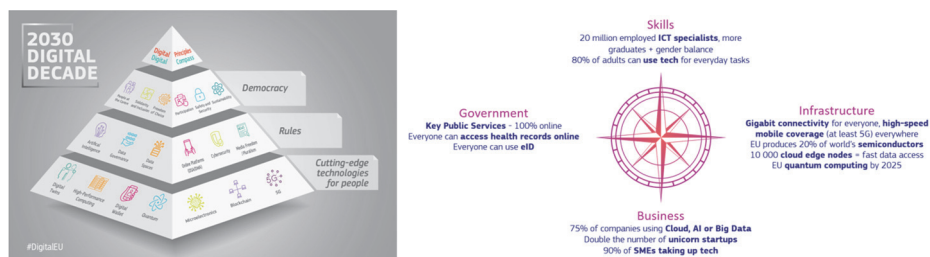


Fig. 3 - La 2030 Digital Decade e la Digital Compass (Fonte UE)

Nel novembre 2022, la Commissione Europea ha pubblicato una relazione sui progressi verso lo Spazio Europeo dell'Istruzione che evidenzia le iniziative in corso e le sfide ancora aperte. Tra le priorità figurano il progetto DELTA, volto allo sviluppo di una piattaforma digitale europea per l'istruzione; la Raccomandazione del Consiglio del 2023 per il rafforzamento delle competenze digitali e due studi dedicati all'uso dell'AI nella scuola e nel contesto post-pandemico. Parallelamente, in Italia, l'Atto di indirizzo politico-istituzionale 2021 ha individuato dieci priorità strategiche per il Ministero dell'Istruzione: tra queste la #3 promuove l'innovazione didattica e la trasformazione degli ambienti di apprendimento e la priorità #5 che incentiva la formazione e la valorizzazione del personale scolastico, includendo metodologie didattiche innovative, cittadinanza digitale, contrasto ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, inclusione scolastica e impiego delle tecnologie assistive per gli studenti con disabilità.

A integrazione del percorso verso la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione (EEA) entro il 2030, il Consiglio dell'UE ha approvato una "Risoluzione strategica" che definisce le linee guida per la cooperazione tra gli Stati membri nel settore dell'istruzione. Il documento individua cinque priorità, tra cui:

- la promozione della qualità, dell'equità e dell'inclusione, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze chiave (comprese quelle digitali) attraverso un corpo docente qualificato e motivato;
- il rafforzamento della professione docente, anche mediante l'iniziativa Erasmus+ Teachers Academies, che prevede l'istituzione di almeno 25 accademie entro il 2025 per sostenere l'ingresso in ruolo e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti (Fig. 4);

- l'integrazione delle competenze digitali e della sostenibilità ambientale nei curricula, in coerenza con le strategie europee per le transizioni verde e digitale.

Erasmus+ Teacher Academies	
Obiettivi	Attività
<ul style="list-style-type: none"> <li>- creare reti di comunità di pratica sulla formazione degli insegnanti</li> <li>- offrire corsi per insegnanti, moduli e altre opportunità di apprendimento sulle priorità dell'UE come l'apprendimento nel mondo digitale, la sostenibilità, l'uguaglianza e l'inclusione</li> <li>- sviluppare e testare diversi modelli di mobilità nella formazione iniziale degli insegnanti e nello sviluppo professionale continuo</li> <li>- rendere la mobilità parte integrante delle politiche di formazione degli insegnanti in Europa</li> <li>- sviluppare relazioni sostenibili tra i fornitori di formazione degli insegnanti e altri gruppi correlati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- creare strategie innovative per lo sviluppo continuo degli insegnanti</li> <li>- fornire nuovi e stimolanti moduli di apprendimento congiunto sulla formazione degli insegnanti</li> <li>- sviluppare un'offerta formativa congiunta per gli insegnanti che comprenda attività di mobilità fisica e virtuale e identificare modalità per rimuovere gli ostacoli alla mobilità</li> <li>- incoraggiare le scuole di formazione a testare nuovi metodi di insegnamento, tra cui l'apprendimento a distanza o misto</li> <li>- ricerca o indagine su pratiche efficaci che possono informare le politiche sulla formazione degli insegnanti</li> <li>- promuovere gli strumenti di mobilità virtuale Erasmus+ esistenti come eTwinning</li> </ul>

Fig. 4 - Obiettivi e Attività delle Teacher Academies

L'Atto di Indirizzo politico-istituzionale 2022, emanato dal Ministero dell'Istruzione, ha delineato otto priorità strategiche per il triennio 2022-2024, in coerenza con gli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Tra queste, la priorità #3 promuove metodologie didattiche innovative e l'integrazione di strumenti digitali nei processi di insegnamento-apprendimento, mentre la #4 è focalizzata sulla valorizzazione del personale scolastico attraverso percorsi di formazione iniziale, in servizio e sistemi digitali di documentazione professionale (Fig. 5).

A partire da queste linee, è stata attivata una piattaforma nazionale finanziata con 450 milioni di euro (M4 – Comp.1 PNRR), per la formazione di circa 650 mila operatori scolastici, incentrata sulla transizione digitale nella didattica e nell'organizzazione scolastica. I percorsi formativi sono stati costruiti in coerenza con i quadri europei DigComp 2.2 e DigCompEdu.

La piattaforma, chiamata FUTURA-PNRR Istruzione – La Scuola per l'Italia di domani<sup>5</sup>, a disposizione del personale scolastico, erogherà entro il 2025 circa 20.000 corsi di formazione. Essa offre moduli formativi in tre aree tematiche: Transizione digitale – STEM e Multilinguismo – Riduzione dei divari territoriali.

<sup>5</sup> La piattaforma 'Scuola Futura' è disponibile a questo indirizzo: <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it>.

PRIORITÀ POLITICHE	LINEE DI AZIONE
<b>1) Garantire il diritto allo studio per tutte le studentesse e per tutti gli studenti</b>	Contrasto alla dispersione scolastica, riduzione della povertà educativa e dei divari territoriali
	Inclusione scolastica
	Riorganizzazione del sistema scolastico
<b>2) Potenziare l'offerta formativa nelle scuole di ogni ordine e grado</b>	STEM, competenze digitali e multilinguismo
	Educazione alla sostenibilità
	Orientamento in uscita per gli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado
	Istruzione secondaria tecnica e professionale e ITS
<b>3) Promuovere processi di innovazione didattica e digitale</b>	Estensione del tempo pieno e mense
	Innovazione delle metodologie didattiche anche attraverso l'integrazione di strumenti digitali
<b>4) Promuovere politiche efficaci per la valorizzazione del personale scolastico</b>	Digitalizzazione infrastrutturale degli edifici scolastici
	Formazione iniziale
	Nuovo modello di reclutamento
	Formazione in servizio e valorizzazione del percorso professionale
<b>5) Investire sull'edilizia scolastica e ripensare gli ambienti di apprendimento in chiave innovativa</b>	Costruzione di nuove scuole
	Riqualificazione del patrimonio edilizio esistente
	Potenziamento delle infrastrutture scolastiche per lo sport
<b>6) Autonomia scolastica e valorizzazione del sistema nazionale di valutazione</b>	Rilancio dell'autonomia scolastica
	Sistema nazionale di valutazione
<b>7) Investire sul sistema integrato 0-6</b>	Piano asili nido e scuole dell'infanzia
	Iniziative a sostegno del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni
<b>8) Rafforzare la capacità amministrativa e gestionale del Ministero</b>	Innovazione, semplificazione ed efficientamento dei processi gestionali
	Politiche per il personale
	Anticorruzione e trasparenza

Fig.5 - Schema riassuntivo delle priorità dell'Atto di Indirizzo politico-istituzionale 2022 (Fonte ministeriale)

Tab. 2 – Riepilogo dei piani di digitalizzazione europei

Anno	Documento o iniziativa	Ente	Ambito	Finalità principali
2020 (agosto)	Linee guida per la DDI	MIUR	Integrazione della didattica digitale (Secondaria II grado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formare 620.000 docenti</li> </ul>
2020 (settembre)	Linee guida PNRR - Next Generation EU (NGEU)	Commissione Europea	Politico-economico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dare risposta post-COVID: rilancio e ricostruzione digitale, ecologica, resiliente</li> <li>Fornire un quadro di riferimento per adattare i sistemi nazionali d'istruzione all'era digitale</li> <li>Realizzare EEA (Spazio Europeo Istruzione) entro 2025</li> <li>Raggiungere obiettivi dell'Agenda Europea per le Competenze, Pilastro Europeo dei diritti sociali e Busola Digitale 2030</li> </ul>
2020 (settembre)	Digital Education Action Plan 2021-2027 (DEAP)	Commissione Europea	Istruzione	<ul style="list-style-type: none"> <li>2 priorità strategiche: ecosistema di istruzione digitale ad alte prestazioni e migliorare competenze digitali compresa l'AI</li> </ul>
2021	Digital Compass: the European Way for the Digital Decade	Commissione Europea	Politiche digitali UE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visione strategica 2030 su competenze digitali, infrastrutture, imprese e servizi pubblici</li> </ul>
2021	Path to the Digital Decade (2021–2030)	Commissione Europea	Governance UE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementazione e monitoraggio degli obiettivi del Digital Compass</li> </ul>
2022	Atto di indirizzo politico-istituzionale	MIUR	Istruzione Formazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coerenza con PNRR</li> <li>8 priorità: didattica innovativa, strumenti digitali, documentazione professionale</li> </ul>
2022	Piattaforma FUTURA-PNRR Istruzione	MIUR – MUR	Istruzione Formazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coerenza con DigComp 2.2 e DigCompEdu</li> <li>Formazione di 650.000 operatori e 20.000 corsi entro 2025</li> </ul>

### 3. Lo stato della formazione dei docenti

Bandura (2000) definisce l'autoefficacia come «*la convinzione che ciascuno ha di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico e sociale. (...) Credere di essere maggiormente efficaci in un determinato campo di azione può facilitare il rendimento nelle attività correlate a quei campi.*» Questo concetto è utile per comprendere il rapporto tra docenti e nuove tecnologie. Per innovare efficacemente il sistema educativo, i docenti devono sviluppare una maggiore fiducia nelle proprie competenze digitali e pedagogiche, promuovendo sinergie positive e approcci esplorativi. La pandemia ha accelerato l'uso delle TIC nella didattica, ma con risultati meno significativi di quanto sperato. Studi statistici condotti a valle dei piani ministeriali di formazione evidenziano ancora un basso livello di alfabetizzazione digitale e una limitata applicazione delle tecnologie nell'insegnamento, segno che la maturità digitale dei docenti rimane una sfida aperta.

Di seguito vengono riportati i principali risultati emersi da tali studi.

#### 3.1 I dati

- Rapporto OCSE-TALIS 2018

Il ciclo<sup>6</sup> 2018 dell'indagine OCSE-TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) ha evidenziato significative criticità nella preparazione dei docenti italiani all'uso delle tecnologie digitali (Fig. 6). Solo il 52% degli insegnanti ha ricevuto una formazione iniziale sulle TIC (sotto la media OECD), e appena il 36% si sente adeguatamente preparato per integrarle nella didattica. Tuttavia, il 68% ha riportato esperienze recenti di aggiornamento professionale su questi temi (sopra la media). Il 17% segnala un urgente bisogno di sviluppare competenze digitali per l'insegnamento, mentre il 47% dichiara di lasciare frequentemente l'uso delle TIC agli studenti (media OECD: 53%). Inoltre, il 31% dei Dirigenti Scolastici attribuisce il rallentamento dell'innovazione a carenze infrastrutturali o di formazione (media OECD allineata).

---

<sup>6</sup> I risultati completi di tutti e tre i cicli di TALIS sono disponibili sul loro sito web – Indagine OCSE 2018 sull'insegnamento e l'apprendimento (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*). <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>.

TALIS 2018 Results (Volume I) - © OECD 2019

Chapter 1 Figure I.1.1 ICT for teaching  
Version 4 - Last updated: 21-Jun-2019  
Disclaimer: <http://oe.cd/dtclaimr>

Figure I.1.1  
ICT for teaching

	Countries/economies where the indicator is <b>above</b> the OECD average
	Countries/economies where the indicator is <b>not statistically different</b> from the OECD average
	Countries/economies where the indicator is <b>below</b> the OECD average

	Percentage of teachers for whom the "use of ICT for teaching" has been included in their formal education or training	Percentage of teachers who felt "well prepared" or "very well prepared" for the use of ICT for teaching	Percentage of teachers for whom "use of ICT for teaching" has been included in their recent professional development activities	Percentage of teachers reporting a high level of need for professional development in ICT skills for teaching	Percentage of teachers who "frequently" or "always" let students use ICT for projects or class work	Percentage of principals reporting shortage or inadequacy of digital technology for instruction
	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 5	Chapter 5	Chapter 2	Chapter 3
Alberta (Canada)	71	42	56	8	66	12
Australia*	65	39	67	11	78	12
Austria	40	20	46	15	33	18
Belgium	51	28	40	18	29	29
- Flemish Comm. (Belgium)	56	34	45	9	38	16
Brazil	64	64	52	27	42	59
Bulgaria	58	50	63	23	44	26
CABA (Argentina)	53	50	61	20	64	39
Chile	77	67	51	17	63	13
Colombia	75	59	78	34	71	64
Croatia	47	36	73	26	46	25
Czech Republic	45	28	41	13	35	24
Denmark	47	40	47	11	90	13
England (UK)	75	51	40	5	41	15
Estonia	54	30	74	19	46	12
Finland	56	21	74	19	51	20
France	51	29	50	23	36	30
Georgia	45	47	67	33	53	29
Hungary	51	66	69	20	48	36
Iceland	46	26	63	21	54	5
Israel	58	47	69	29	52	40
Italy	52	36	68	17	47	31
Japan	60	28	53	39	18	34
Kazakhstan	75	69	90	30	66	45
Korea	59	48	61	21	30	24
Latvia	55	48	77	23	48	41
Lithuania	45	57	69	14	62	30
Malta	70	49	48	14	48	6
Mexico	77	80	64	16	69	44
Netherlands	49	29	61	16	51	16
New Zealand	59	34	73	14	80	18
Norway	46	36	58	22	m	11
Portugal	47	40	47	12	57	55
Romania	70	70	52	21	56	50
Russian Federation	69	72	75	15	69	32
Saudi Arabia	73	72	76	28	76	49
Shanghai (China)	79	63	77	30	24	10
Singapore	88	60	75	14	43	2
Slovak Republic	62	45	60	17	47	25
Slovenia	53	67	59	8	37	4
South Africa	62	54	53	32	38	65
Spain	38	36	68	15	51	21
Sweden	37	37	67	22	63	10
Turkey	74	71	61	7	67	22
United Arab Emirates	86	86	85	10	77	31
United States	63	45	60	10	60	19
Viet Nam	97	80	93	55	43	82
OECD average-31	56	43	60	18	53	25

Source: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.4.13, Table I.4.13, Table I.5.18, Table I.5.21, Table I.2.1 and Table I.3.63.

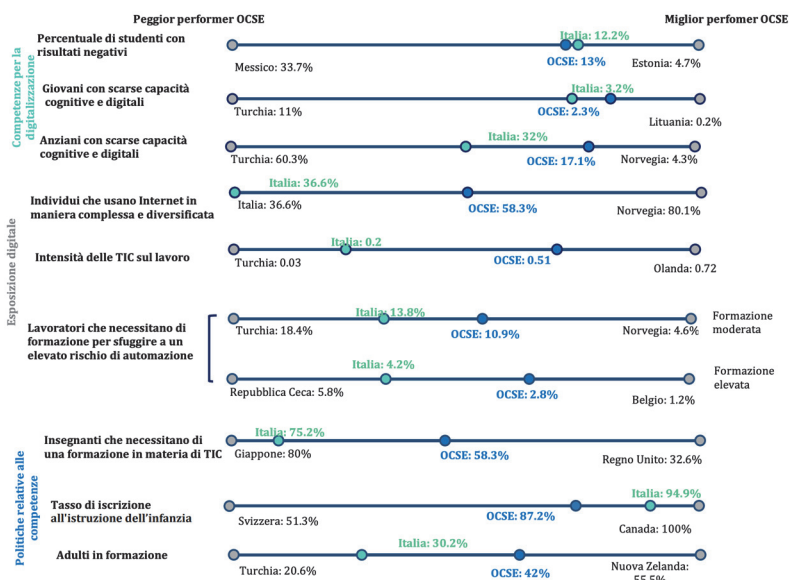
\* Participation rate of principals is too low to ensure comparability for principals' reports and country estimates are not included in the OECD average.  
Information on data for Israel: <https://oe.cd/israel-disclaimer>

Fig. 6 - Tabella TALIS 2018 ICT for Teaching (Fonte OECD)

Lo *Skills Outlook Scoreboard* (Fig. 7) contenuto nel report *Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world* dell'OECD, valuta in che misura l'Italia è in grado di sfruttare al meglio la digitalizzazione. I risultati dell'Italia sono misurati su 3 dimensioni principali: competenze per la digitalizzazione, esposizione digitale e le politiche relative alle competenze, ed evidenzia che la popolazione italiana non possiede le competenze di base necessarie per prosperare in un

mondo digitale, sia in società che sul posto di lavoro. Vengono considerati in modo particolare gli insegnanti.

## Skills Outlook Scoreboard - Prosperare in un mondo digitale



### Sul lavoro, gli insegnanti fanno un uso importante delle TIC. Alcuni insegnanti, tuttavia, avranno bisogno di sostegno per sviluppare le giuste competenze per beneficiare delle tecnologie digitali

Intensità media dell'uso delle TIC sul lavoro per insegnanti e lavoratori con un'istruzione terziaria, per Paese

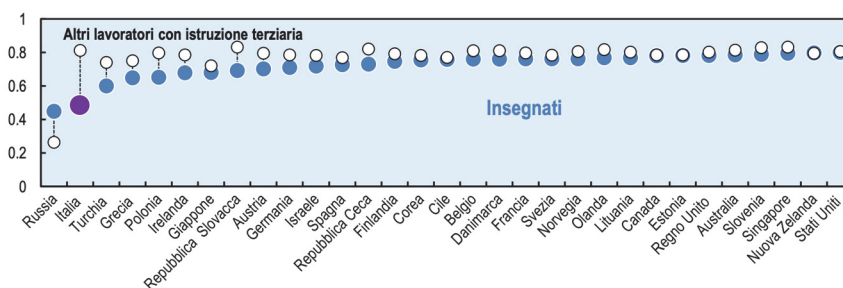
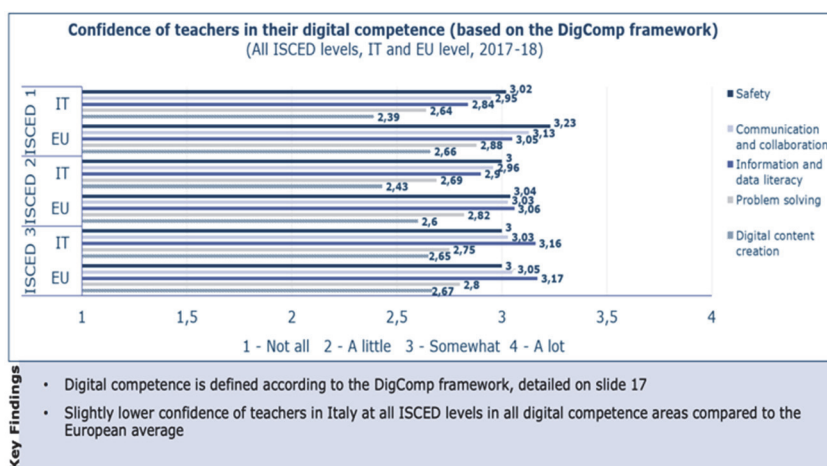


Fig. 7 – Infografiche del report Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world (Fonte OECD)

▪ Report “2nd Survey of Schools: ICT in Education” – 2019

Nel 2019 la Commissione Europea ha pubblicato l’*Italy Country Report* nell’ambito del progetto “*Survey of Schools: ICT in Education*”, con l’obiettivo di analizzare il livello di integrazione delle tecnologie digitali nei sistemi scolastici europei. Il rapporto segnala che, a tutti i livelli ISCED, la fiducia degli insegnanti italiani nelle proprie competenze digitali – valutate secondo il *framework* DigComp – risulta lievemente inferiore rispetto alla media europea in tutte le aree di competenza. Per quanto riguarda l’utilizzo quotidiano del computer a scuola, l’Italia si colloca in linea con la media dell’Unione Europea, con un tasso di frequenza pari al 53% (Fig. 8).



14



Fig. 8 – Teacher’s confidence in their digital competence (Fonte UE)

▪ Report “AGCOM - Agenzia Garante delle Comunicazioni”<sup>7</sup>

Il rapporto AGCOM del 2019, “Educare Digitale – Lo stato di sviluppo della scuola digitale”, analizza il grado di diffusione e le modalità d’impiego delle tecnologie digitali nella scuola italiana. I dati evidenziano un’elevata eterogeneità tra gli Istituti: l’uso quotidiano delle TIC da parte dei docenti riguarda il 17,6% del campione, mentre l’impiego è assente nello 0,5% delle scuole. Il 47% dei

<sup>7</sup> “Educare Digitale - Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso e integrato di risorse digitali abilitanti”. L’analisi AGOM del 28/02/2019 fotografa il processo di digitalizzazione del sistema scolastico italiano, partendo dal grado delle infrastrutture ed esplorando poi altri fattori utili alla completa integrazione delle TIC a scuola. <https://www.agcom.it/pubblicazioni/rapporti/educare-digitale-lo-stato-di-sviluppo-della-scuola-digitale-un-sistema>.

docenti riferisce un utilizzo frequente, il 27,5% solo settimanale e il 13,9% solo mensile; quote minori dichiarano un uso sporadico (6,7%) o nullo (4,9%). Nelle scuole dotate di connessione a banda ultralarga, la percentuale di utilizzo quotidiano sale al 51%. Tuttavia, l'adozione delle tecnologie si concentra su attività a basso tasso di progettualità: la funzione più diffusa è la consultazione di fonti e contenuti digitali (47,3%), mentre rimane contenuta la gestione di attività progettuali a distanza (8,6%) o la condivisione di materiali (13,9%) (Fig. 9).

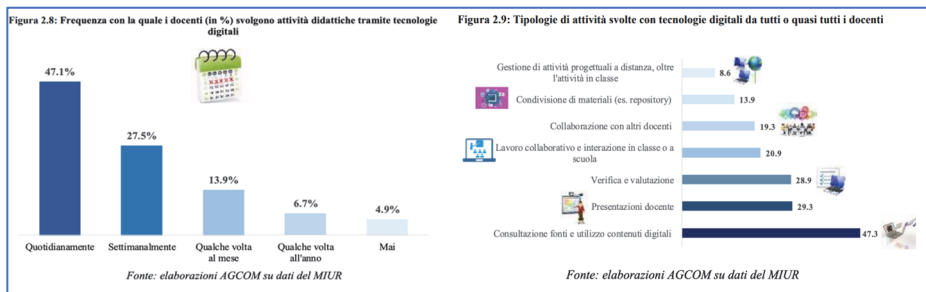


Fig. 9 - Grafici tratti da "Educare Digitale" (Fonte AGCOM)

Il monitoraggio condotto nel 2024 dall'Osservatorio Scuola Digitale del Ministero dell'Istruzione e del Merito ha analizzato l'andamento della transizione digitale a livello scolastico, sulla base di dati raccolti da 7.769 istituti, pari al 96% degli 8.089 Istituti principali sede di Direzione (Fig. 10). Il rapporto evidenzia una prevalenza di attività digitali a bassa complessità, come la consultazione di fonti e la presentazione di contenuti, rispetto ad attività a maggiore valore progettuale, quali la gestione di progetti a distanza o la condivisione strutturata di materiali. In parallelo, viene segnalata un'adozione disomogenea del curriculum digitale all'interno del PTOF: la percentuale di scuole che vi ha dato attuazione si attesta al 51% nel primo ciclo e al 40% nel secondo, con marcate differenze a livello territoriale (Fig. 11).

Tipologia di attività di didattica digitale utilizzata dai docenti a.s. 2017/18

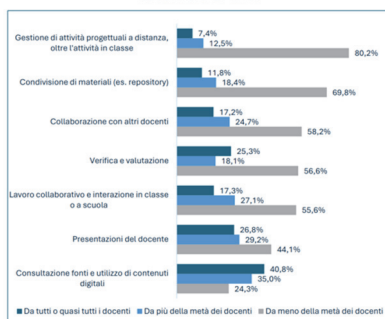


Fig.10 - Grafico dell'Osservatorio Scuola Digitale sull'uso delle TIC (Fonte ministeriale)

**OSSERVATORIO SCUOLA DIGITALE**  
**ADOZIONE DEL CURRICOLO DIGITALE**

A livello nazionale, **quasi la metà delle scuole ha adottato il Curricolo digitale all'interno del PTOF** sia nel primo (51%) che nel secondo (40%) Ciclo. Tale adozione è distribuita in modo non omogeneo sul territorio nazionale. L'adozione del curricolo prevale nelle regioni del Sud.

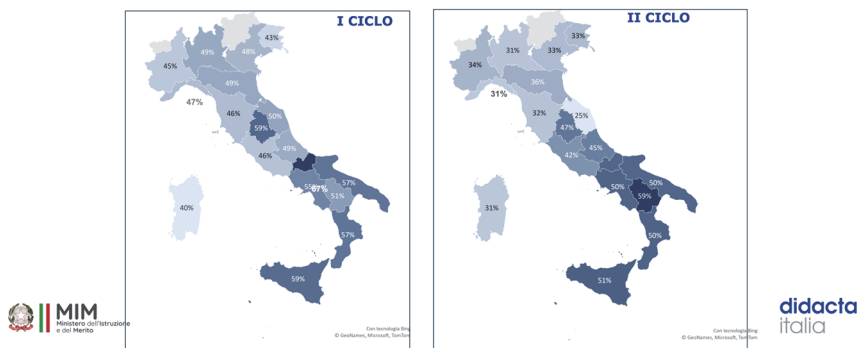


Fig. 11 - Mappa dell'adozione del curricolo digitale nel PTOF (Fonte ministeriale)

▪ **Report INDIRE 2021**

Finalizzato ad analizzare l'impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane, il report INDIRE del 2021 evidenzia che l'emergenza sanitaria ha rappresentato, oltre agli elementi di criticità già noti, anche un'occasione per sperimentare modalità didattiche digitali. L'indagine ha rilevato una pluralità di risorse utilizzate dai docenti, tra cui si segnala un 67% che ha prodotto contenuti digitali propri e un 23% che ha realizzato videolezioni auto-registrate. Tuttavia, permane una forte dipendenza da risorse editoriali tradizionali: l'89,3% dei docenti ha continuato a utilizzare i libri di testo in adozione, e il 72,5% le espansioni digitali fornite dagli editori (Fig. 12).

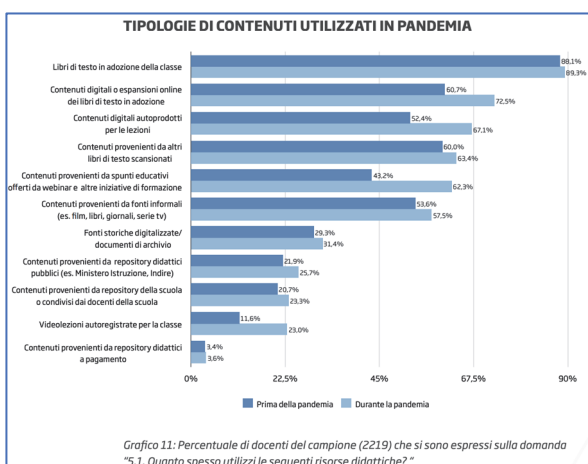


Grafico 11: Percentuale di docenti del campione (2219) che si sono espressi sulla domanda "5.1. Quanto spesso utilizzi le seguenti risorse didattiche?"

Fig. 12 – Report integrativo Indire 2021 - Tipologie di contenuti utilizzati in pandemia (Fonte INDIRE)

▪ Rapporto DESI<sup>8</sup>

L'indice DESI (*Digital Economy and Society Index*) consiste in un quadro multidimensionale e dettagliato dei progressi compiuti in ambito digitale dai Paesi europei. A partire dal 2023, il DESI è stato integrato nel quadro strategico del *Digital Decade 2030*, assumendo la funzione di misurare il raggiungimento di obiettivi comuni definiti a livello comunitario. Gli indicatori si articolano in quattro dimensioni principali (competenze digitali, infrastrutture, trasformazione digitale delle imprese, servizi pubblici digitali), suddivise in nove sottodimensioni (Fig. 13).

Dimensione	Sottodimensione
Competenze digitali	Uso di internet
	Competenze avanzate e di sviluppo
Infrastrutture digitali	Banda larga fissa
	Banda larga mobile
Trasformazione digitale delle imprese	Intensità digitale delle PMI
	Tecnologie digitali per le imprese
	e-Commerce
Digitalizzazione dei servizi pubblici	e-Government
	e-Health

Fonte: DESI 2024, Nota metodologica, Commissione europea

Fig. 13 - Dimensioni e sottodimensioni degli indicatori DESI

Per quanto riguarda il capitale umano, l'Italia si colloca al 25° posto su 27 Paesi UE. Secondo i dati 2023, solo il 45,75% degli individui tra i 16 e i 74 anni possiede competenze digitali di base, valore inferiore alla media europea del 54%. La percentuale si riduce ulteriormente al 22,21% per le competenze digitali avanzate. Particolarmente limitato risulta infine il numero di laureati in discipline ICT, pari all'1,5% del totale dei laureati (Fig. 14 e Fig. 15).

L'audizione parlamentare dell'On. Stefano Da Empoli del 3 maggio 2023 presso la Camera dei Deputati ha messo in evidenza la necessità di sostenere lo sviluppo delle competenze digitali nella scuola italiana attraverso strumenti normativi, valutativi e formativi coerenti. L'efficace integrazione delle tecnologie digitali richiede – secondo il deputato – la definizione di programmi specifici e l'adozione di *framework* nazionali e sovranazionali per un'istruzione digitale inclusiva. Nel medesimo contesto, sono stati presentati i risultati della consultazione pubblica relativa al programma DEAP 2021-2027: il 60% degli intervistati ha dichiarato di non aver utilizzato l'*e-learning* prima della pandemia, mentre il 95% lo identifica come momento di svolta nell'uso educativo

<sup>8</sup> Si tratta di una analisi sulla digitalizzazione in Italia, che copre argomenti quali connettività, competenze digitali, *e-Government* e altro ancora. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-italy>.

delle tecnologie. Le risposte indicano una domanda crescente di contenuti digitali pertinenti, interattivi e facilmente fruibili. Oltre il 60% riferisce un miglioramento delle proprie competenze digitali durante la crisi e più del 50% dichiara l'intenzione di proseguire tale processo.

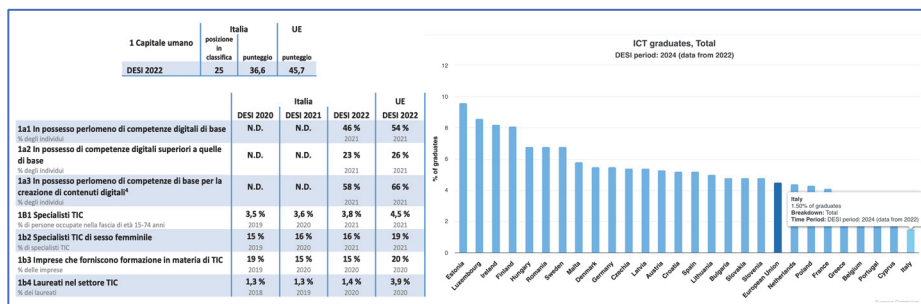


Fig. 14 – Tabelle DESI 2022 sul Capitale umano e sulla Specializzazione ICT (Fonte Commissione UE)

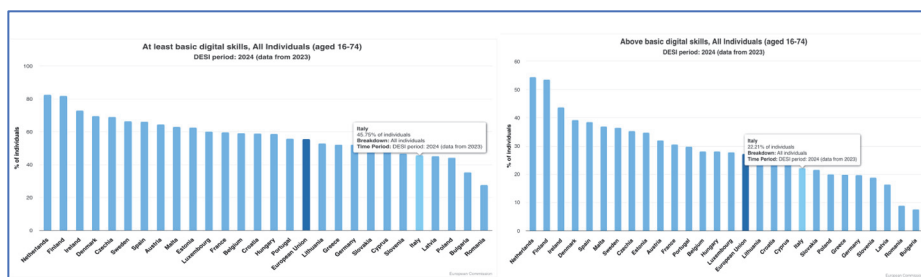


Fig. 15 - Tabelle DESI 2023 sul livello di competenza digitale Basic e Advanced (Fonte Commissione UE)

### 3.2 La ricaduta didattica e l'innovazione scolastica delle politiche di introduzione delle TIC

All'inizio del XX secolo si iniziò a considerare di introdurre tecnologie come film, radio e televisione nella scuola. Tuttavia, come sottolinea Cuban (1986), ogni nuova tecnologia segue un ciclo ricorsivo: l'innovazione è proposta da riformatori e supportata da studi accademici, ma i docenti vengono spesso accusati di adottarla lentamente, in modo inefficace o addirittura di resistervi. Questo porta a un declino dell'entusiasmo e a una limitata adozione, che non comporta una trasformazione della didattica tradizionale. Cuban evidenzia che raramente ci si interroga sull'effettiva necessità e urgenza di tali innovazioni. In uno studio condotto in due scuole californiane (Cuban, Kirkpatrick e Peck, 2001), si riscontrò che i computer introdotti a scuola erano usati sporadicamente e usati per sostenere modelli tradizionali anziché innovarli. Cuban invita quindi a considerare seriamente la resistenza dei docenti,

docenti, interpretandola come un possibile segnale di disagio verso politiche poco concrete. Buckingham (2013) condivide questa delusione verso una rivoluzione tecnologica educativa che non si è mai realizzata: pur riconoscendo le aspettative generate dalle innovazioni digitali, ritiene che queste non abbiano portato una trasformazione significativa o dirompente nella scuola. Propone invece di avviare una discussione critica sull'alfabetizzazione mediatica digitale, ripensando l'insegnamento non solo attraverso o con le tecnologie, ma anche riguardo ad esse. Vitikka et al., 2012 hanno sottolineato l'importanza di coinvolgere gli insegnanti nel processo di rinnovamento curricolare, considerandolo uno strumento di sviluppo professionale. Tale approccio permetterebbe ai docenti di impegnarsi gradualmente nella riforma, familiarizzando con le idee principali, e in questo modo evitare di percepire il cambiamento come un'imposizione dall'alto, caratterizzata da linee guida e regolamenti estranei alle loro esigenze professionali. Calvani (2013) riporta nel suo studio gli esiti fallimentari della ricerca *evidence-based* sul miglioramento degli apprendimenti grazie alle tecnologie (in pratica la *no-significant difference* evidenziata da Russell 1999; Bernard et al., 2004, o il risultato del lavoro di Hattie 2009<sup>9</sup>). Il potente scenario paventato dalle tecnologie emergenti ha alimentato una narrazione non realistica riguardo a quello che è stato invece il vero impatto delle TIC nella didattica.

A valle dei primi importanti piani di introduzione delle TIC a scuola, da una *survey* nazionale sugli insegnanti italiani (Gui 2010), è emerso che i docenti usavano in generale le tecnologie come base per preparare il proprio lavoro e poco durante il lavoro in classe, dati confermati anche dalla ricerca di Giusti e colleghi (2015) nelle scuole del Mezzogiorno, dove solo il 19% usava abitualmente le TIC in classe (arrivando a un 14% nella Scuola Primaria). Si attestava sul 62% la percentuale dei docenti che usava le TIC per la preparazione delle lezioni a casa, specialmente Internet. Il 63% dichiarava di aver ricevuto una formazione sulle TIC, ma gli interventi formativi non hanno seguito un *framework* comune, dando luogo a iniziative molto diverse tra loro. Gli insegnanti in generale hanno lamentato una bassa qualità degli interventi formativi, una confusione nell'offerta e un focus troppo tecnico (come le varie giornate di formazione sull'uso della LIM da parte delle società fornitrici).

Il PNSD del 2015, anche grazie a una formazione più strutturata promossa dalle Scuole Polo e all'introduzione delle nuove figure degli Animatori Digitali, ha contribuito a dare maggiore coerenza agli interventi formativi. Tuttavia, questi hanno continuato a concentrarsi principalmente sull'uso degli strumenti tecnologici in aule e scuole sempre più digitalizzate, senza riuscire ancora a far

---

<sup>9</sup> L'autore ha sintetizzato ben 800 metanalisi relative ai risultati degli apprendimenti di soggetti in età scolare.

comprendere chiaramente ai docenti come integrare efficacemente le TIC nel curriculum. Rispetto alle #35 Azioni programmate dal Piano, quelle importanti come l’Azione #14 (realizzazione *framework* comune per le competenze digitali) e l’Azione #31 (creazione di un *repository* di buone pratiche didattiche), non sono andate a regime. Uno studio di Bocciolesi (2017) analizza criticamente il PNSD, mettendo in luce la necessità di confronti sistematici tra i vari livelli scolastici in termini di gestione e sviluppo delle tecnologie, evidenziando sia le potenzialità che le difficoltà infrastrutturali ancora presenti, oppure l’approccio troppo tecnocentrico alle tecnologie didattiche. Bulman e Fairlie (2016), in una rassegna approfondita, hanno evidenziato che gli investimenti in tecnologia nella scuola hanno avuto un impatto trascurabile sui livelli di apprendimento, secondo la letteratura disponibile.

Emerge quindi la necessità di un approccio realistico e critico da parte degli insegnanti, i quali dovrebbero valutare l’uso delle TIC in base alle proprie esigenze e obiettivi didattici, anziché adattarsi passivamente a innovazioni imposte dall’alto. Gui (2019) ha rilevato che l’introduzione delle tecnologie, senza aver prima stabilito obiettivi pedagogici chiari, ha impedito la creazione di una visione condivisa sull’uso efficace dei nuovi media in classe e sulla formazione adatta a incrementarne l’impiego. Queste osservazioni evidenziano l’importanza di allineare le tecnologie a obiettivi educativi ben definiti per migliorare la loro efficacia nell’ambito scolastico. Al contrario, sperimentazioni sull’uso dei *device* mobili messe in atto con un obiettivo pedagogico chiaro e in contesti definiti, hanno mostrato esiti positivi (Zheng et al., 2016; Haßler, Major e Hennesy, 2016).

La ricerca ha evidenziato che, per produrre effetti sull’apprendimento, è predominante il peso delle scelte metodologiche rispetto a quelle tecnologiche. Nel favorire l’incremento dell’apprendimento, incidono anche fattori basilari, più tradizionali, come le caratteristiche degli insegnanti (motivazione, competenza digitale, formazione) o la qualità dei contenuti digitali (Jackson e Makarin, 2016). La già citata consultazione sul DEAP evidenzia la necessità di sviluppare orientamenti comuni per docenti e personale didattico. La mancanza di una formazione adeguata sulle TIC e l’assenza di linee guida chiare su come integrarle efficacemente nella didattica, portano molti insegnanti a evitarne l’uso in classe e, in alcuni casi, persino a vietarlo. In questo modo, rinunciano al proprio ruolo di formatori in ambito digitale, delegandolo di fatto a una generazione di studenti considerati “nativi digitali” (o “ignoranti digitali”)<sup>10</sup> compromettendo anche l’autorevolezza del loro ruolo. Una soluzione proposta è la

---

<sup>10</sup> Conseguenza del cosiddetto analfabetismo digitale, presuppone il non sapere utilizzare le tecnologie non in senso operativo ma metaoperativo (nessuna considerazione delle conseguenze delle proprie azioni mentre si naviga, poca attenzione alla privacy etc.). <https://ilquotidianoin-classe.ilsole24ore.com/stiamo-crescendo-una-generazione-di-ignoranti-digitali/>.

è la creazione di un *framework* solido sulle competenze digitali, di facile adozione e incentrato sulla Media Education. Questo *framework* dovrebbe guidare i docenti nell'integrazione delle TIC nel curriculum didattico, definendo competenze realmente necessarie per il lavoro in classe e offrendo esempi pratici e concreti utili anche per progettare interventi formativi mirati. Una linea di riflessione simile emerge anche in ricerche recenti. Zirilli (2020) evidenzia come molti insegnanti tendano a considerare le tecnologie digitali come un fine in sé piuttosto che come strumenti al servizio dell'apprendimento, riducendone così l'efficacia nel contesto scolastico. Le osservazioni conclusive di Ranieri (2022) confermano queste criticità, evidenziando come la scuola italiana sia giunta impreparata all'emergenza pandemica, non solo per carenze strutturali, ma anche per la persistente fragilità delle competenze digitali di docenti, studenti e famiglie. La formazione dedicata alle TIC, ancora marginale nei percorsi accademici di Scienze della Formazione o improntata su aspetti più puramente tecnici, risulta frammentaria e priva di una visione pedagogica condivisa. A ciò si aggiunge la mancanza di un dibattito pubblico ampio e strutturato, che possa guidare l'elaborazione di un quadro di riferimento realmente utile all'integrazione critica e consapevole del digitale nella scuola (Ranieri & Bruni, 2017). In quest'ottica, risulta centrale la costruzione di un *framework* solido fondato sulla Media Education, che sappia orientare i docenti nell'utilizzo delle TIC in classe, definendo obiettivi educativi chiari e proponendo esempi pratici di applicazione. Un impianto condiviso, accessibile e orientato alla didattica concreta può costituire una risposta efficace alla frammentarietà delle iniziative formative e contribuire a rafforzare il ruolo dell'insegnante come guida competente nell'ambiente digitale.

### 3.3 L'introduzione dell'AI nella didattica e la necessità di un quadro di riferimento per i docenti

Negli ultimi decenni il contesto educativo sta attraversando l'ulteriore fase di una transizione digitale che sembra sempre voler superare i propri orizzonti. L'impatto che l'Intelligenza Artificiale (AI) e l'Intelligenza Artificiale Generativa (GAI) stanno avendo su tutti i settori, compreso l'*Education*, si inserisce quindi in un panorama già caratterizzato da un'applicazione disomogenea delle TIC e da una carenza di un supporto formativo adeguato per i docenti per integrare effettivamente queste nuove tecnologie nella pratica didattica. La letteratura recente evidenzia un'accoglienza ambivalente da parte del corpo docente nei confronti dell'AI: mentre alcuni insegnanti ne riconoscono il potenziale in termini di personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di supporto alla didattica differenziata (Celik I. et al., 2022), la maggior parte manifesta perplessità circa le implicazioni pedagogiche,

all'uso di queste tecnologie in aula (Baidoo-Anu D. et al., 2023; Chounta I.A. et al., 2022; Nirchi S., 2024, Pitrella V. et al., 2023). La diffusa resistenza alle nuove tecnologie, accentuata dalle preoccupazioni relative alla perdita di autonomia del docente e alla delega eccessiva delle funzioni educative ai sistemi automatizzati, rende ancora più urgente la definizione di un quadro pedagogico di riferimento che sostenga gli insegnanti nell'integrazione critica e consapevole dell'AI nella didattica, valorizzando il loro ruolo professionale anziché marginalizzarlo. Questa necessità è emersa anche dal *Global Education Monitoring Report* (GEM) 2023 dell'UNESCO che, analizzando i progressi globali verso gli obiettivi educativi dell'Agenda 2030, con particolare riferimento al ruolo delle tecnologie nell'istruzione e ai risultati educativi dal 2015 ad oggi, evidenzia la necessità urgente di formare ulteriormente gli insegnanti, in particolare nell'ambito delle tecnologie emergenti come l'AI. Per favorire la loro integrazione efficace nei contesti educativi, l'UNESCO ha pubblicato nel 2023 specifiche linee guida. Il documento sottolinea la necessità di promuovere un uso etico e responsabile delle tecnologie, di garantire la protezione dei dati personali degli studenti e di prevedere una formazione pedagogica mirata, sia per i docenti sia per gli studenti, sui potenziali benefici e rischi associati all'impiego dell'AI. Tuttavia, secondo la stessa fonte, l'accesso a tali tecnologie resta fortemente disomogeneo a livello globale. Solo il 40% delle Scuole Primarie, il 50% delle Secondarie Inferiori e il 65% delle Secondarie Superiori nel mondo risultano connesse a Internet. Inoltre, l'indagine UNESCO 2023 ha evidenziato che solo 15 Paesi avevano sviluppato programmi nazionali di formazione sull'AI rivolti al personale docente, e solo 7 (Cina, Finlandia, Georgia, Qatar, Spagna, Thailandia e Turchia) avevano definito quadri strutturati per l'integrazione dell'AI nella didattica. Un esempio virtuoso è rappresentato dal Ministero dell'Istruzione di Singapore che ha sviluppato un *repository* dedicato all'uso di ChatGPT in ambito educativo. Tuttavia, in generale, è fondamentale che i docenti ricevano indicazioni chiare sull'impiego di questi strumenti, sapere quali siano le competenze che dovrebbero acquisire per usare l'AI efficacemente e come integrare strumenti e contenuti nella loro pratica didattica. Da anni l'Europa ha definito, come base del suo AI Act, l'“*approccio all'eccellenza e alla fiducia*”, ritenendo che lo sviluppo e la diffusione di questa tecnologia debba avvenire in modo sicuro e trasparente, in modo da generare un rapporto di fiducia con cittadini consapevoli. Però, per collocare l'AI in una cornice didattica chiara, risulta necessario basarsi su un modello pedagogico definito, visto che la mancanza di riferimenti univoci rischia infatti di replicare gli errori già riscontrati in passato.

I precedenti programmi di digitalizzazione erano pressoché basati su una formazione spesso inutilmente tecnica che ha marginalizzato un'adeguata riflessione sulle implicazioni pedagogiche, fondamentale per consentire di

trasformare l'AI in un'opportunità di arricchimento dei processi di insegnamento-apprendimento, piuttosto che in una mera sovrapposizione di strumenti alle pratiche tradizionali. Alla luce di queste considerazioni, appare necessario lo sviluppo di un *framework* specifico per l'uso dell'AI nella didattica, capace di orientare i docenti nella selezione, sperimentazione e valutazione degli strumenti offerti; guidarli nella costruzione di un curriculum digitale verticale su cui plasmare la progettazione didattica per gli studenti e renderli partecipi, sulla base della condivisione delle esperienze fatte, attivi del cambiamento.

#### 4. I *framework* esistenti

Il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (Art.27) definisce il profilo professionale dei docenti come un insieme di competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento, ricerca, documentazione e valutazione, interconnesse e in evoluzione attraverso l'esperienza, lo studio e la sistematizzazione della pratica didattica. Tra queste, le *competenze digitali* assumono un ruolo cruciale al pari delle altre. Inoltre, i docenti sono tenuti ad allinearsi agli obiettivi generali del Sistema Nazionale di Istruzione e agli indirizzi del PTOF del proprio Istituto, maturando professionalità nel tempo (Di Donato, 2021). Per agire efficacemente nella società della conoscenza, è essenziale fornire ai docenti un supporto che vada oltre la comprensione teorica delle tecnologie, garantendogli una formazione sul loro utilizzo significativo e contestualizzato. La progettazione di ambienti di apprendimento supportati dalla tecnologia richiederebbe l'adozione di modelli teorico-concettuali come il TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), che offrono una struttura per integrare conoscenze tecnologiche, pedagogiche e disciplinari. Tali modelli permettono di individuare le competenze chiave che i docenti devono sviluppare, traducendole in abilità pratiche e misurabili. Tuttavia, per rendere queste competenze realmente applicabili, è indispensabile elaborare un *framework* che combini i modelli teorici con indicazioni pratiche. Un quadro ben strutturato definisce non solo le competenze necessarie, ma anche standard e linee guida operative, fungendo da ponte tra teoria e pratica educativa e garantendo un supporto concreto per un insegnamento efficace. Una componente fondamentale di questo approccio è l'integrazione della Media Education nel curriculum scolastico, che aiuta gli studenti non solo a padroneggiare le tecnologie digitali, ma a renderli allo stesso tempo cittadini digitali consapevoli e critici.

## 5. Criticità applicative dei modelli teorici nella realtà scolastica italiana

Sebbene i modelli teorici più consolidati come TPACK (Mishra & Koehler, 2006), SAMR (Puentedura, 2013) e DigCompEdu (Redecker, 2017) abbiano fornito cornici concettuali articolate per guidare l'integrazione pedagogica delle tecnologie digitali, la loro applicazione nel sistema scolastico italiano evidenzia rilevanti criticità sul piano operativo e contestuale. Il modello TPACK, per esempio, è stato impiegato a livello internazionale in vari percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti, con l'obiettivo di armonizzare le dimensioni tecnologica, pedagogica e disciplinare della professionalità insegnante. Tuttavia, ricerche italiane (Calvani, Fini, & Ranieri, 2009) hanno osservato come tale modello, se non supportato da indicazioni operative, rischiava di rimanere confinato a un piano teorico, generando nei docenti un senso di inapplicabilità e scarsa spendibilità rispetto alla pratica quotidiana. Inoltre, la mancanza di strumenti di valutazione progressiva delle competenze TPACK rende complesso pianificare percorsi formativi scalabili, continuativi e contestualizzati. Il *framework* SAMR, noto per la sua semplicità nel classificare i livelli di utilizzo delle tecnologie (dalla sostituzione alla ridefinizione), sembra favorire una visione troppo lineare e prescrittiva del cambiamento didattico. Nelle realtà scolastiche complesse e differenziate come quelle italiane, questa linearità non tiene conto della variabilità infrastrutturale, culturale e professionale degli ambienti educativi. L'adozione rigida delle quattro fasi può inoltre depotenziare l'autonomia progettuale dei docenti, riducendo l'innovazione a un esercizio classificatorio piuttosto che a una trasformazione significativa dei processi di insegnamento-apprendimento.

Il DigCompEdu, infine, pur rappresentando uno dei tentativi più avanzati a livello europeo di definizione delle competenze digitali del personale educativo, ha incontrato difficoltà nella sua effettiva implementazione in Italia. Un'indagine qualitativa condotta da Salmieri (2019) tra gli Animatori Digitali del primo ciclo, ha rilevato una percezione diffusa di disallineamento tra il *framework* e le pratiche didattiche quotidiane, soprattutto per l'assenza di esempi contestualizzati e orientamenti operativi chiari. Questa criticità è confermata dai dati del rapporto OCSE-TALIS 2018, secondo cui solo il 36% degli insegnanti italiani si sente ben preparato per integrare le TIC nella didattica contro una media OCSE del 43%, e solo il 47% le utilizza frequentemente in aula a fronte del 53% della media OCSE. A ciò si aggiunge la constatazione, documentata da AGCOM (2019), che nelle scuole italiane dotate di banda ultralarga solo il 51% dei docenti fa uso quotidiano degli strumenti digitali e che la maggior parte li utilizza in modo funzionale alla consultazione di materiali, senza un vero ripensamento metodologico delle attività.

Questi dati evidenziano una fragilità strutturale nell'adozione dei modelli esistenti, legata non solo a fattori tecnici o infrastrutturali, ma soprattutto a una mancata traduzione pedagogica dei *framework* proposti. Ne consegue la necessità di sviluppare un modello teorico-pragmatico maggiormente integrato, orientato alla realtà della scuola italiana, che combini la riflessione pedagogica con strategie operative flessibili e progressivamente implementabili. Solo in questo modo sarà possibile superare la frammentazione attuale e sostenere l'emergere di pratiche didattiche autenticamente innovative, radicate nel contesto e nella professionalità docente.

Nel 2024 l'OCSE ha pubblicato un report che analizza visivamente i curricula nazionali. Il documento evidenzia come le riforme più recenti siano orientate verso l'integrazione di competenze interdisciplinari e digitali. Particolare attenzione è rivolta all'apprendimento personalizzato, alla collaborazione e all'uso responsabile dell'AI. Questi *framework* sono stati elaborati da organizzazioni come il Consiglio d'Europa, la Commissione Europea, l'UNESCO, Ong e Istituzioni scolastiche a livello locale e regionale. Oltre ai già citati DigComp e DigCompEdu, si segnalano DigCompOrg (*framework* sulle competenze digitali per le organizzazioni educative), LifeComp (quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di apprendimento per apprendere), il Quadro globale dei domini di apprendimento e il Quadro delle competenze trasversali. Gli altri si focalizzano su altri temi come l'imprenditoria o la sostenibilità, mentre l'Europa è già concentrata sull'introduzione della AI e GAI nella didattica. In tale direzione, si inserisce anche il *Modello Expert Teacher* elaborato dal gruppo Ricerca e Sviluppo Erickson, che propone un syllabus strutturato di competenze chiave per il docente innovativo. Il modello si articola in tre macroaree di competenza – *Professione, Didattica e Organizzazione* – e mira a fornire uno strumento operativo per la progettazione della formazione docente e per l'autovalutazione professionale. Si tratta di un esempio concreto di *framework* adattabile al contesto italiano, fondato su principi pedagogici chiari e competenze osservabili (Fig. 16).

## Il Syllabus Expert Teacher per le competenze del docente innovativo

Il presente quadro concettuale, sviluppato dalla ricerca Erickson, definisce le competenze del docente innovativo divise in tre aree fondamentali: Professione, Didattica, Organizzazione.



Fig.16 - Modello Expert Teacher (Fonte Erickson)

## 6. Esperienze italiane di integrazione dell'AI nella didattica

Negli ultimi anni, diverse esperienze pilota hanno esplorato l'integrazione dell'AI nei contesti scolastici italiani, contribuendo a definire approcci innovativi nella didattica. Tra le iniziative più rilevanti si colloca il progetto di ricerca "imparIAMo a scuola con l'Intelligenza Artificiale", promosso e coordinato dal Centro Studi Impara Digitale con la partnership tecnica di Edulia Treccani Scuola e ScuolaZoo, che si è svolto nell'anno scolastico 2023/2024 coinvolgendo 328 docenti, 112 Consigli di Classe di 50 scuole italiane. L'obiettivo era di supportare concretamente le scuole nel processo di trasformazione verso un utilizzo più consapevole dell'AI nei contesti educativi. La fase preliminare di formazione intensiva ha coinvolto tutti i docenti e studenti ma solo 53 consigli

di classe hanno portato a termine il progetto. Il bilancio dell'iniziativa, nonostante gli esiti positivi del prodotto finale, non ha evidenziato un miglioramento nel raggiungimento degli obiettivi di competenza, soprattutto acquisizione di autonomie e nei licei. In pratica si è costruito un buon prodotto grazie a direttive precise ma con poca consapevolezza. Risale allo stesso anno scolastico il progetto “Costruire il futuro: percorso di ricerca/azione sull'utilizzo dell'IA in ambito scolastico” che ha coinvolto una rete di 55 scuole del Friuli-Venezia Giulia coordinate dal Liceo “Stellini” di Udine, che ha portato alla stesura nel maggio 2024 di Linee guida per l'uso didattico della GAI. Il documento, validato da un comitato scientifico composto da docenti universitari, dirigenti scolastici e formatori, ha trattato aspetti etici, didattici e normativi, promuovendo l'adozione consapevole della GAI e la diffusione di buone pratiche tra le scuole aderenti.

AI@School è invece un progetto di ricerca dell'Università di Perugia del 2024 che esplora come gli strumenti di AI possano supportare l'attività didattica del docente. Attraverso una piattaforma sperimentale e una serie di applicazioni specifiche, il progetto mirava a migliorare la progettazione, la valutazione e l'inclusività dell'insegnamento, affrontando al contempo sfide etiche e operative.

Queste evidenze suggeriscono che l'effettiva innovazione didattica non deriva dall'introduzione strumentale dell'AI, ma dalla sua integrazione consapevole entro contesti progettuali coerenti, capaci di valorizzare l'autonomia scolastica e la professionalità docente.

## Conclusioni

L'analisi condotta ha fornito un quadro critico delle numerose iniziative tecnologiche promosse dal Ministero per innovare la scuola italiana, anche a fronte delle numerose sollecitazioni provenienti dall'UE. La letteratura esistente ha evidenziato però che nonostante l'impatto del digitale sui docenti sia stato significativo, sebbene spesso non spinto da necessità urgenti da parte dei docenti, non è stato sufficientemente forte da realizzare le trasformazioni attese nei processi di insegnamento-apprendimento. La formazione per i docenti si è rivelata spesso inadeguata, troppo tecnica e distante dalle esigenze quotidiane, generando un divario tra gli investimenti in tecnologia e il loro effettivo impatto sugli apprendimenti. La pandemia ha accentuato queste carenze, evidenziando una scarsa preparazione all'uso efficace delle TIC.

La mancanza di obiettivi pedagogici chiari e di un *framework* integrato e pragmatico ha reso difficile per i docenti orientarsi e applicare le tecnologie nel lavoro quotidiano. Quelli attuali, come il DigCompEdu, sono percepiti spesso come troppo formali e non aderenti alle reali condizioni operative delle scuole

italiane. A valle dell'analisi presentata, si delinea la necessità di sviluppare un *framework* innovativo, flessibile e realista, che identifichi le competenze digitali necessarie e includa esempi pratici e applicabili per l'uso delle TIC. Questo strumento dovrebbe rispondere alle reali esigenze dei docenti, valorizzare la dimensione pedagogica e promuovere un approccio critico e riflessivo alle tecnologie. Esso dovrebbe essere la base su cui ogni scuola potrà creare il proprio "curricolo digitale verticale sostenibile", che abbracci tutti i gradi di scuola dall'Infanzia alla fine delle Scuole Superiori, quando, dopo gli esami di maturità, lo studente potrà aprirsi a una formazione accademica e alle opportunità internazionali, avendo già interiorizzato sia una solida formazione digitale che le basi di cittadinanza digitale. Il nuovo cittadino digitalmente competente saprà utilizzare la tecnologia in modo trasversale ai vari contesti e, nel contempo, essere in grado di vivere in una società digitale in modo etico, critico e sicuro. La competenza digitale, incorniciata in un *framework* che funzioni, dovrebbe articolarsi sul "sapere" (acquisizione di elementi di *Digital Literacy* e *Media Education*), "saper fare" (applicazione delle conoscenze digitali in contesti reali) e "saper essere" (ricerca del benessere digitale, consapevolezza dell'ecosostenibilità delle tecnologie e acquisizione di *soft skills*). Solo attraverso un'azione concertata che coinvolga attivamente i docenti nella progettazione e implementazione di tali strumenti sarà possibile superare le attuali barriere e realizzare un autentico progresso nell'educazione digitale.

## Riferimenti bibliografici

- AGCOM (2019). *Educare Digitale Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorser digitali abilitanti*". 28/2/2019 -- <https://www.agcom.it/pubblicazioni/rapporti/educare-digitale-lo-stato-di-sviluppo-della-scuola-digitale-un-sistema>.
- 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. Doi: 10.61969/jai.1337500.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni* (G. Lo Iacono, Trad.). Edizioni Erickson.
- Barbieri G., Palmeri E. (2024). *Osservatorio Scuola Digitale Osservare i cambiamenti in atto monitorare il processo di transizione digitale delle scuole - Report del 21/03/24* presentato a Didacta Italia. -- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIM-DIDACTA24-Osservatorio-+%28003%29.pdf/0c3141f7-b2b5-5a5d-7163-c352e46cf328?t=1712832553169>.
- Benassi R., Baldini R., Bartolini M. E., Cigognini I., de Maurissens E., Mosa P., Nencioni V., Pedani M. C., Pettenati C., & Zanoccoli (2022). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21: Report Integrativo*. INDIRE Firenze.

- Bernard R. M., Abrami P. C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Wai P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3): 379-439. Doi: 10.3102/00346543074003379.
- Bocciolosi E. (2017). *Aprendizaje y tecnologías en Italia. El caso PNSD. Educación, Participación Y Escenarios Digitales debates sobre la mediación digital en el siglo XXI*. Editorial Comares. pp. 142-149.
- Brown A. L., & Campione J. C. (1994). *Scoperta guidata in una comunità di studenti*. The MIT Press.
- Buckingham D. (2013). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. John Wiley & Sons.
- Bulman G., & Fairlie R. W. (2016). Technology and education: Computers, software, and the internet. In: *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 5, pp. 239-280). Elsevier.
- Calvani A. (2013). Qual è il senso delle tecnologie nella scuola? Una “road map” per decisori ed educatori. *Italian Journal of Educational Technology*, 21(1): 52-57.
- Calvani A., Fini A., & Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *Italian Journal of Educational Technology*, 17(3): 39-39.
- Celik I., Dindar M., Muukkonen H. et al. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66: 616-630. Doi: 10.1007/s11528-022-00715-y.
- Chounta I.A., Bardone E., Raudsep A. et al. (2022). Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education. *Int J Artif Intell Educ*, 32: 725-755. Doi: 10.1007/s40593-021-00243-5.
- Collins A., Brown J. S., & Newman S. E. (2018). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Routledge.
- Cuban L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cuban L., Kirkpatrick H., & Peck C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4): 813-834.
- DEF (2012). Ulteriori misure urgenti per la crescita del Paese di cui al DL 179 del 18/10/2012 Convertito, con modificazioni, dalla L.221 del 17/12/2012.
- Di Donato D. (2021). Le competenze digitali dei docenti: quale scuola vogliamo dopo il Covid. Comitato Scientifico e Editoriale. *I quaderni di Agenda Digitale*, 4 maggio 2021.
- EDAFORUM (2024). *AI@School: Prospettive educative sull'intelligenza artificiale in classe*. EDAForum – Lifelong Learning.-- <https://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/download/946/740>.
- Euronews (2024, settembre 25). Intelligenza artificiale per migliorare la didattica: il progetto pilota in 15 scuole italiane. *Euronews Next*. -- <https://it.euronews.com/next/2024/09/25/intelligenza-artificiale-per-migliorare-la-didattica-il-progetto-pilota-in-15-scuole-itali>.

- European Commission (2009). *Strategia di Lisbona*. -- [https://www.consiglio.re-gione.fvg.it/cms/export/sites/consiglio/istituzione/allegati/b\\_Pu-jati\\_IV\\_A\\_BRO.pdf](https://www.consiglio.re-gione.fvg.it/cms/export/sites/consiglio/istituzione/allegati/b_Pu-jati_IV_A_BRO.pdf).
- European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions - Establishing a European pillar of social rights* del 26/4/2017. -- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=ce-lex%3A52017DC0250>.
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan* – 17/1/2018. -- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:52018DC0022&from=EN>.
- European Commission (2020). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla realizzazione dello Spazio Europeo dell'istruzione entro il 2025* del 30/9/2020. -- <https://education.ec.europa.eu/it/about-eea>.
- European Commission (2020) based on 2016 document *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions a new skills agenda for Europe working together to strengthen human capital, employability and competitiveness the "New Skills Agenda"* dell'1/7/2020. -- <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>.
- European Commission (2021). *Risoluzione del Consiglio dell'UE su un quadro strategico per la collaborazione a livello europeo nel settore dell'istruzione e della formazione nel periodo verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) di cui al C 66/1 del 26.2.2021 - IT Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*. -- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=ce-lex%3A32021G0226%2801%29> (ultima consultazione 30/08/2024).
- European Commission (2021). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the Regions - The European Pillar of Social Rights Action Plan* del 04/3/2021. -- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=ce-lex%3A52021DC0102>.
- European Commission (2021) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the Regions - 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade* del 9/3/2021. -- [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en). -- [https://commission.europa.eu/document/download/9fc32029-7af3-4ea2-8b7a-4cd283e8e89e\\_en?filename=cellar\\_12e835e2-81af-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0001.02\\_DOC\\_1.pdf](https://commission.europa.eu/document/download/9fc32029-7af3-4ea2-8b7a-4cd283e8e89e_en?filename=cellar_12e835e2-81af-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0001.02_DOC_1.pdf).
- European Commission (2022). *Building the European Education Area: Progress report published* del 18 novembre 2022. -- <https://education.ec.europa.eu/news/building-the-european-education-area-progress-report-published>.

- Giusti S., Gui M., Micheli M., & Parma A. (2015). *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno* (Vol. 33). Nucleo di Valutazione e Analisi per la Programmazione (NUVAP-DPC) della Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Gui M. (2010). L'uso didattico delle ICT. In: A. Cavalli & G. Argentin (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella Scuola italiana*.
- Gui M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* (pp. 1-248). Bologna: il Mulino.
- Haßler B., Major L., & Hennessy S. (2016). Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(2): 139-156.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Impara Digitale (2025, febbraio). *Report finale del progetto "imparIAMo a scuola con l'Intelligenza Artificiale"*. Associazione Impara Digitale. -- <https://www.imparadigitale.it/pubblicato-il-report-finale-della-sperimentazione-impariamo-a-scuola-con-lintelligenza-artificiale/>.
- Jackson C. K., & Makarin A. (2016). *Semplificare l'insegnamento: un esperimento sul campo con lezioni online "off-the-shelf"*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Jenkins H., & Robinson A. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Guerini.
- Lévy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Feltrinelli.
- Ligorio M. B. (1994). Community of learners. *Italian Journal of Educational Technology*, 2(2): 22-22.
- Ministero dell'Istruzione (1998). *Programma di sviluppo delle Tecnologie Didattiche nel periodo 1997/2000* allegato alla circolare n. 282 del 24/4/1997 di cui al DM 293/1998. -- [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/dm293\\_98.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/dm293_98.shtml) (ultima consultazione 30/08/2024).
- Ministero dell'Istruzione (2013). *Acquisto dotazioni tecnologiche* di cui avviso n.2800 del 12/11/2013.
- Ministero dell'Istruzione (2013). *Criteri e parametri per l'assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche, nonché per la determinazione delle misure nazionali relative alla missione istruzione scolastica a valere sul Fondo per il funzionamento delle Istituzioni scolastiche* di cui al D.M. 821 dell'11/10/2013.
- Ministero dell'Istruzione (2014). *Formazione del personale scolastico* di cui al D.M. n.762 del 2/10/2014 (in attuazione dell'articolo 16, comma 1, lett. f) del D.L. n.104/2013).
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Assegnazione dei contributi alle istituzioni scolastiche paritarie primarie e secondarie per avvio a.s. 2021-2022* di cui al D.M. n.291 del 30/09/2021.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Atto di indirizzo politico istituzionale 2022 del Ministero dell'Istruzione* di cui al D.M. n.281 del 15/9/2021. --

- <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-281-del-15-settembre-2021> (ultima consultazione 30/08/2024).
- Mishra P., & Koehler M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6): 1017-1054.
- Moricca C. (2016). L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica. *Form@re*, 16(1).
- Nirchi S. (2024). Percezione sull'intelligenza artificiale a supporto dell'insegnamento: primi risultati di un'indagine esplorativa. *QTimes Webmagazine*, 16(3): 429-439. Doi: 10.14668/QTimes\_16334.
- OCSE (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World.*, Parigi: OECD Publishing. Doi: 10.1787/df80bc12-en.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals.* TALIS, Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/19cf08df-en.
- Pacetti E., & Soriani A. (2022). Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia?. *Pedagogia Oggi*, 20(1): 200-211.
- Pattoia M. (2024). Progetto AI@ School: Strumenti di Intelligenza Artificiale a supporto dell'attività docente. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45): 548-557.
- Pitrella V., Gentile M., Città G., Re A., Tosto C., and Perna S. (2023). La percezione dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale nello svolgimento dei compiti a casa in un campione di insegnanti italiani. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26): 300-318.
- Pontecorvo C., Aiello A. M., & Zucchermaglio C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana.* Ambrosiana.
- Puentedura R. R. (2013). *SAMR: Getting to transformation.* Retrieved May 31, 265-283.
- Ranieri M. (2022). Le competenze digitali degli insegnanti. In: *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI)*, pp. 49-60. Florence University Press.
- Ranieri M., Bruni I., & de Xivry A. C. O. (2017). Teachers' professional development on digital and media literacy. Findings and recommendations from a European project. *Research on Education and Media*, 9(2): 10-19.
- Redecker C. (2017). *European framework for the digital competence of educators.* DigCompEdu.
- Rete di scuola FVG – Progetto “Costruire il futuro: l'IA entra a scuola” -- <https://stelliniudine.edu.it/costruire-il-futuro-lia-entra-a-scuola/>.
- Russell L. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon.* State University Press.
- Salmieri L. (2019). The rhetoric of digitalization in Italian educational policies: Situating reception among digitally skilled teachers. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1). Doi: 10.14658/pupj-ijse-2019-1-8.
- Scardamalia M., & Bereiter C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. In: D. Keating & C. Hertzman (Eds.). *Today's children, tomorrow's society: The developmental Health and Wealth of Nations* (pp. 274-289). New York, NY: Guilford.
- Tagama M., & Frid A. (2024). *Curriculum frameworks and visualisations beyond national frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030.* OECD

- Education Working Papers, No. 314. Paris: OECD Publishing. Doi: 10.1787/2a4bdce6-en.
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education - A tool on whose terms?*. Paris: UNESCO.
- Vincent-Lancrin S. (Ed.). (2023). *Measuring innovation in education 2023: Tools and methods for data-driven action and improvement*. Paris; OECD Publishing. Doi: 10.1787/a7167546-en.
- Vitikka E., Krokfors L., & Hurmerinta E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and development. In: *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (pp. 83-96). Sense Publishers.
- Wang Q. (2009). Guiding teachers in the process of ICT integration: Analysis of three conceptual models. *Educational Technology*, pp. 23-27.
- Wenger E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi Organizzativi*, (1).
- Zheng B., Warschauer M., Lin C. H., & Chang C. (2016). Learning in one-to-one laptop environments: A meta-analysis and research synthesis. *Review of Educational Research*, 86: 1052-1084. Doi: 10.3102/0034654316628645.
- Zirilli C. (2020). *Nuevas tecnologías y aprendizaje escolar*. -- <http://hdl.handle.net/10835/10846>.

## Attualità del metodo comparato. Annotazioni

### Notes on the relevance of the comparative method

Michele Zedda\*

#### Riassunto

Tra i metodi di ricerca della pedagogia, quello comparato è molto efficace di fronte ai nuovi problemi educativi, la cui dimensione planetaria esige il confronto di più realtà. Nell'attuale contesto, sempre più multi-etnico, la pedagogia comparata rivela una grande utilità teorica e pratica. In particolare, le ricerche sui sistemi scolastici, europei e dei paesi lontani, aiutano a meglio pensare l'inclusione nelle nostre scuole. Per quanto ben fondato e ormai affinato, il metodo comparato deve però intensificare il dialogo con la pedagogia interculturale, dal quale avrebbe notevoli vantaggi. Dopo aver richiamato le peculiarità del metodo comparato, l'autore ne evidenzia l'efficacia nel dare risposta ai problemi educativi odierni, in vista di una scuola più inclusiva e interculturale.

**Parole chiave:** confronto; diversità, metodo; pedagogia comparata; sistemi scolastici.

#### Abstract

Among the methods of pedagogical research, the comparative one is very effective, in the face of new educational problems, whose now global dimension demands the comparison of more and more realities. In the present context, which is increasingly multi-ethnic, comparative education displays great theoretical and practical benefit. In particular, research on the education systems of European and extra European countries helps to think better inclusion in our schools. As well-founded and now refined as it is, the comparative method must however intensify the dialogue with intercultural pedagogy, from which it would have significant advantages. After having recalled the peculiarities of the comparative method, the author highlights its effectiveness in responding to today's educational problems, for a more inclusive and intercultural school.

**Key words:** comparison; diversity; method; comparative education; school systems.

*Articolo sottomesso: 11/03/2025, accepted: 26/05/2025*

---

\* Università di Cagliari, E-mail: [mzedda@unica.it](mailto:mzedda@unica.it).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19686

## 1. Introduzione

Le complesse sfide del terzo millennio esigono un approccio “sistemico”, cioè attuato da più studiosi, con diversi metodi e visuali epistemiche. Le soluzioni provengono non più da percorsi lineari, da approcci analitici e per così dire cartesiani, né da scienze isolate e autoreferenziali. Difatti, le discipline non vanno distinte per l’oggetto delle loro ricerche (Popper, 1985). Al centro vi sono i problemi, alla cui soluzione è dedicata l’intera comunità intellettuale, di là da specifiche appartenenze disciplinari.

A ben vedere, tutte le questioni pedagogiche, dalle più tradizionali (“classiche”), alle nuove (“emergenti”), rinviano all’elezione del metodo con cui affrontarle. Questa scelta è decisiva anche per i problemi non strettamente pedagogici, ma riferibili, per via indiretta, all’educazione. Per esempio, i problemi della transizione ecologica, benché più vicini ad altre scienze, sono in realtà anche pedagogici: si pensi al dover educare i giovani a nuove responsabilità, in vista dei futuri scenari (Mortari, 2020). Ancora, l’avanzare veloce dalle nuove tecnologie e dell’AI, è indagato *in primis* da altri ricercatori, ma esige anche un teorizzare pedagogico (di cifra critica e assiologica), volto a “umanizzare” e difendere i valori della persona (Malavasi, 2020).

Davanti alla crescente complessità, a mutamenti inediti, a problemi educativi non più solo locali, ma ormai planetari, la pedagogia prende in esame il suo stesso procedere. Quella del metodo è, dunque, una scelta delicata, essenziale per impostare la ricerca e conseguire validi risultati. È la natura del problema a suggerire il metodo, ma niente impedisce l’utilizzo di più metodi, al fine di realizzare uno studio più fecondo. Com’è noto, la pedagogia ha più modalità euristiche, ciascuna con peculiari punti di forza e possibilità. Vanno subito menzionati l’approccio filosofico, quello storiografico, quello sperimentale, quello clinico e, *last but not least*, quello comparativo, al quale è dedicata la presente disamina.

Alcuni decenni fa, E.J. King notava che gli studi comparati «aiutano a penetrare il futuro dello sviluppo umano in ogni sua manifestazione» e perciò, data la rilevanza per l’umanità dell’educazione, «si deve costantemente condurre una lotta serrata per la determinazione di modelli educativi oggettivamente validi» (King, 1976, p. 16). Una posizione condivisibile e sempre valida, questa, che indica l’esercizio comparativo quale chiave di lettura dei problemi educativi, in un contesto segnato sempre più da flussi migratori, globalizzazione e nuove criticità.

## 2. Dal passato al presente

Prima di rilevare l’attualità di questo metodo, è utile un breve cenno storico.

Per quanto già presente da lungo tempo, nella forma di osservazioni appuntate da viaggiatori, mercanti e missionari, la pedagogia comparata nasce come disciplina ufficialmente nel 1817, quando Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) dà alle stampe la famosa *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817). Per tutto l'Ottocento la comparazione è svolta con ingenuità, in quanto finalizzata a importare nel proprio paese un sistema/metodo educativo rivelatosi valido altrove; infatti, era in uso trapiantare modelli altrui *sic et simpliciter* senza alcuno studio preliminare. Non a caso, questa fase è definita del “*borrowing*”, cioè del prendere a prestito. Solo nel primo Novecento (fase della “predizione”), grazie alle intuizioni di Michael Sadler (1900), la comparazione è svolta consapevolmente, dedicando molta attenzione al contesto del sistema scolastico, così da prevedere l'esito del trapianto. È un cambio di passo felice, questo, condiviso da studiosi come I.L. Kandel, N. Hans, F. Schneider, P. Rossellò e R. Ulich (per citare alcuni classici), i quali compiono studi accurati su forze e fattori alla base dei sistemi educativi. Con il passare del tempo, il metodo comparato si fa più analitico, si perfeziona, accoglie spunti da altre scienze, acquista più maturità. Nel secondo Novecento questa pedagogia si rinnova in senso metacognitivo, riflette su sé stessa, sulla sua scientificità e sul suo metodo, ormai affinato e scandito da più momenti, come nella sequenza ideata da G.Z.F. Bareday (1969) e da F. Hilcker (1967): a) descrizione; b) interpretazione; c) giustapposizione; d) comparazione. Così procedendo, la pedagogia comparata è sempre più tesa a conseguire piena scientificità.

A ben vedere, l'evoluzione del metodo è avvenuta grazie a più influenze teoriche, alle quali si deve una più fondata scientificità. Stante la centralità del sapere pedagogico, preziosi apporti si devono alla storiografia, alla statistica, alla sociologia, all'etnografia e, più in generale, alle varie scienze sociali e politiche. Pertanto, la pedagogia comparata ha conosciuto molte posizioni, non senza vivaci dibattiti sulla dimensione teorica (descrittiva/idiografica o esplicativa/nomotetica), le finalità (conoscitive o pragmatiche), le unità di comparazione (di scala più o meno ampia) nonché la cifra temporale diacronica o sincronica (Sweeting, 2009, pp. 149-167). A questo punto, è da notare come la pedagogia comparata svolga, da un lato, ricerche in senso diacronico, peraltro molto utili per cogliere le tendenze evolutive (Chiaranda, 2010); d'altro lato, però, studia i problemi educativi del presente (quindi in chiave sincronica), ai quali l'urgenza assegna una priorità. Questa sincronia comparativa è evidenziabile in più casi. Un esempio è dato dai popoli dell'antichità (si è ancora nella fase “pre-scientifica”), presso i quali era di molta utilità, politica e militare, conoscere come i popoli vicini educavano i loro giovani (Ulmann, 2001) e, in particolare, come li preparavano alla guerra. La comparazione invitava all'autocritica e a “copiare” le altrui pratiche d'addestramento, così da non essere da

meno. Al riguardo si segnala *en passant* come alcuni passi di Erodoto, Tucidide e Senofonte (Meister, 2006) siano autentici brani *ante litteram* di pedagogia comparata. Quindi, il problema della guerra, così centrale nel mondo antico, imponeva la comparazione. Non meno eloquente è, nella Roma antica, il noto *borrowing* dalla Grecia, quanto mai prezioso per rinnovare e integrare la tradizione pedagogica originale. Come nota Marrou, da principio lo sviluppo spirituale latino era «addietro di almeno due secoli rispetto a quello dello spirito greco» (Marrou, 2008, p. 307), sicché, con il tempo, motivata dalle evidenze del confronto, Roma si è trovata «quasi costretta ad adottare le forme e i metodi dell'educazione ellenistica» (Marrou, 2008, p. 323). Un altro esempio concerne l'epoca del colonialismo europeo. Fino al primo Novecento, un importante focus di ricerca erano le scuole delle colonie d'oltremare, dove si puntava a “civilizzare” secondo i valori della cultura europea (Reinhard, 2002). La prassi esigeva che gli indigeni asiatici, africani e latinoamericani, fossero inglesizzati, francesizzati, italianizzati, etc. All'educazione coloniale, quindi, la pedagogia comparata dava risposta, ideando sistemi scolastici *ad hoc*, sulla falsariga della madrepatria. Per quanto criticabile, questa soluzione era in linea con l'ideologia nazionalistica del tempo.

Questi esempi storici mostrano come l'esercizio comparativo abbia, quale movente, il dare una risposta (teorica ma soprattutto pratica) a un problema educativo del momento. Da sempre, il confronto aiuta a ben comprendere, riflettere, precisare, definire la questione nonché ipotizzare le linee operative. Ciò premesso, è da vedere l'utilità di questo approccio nell'odierna società, quanto mai multi-etnica e segnata da nuove priorità.

### 3. Attualità del comparare

Nell'età postmoderna, globalizzazione e flussi migratori rendono la società sempre più multiculturale, anche se non ancora interculturale. Ne seguono più questioni educative, da pensare dentro una cornice non più locale, bensì mondiale. Com'è noto, la mobilità, i valori tradizionali e la comunicazione hanno subito veloci cambiamenti, sicché la locuzione “Villaggio globale” (McLuhan, 1976) è oggi ancora più pertinente. A ben vedere, lo sguardo comparativo offre una valida chiave di lettura a questo mutato scenario, quanto mai complesso e globalizzato (Barbieri, Gaudio, Zago, 2020). Oltre a fare chiarezza, la pedagogia comparata indica linee operative, rivelandosi molto efficace nell'affrontare i problemi dell'educazione, ai quali dà un contributo umanizzante e progettuale. Per dirla con Carla Callegari, la globalizzazione «pone degli interrogativi che ci proiettano in un futuro da costruire, in un'utopia educativa da realizzare, in un ideale pedagogico che deve concretizzarsi attraverso politiche condivise ed

equa» (2016, p. 62). Parole chiarificanti, queste, che invitano a pensare la formazione in vista del futuro e ad avvalersi, perciò, di più ambiti pedagogici.

Va notato che i problemi della scuola multietnica sono affrontati, anzitutto, dalla pedagogia interculturale, che studia temi come l'identità, la diversità culturale, le modalità d'inclusione e d'istruzione, nonché le difficoltà linguistiche e comunicative. A studiare questi temi, tuttavia, non è solo la pedagogia interculturale. Sia pure da altra visuale, anche la pedagogia comparata compie le sue ricerche, senza però confliggere, né sovrapporsi alla pedagogia interculturale; difatti, le due si soffermano in prevalenza su piani diversi, risultando perciò complementari. La pedagogia interculturale studia sia questioni teoriche più generali, sia quelle relative alla didattica, mentre la pedagogia comparata analizza per lo più le scuole dei Paesi di provenienza e le modalità d'inclusione altrove adottate. Dal dialogo, le due pedagogie ottengono più vantaggi, teorici e pratici, che consentono di meglio affrontare i problemi. Dunque, la comparazione educativa può andare oltre la sua sfera tradizionale e connettersi con altri ambiti pedagogici, in un'ottica di ricerca svolta entro un quadro più ampio. Vale ora la pena di rilevare l'utilità dell'interazione fra il piano pedagogico comparativo e quello interculturale.

Un primo punto riguarda la mentalità, la visuale propria del comparatista, ideale per cogliere le dinamiche dell'odierna società. Dinanzi ai problemi educativi, tale studioso ha una peculiare sensibilità, uno sguardo tutto suo, animato da apertura, simpatia e ricerca del dialogo con gli altri popoli. Come rileva Battista Orizio, il comparatista vede gli altri non come «cose e numeri e variabili, ma esseri umani contrassegnati da una loro originalità e autenticità» (1977, p. 60). Non a caso, la sua *forma mentis* cosmopolita consente la giusta prospettiva d'indagine, ancor prima di riflettere sulla didattica. Questa apertura mentale fu teorizzata inizialmente da Michael Sadler che la giudicò essenziale per comprendere a pieno altri popoli, culture e civiltà (Sadler, 1900). Molto utile dinanzi alle criticità delle classi multiculturali, tale tratto mentale andrebbe fatto proprio non solo dal pedagogista interculturale, ma da ogni docente e operatore scolastico nonché dagli stessi migranti; in fondo, il valore di questa mentalità risiede, per dirla con Franco Cambi, nel suo essere «plurale, dialettica, integrata e dismorfica ad un tempo, capace di leggere, insieme, e le identità e le differenze, ad ogni livello» (2006, p. 41). Questa mentalità, così ben valorizzata dalla pedagogia comparata, è senz'altro da favorire in vista di un'autentica società interculturale.

Non meno preziosa è la ricognizione svolta nelle scuole dei Paesi lontani. Come noto, gli studi comparati raccolgono una gran mole di descrizioni e dati, sia quantitativi sia qualitativi, relativi a curricula, metodi, istituzioni, organizzazione scolastica e valori culturali di popoli vicini e lontani. Anche i dati su società, politica, economia e lavoro completano il quadro e ciò, riferito al Paese

di provenienza dell'alunno, aiuta a ben pensarne l'inclusione; per di più queste ricerche, se diacroniche, evidenziano i mutamenti e le tendenze in atto, lasciando così prefigurare i futuri scenari. Riguardo alle fonti, la comparazione si basa sui dati forniti da organismi internazionali come l'OCSE, l'ONU, l'UNESCO e l'UNICEF, la cui attendibilità dà allo studio più fondatezza. In definitiva, queste ricerche sui sistemi scolastici altrui sono utilissime tanto al pedagogista interculturale, quanto al docente impegnato in prima linea nell'inclusione di alunni e alunne di altra etnia. A conferma, anche ciò, del fecondo collaborare tra la pedagogia comparata e quella interculturale.

#### 4. Ulteriori benefici

L'esercizio comparativo è essenziale per raffrontare, dentro la stessa area geografica, i vari distretti, province, scuole e classi, in cui frequentano studenti e studentesse d'altra etnia. Per quanto l'unità d'analisi sia qui diversa (Manzon, 2009), tali confronti aiutano a individuare le didattiche più valide, oltre a dare spunti per capire le cause del successo o dell'insuccesso scolastico. A ben vedere, il Paese di provenienza, le modalità di accoglienza e d'inclusione, lo stile d'insegnamento, l'età del docente, sono alcuni dei tanti elementi su cui focalizzare le microanalisi. Quindi, la comparazione è preziosa per capire le dinamiche del mondo scolastico, specie quelle relative all'inclusione; pertanto, è una chiave di lettura senz'altro proficua, della quale può avvalersi tanto la pedagogia interculturale, quanto la sua declinazione postcoloniale, più focalizzata sull'ipoteca culturale del colonialismo che, ancor oggi, condiziona l'apprendimento e l'inclusione scolastica (Burgio, 2022; Zoletto, 2011).

A ben considerare, pedagogia comparata e interculturale condividono un altro campo teorico: l'inclusione scolastica attuata in altri Paesi. In effetti, lo studio delle scuole estere dà informazioni molto utili su esperienze, episodi e casi concreti, dai quali si evince quanto è bene accogliere oppure rifiutare. La pedagogia interculturale ha riflettuto sulla convivenza e sull'educazione nei Paesi storicamente multietnici, come Australia, Canada, USA e Sud Africa, per capire le difficoltà delle minoranze e degli immigrati (Gobbo, 2002). Tuttavia, lo sguardo va rivolto ai problemi delle classi multiculturali europee. Nelle nostre scuole, il vorticoso aumento di studentesse e studenti extracomunitari (di prima, seconda e terza generazione), esige di documentarsi sui sistemi scolastici europei, sulle loro politiche d'inclusione e, naturalmente, sui risultati conseguiti. Rilevate dalle ricerche comparative, queste informazioni sono fondamentali per meglio pensare la didattica interculturale. Qui come altrove, le due pedagogie si confrontano sullo stesso problema, sia pure da diverso punto di vista; per-

tanto, è quanto mai auspicabile la loro collaborazione, in vista di studi ancora più fondati ed esaustivi.

Quando il problema educativo riguarda l'Unione Europea, la pedagogia comparata è senz'altro in prima linea nella ricerca e nell'avanzare proposte. È importante saper cogliere le tendenze delle politiche scolastiche (Orizio, 2000) nei vari Paesi europei, così da meglio inquadrare i problemi attuali. Stante la minore centralità dello stato nazionale quale unità di studio (Palomba, 2016, pp. 31-40), qui l'approccio comparativo tende ad abbracciare un quadro più ampio, comprensivo di varie realtà scolastiche e a darne una feconda lettura. Quali temi d'indagine, si pensi alle politiche d'istruzione, ai percorsi formativi, ai curricula, alle istituzioni dei vari Paesi nonché a programmi come *Comenius*, *Culture 2000*, *Erasmus*, *Grundtvig*, *Leonardo* e *Youth*. Nell'Unione Europea, del resto, il percorso di unificazione va compiuto anche mediante l'istruzione (Graglia, 2019, p. 115), con norme giuridiche mirate, tali da far convergere, con gradualità, programmi e percorsi formativi dei diversi Paesi. Così legiferando, si facilita la mobilità (di studenti e docenti), si crea l'equipollenza tra diplomi, lauree, specializzazioni e albi professionali; si dà non solo una formazione più omogenea, ma anche una cultura rispettosa delle radici comuni, che promuova un autentico senso di cittadinanza europea. Al riguardo si pensi, *en passant*, all'esigenza di ripensare, alla luce dell'attuale scenario, i contenuti di materie come la Storia e le Lingue straniere (Cuconato, 2000, p. 100). Dunque, per un'unificazione meno problematica, è importante valorizzare gli studi comparati e i relativi dati, peraltro ben diffusi dalla rete europea EURYDICE. Alla base c'è sempre l'intento di rilevare, tra i Paesi dell'Unione, le analogie, le somiglianze e le diversità. Bisogna però spingersi oltre, per comprendere e spiegare ciò che determina questi sistemi scolastici, con la finalità di renderli non solo più convergenti e omogenei, ma anche più inclusivi e per davvero interculturali.

## Considerazioni conclusive

A ben valutare, il metodo comparato è non solo utile, ma senz'altro necessario davanti alle sfide della società multietnica. Non solo non vi è antagonismo tra pedagogia comparata e interculturale, ma il loro dialogo è senz'altro fruttuoso, in quanto aiuta a risolvere i problemi educativi, oltre a dare a entrambe un guadagno teorico, sia di metodo sia di contenuto. Al pedagogista interculturale, la comparazione offre più e più nozioni sui sistemi scolastici di tutto il mondo, dandogli perciò piena cognizione sui contesti di provenienza. Non è meno utile confrontare più istituti, sezioni e classi multietniche. Ma la comparazione educativa non offre soltanto un metodo, peraltro ben fondato e affinato;

infatti, è preziosa anche la peculiare *forma mentis* volta al dialogo, all'apertura verso altri popoli e civiltà. Questa mentalità dovrebbe qualificare non solo lo studioso comparatista, ma ogni pedagogista, specie se dedito alle questioni interculturali; per di più, questa mentalità è fondamentale per “umanizzare” i sistemi scolastici e riservare più centralità ai valori della persona. Per concludere, è auspicabile non solo utilizzare più diffusamente il metodo comparativo, ma anche dargli più spazio nell'ambito accademico e nella formazione di pedagogisti ed educatori. Non ultimo, è da valorizzarne il dialogo, intenso e collaborativo, con la pedagogia interculturale, per rispondere con efficacia alla grande sfida del terzo millennio.

## References

- Barbieri N.S., Gaudio A. e Zago G. (2020). *Manuale di educazione comparata*. Brescia: La Scuola.
- Bareday G.Z.F. (1969). *Il metodo comparativo in pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Bray M., Adamson B. e Mason M. (2009). *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G., (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Callegari C., a cura di (2016). *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*. Roma: Anicia.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Chiaranda M., a cura di (2010). *Storia comparata dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cuconato M. (2000). *Educazione comparata*. Bologna: Pitagora.
- Gobbo F. (2002). *Pedagogia interculturale*. Roma, Carocci.
- Graglia P. S. (2019). *L'Unione europea*. Bologna, il Mulino.
- Hilker F. (1967). *Pedagogia comparata: storia, teoria e prassi*. Roma: Armando.
- Jullien M.-A. (1817). *Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur l'Éducation Comparée*. Paris: Société Établie à Paris pour l'Amélioration de l'Enseignement Élémentaire.
- King E.J. (1976). *Insegnanti e società in evoluzione*. Roma: Armando.
- Leonarduzzi A. (1977). *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). La genesi della pedagogia comparativa*. Udine: La Nuova Base.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manzon M. (2009). Comparare i luoghi. In Bray M., Adamson B. e Mason M., a cura di, *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Marrou H.-I. (2008). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Studium.
- McLuhan M. (1976). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: il Saggiatore.
- Meister K. (2006). *La storiografia greca. Dalle origini alla fine dell'ellenismo*. Roma-Bari: Laterza.

- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Noah H.J., Eckstein M.A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*: New York: Macmillan.
- Orizio B. (1977). *Pedagogia comparativa*. Brescia: La Scuola.
- Orizio B. (2020). *Storia e comparazione dell'educazione in Europa*. Verona: Libreria universitaria.
- Palomba D. (2016). *Studi comparativi in educazione: la dimensione teorica*. In Callegari C., a cura di, *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*. Roma: Anicia.
- Popper K.R. (1985). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Reinhard W. (2002). *Storia del colonialismo*. Torino: Einaudi.
- Sadler M. (1900). How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?. *Comparative Education Review* (1964), 7(3).
- Sweeting A. (2009). Comparare i tempi. In: Bray M., Adamson B. e Mason M. a cura di, *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Todeschini M., Ziglio C. (2014). *Comparazione educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Torres C.A. (2014). *Globalizzazione ed educazione*. Brescia: La Scuola.
- Ulmann J. (2001). *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando.
- Van Deale H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris: PUF.
- Zani G.L. (1993). *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*. Brescia: La Scuola.
- Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.

## Oltre le gabbie: motivazioni, aspettative, percezioni e speranze del corpo docente in formazione<sup>^</sup>

### Beyond the cages: Motivations, expectations, perceptions and hopes of teachers-in-training

Angela Arsenà\*, Giada Prisco\*\*, Grazia Romanazzi\*\*\*

#### Riassunto

L'articolo esplora il punto di vista dei cosiddetti "insegnanti ingabbiati" in occasione della formazione prevista dal percorso abilitante 30 CFU del DPCM del 4 agosto 2023. Adottando le coordinate metodologiche della Reflexive Thematic Analysis, il presente contributo si sofferma sulle dinamiche che influenzano le motivazioni, le aspettative, le percezioni e le speranze del corpo docente in formazione. Le riflessioni emerse restituiscono un orizzonte narrativo da cui traspare un'identità professionale ambivalente fra struttura e soggettività, fra funzione e persona che interpella profondamente le politiche della formazione.

**Parole chiave:** docenti ingabbiati; DPCM 4 agosto 2023; bisogni educativi; formazione docenti; abilitazione all'insegnamento; identità professionale.

#### Abstract

This article examines the perspectives of the so-called "caged teachers" engaged in the 30-CFU qualification program introduced by the DPCM of August 4, 2023. Employing the methodological framework of Reflexive Thematic Analysis, the study investigates the dynamics shaping the motivations, expectations, perceptions, and aspirations of the teachers-in-training. The emerging reflections delineate a narrative horizon marked by an ambivalent professional identity – positioned between structural constraints and individual subjectivity, between instrumental function and personal agency – thus posing significant challenges to current educational policies.

---

<sup>^</sup> Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso delle tre co-autrici. Nondimeno, Angela Arsenà è autrice dei paragrafi n. 1 e n. 2; Giada Prisco dei paragrafi n. 3 e n. 4; Grazia Romanazzi dei paragrafi n. 5 e n. 6.

\* Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, e-mail: [angela.arsena@unipegaso.it](mailto:angela.arsena@unipegaso.it).

\*\* Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, e-mail: [giada.prisco@unipegaso.it](mailto:giada.prisco@unipegaso.it).

\*\*\* Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, e-mail: [grazia.romanazzi@unipegaso.it](mailto:grazia.romanazzi@unipegaso.it).

**Key words:** teachers-in-training; DPCM August 4, 2023; educational needs; teacher training; teaching qualification; professional identity.

*Articolo sottomesso: 28/04/2025, accettato: 07/06/2025*

## 1. L'abilitazione all'insegnamento: inquadramento teorico

In un'epoca attraversata da profonde discontinuità antropologiche, da mutamenti sistemici e accelerazioni culturali, riflettere sull'educazione trascinandolo con sé le questioni cogenti che riguardano la professionalità docente non costituisce un esercizio neutro né una riflessione confinata ai perimetri specialistici, ma si configura come un atto intrinsecamente politico, nella sua accezione più alta e originaria. Ciò che viene posto in questione, attraverso il pensiero e la prassi educativa, è infatti la configurazione stessa della polis, ovvero la forma della comunità umana che desideriamo edificare. Educare, in tale prospettiva, non è dunque mera trasmissione, ma una costruzione simbolica, progettazione di senso, gesto inaugurale di mondi possibili. E la scuola, lungi dall'essere un'istituzione tra le altre, si rivela come l'officina privilegiata in cui prende corpo il futuro: un futuro che si plasma nella qualità relazionale, etica e culturale dell'insegnamento (Morin, 2001).

In questo orizzonte il DPCM del 4 agosto 2023<sup>1</sup> – e in modo particolare il suo Allegato A – sembra non soltanto contenere un aggiornamento normativo valido per le forme e i modi di un reclutamento professionale, ma anche un dispositivo ermeneutico, una mappa concettuale e operativa che aspira a ripensare radicalmente l'identità professionale del docente. Esso non si limita, infatti, a descrivere un itinerario formativo, ma offre al contempo una visione (condivisibile o no<sup>2</sup>), un disegno organico e coerente della formazione, in cui saperi, valori e pratiche si intrecciano in un tessuto dinamico, plurale e integrato. In ogni caso, lungi dal riproporre la figura dell'insegnante come mero portatore di contenuti, come autorità disciplinare o burocrate dell'istruzione, il documento affida al docente il compito di divenire artigiano di senso, interprete competente dei contesti e intellettuale incarnato nella trama della prassi educativa. Nell'Allegato A si chiariscono le condizioni teoretiche ed epistemiche

---

<sup>1</sup> *Gazzetta Ufficiale*, Anno 164 – N. 224.

<sup>2</sup> Il DPCM 60 CFU, introdotto nel 2023 per riformare la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, ha sollevato diverse critiche riguardanti il suo impianto pedagogico, quali l'eccessiva compressione temporale del percorso formativo; l'approccio prevalentemente trasmissivo e tecnicistico; alcuni nodi critici riconducibili alla sua configurazione.

della professionalità docente laddove quest'ultima viene indicata come una sorta di edificio educativo sorretto da tre pilastri: motivazione, riflessività, inclusione. Essi non vanno intesi come elementi accessori o corollari, bensì come categorie strutturali e fondative di una professionalità che si declina attraverso la congiunzione dialettica di cura e rigore, di dono e metodo, di ricerca e testimonianza (Bertagna, 2023, p. 5). La motivazione rappresenta il primo fondamento: essa non coincide con una semplice inclinazione soggettiva o con un entusiasmo momentaneo, ma si configura come tensione etica che orienta l'agire pedagogico nella direzione dell'altro. Del resto, Albert Camus (1995, p. 32) ci ricordava già che “la vera generosità verso il futuro consiste nel dare tutto al presente”. Ed è appunto questo il paradosso generativo dell'insegnamento: il gesto educativo di chi, nella fiducia radicale senza garanzie, coglie il rischio e la scommessa della formazione nelle forme imprevedibili nel tempo. La riflessività nell'azione, secondo cardine dell'intera struttura, richiama la figura del docente come *reflective practitioner* – per usare l'espressione celebre di Donald Schön (1983) – ossia come colui che interroga costantemente il proprio operato, che non si rifugia nella ripetizione del consueto, ma trasforma l'esperienza in sapere, la routine in spazio critico. L'insegnante, in questa prospettiva, non è un semplice esecutore di modelli precostituiti, ma un ricercatore situato nella propria prassi, capace di leggere le trame complesse della realtà educativa e di agire con intelligenza contestuale e con sensibilità trasformativa. Il terzo pilastro, l'inclusione, costituisce la misura etica e politica della professionalità docente. Come ci ha insegnato Paulo Freire (1970, p. 149), “nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo: gli uomini si educano insieme, mediati dal mondo”. L'insegnante è colui/colei che accompagna ogni studente – nessuno escluso – nel riconoscimento e nella valorizzazione delle proprie singolarità, nell'attivazione delle proprie vocazioni, senza mai ridurre la differenza a devianza, ma al contrario facendone il primo luogo e, si direbbe alla maniera aristotelica, ‘il luogo naturale’, dell'insegnamento. L'inclusione non è, in questo senso, un'appendice della didattica, lasciata all'arbitrio, al caso o, nella migliore delle ipotesi, alla buona volontà, bensì il suo fondamento. Nel suo impianto complessivo, il DPCM rifiuta esplicitamente ogni visione ortopedica della formazione, ogni logica additiva e accumulativa fondata sul mero conteggio di crediti. Al contrario, propone una visione integrata della professionalità, in cui i diversi saperi non si giustappongono come in una lista, ma si compenetrano come elementi di un'unica soluzione. Giuseppe Bertagna (2022, p. 8) descrive questa trasformazione come il passaggio da un'emulsione disomogenea – “come olio nell'acqua” – a una soluzione stabile – “come sale nell'acqua” – dove ogni sapere si dissolve e si fonde, generando coerenza e senso. A questa complessità il docente è oggi chiamato a rispondere con un profilo che tenga

insieme molteplici posture: esperto e artigiano, ricercatore e narratore, progettista e testimone. Egli deve saper decifrare i contesti, ascoltare i silenzi, cogliere le fragilità, promuovere l'autonomia, personalizzare i percorsi, coltivare l'innovazione. Ma, soprattutto, deve essere disposto a educare educandosi, riconoscendo in ogni incontro educativo una possibilità di apprendimento reciproco. Non si tratta, dunque, soltanto di padroneggiare contenuti o di applicare metodologie: ciò che si richiede è la capacità di generare ambienti di senso, itinerari formativi che sappiano accogliere la complessità del reale e delle vite che attraversano la scuola. L'aula si trasforma così in uno spazio narrativo, in un campo di reciprocità, in una soglia del possibile. In questo quadro simbolico e pedagogico, la simulazione della lezione prevista come prova finale del percorso abilitante assume un valore che travalica la dimensione tecnica. Essa diviene momento rivelativo della maturazione professionale, spazio in cui si condensano sapere, sensibilità, progettualità. Ogni lezione è un racconto che si intreccia alla vita degli studenti; ogni scelta metodologica è un atto di responsabilità epistemica ed etica; ogni interazione è una sceneggiatura aperta. È a partire da questa prospettiva che la formazione docente si pone l'obiettivo di accompagnare i futuri insegnanti non soltanto nell'assolvimento di requisiti formali, ma nella comprensione profonda e trasformativa della loro vocazione. Le analisi di casi, le riflessioni sull'E-portfolio, la progettazione della lezione simulata (Barca, Bellotti & Vacchelli, 2024), non sono adempimenti burocratici, ma passaggi generativi di un mestiere che è, in ultima istanza, umanesimo incarnato. La professionalità docente, in definitiva, non si esaurisce nel 'saper fare', né si identifica con il solo 'saper sapere': essa si manifesta pienamente nel 'saper essere'. Essere per l'altro, essere con l'altro, essere attraverso l'altro. È in questo interstizio relazionale che si gioca la posta più alta dell'educazione: formare docenti che siano custodi di senso, architetti del futuro, tessitori di legami e di possibilità. In questa cornice teoretica ed esistenziale, risulta evidente come la formazione del docente non possa essere concepita né come fase propedeutica, né come tappa intermedia, ma come orizzonte permanente, come *forma vitae* della professionalità educativa. Non si tratta soltanto di formare chi insegna, ma di rendere possibile l'esercizio stesso dell'insegnamento come gesto consapevole, riflessivo e trasformativo. Così concepita almeno nelle intenzioni del DPCM 4 agosto 2023, la formazione iniziale e abilitante non è pensata come anticamera funzionale all'ingresso in ruolo, bensì come un'esperienza in cui prende forma l'identità docente, nella tensione costante tra sapere e essere, tra competenza e cura, tra vocazione e mestiere, articolata in un *ethos* della responsabilità. Un docente formato non è colui che ha semplicemente superato delle prove, ma colui che ha intrapreso un processo di autoconoscenza, che ha fatto della propria pratica oggetto di interrogazione, che ha trasformato l'insegnamento in un atto relazionale e che ha imparato a pensare in

modo sistemico e riflessivo i propri fallimenti come occasioni di apprendimento. Se l'educazione è, come affermava Dewey, la vita stessa, allora la formazione del docente è la consapevolezza riflessiva di quella vita. Essa è il modo con cui un Paese decide di onorare la propria infanzia, la propria giovinezza, la propria possibilità di domani. Ecco perché diventa oltremodo evidente che ogni politica educativa che si propone davvero di rinnovare la scuola dovrebbe mettere al centro la formazione dei docenti.

## 2. L'identità docente tra visione pedagogica e dispositivo normativo

Eppure, negli ultimi trent'anni, la normativa italiana in materia di formazione, abilitazione e reclutamento dei docenti della scuola secondaria ha conosciuto una successione discontinua di modelli, oscillando tra tentativi di sistematizzazione e risposte emergenziali. Pensando solo agli ultimi decenni, il quadro normativo presenta continui stop and go: dopo l'introduzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) alla fine degli anni Novanta – prime strutture universitarie orientate a unire competenze disciplinari, pedagogiche e pratiche – la loro soppressione nel 2008 ha aperto una lunga fase di transizione, caratterizzata dall'alternanza tra concorsi ordinari, percorsi abilitanti straordinari (PAS) e meccanismi di sanatoria. Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), istituito nel 2010, ha rappresentato un tentativo di reintegrare la formazione iniziale all'interno di un disegno organico, ma la sua applicazione frammentata e la mancanza di una regia stabile ne hanno ridotto la portata. La riforma del 2015, con l'istituzione del FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio), ha proposto un modello ambizioso e articolato, che tuttavia non è mai entrato pienamente in vigore. Negli anni successivi, la pressione crescente del precariato ha condotto a nuovi concorsi straordinari e a una molteplicità di canali eterogenei, incapaci di rispondere alla domanda di continuità e qualità formativa. Solo recentemente si è tornati a delineare un progetto più coeso, in linea con gli obiettivi europei e con l'esigenza di costruire un impianto formativo stabile e professionalmente fondato. Questa parabola normativa, segnata da riforme incompiute e da soluzioni provvisorie, mostra con chiarezza quanto la formazione degli insegnanti sia stata a lungo considerata un segmento secondario del sistema educativo, piuttosto che il suo fondamento. In questo quadro, si inserisce con forza sempre più pressante la questione irrisolta degli insegnanti cosiddetti "ingabbiati", ovvero quei docenti già immessi in ruolo che, pur possedendo i titoli accademici richiesti per accedere a una diversa classe di concorso o a un altro grado di scuola, si trovavano di fatto impossibilitati a farlo, a causa della cronica assenza di percorsi abilitanti ordinari e flessibili. Il termine – eloquente nella sua valenza metaforica – denuncia una condizione di stasi professionale forzata, in cui l'aspirazione al cambiamento, al

miglioramento o all'adattamento al proprio profilo vocazionale veniva frustrata da un sistema normativo che, per anni, ha privilegiato la gestione dell'emergenza e del precariato, trascurando le legittime esigenze di mobilità orizzontale del personale di ruolo. Così, paradossalmente, proprio coloro che rappresentano il presidio quotidiano dell'istituzione scolastica si vedevano esclusi da percorsi di aggiornamento o riconversione che avrebbero potuto restituire slancio, motivazione e continuità al loro esercizio professionale. La questione degli ingabbiati mette in luce una tensione latente ma profonda tra diritto alla formazione e diritto alla mobilità, mostrando quanto il sistema, pur nel tentativo di costruire percorsi formativi più solidi, abbia faticato a riconoscere il valore della flessibilità consapevole come leva di rigenerazione della qualità educativa. Una formazione autentica, se intesa come processo permanente, dovrebbe essere accessibile non solo a chi si affaccia alla professione, ma anche a chi desidera rinnovarla da dentro, riallineandola alle proprie competenze, inclinazioni e orizzonti pedagogici. Ignorare questa esigenza significa, in ultima analisi, negare che l'identità docente sia un processo in continua evoluzione, e non una condizione acquisita una volta per tutte. Rispondere alla questione degli ingabbiati, allora, non è solo un gesto di equità professionale: è un atto di fiducia verso un'idea di scuola che cresce con chi la abita. Proprio in questa direzione, il recente DPCM del 4 agosto 2023 introduce un elemento di discontinuità significativa rispetto al passato: per la prima volta, viene riconosciuta in modo esplicito la possibilità di accesso ai percorsi abilitanti anche da parte dei docenti già di ruolo, aprendo così un varco normativo e simbolico nella direzione della mobilità professionale interna. Tale apertura sembra non rappresentare solo una misura tecnica, ma una scelta culturale e politica atta a riconoscere nella formazione non l'anticamera della carriera, ma il suo tessuto continuo e generativo. Il fatto che un docente già immesso in ruolo possa, in forza di un proprio desiderio di crescita, accedere a un percorso abilitante per una nuova classe di concorso costituisce un atto di fiducia verso l'intelligenza trasformativa di chi abita la scuola ogni giorno e segna l'inizio di una possibile rifondazione del concetto stesso di carriera docente. Se, per anni, la formazione è stata pensata solo come soglia iniziale – e dunque esaurita una volta “superato l'ingresso” – oggi si apre la possibilità di intenderla come pratica ricorsiva di attraversamento e rilancio, come dinamismo professionale che non teme il mutamento, ma anzi lo assume come orizzonte educativo. Potremmo riassumere questo scenario in un solo argomento che rappresenta il cuore della questione: non trattenere gli insegnanti dentro una definizione rigida del loro ruolo, ma permettere loro di attraversarlo, ripensarlo, riformularlo. Non in nome dell'efficienza o dell'ottimizzazione delle risorse – motivazioni pur legittime – ma in nome di una visione alta della scuola come luogo di trasformazione reciproca, dove anche chi insegna ha diritto a cambiare. Se attuata con responsabilità e sostenuta da una regia sistemica, questa apertura può costituire l'inizio di un nuovo paradigma professionale, nel quale la formazione

non divide, ma accompagna; non seleziona, ma rigenera; non immobilizza, ma apre varchi di futuro. E forse, proprio da qui, può rinascere quella idea di scuola come spazio di possibilità (Perla, 2016), in cui nessuno – neanche chi insegna – è mai davvero “ingabbiato”.

### 3. Il corpo docente “ingabbiato”: un’indagine esplorativa

Partendo dal quadro teorico e normativo sopra delineato, il presente contributo intende illustrare i risultati di un’indagine esplorativa sulle motivazioni, aspettative, percezioni e speranze dei/delle docenti “ingabbiati”. Realizzata durante l’anno accademico 2024/2025, la ricerca ha coinvolto 881 partecipanti iscritti all’Università Telematica Pegaso, frequentanti il percorso formativo finalizzato all’acquisizione dei 30 CFU necessari per accedere all’insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado<sup>3</sup>.

Nello specifico, lo studio ha inteso soffermarsi sulla realtà dei/delle insegnanti in formazione, ponendo al centro della riflessione le diverse dimensioni della loro esperienza personale e lavorativa. Per fare ciò, ci si è avvalsi di un questionario (Caselli, 2005) articolato in cinque sezioni tematiche (profilo professionale e dati anagrafici/motivazioni/aspettative/percezioni/speranze) e composto da 25 items: 15 domande a risposta chiusa (due opzioni/scelta multipla) e 10 domande a risposta aperta. Il questionario, diffuso tramite Google Moduli, si è rivelato essere lo strumento più adatto per porre in connessione: «la dimensione osservabile del comportamento e quella delle idee, o rappresentazioni (sociali, individuali e culturali), e il coinvolgimento di tutti i protagonisti della ricerca, a cui è chiesto di pensare e (ri)pensare alla propria esperienza educativa e alle loro attribuzioni sensoriali» (Bove, 2009, p. 12).

Attraverso la somministrazione del questionario, si è tentato di cogliere i significati che i/le docenti attribuiscono ai propri vissuti, enucleandone il senso, indentificandone e chiarendone la natura nel loro divenire, nel loro trasformarsi (Demetrio, 1992, p. XXI).

Prima di addentrarci nella presentazione dei risultati emersi, è importante evidenziare come questo studio esplorativo, più che un traguardo, rappresenti piuttosto un punto di partenza significativo per ulteriori riflessioni sulle questioni pedagogiche legate “alla formazione del corpo docente in formazione”: una ricerca sull’educazione, una ricerca per l’educazione (Girotti, 2020, p. 147). Come vedremo nei prossimi paragrafi, l’intreccio tra dati quantitativi e qualitativi (Robasto, 2014), ha permesso non solo di ottenere una comprensione

---

<sup>3</sup> La rilevazione, avvenuta nell’ambito dell’insegnamento di “Pedagogia generale e sociale”, si è svolta nel mese di febbraio 2025.

più dettagliata del profilo dell'attuale corpo docente "ingabbiato", ma anche di tracciare alcune coordinate rispetto alle potenzialità e alle sfide insite nel loro ruolo professionale.

Come anticipato, la ricerca ha coinvolto, su base volontaria, 881 iscritti ai percorsi abilitanti: i grafici sottostanti ci dimostrano che si tratta prevalentemente di docenti donne (circa il 71%) aventi già alle spalle delle esperienze di insegnamento nelle scuole:

Tab. 1 – Item n. 2 - tabella relativa al profilo professionale: il genere dei/delle partecipanti

N. partecipanti	Donne	Uomini
881	625	256

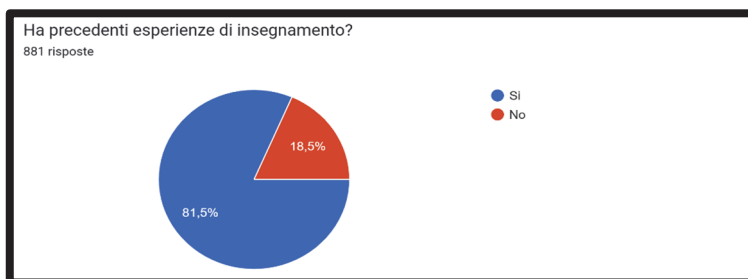


Fig. 1 – Item n. 3 – grafico relativo al profilo professionale: esperienze di insegnamento

In relazione all'anzianità di servizio, si rilevano diverse situazioni: alcuni/e rispondenti esercitano la professione da diversi anni mentre altri/e dichiarano di essere alla loro prima esperienza di insegnamento.

Rispetto al ruolo attualmente ricoperto, 311 docenti operano negli istituti scolastici di secondo grado, 228 negli istituti di primo grado e 182 risultano impegnati nelle attività di sostegno. Infine, 90 rispondenti lavorano nella scuola primaria e 70 nella scuola dell'infanzia.

Tab. 2 – Item n. 4 - tabella relativa al profilo professionale: anzianità di servizio

Indicatori	N. risposte
Nessun anno di esperienza	67
1-2 anni di esperienza	148
2-5 anni di esperienza	239
5-10 anni di esperienza	322
oltre 10 anni di esperienza	105

Tab. 3 – Item n. 5 - tabella relativa al profilo professionale: posizione attuale

Indicatori	N. risposte
Docente di scuola secondaria di II° grado	311
Docente di scuola secondaria di I° grado	228
Docente di scuola primaria	90
Docente di scuola dell'infanzia	70
Docente specializzato per le attività di sostegno	182

Dopo aver delineato il profilo anagrafico e professionale dei/delle rispondenti, senza alcuna pretesa di esaustività, nei prossimi paragrafi verranno presentati i dati qualitativi emersi dalle domande a risposta aperta analizzati secondo l'approccio della Reflexive Thematic Analysis (RTA). Da un punto di vista epistemologico, essa è risultata essere la metodologia più funzionale (Braun, Clarke, 2006; 2019) per interpretare, attraverso un approccio profondamente riflessivo e situato, i significati sottostanti alle esperienze dei/delle docenti "ingabbiati".

Considerata la vastità del materiale raccolto, ai fini della seguente trattazione, si farà riferimento ai temi e ai sottotemi che più di altri permettono di comprendere le specificità dell'attuale corpo docente in formazione. Nello specifico, l'analisi si soffermerà su quattro dimensioni, tra cui le:

- *motivazioni*, ovvero le ragioni per cui decidono di intraprendere il percorso abilitante all'insegnamento;
- *aspettative*, ovvero le esigenze educative e formative, ciò che si aspettano di ottenere o sperimentare durante il loro percorso formativo;
- *percezioni*, ovvero come concepiscono la loro situazione e le opportunità disponibili per l'attuale classe docente;
- *speranze*, ovvero le prospettive, le aspirazioni e i desideri per il loro futuro personale e professionale.

L'analisi qualitativa dei dati raccolti ha permesso di delineare alcune linee ricorrenti (Sità, 2012), capaci di illuminare la condizione esistenziale e professionale degli/delle insegnanti "ingabbiati" non solo come stato ma come processo vissuto e agito (Marzano, Trincherò, 2022).

#### 4. Le motivazioni e le aspettative del corpo docente "ingabbiato"

Un primo elemento significativo emerso dalle testimonianze dei/delle do-

centi riguarda l'area della motivazione. Alla domanda “*quali sono le motivazioni che l'hanno indotta a intraprendere l'attuale percorso abilitante all'insegnamento?*” notiamo posizioni nettamente differenti e contrastanti che oscillano tra la passione per l'insegnamento, l'aggiornamento professionale e l'avanzamento di carriera. Tali categorie concettuali risultano essere particolarmente significative poiché ci permettono di intravedere i bisogni impliciti dei/delle docenti “ingabbiati”.

Rispetto alla passione per l'insegnamento, alcuni/e rispondenti manifestano il desiderio di trasmettere maggiori conoscenze agli studenti e alle studentesse, di qui la loro voglia di rimettersi in gioco, di coltivare la loro vocazione, di alimentare l'amore per la materia insegnata. Una motivazione profonda dunque, radicata non in ragioni utilitaristiche o strategiche, bensì in una ricerca di senso pedagogico e di allineamento identitario:

*«Mi sono iscritta a questo percorso perché nutro una profonda passione per l'apprendimento e sento il desiderio di condividere le mie conoscenze con gli altri. Credo fermamente nel potere dell'educazione di trasformare le persone e la società, e voglio contribuire a questo processo diventando un'insegnante capace e stimolante».*

*«Sono qui perché amo l'educazione e provo il desiderio di fare la differenza nella vita degli studenti. Ho sempre creduto che l'istruzione sia uno strumento potente per trasformare la società e per aiutare gli individui a raggiungere il loro pieno potenziale».*

*«Questo percorso mi aiuterà a diventare insegnante, “diventare” inteso come modo d'essere oltre che come professione per la vita e per contribuire a modificare il sistema, seppur una goccia nell'oceano».*

Alla passione per l'insegnamento, si affianca la necessità di acquisire nuove conoscenze e competenze per migliorarsi (sia a livello personale che professionale) e perfezionare le proprie capacità didattiche. Molti/e docenti sentono il bisogno di aggiornarsi per svolgere al meglio la propria professione, rispondendo efficacemente alle esigenze dei loro studenti e delle loro studentesse. La volontà di riqualificarsi non è, dunque, da leggere come insoddisfazione ma come espressione di un'etica della responsabilità, una tensione al miglioramento radicata nella consapevolezza che “insegnare” è sempre anche “divenire”:

*«Mi sono iscritta per acquisire nuove competenze pedagogiche e metodologiche. Negli anni ho maturato una grande esperienza come assistente all'autonomia e alla comunicazione. Ho sempre lavorato a stretto contatto con studenti con disabilità,*

*sviluppando una profonda consapevolezza delle loro esigenze e del valore di un'educazione inclusiva. Ecco perché questo percorso rappresenta per me un'opportunità per supportare in modo ancora più efficace l'apprendimento e la crescita personale dei miei alunni, contribuendo a creare un ambiente scolastico realmente inclusivo».*

*«Vorrei poter acquisire nuove conoscenze, abilità e competenze da poter mettere in campo ogni giorno nella scuola. Questo percorso è fondamentale per me in quanto mi può dare la possibilità di svolgere al meglio questa professione».*

*«Sono fermamente convinta che la scuola sia il mio posto nel mondo, finora ho avuto esperienze di insegnamento esclusivamente sul sostegno e dubito di intraprendere strade diverse ma considerando la formazione continua un tassello fondamentale credo che acquisire conoscenze, abilità e competenze maggiori sulla mia disciplina di insegnamento possa essere comunque fondamentale».*

*«Mi sono iscritta a questo percorso perché la scuola, così come gli studenti, è in continuo mutamento. Tante e diversificate sono le esigenze e le situazioni che contraddistinguono la vita dei discenti. Credo che la formazione continua sia la scelta giusta affinché il ruolo del docente diventi fondamentale e, soprattutto, lo renda figura di riferimento per gli studenti».*

*«Con questo percorso vorrei avere una preparazione/visuale globale nell'approccio con le classi. Le prime sono nettamente diverse rispetto alle terze che sono già proiettati per le superiori; ascoltano meno e alcuni cercano la propria identità attraverso la negazione delle istituzioni. Altri, invece, se non hanno le famiglie alle spalle, sono abbandonati a loro stessi, rassegnati e rabbiosi al tempo stesso».*

Dalle parole dei/delle rispondenti emerge talvolta anche la voglia di riscatto, il bisogno di migliorare le proprie opportunità lavorative e di avanzare lungo il proprio percorso professionale. Alcuni/e docenti menzionano la necessità di ottenere punteggi e abilitazioni per aumentare le possibilità di lavoro e la stabilità professionale.

*«Mi sono iscritta a questo percorso perché non vorrei restare ingabbiata in un'unica classe di concorso. E poi perché adoro insegnare e amo stare con gli studenti e le studentesse».*

*«Sono stata "costretta" a iscrivermi in vista del punteggio sproporzionato attribuito sul sostegno (classe di concorso sulla quale voglio lavorare)».*

*«Mi piacerebbe tornare su materia avendo a che fare con un target più alto e con ragazzi più adulti, con [i quali] intessere dialoghi disciplinari. Sono una docente di sostegno, amo il mio lavoro, ma a volte, alle scuole medie, si è ingabbiati in una*

*didattica che è quella scelta dalla scuola per te, ma talvolta meno rispondente alla nostra professionalità docente, al nostro know-how e alla nostra capacità di riuscire ad operazionalizzare gli obiettivi di apprendimento».*

*«Partecipo a questo percorso per restare aggiornata ed avere la possibilità di poter cambiare classe di concorso nel caso un giorno dovessi non più sentirmi appagata nel ruolo che attualmente ricopro con gioia».*

*«Personalmente frequento questo corso per non rimanere indietro nella graduatoria sostegno a causa del punteggio rispetto ai colleghi già abilitati e poi perché volevo riprendere la strada della mia classe di concorso, lasciando aperta la porta della materia».*

*«Mi sono iscritto a questo percorso per i 36 punti da caricare nella tabella titoli culturali delle GPS I Fascia Sostegno, in quanto da docente di sostegno specializzato quest'anno sono stato privato dell'immissione in ruolo da I Fascia Sostegno per 1 solo punto, scavalcato da gente neo-abilitata su materia con 3 anni di servizio in meno».*

Le motivazioni espresse dai/dalle rispondenti si intrecciano quasi indissolubilmente con le loro aspettative. Gli/le “ingabbiati” si affacciano ai percorsi abilitanti con una forte motivazione e con grandi aspettative come: la volontà di migliorare la qualità del processo di insegnamento/apprendimento, la necessità di formarsi per affrontare in maniera responsiva le nuove sfide educative e il bisogno di rivedere e ricontestualizzare il proprio agire didattico (Trincherò, Calvani, Marzano, Vivianet, 2020).

Alla domanda “cosa si aspetta da questo percorso formativo?”, molti/e docenti hanno espresso il desiderio di ampliare il proprio bagaglio culturale così da acquisire nuove capacità, conoscenze e competenze (sia didattiche che disciplinari), per migliorare la propria professionalità e l’esperienza di apprendimento/insegnamento:

*«Mi aspetto di acquisire tutte le competenze utili e necessarie che possano garantirmi un’ottima preparazione al fine di affrontare al meglio e senza incertezza il percorso dell’insegnamento».*

*«Personalmente, da questo percorso formativo mi aspetto un brillante arricchimento! Una forte crescita professionale che mi dia maggiore preparazione, competenze, in modo da poter aiutare decisamente meglio i ragazzi “sul campo”».*

*«Io mi aspetto di consolidare la mia formazione didattica/educativo/relazionale per fare bene il mio lavoro. Vorrei poter acquisire migliore destrezza con gli alunni e*

*diventare un'insegnante che conosce le tante sfaccettature di come si insegna e come va gestita la classe formata da tanti alunni... vorrei capire cosa è meglio per loro, per avvicinarli allo studio e renderli più partecipi, aiutandoli nella loro crescita culturale».*

*«Da questo corso mi aspetto di acquisire un maggiore bagaglio pedagogico e filosofico, degli approfondimenti teorici e metodologici delle discipline in oggetto, in modo da percepire un maggiore senso di autoefficacia personale per riuscire ad essere una docente brillante, creativa e motivante».*

Come si evince dalle parole dei/delle insegnanti, molti/e di loro sentono il bisogno di rafforzare la propria preparazione così da offrire un'esperienza di qualità ai propri studenti e alle proprie studentesse. Migliorare la pratica educativa e adattarsi ai cambiamenti nel campo dell'istruzione rappresentano dunque non solo obiettivi verso cui tendere ma anche mete a cui ambire per poter esercitare al meglio la propria professione. Avere la possibilità di arricchire la propria "cassetta degli attrezzi" attraverso percorsi formativi specifici come quelli abilitanti rappresenta per molti/e docenti una grande opportunità per affrontare in maniera più resiliente le sfide dell'insegnamento, con particolare attenzione alla didattica e alla gestione del contesto classe.

*«Da questo percorso formativo mi aspetto di comprendere le molteplici criticità del mondo della scuola, acquisendo maggiori strumenti pedagogico-metodologici per provare a mitigarle».*

*«Le aspettative sono tante, spero di apprendere le competenze teoriche e pratiche necessarie per affrontare con sicurezza e competenza le sfide dell'insegnamento. Spero di acquisire una solida preparazione pedagogica, didattica e disciplinare, nonché la capacità di creare un ambiente di apprendimento inclusivo».*

*«Sicuramente mi aspetto di acquisire ulteriori competenze in ambito relazionale che credo sia uno degli aspetti più importanti nella scuola moderna al pari della didattica».*

Dalle testimonianze dei/delle docenti traspare la volontà di trasformare l'esperienza formativa in un momento di rigenerazione soggettiva, un'occasione preziosa di auto-analisi utile a rivestire di nuovo senso e significato il proprio operato. Per i/le docenti, impadronirsi di un tempo per ricontestualizzare la propria esperienza significa poter indagare la realtà di tutti i giorni, sostando nell'incertezza, concedendo spazio e attenzione alle dimensioni più emotive della propria professionalità:

*«Mi aspetto di potermi confrontare con docenti competenti che stimolino riflessioni e scambi. Questo percorso rappresenta per me un momento importante per fermarmi a riflettere, a creare nuove connessioni, per metacognitivizzare, per migliorarmi ulteriormente, acquisendo ulteriori conoscenze che mi possano permettere di fronteggiare dinamiche complesse professionali».*

*«Mi auguro di assumere una prospettiva più ampia e avere nuovi spunti di riflessione sul delicato ruolo e le continue sfide che il docente si trova ad affrontare nell'odierna società complessa».*

*«Personalmente, da questo percorso formativo mi aspetto di rintracciare degli spunti interessanti per riflettere sul mio agire didattico. Secondo me, non si finisce mai di imparare».*

La riflessione critica sulle attività professionali quotidiane rappresenta un presupposto indispensabile per lo sviluppo e la revisione della prassi educativa nonché un requisito fondamentale per l'innovazione del continuum esperienziale.

Tale opera di rivisitazione permette ai/docenti di rileggere con intenzionalità pedagogica la propria postura, non fermandosi di fronte all'ovvio, al banale ma aprendosi all'imprevedibilità degli eventi educativi, alla sperimentazione di nuovi possibili scenari (Schön, 1983).

*«Sinceramente mi aspetto di ricevere qualche strumento concreto da inserire nella mia cassetta degli attrezzi per il futuro, ma anche di acquisire più conoscenze che magari sono state poco approfondite durante il mio percorso perché in ottica dell'apprendimento permanente e costante, non si finisce mai di imparare e formarsi».*

*«Grazie a questo corso vorrei avere una visione più completa della scuola, per quanto sia già vincitrice di concorso e abilitata. Tuttavia mi piacerebbe venire in contatto con nuove tecniche e strategie attive per portare in azione la mediazione dell'insegnamento-apprendimento. Uso le nuove tecnologie molto bene, ma penso che l'innovazione non sia soltanto nell'integrazione di risorse, strumenti e strategie».*

*«Io mi aspetto di solidificare le mie conoscenze ma anche di acquisire nuovi strumenti pratici e metodologie innovative per un percorso didattico ed educativo più efficace. Credo che ogni percorso di formazione sia una grande opportunità di crescita professionale, ma soprattutto personale».*

Come si evince dalle affermazioni dei/delle docenti “ingabbiati”, molte sono le questioni che meritano di essere problematizzate affinché ogni percorso abilitante sia concepito come luogo possibile di rinascita personale e professionale.

## 5. Dalle percezioni ai bisogni formativi dei/delle docenti “ingabbiati”

Le 881 risposte ricevute alla domanda: “*Come definirebbe l’attuale classe docente?*” restituiscono posizionamenti diametralmente opposti tra chi utilizza aggettivi che potremmo considerare positivi e chi, invece, utilizza aggettivi e/o metafore ascrivibili a percezioni di segno negativo. In specie, a coloro che definiscono l’attuale classe docente “preparata” e “motivata” si contrappone chi la considera “impreparata” o “inadeguata” e “demotivata”. Trattandosi di risposte aperte, è possibile rilevare che l’impreparazione dei docenti viene riferita, specificamente, all’ambito relazionale e alla capacità di gestione dei conflitti, tanto con gli alunni quanto con le famiglie. Alcuni intervistati rispondono finanche che i docenti sono “burattini delle famiglie” e “vittime dei genitori”. Non manca chi rivela le difficoltà di conciliazione tra colleghi, con frequenti riferimenti alle dinamiche di inclusione/esclusione degli insegnanti di sostegno dal corpo docente curricolare. Diversi intervistati paragonano la classe docente a un’“orchestra” in cui alcuni strumenti spiccano più di altri e dove, talvolta, manca un direttore, eppure ciascuno ha un ruolo fondamentale nel contribuire, con il proprio talento, alla sinfonia generale. Tale metafora palesa, plausibilmente, un senso di disagio, o quantomeno un bisogno emergente rispetto al coordinamento di insegnanti talvolta molto competitivi e, simultaneamente, la consapevolezza del valore irripetibile, irriducibile e inviolabile (Frabboni, 2016) di ciascuna unità componente l’intero corpo docente. Pochi intervistati fanno esplicito riferimento alla/alle competenza/e degli insegnanti: alcuni in senso meritorio e ancora meno in termini di mancanza o carenza. Se la categoria del “cambiamento” viene per lo più riferita ai continui mutamenti nelle modalità di reclutamento dei docenti e all’incertezza sul futuro, l’“evoluzione” assume un’accezione maggiormente positiva in quanto riferita alle trasformazioni epocali e alla necessità di adeguarvisi. Tra le percezioni di segno positivo, annoveriamo, viepiù, chi riferisce di una classe docente “ottima”, “coraggiosa”, “collaborativa”, “inclusiva”, “professionale”, “versatile”, “empatica”, “attenta ai bisogni degli studenti”. Tuttavia, prevalgono le percezioni di segno negativo e, in specie, ricorrono metafore riferibili a una classe docente “disorientata”, “spaesata”, “smarrita”, “alla deriva”, come una barca “in mezzo al mare” e “in balia delle onde”. Una classe docente “stanca” perché costantemente “sotto stress” e “in corsa”; “in difficoltà”, “insofferente”, “insoddisfatta” e “insoddisfacente”; “frustrata”, “arresa”, “disillusa” e persino “devastata”

dalle incombenze burocratiche; per dirla con le parole utilizzate in una risposta: “ingabbiata tra ciò che si vorrebbe fare e ciò che si è costretti a fare”. Tra “gli appassionati e motivati e gli indifferenti” si collocano coloro che assumono una posizione verosimilmente più neutrale, ovvero che definiscono la classe docente: “eterogenea”, “variegata”, “varia”, “variopinta”. L’intero campione di 881 persone ha risposto anche alla domanda: “*di che cosa pensa abbiano bisogno i docenti attuali per poter svolgere e/o migliorare l’esercizio della professione?*”. Alcuni riferiscono di “conoscenze”, altri di “competenze” per lo più ascrivibili alle soft skills dei docenti (La Marca & Longo, 2019): si fa riferimento genericamente alle “competenze relazionali” (Triani, 2020), definite altrove “emotive”, “pedagogiche”, “psicologiche”/“psicopedagogiche” oppure “abilità sociali”. Anche se non esplicitamente definite tali, tra quelle che in letteratura Alessandra La Marca (2019) annovera tra le competenze comunicative di rispecchiamento, la più ricorrente nelle risposte è l’“empatia”. Altre persone sottolineano l’importanza dell’“ascolto”, del “dialogo” e della capacità di “mettersi in discussione”: quest’ultima rimanda alle competenze gestionali di creatività, quali la duttilità, il cambio di prospettiva, l’apertura e la flessibilità mentale (La Marca & Longo, 2019). Tale posizionamento sembrerebbe confermato dal 93,4% del campione, che considera le competenze pedagogiche “fondamentali e indispensabili” nella formazione dei docenti, cui si contrappone un 6,4% che le considera “utili ma non indispensabili”. Tali competenze vengono invocate con particolare riferimento alla “gestione della classe” e alla “collaborazione” con le famiglie e con i colleghi. Oltre alle competenze relazionali, viene riferita la necessità di formare e aggiornare le competenze digitali e, in generale, di incentivare un processo costante di formazione e aggiornamento del corpo docente. Anche da un successivo item, emerge la consapevolezza dell’importanza che la formazione dei docenti sia iniziale e continua (858 risposte) piuttosto che soltanto iniziale (15 risposte) (Potestio, 2022). Una componente del campione asserisce che i docenti attuali hanno bisogno di “riconoscere le proprie lacune e colmarle con la formazione continua”. Infine, viene espressa l’esigenza di incrementare il “riconoscimento”, la “considerazione” e la “credibilità” degli insegnanti all’interno e da parte della società, a conferma dell’attuale diffusa percezione della scuola quale “microcosmo in crisi nell’immaginario contemporaneo” (Certini, 2014).

## 6. Che tipo di docente vorrei essere? Riflessioni conclusive su ideali e desideri dei/delle docenti in formazione

Da quanto fin qui emerso, parrebbe che gli/le insegnanti in formazione che hanno risposto al questionario abbiano una percezione per lo più desolata della

professione docente; dunque, sarebbe lecito indagare ulteriormente le ragioni che li inducono a insistere nel volere intraprendere una professione tanto bis-trattata, sottostimata, iper-responsabilizzata, burocratizzata e non adeguatamente remunerata. Esiste, per questi insegnanti, un ideale di ispirazione e riferimento? Quali caratteristiche e competenze dovrebbe possedere il docente ideale per essere un buon docente? Le risposte fornite lasciano intravedere un progressivo processo di coscientizzazione dell'identità e della specificità della professione docente, incentrata sulla dimensione relazionale prima ancora che su quella disciplinare, così come ampiamente descritto nel DPCM del 4 agosto 2023. 118 persone pongono, nella cassetta degli attrezzi di un buon insegnante, le “competenze relazionali” e ben 351 persone, specificamente, l’“empatia”. Tra le generiche competenze comunicative, l’“ascolto” prevale sul dialogo; compare l’“assertività”; vengono confermate le “competenze digitali”, le “conoscenze”, la “preparazione” e la “formazione”. Emerge l’“autorevolezza”, affiancata dalla “passione” e dalla capacità di “coinvolgimento” degli studenti. Queste ultime incarnano anche le qualità che si vorrebbero possedere da docenti (“*che tipo di docente vorrebbe essere?*”). Numerosi rispondenti vorrebbero essere docenti “autorevoli” e “competenti”. Con ragionevole plausibilità, il concetto di competenza viene qui declinato come capacità e sensibilità nel fare qualcosa: l’incipit di molte risposte, difatti, è “capace di” oppure “attento a”. Il seguito delle definizioni spazia tra le competenze succitate: in primis, quella empatica (106 risposte), seguita da quelle di apertura, accoglienza, assertività, ascolto, dialogo e, in specie, la capacità di affascinare, coinvolgere, appassionare gli studenti, al fine di innescare in loro la scintilla della curiosità e far divampare l’amore per il sapere. Meritano una menzione speciale le risposte che riferiscono della figura esemplare e testimoniale del “Maestro” (Corsi, 2003). A tal proposito, vengono citati alcuni esponenti delle tradizioni pedagogiche e delle relative pratiche educative, quali Pestalozzi, Montessori, Don Milani e il popolare Maestro Manzi. Tuttavia, un’unica risposta rende una sintesi mirabile dell’importanza di recuperare, nelle pratiche educative quotidiane, la categoria – professionale e pedagogica – della magistralità e conferma l’efficacia e la significatività degli apprendimenti legati alle emozioni o, come in questo caso, a una figura di riferimento: vorrei essere “come il mio docente di matematica delle superiori”. Dalle risposte alla domanda “*che tipo di docente vorrebbe essere?*”, è possibile, pertanto, tipizzare i desideri e le aspirazioni dei docenti in formazione come segue:

- *docente empatico e competente* nella propria materia e, soprattutto, nelle relazioni con gli studenti, con le famiglie, con la rete scolastica, territoriale e istituzionale;

- *docente autorevole e significativo* in quanto in grado di porsi e proporsi quale punto di riferimento e modello di ispirazione per gli studenti, le famiglie e l'intera comunità scolastica;
- *docente inclusivo e innovativo* ovvero pronto a riconoscere, accogliere e valorizzare l'unicità di ciascuno nonché le novità e gli aggiornamenti metodologici, tecnici e tecnologici per rispondere ai bisogni formativi ed evolutivi e favorire l'apprendimento di tutti nella società contemporanea.

Sono da attenzionare alcuni dati relativi alla domanda: “*di che cosa pensa di avere bisogno per essere e/o diventare il docente ideale?*”. Nonostante si tratti di docenti con precedenti esperienze di insegnamento, 257 persone dichiarano di avere bisogno di “esperienza”; 180 di “formazione”; molte altre di “competenze” e di “aggiornamento”. Nonostante il malcontento che talvolta accompagna la diversificazione delle modalità di reclutamento degli insegnanti, che, tra l'altro, prevedono livelli di formazione e specializzazione sempre più elevati, i futuri docenti sembrano sufficientemente consapevoli della responsabilità etica, del compito educativo e orientativo e delle finalità formative che afferiscono alla professione. L'appello che le nuove generazioni rivolgono a quelle precedenti affinché le accompagnino e le guidino lungo gli imprevedibili sentieri della vita è forte, tangibile e inderogabile. Dinanzi al volto dell'alterità giovanile che ci interpella non possiamo restare indifferenti e non possiamo farci cogliere impreparati (Lévinas, 2006). È necessario porre in essere preventivamente – e rigenerare costantemente – le condizioni per rispondere al meglio possibile alle richieste emergenti dai contesti. Si tratta di un vero e proprio esercizio di lettura delle pratiche e di accompagnamento all'apprendimento situato. Un esercizio che, in accordo e in adempimento al bisogno formativo espresso dai rispondenti, può concretizzarsi soltanto in un “continuum sperimentale di qualità”, che conferisce dignità e finalità educative all'esperienza. Con giusta ragione, dunque, auspichiamo che la formazione dei futuri docenti si configuri quale palestra di pratiche ed esperienze educative (Stramaglia, 2022), in quanto “l'educazione per conseguire i suoi fini, così nei riguardi dell'alunno singolo come in quello della società, deve essere basata sull'esperienza della vita di qualche individuo” (Dewey, 2014, p. 83).

## References

- Barca A., Bellotti C., Vacchelli O. (2024). *La micro e la macro progettazione. Strategie e ambienti di apprendimento relazionali, didattici e organizzativi*. Roma: Studium.
- Bertagna G. (2022). L'abilitazione all'insegnamento con i 60 CFU: un'estensione dei 24 CFU o qualcosa di nuovo e diverso?. *Nuova Secondaria*, 1.

- Bertagna G. (2023). Formazione docenti: sarà la volta buona o avremo l'ennesimo giorno della marmotta?. *Nuova Secondaria*, 1
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2: 77-101.
- Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4: 589-597.
- Camus A. (1995). *Discours de Suède*. Paris: Gallimard.
- Caselli C. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita & Pensiero.
- Certini R. (2014). La scuola: un microcosmo in crisi nell'immaginario contemporaneo. In: Mariani A., a cura di, *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. or. 1938).
- Frabboni F. (2016). *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell'Educazione*. Pisa: ETS.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Girotti L. (2020). Cosa dovrebbe veramente contare? Ricerca educativa e politiche pubbliche fra questioni metodologiche e interrogativi etici. *Pedagogia Oggi*, 18(1): 139-150.
- La Marca A., Longo L. (2019). Le soft skills del docente. In: Aleandri G., a cura di, *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto*. Roma: RomaTrePress.
- Lévinas E. (2006). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaka Book. (Ed. or. 1971).
- Marzano A., Trincherò R. (2022). Quale strada intraprendere per la formazione degli insegnanti secondari? *Pedagogia oggi*, 20(1): 231-242.
- Merini A., a cura di (1977). *Psichiatria nel territorio*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Perla L., a cura di (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Potestio A. (2022). La formazione continua per la professione docente. *Formazione Lavoro Persona*, XII(37): 9-21.
- Robasto D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

- Stramaglia M., a cura di (2022). *Abitare il futuro. Politiche per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Triani P. (2020). Lo sviluppo della competenza relazionale nella professione docente. *Essere e scuola*, 6: 12-16.
- Trincherò R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 25: 22-34.

Alia

## Exploring adolescence, street education, and detached youth work European origins through Franc Roddam's *Quadrophenia*

Tommaso Farina\*

### Abstract

What does it mean to consider urban spaces as educational contexts, and what occurs when streets lose their value as resources for young people? This article explores these questions through a transdisciplinary lens, drawing on insights from the humanities, social sciences, pedagogy, and social education. By conducting a pedagogical and sociological analysis of Franc Roddam's 1979 movie *Quadrophenia*, the paper examines the nuanced characteristics and contrasts inherent in adolescence. It also traces the emergence of *street education* and *detached youth work* methodologies across Europe. In its concluding section, it considers new directions in social work and youth education within informal settings, reflecting on the challenges of today's complex, fast-paced, and multicultural society.

**Keywords:** Detached Youth Work, Street Education, Adolescence, Art-based Methodologies, Social Work

*First submission: 10/04/2025, accepted: 30/05/2025*

### Introduction

In contemporary urban settings, what happens when streets and other public spaces are no longer recognized as valuable resources by young people? Engaging youth in non-formal contexts through social education may help reduce conflict and vandalism – and, in more severe cases, prevent deviant behaviors and criminality – by restoring the intrinsic value and generative potential of these environments. This raises important questions:

---

\* Research fellow in General and Social Pedagogy, University of Macerata, E-mail: [t.farina@unimc.it](mailto:t.farina@unimc.it).

Doi: 10.3280/ess1-2025oa19930

- What forms of social and educational work can be devised to channel the vibrant energy and occasional turbulence of adolescence (Charmet and Rosci, 1995)?
- How can we ensure that under-stimulating or socially fragmented settings do not transform natural adolescent rebellion into feelings of alienation and marginalization?

To explore these questions, this article adopts a transdisciplinary approach that integrates perspectives from the humanities, sociology of communication, social sciences, social education, critical pedagogies, and art-based methodologies. One promising avenue is *street education*: a method for planning interventions directly within urban territories that engages adolescents in a context familiar to them. Streets are not merely routes for transit. They are dynamic environments imbued with cognitive, emotional, relational, and affective significance for informal youth groups. As places where people meet and interact, streets serve as stages for forming relationships – with peers, significant adult figures, public personalities, and role models – that are essential for emotional and expressive development.

The nature of these relationships is crucial. As Massimiliano Stramaglia (2015) argues, interactions in adolescence offer opportunities to negotiate autonomy, experience new values, and affirm self-identity within supportive symbolic contexts. Such engagements, which occur in the informal setting of urban spaces, are instrumental in the socialization process and in fostering the personal growth of young individuals during one of the most formative periods of their lives: adolescence.

Ultimately, by reimagining urban spaces as active sites for learning and personal development rather than as passive transit corridors, educators and policymakers can harness the latent potential of the city to support youth development and mitigate the risks of social alienation.

## **1. Theoretical frameworks adopted: critical pedagogies and social education**

According to critical pedagogy (Freire, 1970; Giroux, 1988) and social education perspectives, street education represents an intervention that transcends the traditional “educational containers” of schools or exclusive non-formal settings as the sole venues for youth learning. Instead, *street education* actively engages informal adolescent groupings – especially those facing risks and disadvantages – to guide them toward positive developmental trajectories. In the field of social pedagogy, street education is positioned as a response to

the challenges that conventional educational agencies face when reaching detached or marginalized youth.

This methodology focuses on adolescents gathered in informal settings and aims to support them by developing protective factors that mitigate the risks associated with social disadvantage. Moreover, it fulfills dual social mandates: not only does it educate, but it also exercises a form of social control that can help prevent deviant behavior (Firme and Stone, 2017). By drawing on the transformative ideas of Freire and Giroux, street education offers a dynamic strategy that bridges the gap between formal and informal learning environments, empowering young people to overcome barriers to their personal and social development (Lohmeyer *et al.*, 2024).

Among the first contemporary philosophers and educators to emphasize the centrality of experience in the educational process there's John Dewey (1916). He argued that learning naturally develops through the interaction between individuals and their environment. Within this paradigm, the environment is not merely a passive backdrop but an active educational resource that, when consciously utilized, fosters the holistic development of human potential. Dewey's approach underscored the importance of transforming everyday experiences into a dynamic learning laboratory, where knowledge is constructed through both action and reflection.

Several decades later, Jean Lave and Etienne Wenger (1991) expanded upon this idea with their concept of *situated learning*, which highlights how knowledge is formed within the context of social and cultural practices. From this perspective, learning is not an abstract, universally transferable process but is deeply embedded in the everyday dynamics of specific communities and their local contexts. Active participation in communities of practice facilitates contextualized learning, which emerges through direct experience, engagement, and the shared negotiation of meaning (Wenger, 1998). Consequently, a sense of belonging to a place plays a pivotal role in the learning process, as a strong connection to the local context serves as the foundation for authentic, meaningful education.

To trace the theoretical and practical antecedents of *street education*, we can also look to historical pedagogical models such as those of Don Bosco and Don Milani in Italy, and Paulo Freire in Brazil (Paroni, 2004; Firme and Stone, 2017). In Europe, significant early interventions in *street education* emerged between the 1970s and 1980s. These initiatives were largely driven by volunteer groups and third-sector associations inspired by similar efforts in the United Kingdom and the United States, aimed at preventing drug addiction through the active involvement of professional operators working directly with young drug users (Batsleer and Davies, 2010).

Initially, these experiences focused on reaching out to informal groups and marginalized young people, though they were often marked by spontaneity, the lack of codified methodologies, an emphasis on individual cases, and an insufficient multi-dimensional analysis of the youths' backgrounds. By the mid-1980s in Italy, for instance, re-education and prevention interventions in suburban areas around Turin and Milan exhibited significant limitations. However, during the following decade, prevention experiences began to inform the training of educators who were taken directly to the streets. This period saw the emergence of local education initiatives and the introduction of specialized professional roles designed to support adolescents identified by social services in the context of their daily lives and relationships (Farina, 2020).

This evolution led to two major outcomes. First, the intervention target broadened to encompass a wider range of comprehensive experiences. Second, a distinct professional profile, that had not previously existed, now emerged. Today, social work and *street education* specifically target disadvantaged youth through projects funded by local institutions, aiming to forge new, holistic relationships with informal groups of adolescents. According to Fabrizio Guaita (1998), there are three main levels of prevention for disadvantaged youth, each corresponding to different types of interventions by street operators:

1. *Primary prevention*: maintaining the state of ease through extracurricular area animation.
2. *Secondary prevention*: interventions on states of distress and risk of marginalization through community empowerment and networking.
3. *Tertiary prevention*: interventions on deviance, crime or active pathologies through therapeutic support and accompaniment.

Street interventions are recognized as vital opportunities to activate and nurture the latent potential and skills of children and adolescents within their informal peer groups and local communities. These initiatives are designed to promote transformative change and to mitigate the adverse effects commonly associated with adolescence, particularly the detachment from socially shared norms and values. In this context, the role of the street educator has evolved into a dual function: one as a mediator-bridge facilitating connections between youths and their communities, and the other as a resourceful interlocutor providing guidance and support. These roles often intersect, mutually reinforcing each other to create more comprehensive and impactful interventions.

## 2. From “Teddy Boys” to “Quadrophenia”: the cultural roots of *detached youth work*

It is worthwhile to step back and examine the cultural roots and social mandates from which *street education* and *detached youth work* emerged in Europe. This development can be traced to the United Kingdom during the 1950s and 1960s. In the early 1950s, young Englishmen began adopting attire inspired by Edwardian-era dandies: a reaction against the postwar bleakness. These young people, known as “Teddy Boys”, quickly became a central element of British youth culture during the 1960s. As the notion of the “teenager” was taking shape, large segments of the youth population were increasingly seen as detached from traditional society. This cultural shift alarmed policymakers, who feared that the rapid social transformation was encouraging young people to reject established norms and social control (Hebdige, 1979; Muggleton and Weinzierl, 2003; Batsleer and Davies, 2010; Farina, 2020).

Soon, the Teddy Boys organized themselves into gangs and engaged in public clashes: a development that was further sensationalized by international media, which stigmatized the subculture. By the 1970s, the Teddy Boys had morphed into an underground phenomenon, flourishing in pubs and clubs, and aligning themselves with the underground music scene instead of mainstream artists. Their path eventually intersected with that of the rockers – another emerging subculture – initially in a spirit of coexistence (Frith, 1983; Gelder, 2005).

A key cultural artifact of this turbulent period is the 1979 movie *Quadrophenia*, directed by Franc Roddam. The movie vividly portrays the conflict between two distinct groups: the Mods, representing well-dressed, modern young people cruising on stylish Italian “Lambretta” scooters, and the Rockers, characterized by their leather jackets and powerful, American-style motorcycles. This cinematic work encapsulates the broader cultural struggle between American hard rock and British rockabilly, reflecting the dynamic tensions that defined youth subcultures at the time (Hebdige, 1979; Muggleton and Weinzierl, 2003).

At this point, the paper wants to build on the pedagogical-social perspective introduced in my lectures for future social educators. In fact, during the 2024/25 academic year, after screening *Quadrophenia*, working and discussion groups were established during class to examine the socio-cultural dynamics of 1960s and 1970s England<sup>1</sup>. This initiative resulted in an in-depth study employing a

---

<sup>1</sup> The names of the students who participated in the working group whose qualitative research results are being examined are the followings: Carmen Guarino, Mariele Marzoli, Monica Rastelli and Silvia Zavagno.

transdisciplinary analytical approach that integrates insights from the sociology of cultural and communicative processes alongside social pedagogy.

The evaluation framework emerging from the group work underscores how, in the late 1970s, British organizations, policymakers, and national institutions recognized innovative social work methods as pivotal to reshaping local and national policies. These methods aimed to restore a shared understanding of civil coexistence among young people by engaging them within their everyday environments and addressing their lived experiences and language. At a time when adult figures appeared increasingly disconnected from youth, these new approaches laid the foundation for modern *Youth Work*: a model that originated in England and subsequently influenced practices across Europe (Jeffs and Smith, 2005).

### **3. *Quadrophenia*: a generational manifesto of identity and rebellion**

*Quadrophenia* (1979), directed by Franc Roddam, was inspired by the 1973 concept album of the same name by The Who, who also produced the movie. The title *Quadrophenia* is a play on the term “schizophrenia”, alluding to the dissociative identity disorder. Pete Townshend, The Who’s guitarist and primary songwriter, envisioned the movie as a reflection on the aspirations and disillusionments of his own youth. He crafted the protagonist, Jimmy, as an embodiment of all four band members, attributing to him four distinct personality traits: the tough guy, the romantic one, the madman, and the good guy (Townshend, 2012). The movie serves as a generational manifesto, capturing the restless pursuit of identity and social transformation among 1960s youth: a generation yearning for change but repeatedly thwarted by the rigid, conformist structures of British society. Set against this backdrop, *Quadrophenia* explores the emergence of two rival subcultures: the Mods, defined by their stylish aesthetics and modernist sensibilities, and the Rockers, who embraced a rebellious, leather-clad countercultural ethos. These informal groups, hidden within the social fabric of postwar Britain, embodied the tensions between individual expression and societal expectations, ultimately shaping the trajectory of youth identity and subcultural movements (Hebdige, 1979; Muggleton and Weinzierl, 2003).

#### *3.1. Mods and Rockers: clashing subcultures in postwar Britain*

In postwar Britain, the emergence of youth subcultures was driven by social class, economic conditions, and evolving cultural influences. Among these groups, the Mods and the Rockers became emblematic of the generational

divide and societal tensions of the 1960s. Their rivalry, famously depicted in *Quadrophenia*, symbolized deeper cultural and social fractures within British society (Hebdige, 1979; Muggleton and Weinzierl, 2003).

*The Mods: modernism and style*

Originating in East London, the Mods – short for “Modernists” – were predominantly from middle-class or aspirational working-class backgrounds. They were influenced by Italian and French fashion, jazz, and later, rhythm and blues. In *Quadrophenia*, the charismatic “Ace Face” – performed by a very young Gordon Sumner (Sting) – embodies the quintessential Mod leader, epitomizing impeccable style and confidence.

*Characteristics and lifestyle (see “Quadrophenia” at 1:00:55):*

- Social class and occupation: typically, well-paid office or sales jobs, allowing for disposable income.
- Fashion: tailored suits, parkas (often military-green fishtail coats), and accessories that reflected affluence and meticulous grooming.
- Vehicles: the Mods favored Italian scooters like Vespas and Lambrettas, often heavily customized with mirrors, headlights, and decorations: serving as both status symbols and practical urban transport (Muggleton, 2000).
- Music and attitudes: the Mods embraced a “cool” aesthetic, listening to soul, rhythm and blues, and later, bands such as The Who and Small Faces. Their self-assured, sometimes aloof demeanor reinforced their reputation for snobbery and exclusivity.

*The Rockers: rebellion and raw energy*

The Rockers, by contrast, emerged from the working class and rejected the aspirational materialism of the Mods. Rooted in 1950s American rock and roll culture, they embraced a rugged, anti-establishment identity that valued freedom, masculinity, and rebellion (Gillett, 1996).

*Characteristics and lifestyle (see “Quadrophenia” at 1:01:13 and 1:20:32):*

- Social class and occupation: working-class backgrounds, often in manual labor jobs. They resented middle-class aspirations and distanced themselves from mainstream society.
- Fashion: black leather jackets, denim jeans, and boots, heavily inspired by 1950s American rock icons like Elvis Presley and Gene Vincent.
- Vehicles: unlike the scooter-riding Mods, Rockers identified with powerful motorcycles, particularly British brands such as Triumph and BSA, which reflected their affinity for speed and individualism (Wall, 2003).

- Music and attitudes: they were drawn to early rock and roll, rockabilly, and rhythm and blues. Their subculture was defined by an anti-authority stance, a brotherhood-like loyalty, and a rugged, no-nonsense attitude toward life.

The stark contrast between Mods and Rockers culminated in violent clashes, most notably the infamous 1964 “Brighton riots”, which were widely covered in the British press and further sensationalized by moral panics. These tensions reflected broader anxieties about youth culture, class struggle, and shifting social norms-making their legacy a crucial part of Britain’s subcultural history (Brake, 1985).

### 3.2. Jimmy’s identity quest: belonging, rebellion, and self-discovery (see “Quadrophenia” at 0:07:57)

Jimmy, the main character of *Quadrophenia*, embodies the restless energy of adolescence, shaping his identity through the philosophy of the Mods’ subculture. His journey reflects Erikson’s (1968) theory of identity formation, where the need for individuality coexists with the deep desire for group belonging. He expresses this duality through flamboyant actions – seeking to stand out within his peers’ group – while simultaneously relying on the *esprit de corps* that provides structure and affirmation in his search for self-definition (Hebdige, 1979; Muggleton and Weinzierl, 2003). The movie captures a pivotal stage in Jimmy’s psychological and social development. His attachment to the Mods’ subculture functions as a temporary anchor, reinforcing the significance of peer validation. However, as *Quadrophenia* illustrates, this unity is fragile. The camaraderie and collective defiance that initially offer him pride and security begin to disintegrate in the face of real-life experiences, disillusionment, and shifting personal realities. One of the most striking visual elements of Jimmy’s character development is the decoration of his bedroom, which serves as an intimate reflection of his evolving values and aspirations:

- Cultural and musical icons: the posters and images on his walls depict musicians and athletes who challenge traditional norms, symbolizing a generational shift in ideals. The Mods movement, deeply intertwined with music, embraces bands like The Who and The Small Faces, whose lyrics and aesthetics reinforce themes of rebellion, style, and youthful defiance (Stanley, 1995).
- Sexual exploration and liberation: Jimmy’s fascination with sexual freedom reflects the broader cultural shifts of the 1960s, a period marked by changing attitudes toward relationships, personal autonomy, and the rejection of conventional morality (Marwick, 1998). Promiscuity is not just an act of

rebellion but also a declaration of personal agency, aligning with the Mods ethos of self-expression and modernity.

- The mythology of the “Battle of Brighton”: Jimmy idolizes the May 1964 clash between Mods and Rockers, a three-day bank holiday riot that became a defining moment in British subcultural history. His fixation on newspaper clippings and memorabilia underscores his deep-seated need for collective identity and validation. To him, the Mods’ defiance against authority and their working-class rivals is a source of pride, reinforcing his belief that belonging to this movement offers meaning and protection (Cohen, 1972).

Jimmy’s arc in *Quadrophenia* ultimately serves as a poignant exploration of adolescent disillusionment. His journey through rebellion, self-assertion, and the eventual collapse of his subcultural ideals illustrates the impermanence of youthful identities shaped by external validation. The dissolution of the Mods’ brotherhood in the movie reflects the inevitable passage from collective defiance to individual self-reckoning, marking a crucial step in the transition from adolescence to adulthood (Erikson, 1968; Frith, 1983; Marwick, 1998; Corsi, 2003).

### 3.3. Family, authority, and the breakdown of traditional values in *Quadrophenia* (see “*Quadrophenia*” at 0:40:53)

The Mods and Rockers generation of the 1960s embodied a fundamental challenge to traditional family structures and parental authority. As young people increasingly detached from the societal expectations of previous generations, they experienced a profound disconnect from the language, educational models, and relational dynamics of adults (Parsons, 1949; Pati, 1984). This generational divide, shaped by rapid cultural shifts and economic transformations, laid the groundwork for the emergence of *detached youth work*: a form of social intervention aimed at re-establishing connections between young people and their life contexts (Marwick, 1998; Jeffs and Smith, 1999; Davies, 1999).

In *Quadrophenia*, the breakdown of intergenerational communication is evident in Jimmy’s interactions with his parents and other adult figures. His home environment lacks emotional warmth, with his mother’s distracted indifference and his father’s authoritarian, violent tendencies. Their inability to understand or engage with his struggles reflects the wider social crisis of the time, where traditional institutions failed to accommodate the emerging youth culture (Marwick, 1998; Bonazzi and Pusceddu, 2008). This aligns with research on authoritarian versus neglectful parenting styles (Baumrind, 1967; Maccoby and Martin, 1983), which suggests that rigid, punitive parenting

fosters adolescent rebellion, while emotional neglect exacerbates detachment and identity crises. Jimmy and his peers actively reject the traditional values imposed by their parents, challenging societal norms in several keyways:

- Marriage as an oppressive institution: the Mods' subculture views marriage not as a nurturing partnership but as a restrictive, monotonous arrangement that stifles personal growth (Gelder, 2005). The movie underscores this through the young characters' aversion to the predictability of domestic life.
- Monogamy as an obsolete norm: romantic relationships within the Mods' scene embrace a sense of fluidity, challenging traditional monogamy as an outdated structure that inhibits emotional and sexual freedom (Hebdige, 1979).
- Rejection of authority and conventional roles: the youth subcultures of the era defy societal expectations regarding discipline, responsibility, and hierarchy, instead favoring collective identity within their peer groups (Cohen, 1972).
- Parental misunderstanding and psychological dismissal: Jimmy's father resorts to pathologizing his son's emotional turmoil, labeling him "schizophrenic" and "dissociated" rather than attempting to understand his internal conflicts. This reflects broader societal anxieties about youth subcultures and their perceived threat to the moral order (Hall and Jefferson, 1976).

The generational clash in *Quadrophenia* ultimately highlights how subcultures serve as alternative socialization spaces when traditional institutions fail to meet the emotional and psychological needs of adolescents (Steinberg, 2001; Muggleton and Weinzierl, 2003). The failure of Jimmy's family to provide meaningful support mirrors the real-world conditions that contributed to the rise of *detached youth work* interventions, designed to bridge the gap between alienated young people and a society that had largely abandoned them.

Family relationships can be complex, often shaped by generational differences in values, roles, and expectations. These disparities can lead to conflicts, particularly when parents fail to empathize with their children's experiences and interests (Corsi, 2003; Watzlawick *et al.*, 2011). In this case, Jimmy struggles with parental neglect and judgment, as his tastes in music, fashion, and friendships are not only unappreciated but actively criticized. His parents, rather than offering guidance through empathetic engagement, dismiss his identity and passions. This lack of understanding is evident when Jimmy's father continuously interrupts his music-listening experience with unsolicited

comments, disregarding his son's enthusiasm and imposing his own subjective standards.

The generational gap manifests not only in tastes and preferences but also in the way authority and relationships are navigated within the household. Jimmy's parents, having been raised in a post-war environment where strict adherence to rules was emphasized over emotional connection, struggle to create a culture of open dialogue and mutual respect. Their parenting style, rooted in traditional, authoritarian methods, leaves little room for negotiation or understanding.

As Jimmy's behavior becomes increasingly deviant, rather than addressing the root causes or providing support, his parents resort to rejection. The mother, rather than fostering a meaningful conversation, engages in a confrontational and judgmental approach, ultimately disowning her son and expelling him from the home. The issue of amphetamine use, instead of being acknowledged and addressed as a serious concern requiring intervention, is merely cited as a justification for exclusion, further illustrating the failure of the parental role in fostering a supportive environment (see "Quadrophenia" at 1:31:53).

This situation exemplifies a broader societal issue: the rigid, authoritarian approach to parenting often leads to estrangement rather than resolution. Research suggests that authoritative parenting, which balances clear expectations with warmth and responsiveness, is far more effective in fostering healthy development (Baumrind, 1967; Erikson, 1968). Empathetic guidance, active listening, and open dialogue are essential components of positive parent-child relationships. When parents fail to engage in these practices, the result is often emotional alienation, which can contribute to rebellion, substance use, and familial breakdown.

### *3.4. Adult and educational agencies referrals*

Jimmy is employed as a messenger in an advertising agency, where his responsibilities include distributing mail and delivering various materials across different departments. However, his detachment and restlessness reflect the broader disillusionment of a generation – the youth of the 1950s and 1960s – who resisted the rigid expectations of traditional society and the constraints of the corporate world (Hall and Jefferson, 1976; Willis, 1977). Despite having a stable and well-compensated position, Jimmy perceives his role as monotonous and unfulfilling. His job as a deliveryman, while providing financial security, remains a modest and uninspiring occupation. His frustration with the constraints of employment becomes evident when his employer reprimands him for unwarranted absences.

### 3.5. Advertising, communication, and consumer identity (see “Quadrophenia” at 0:25:07)

Advertising represents a powerful tool of identification, shaping consumer behavior and influencing social norms (Codeluppi, 2012). In one revealing scene, two employees from the communications department engage in a discussion in the office bathroom, reflecting on the success of a recent advertising campaign. The campaign, titled “People Like You”, promotes a cigarette brand and has been well received, particularly among the medium-high target audience, which includes professionals, college graduates, and young managers. This emotional marketing strategy capitalizes on the notion that smoking a cigarette can symbolize a peaceful, satisfying love life, subtly linking product consumption with personal well-being (Kehret-Ward, 1988).

However, the cigarette manufacturers’ ambitions extend beyond this demographic, aiming to capture the attention of a younger, more impressionable audience. The concern shifts to the low-middle target youth market, epitomized by the character of Jimmy. The tobacco industry is aware that this segment holds significant potential yet remains difficult to access as traditional forms of marketing fail to penetrate the youth’s growing resistance to conventional advertising (Cova *et al.*, 2013). The employees reflect on the challenges of reaching this audience, which, in their view, is largely indifferent to the health risks associated with smoking. In an ethically charged moment, one employee dismisses the relevance of lung cancer concerns, suggesting that “Young people like it. That’s not what they’re worried about. Good thing I quit when I did. Business is Business!” This exchange underscores the industry’s willingness to overlook health risks in favor of profits, highlighting the commodification of youth and the ethical dilemmas embedded in advertising practices (Coombs *et al.*, 2011).

The bathroom scene also serves as a subtle but telling social commentary on the era. The presence of early personal care appliances – such as electric razors and shaving products on the sink – signals the period leading up to the economic boom, a time when consumer goods were becoming more integral to personal identity and societal aspirations (Riesman *et al.*, 1950), Debord, 1994; Baudrillard, 1998). These items, in their daily use, symbolize the increasing importance of consumer culture and self-presentation, marking a shift toward greater materialism and the growing significance of the individual’s public image in the postwar economy (Giddens, 1991).

### 3.6. Love, peers, and group influence

Although Jimmy outwardly rejects societal norms, his perception of love is

rooted in a romanticized notion of exclusivity, suggesting a paradox between his desire for freedom and his emotional aspirations. He seeks Steph's (the female lead character) attention by orchestrating opportunities for them to spend time together. To assert his importance and influence, he introduces the idea of using amphetamines, which he has procured.

As intimacy develops, their experiences diverge significantly, leading to a dynamic that ultimately exposes Jimmy to ridicule. The peer group serves as both a means of self-expression and a platform for social rebellion. When its internal dynamics become destructive, it fosters opposition to the adult world and a rejection of societal rules. The group's collective identity often supersedes personal friendships, as seen in the violent beating of Jimmy's friend, Rocket, illustrating the prioritization of gang loyalty over individual bonds. Despite this, moments of deep camaraderie and reflection exist beyond the gang's influence, emphasizing the dual nature of peer relationships. The gang dictates norms that overshadow personal allegiances, reinforcing a culture where adherence to group expectations takes precedence (Hebdige, 1979; Farina, 2020). Jimmy's assertion, "I'm Jimmy, and I don't want to be like anyone. That's why I'm a Mod", encapsulates his struggle for individuality within the constraints of subcultural identity. The rivalry between Mods and Rockers embodies serious violations of societal norms, often manifesting in acts of violence and aggression, experimentation with and abuse of drugs and general opposition to law and order (Cohen, 1972; Foucault, 1977).

### 3.7. *The street (again) as a symbolic and transformative space (see "Quadrophenia" at 1:57:37)*

The street reappears, once again, as a central and symbolic space, a place and yet a non-place (Augé, 2009). It serves as a dynamic setting where informal groups traverse the city, forming part of a broader system of interdependencies. The socio-spatial patterns within these streets are shaped by an intricate web of signs and sounds that define perceptions of urban space (Costa *et al.*, 2011; Gambini, 2015). Within these informal aggregations, multiple histories and lifestyles intersect, offering a site of cultural and social confluence. The street is not merely a physical pathway, it is also a space of consciousness-raising. It becomes an experimental ground for personal freedom, facilitating the development of critical thinking, self-awareness, and self-representation (Dewey, 1938; Sarracino, 2011). Jimmy's journey through the street represents an emancipation from societal constraints, an evolution towards self-realization. He achieves freedom by embracing his inner potential rather than conforming to external expectations.

The Italian pedagogue Paolo Gambini (2015) describes the street as a “great experiential laboratory”, emphasizing its role in personal and social transformation. Through this lens, *Quadrophenia*'s narrative can be seen as a gradual process of individuation. Jimmy distances himself from the Mods subculture, forging a distinct identity rooted in his values, aspirations, and personal uniqueness. This departure from the group signifies a break from external conditioning, a necessary step toward authentic self-expression. Jimmy's realization is further solidified in a symbolic act: rejecting the scooter, once a cherished emblem of identity and freedom. No longer imbued with its former meaning, the scooter is discarded over a cliff, a gesture reminiscent of The Who guitarist Pete Townshend's ritualistic destruction of guitars at the end of concerts (Townshend, 2012). This cathartic act signifies a profound transformation-growth as a process of shedding outdated ideals and embracing renewal.

#### **4. Detached youth work and street education today**

Social street work today is primarily focused on preventing youth distress, typically through projects funded by local authorities aimed at fostering stronger, more integrated relationships between institutions and informal adolescent groups in local communities. Nevertheless, over the past three decades, adolescence has undergone a profound transformation in its developmental dynamics. This shift is closely tied to significant changes in family structures, the evolving relationship between young people and the adult world, often strained interactions with educational institutions, and the role of peer groups (Corsi, 2003; Stramaglia, 2021).

From this perspective, those engaged in street work are tasked with playing a bridging role. This function goes beyond mere mediation, important as that maybe it involves reconnecting the individual with his or her sense of self and history, repairing broken relationships within groups, and rebuilding the web of connections between individuals, groups, and community services (Perkins and Long, 2002; Farina, 2020). Street interventions create opportunities to foster processes that enhance the potential and skills of minors, the informal groups they form, and the local communities to which they belong. The goal is to drive change that reduces the negative impacts of existing problems, and, when possible, prevents them from arising altogether (Sarason, 1974; Giroux, 2011). In this context, the street educator takes on dual roles: that of bridge-builder and resource-interlocutor. Often, these two aspects of the role are intertwined, enriching one another within educational projects. These projects not only work toward specific objectives but also contribute to reshaping the professional

approach of the educator (Naldini, 2003). Additionally, the street educator functions as an “antenna” within the community, facilitating intergenerational relationships and serving as a key point of reference for adolescents and young people. This role is reinforced through active involvement with institutions and services in co-designing educational actions and activities (Farina, 2020). It is a critical function that requires ongoing support from institutional networks and recognition from the local community, ensuring its continued relevance and effectiveness.

## **5. Toward new frontiers of *street education* between art, environment and interculturalism**

Having briefly explored the key stages in the evolution of social and street work, we now turn to the relationship between educational dynamics and the artistic, environmental, and intercultural spheres, considering them as potential new frontiers for engaging young people in non-formal and informal educational contexts.

- *Art-based practices*: when used as a research-action methodology with youth, can serve as a catalyst for civic engagement and an effective tool for fostering active citizenship (Reason and Bradbury, 2001). According to Carvalho (2017), art-based education, through participatory civic practices, strengthens community ties and stimulates discussions on pressing local social issues. In contrast, Murdoch (2016) proposes that the term “art-based research” should be replaced by “art-led development,” emphasizing the critical role of the arts in promoting community cohesion. Art, in this context, facilitates interaction, collective action, and the deepening of social bonds through performance and non-performance approaches to development policies.
- *Artistic experiences*: serve as a powerful means of personal and collective communication, allowing for the expression of shared social realities through symbols, images, metaphors, experiences, and emotions (Foster, 2007). The true potential of the arts emerges when they break away from static representations, engaging directly with the bodies and intentional actions of those involved. This engagement stimulates critical reflection by evoking sensations that challenge perspectives (Thomson and Davies, 2019). Christoph Wulf and Bernd Hüppauf (2009) underscore the significance of the play-performance dimension in learning, highlighting how rituals and their ritualization contribute to the performative formation of communities. The tangible and sensory aspects of bodily enactment,

shaped through language and imagination, are crucial in educational processes (*Ibid.*).

- *Relationship between education and the environment*: here we introduce the concept of “educating space” (Gennari, 1997), which defines educational objectives aimed at engaging, integrating, and fostering the personal growth of young people in their communities. This concept also encompasses the understanding and enhancement of cultural production, social participation, and the promotion of socioeconomic development within the territories where educational initiatives occur. Vincenzo Sarracino (2011) advocates for a pedagogical framework that integrates diverse elements-people, the spaces they inhabit, and the tools and methods used in educational actions. From this perspective, space is not only a cultural unity that fosters growth and opportunity but also a territory that opens to educational communities, allowing them to express and develop their values (Fisher *et al.*, 2002). A territory, therefore, becomes both a laboratory for planning and assessing development strategies and a space for transcending individual cultural limits through the dissemination of new languages and codes. In essence, the environment is a multifaceted, multicultural “fabric” that plays an integrating role, combining different signs, languages, and cultural heritages in an unstructured, non-formal manner (Zanelli, 1986).
- *Interculturalism and critical pedagogies*: in today’s world, it is increasingly essential for educational professionals to guide the new generation in developing critical thinking rooted in the deconstruction of prejudices and the rejection of stereotypes, including those based on race, culture, and gender. This process of internalizing the value of diversity and the enrichment that comes from encountering others (Bruni, 2017) is not only necessary but unavoidable. The growing ethnic heterogeneity in our schools (ISTAT, 2023) compels educators to address, in pedagogical terms, the differences in geographic and cultural origins that students bring to the classroom (Farina and Pacini, 2024). An intercultural, pedagogical-critical, and post-colonial approach should drive the development of new democratic languages and forms of resistance, fostering reflection on how to transform existing relationships of subordination and oppression (Giroux, 2011). Pedagogical reflection must promote a dialogue based on mutual trust, enabling participants to navigate the unknown together and move beyond individual interests toward empathy and mutual understanding (Panikkar, 2006).

## Conclusions

A defining characteristic of our era is the relentless and sudden emergence

of transformative processes – economic, social, cultural, and geopolitical – within an increasingly complex society. These changes, in turn, fuel widespread doubt, uncertainty, and fear as individuals struggle to interpret an ever-shifting reality (Castells, 1996; Morin, 2001). The intensification of such emotions not only leads to confusion and discomfort but also exacerbates conditions of anomie, alienation, psychosis, and marginalization (Farina, 2020).

From a pedagogical perspective, the concept of *wandering* serves as a powerful formative metaphor, enabling us to navigate contemporary dynamics through complexity-oriented thinking: an approach that “experiments, dialogues, and transgresses, moving beyond the methodological certainties that oppose its own dynamism with the static nature of what is known, established, and secure” (Gramigna and Rosa, 2015, p. 410). This mode of thinking becomes essential whenever transformation disrupts reality, creating disorientation. Likewise, educators must cultivate the ability to pause within such change, fostering in their students the same capacity to embrace uncertainty (Morin, 2001).

The metaphor of wandering – of setting out, crossing unknown territories – symbolically mirrors the developmental journey of an individual. Each person moves at their own pace, following their unique path, interpreting the journey in their own way, and forming relationships with fellow travelers and the landscapes they traverse (Augelli, 2011). This reflective engagement highlights the crucial interplay between thought and action, with the latter deeply rooted in practice (Schön, 1987). Similarly, the ongoing co-determination between action and context allows for the construction of new, shared forms of knowledge within the very environments where action takes place (Falcone, 2020).

Within these evolving landscapes, street educators can find their bearings through the cultural, theoretical, and practical tools provided by pedagogy – particularly social pedagogy – equipping them to navigate the complexities of educational work.

## Riferimenti bibliografici

- Augé M. (2009). *Non-Places: An Introduction to Supermodernity*. New York: Verso Books.
- Augelli A. (2011). *Erranze. Attraversare la preadolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Batsleer J. and Davies B. (2010). *What is youth work?*. New Delhi: Learning Matters.
- Baudrillard J. (1998). *The Consumer Society: Myths and Structures*. London: Sage.
- Baumrind D. (1967). Childcare Practices Anteceding Three Patterns of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1): 43-88.

- Bonazzi F. and Pusceddu D. (2008). *Giovani per sempre. La figura dell'adulto nella postmodernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Brake M. (1985). *Comparative Youth Culture: The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain, and Canada*. London: Routledge.
- Bruni L. (2017). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Trento: Il Margine.
- Carvalho C.P. (2017). Community intervention in urban areas: A youth driven initiative. *Action Research*, 0: 1-15.
- Castells M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Charmet G. and Rosci E. (1995). *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Codeluppi V. (2012). *The Return of the Medium: Communication Theories from Early Newspapers to the Internet*. Saarbrücken: Lap Lambert.
- Cohen S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. London: Routledge.
- Coombs J., Bond L., Van V. and Daube M. (2011). "Below the Line": The tobacco industry and youth smoking. *Australas Med J*, 4(12): 655-673.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa P., Vasconcelos B. and Sugahara G. (2011). The urban milieu and the genesis of creativity in cultural activities: an introductory framework for the analysis of urban creative dynamics. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 22: 3-21.
- Cova B., Maclaran P. and Bradshaw A. (2013). Rethinking consumer culture theory from the postmodern to the communist horizon. *Marketing Theory*, 13(2): 213-225.
- Davies B. (1999). *From Voluntaryism to Welfare State: A History of Youth Work in the UK*. Leicester: National Youth Agency.
- Debord G. (1994). *The Society of the Spectacle*. Cambridge: Zone Books.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Macmillan.
- Erikson E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Farina T. (2020). *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Farina T. and Pacini E. (2024). Scuola, famiglia e comunità inclusive: dall'esperienza universitaria del TFA alla progettazione di un'unità didattica interculturale. *Education Sciences & Society*, 15(1): 159-176.
- Falcone F. (2020). Professionisti riflessivi o burocrati del caso? L'insopprimibile autonomia degli operatori sociali. *Animazione Sociale*, 333(1): 18-27.
- Firme T.P. and Stone V.I. (2017). Freirean Pedagogy in street education: Unveiling the impact on street children in Brazil, in M.Q. Patton, Ed., *Pedagogy of Evaluation*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Fisher A.T., Sonn C.C. and Bishop B.J. (2002). *Psychological sense of community: Research, applications, and implications*. New York: Plenum.
- Foster K. and Lorimer H. (2007). Cultural geographies in practice: Some reflections on art-geography as collaboration. *Cultural Geographies*, 14(3): 425-432.
- Foucault M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Random House.

- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum.
- Frith S. (1983). *Sound Effects: Youth, Leisure, and the Politics of Rock 'n' Roll*. New York: Pantheon.
- Gelder K. (2005). *The Subcultures Reader*. London: Routledge.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gillett C. (1996). *The sound of the city. The rise of rock and roll*. New York: Da Capo Press.
- Giroux H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Boston: Bergin and Garvey.
- Giroux H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Gramigna A. and Rosa C. (2015). Wilhelm Meister e il destino errante della formazione moderna. *Orientamenti Pedagogici*, 63(2): 409-426.
- Guaita F., (Ed.) (1998), *Interventi di prevenzione con operatori di strada. Organizzazione, operatività, valutazione*. Milano: Eurograf.
- Hall S. and Jefferson T. (1976). *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. London: Routledge.
- Hebdige D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London: Routledge.
- ISTAT (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*. Roma: Marchesi Grafiche Editoriali.
- Jeffs T. and Smith M. (2005). *Informal Education: Conversation, Democracy, and Learning*. London: Turnaround.
- Kehret-Ward T. (1988). Using a semiotic approach to study the consumption of functionally related products. *International Journal of Research in Marketing*, 4(3): 187-200.
- Lave J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lohmeyer B.A., McGregor J.R. and Wood B.E. (2024). Youth Work, Youth Studies, and Co-design: Sustaining a Dynamic Nexus to Progress Youth Participation. *Journal of Applied Youth Studies*, 7: 193-210.
- Maccoby E.E. and Martin J.A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology Vol. 4*. Hoboken: Wiley.
- Marwick A. (1998). *The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States*. London: Bloomsbury.
- Morin E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO World Heritage Centre.
- Muggleton D. (2000). *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style*. Oxford: Berg.
- Muggleton D. and Weinzierl R. (2003). *The Post-Subcultures Reader*. Oxford: Berg.
- Murdoch J., Grodach C. and Foster N. (2016). The Importance of Neighborhood Context in Arts-Led Development: Community Anchor or Creative Class Magnet? *Journal of Planning Education and Research*, 36(1): 32-48.

- Naldini S. (2003). Quando fare strada fa una città [inserto]. *Animazione Sociale*, 175(7): 33-65.
- Panikkar R. (2006). *Peace and interculturality*. Silverado: Vivarium Publications.
- Paroni P. (2004). *Un posto in strada. Gruppi giovanili e intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Parsons T. (1949). The social structure of the family. In R.N. Anshen, Ed., *The family: its function and destiny*. New York: Harper.
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Perkins D.D. and Long D.A. (2002). Neighborhood sense of community and social capital: A multi-level analysis. In A.T. Fisher, C.C. Sonn and B.J. Bishop, Eds., *Psychological sense of community: Research, applications, and implications*. New York: Plenum.
- Reason P., Bradbury H., Eds., (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: SAGE.
- Riesman D., Glazer N. and Denney R. (2020). *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character* (1950). New Haven: Yale University Press.
- Roddam F. (Director). (1979). *Quadrophenia* [Movie]. United Artists.
- Sarason S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarracino V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*. Pisa: ETS.
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Steinberg L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1): 1-19.
- Stramaglia M. (2015). *Love is Music: Adolescents and the world of spectacle*. Chisinau: EAI.
- Stramaglia M. (2021). *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*. Roma: Anicia.
- Thomson J. and Davies B. (2019). Becoming With Art Differently: Entangling Matter, Thought and Love. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 19(6): 399-408.
- Townshend P. (2012). *Who I Am: A Memoir*. New York: HarperCollins.
- Wall T. (2003). *Studying Popular Music Culture*. London: Hodder Arnold.
- Watzlawick P., Beavin J.H. and Jackson D.D. (2011). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: W.W. Norton.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis P. (1977). *Learning to Labour: How Working-Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wulf C. and Hüppauf B. (2009). *Dynamics and Performativity of Imagination. The Image between the Visible and the Invisible*. London: Routledge.
- Zanelli P. (1986). *Uno "sfondo" per integrare. Progettazione didattica integrazione e strategie di apprendimento*. Bologna: Cappelli.

## La prigionia dello schiavo liberato: epistemologia, pedagogia e neoliberalismo

The emprisonment of the freed slave:

Epistemology, pedagogy and neoliberalism

Daide Cartuccia\*

### Riassunto

L'Autore, in primo luogo, espone e descrive il paradigma epistemologico "triadico", definendone le caratteristiche essenziali e adottandolo come schema critico-interpretativo lungo tutto il corso della trattazione. Pone quindi le basi logiche per l'intendere e interpretare il fatto educativo secondo determinate direzioni epistemiche. Questa iniziale ricognizione risulta fondamentale perché funge da lente interpretativa per l'analisi delle due proposte pedagogiche che la seguono. La prima, ciò che l'Autore chiama "pedagogia neoliberalista", rispecchia il tentativo di definire, a partire da una breve analisi del più ampio contesto economico-politico neoliberale, l'esistenza, seppur latente, di una pedagogia atta a riprodurre valori, prospettive, direzioni nella coscienza dei cittadini. La seconda proposta pedagogica origina, invece, dalla volontà di evidenziare alternative etiche all'educazione disumanizzante neoliberalisticamente assecondata, mettendo in risalto concetti come quello di persona e democrazia, cercando di armonizzare e far dialogare prospettive filosofico-pedagogiche tradizionalmente diverse, talvolta opposte. L'autore nomina tale tentativo "pedagogia composita".

**Parole chiave:** neoliberalismo, epistemologia, persona, democrazia, tecnica, propaganda.

### Abstract

Firstly, the Autor expounds and describes the "triadic" epistemological paradigm, defining its essentials characteristics and adopting it as a critical-interpretative scheme throughout the text. This initial recognition is fundamental because it serves as an interpretative lens for the analysis of the two pedagogical proposals that follow it. The first, what the Autor calls "neoliberal pedagogy", reflects the attempt to define, starting from a brief analysis of the broader neoliberal economic-political context, the existence, even though latent, of a pedagogy capable of reproducing values, perspectives and directions in citizens'

---

\* Università degli Studi di Macerata, e-mail: [cartucciadavide@gmail.com](mailto:cartucciadavide@gmail.com).

consciousness. Instead, the second pedagogical proposal originates from the desire to highlight ethical alternatives to the dehumanizing neoliberal education, emphasizing concepts as that of the person and democracy, trying to harmonize and bring into dialogue traditionally different, and sometimes opposite, philosophical-pedagogical perspectives. The Autor names this attempt “composite pedagogy”.

**Key words:** neoliberalism, epistemology, person, democracy, technique, propaganda.

*Articolo sottomesso: 27/05/2025, accettato: 07/06/2025*

## 1. Prima di iniziare

La pedagogia, in quanto disciplina che assume come oggetto di studio l'uomo e la sua educabilità, è decisiva per il contributo che può fornire nell'analisi sia dei caratteri universali dell'umano sia di quelli storici del divenire persone nel contesto socioculturale. In questo senso, in virtù della multilateralità del fenomeno dell'educazione (Hessen, 2019), dei suoi significati e delle pratiche a esso congenite, diviene centrale la strutturazione di una ricerca che indagli l'ampio contesto economico-politico entro cui siamo inseriti: il neoliberalismo. Presentandosi come la forma più evoluta di capitalismo, caratterizzato dall'interdipendenza globale dei mercati e delle comunicazioni, da processi di finanziarizzazione dell'economia e di *deregulation* statale, da privatizzazioni e diminuzione della spesa pubblica (Zanca, 2018; Mancini, 2014; Dardot e Laval, 2013; Gallino, 2011), a cui parallelamente concorre lo sviluppo della pervasività dei processi biopolitici, intercettati e reinterpretati secondo la prospettiva della *psicopolitica* (Han, 2016), il neoliberalismo testimonia l'evoluzione del dominio dell'economico sul politico, già di per se problematico, nel dominio dell'economico sul *tutto*. Di conseguenza, un dominio sull'educativo, in quanto processo *ineludibile* e congenito all'uomo, e sul pedagogico, influenzando pesantemente e ideologicamente le sue dimensioni costitutive, tra le quali, il rapporto teoria-prassi. Si rende necessario quindi, in ordine alla volontà di emanciparsi dal suddetto sistema antropofago, l'indagine delle coordinate dis-educative che promuove.

Un'analisi che però voglia svelare tale pedagogia latente non può essere condotta senza aver prima stabilito un quadro epistemologico di riferimento entro cui collocare riflessioni e deduzioni. In questo senso, assumo a modello l'*epistemologia triadica* di M. Mencarelli. Secondo questa prospettiva, la

pedagogia si struttura come una scienza divisa in tre momenti in perenne tensione tra speculazione e prassi. Il primo, l'*antropologia pedagogica*, si configura come attività prettamente teoretica, filosofico-scientifica, volta alla definizione dell'umano nelle sue dimensioni costitutive, in vista dell'elaborazione di «una visione integrale dell'umano» (Bellugi, 2015, p. 219) con un particolare sguardo alla dimensione della sua educabilità. Il secondo momento, sempre e forse ancor più teoretico, è nominato *teleologia pedagogica*. Rappresenta la fase della definizione dei «fini dell'educazione» (Bellugi, 2015, p. 222), quindi la dimensione del *dover essere*. Esplicitazione del senso entro cui indirizzare il compimento dell'antropologia precedentemente definita. Il terzo momento, in conclusione, è quello della *metodologia educativa*. Lo step eminentemente pratico della pedagogia, nonché quello della saggia scelta e dell'applicazione concreta dei mezzi individuati per accompagnare dall'*essere* antropologico al *dover essere* teleologico. Si può ben capire, quindi, come una proposta epistemologica del genere, rinvenibile già nelle riflessioni personaliste di J. Maritain, testimoni una perfetta sintesi tra la possibilità di individuare una continuità ontologica dell'essere umano e la necessità di agire concretamente sulle forme storiche della realtà. In definitiva, quindi, una pedagogia che possa dirsi tale deve riuscire a definire lucidamente *chi si educa, in quale direzione, come lo si fa*.

Sulla base di questa “griglia” tento innanzitutto di svelare ed intercettare una *pedagogia neoliberista*. Rendendone evidente, poi, la forza mortifera, propongo un'alternativa riflessione eterogenea che sappia mettere in dialogo prospettive pedagogiche diverse e consentire una reale fioritura umana, quindi sociale, integrale. Nomino tale proposta *pedagogia composita*.

## 2. Una pedagogia latente

La domanda sorge spontanea: che cosa è una pedagogia neoliberista? Ma soprattutto, si può sostenere che esista? Se concepita come corpo integrale di teorie pedagogicamente intese, armonizzate e meditate, sicuramente no. Se, invece, come un insieme di prospettive, valori e pratiche dotati tanto di valore antropologico quanto teleologico e metodologico, allora sì. Da questa prima considerazione scaturisce la fondamentale caratteristica di tale pedagogia. Essa non si configura come un *sapere*, bensì come una *propaganda*. Su quest'ultimo termine, il sociologo della comunicazione Denis McQuail ha composto un brevissimo testo pregno di riflessioni interessanti. Secondo la sua prospettiva, il termine designa un fenomeno estremamente complesso e dalle molteplici sfaccettature che, tramite la deriva tecno-funzionalistica delle più moderne teorie psicologiche e sociologiche e il ruolo strategico dei mass media, attua una vera

e propria influenza sulle persone esplicitandosi quindi come un esercizio del potere (McQuail, 2025). Una colonizzazione dell'immaginario (Li Vigni, 2019). A partire da queste indicazioni, intendo accostare pedagogia e propaganda a partire da due considerazioni. La prima è l'evidenza che tale insieme di valori, ideali, fini e metodi non nascono all'interno di una complessa e complessiva riflessione pedagogica. Non ha, cioè, in sé stessa e nei suoi compiti l'origine, ma è frutto e risultato di dettami esterni finalizzati a fini altrettanto esterni ad essa. Una pedagogia, quindi, che assume acriticamente giudizi, contenuti e direttive di altre discipline, li introietta in se stessa e li attua in larga scala. In questo senso una pedagogia del genere è il vero *trickle down* neoliberista. È il reale risultato dell'attuazione di pratiche economicistiche funzionalmente autoriferite e politicamente assecondate. Per poter anche solo accennare ad una possibile pedagogia neoliberalmente intesa è necessario riconoscere che essa nasce come diretta conseguenza *dell'accomodamento delle pratiche educative a dettami economico-politici*. Il pedagogo, da schiavo liberato, torna sotto le grinfie di un altro padrone.

La seconda considerazione emerge come logica conseguenza della prima. Se la stessa pedagogia è utilizzata come mezzo, come *scienza strategica*, ciò si riflette soprattutto nel suo modo di intendere l'educazione. In particolare, l'educazione perde la sua essenza emancipatrice per assurgere ad una funzionalità accomodante, diretta teleologicamente alla propagazione di un'antropologia funzionalistica perpetuata con il ricorso al dominio della tecnica. *L'educazione diviene un dispositivo biopsicopolitico*, intendendo con questa espressione non una critica ingenua al fatto che «il gruppo sociale educa le nuove generazioni come richiedono le esigenze sociali del gruppo stesso; il quale tende sempre a riprodurre se stesso nei giovani» (Hessen, 2019, pp. 53-54), che invece ritengo, con Hessen, sia parte della multilateralità dell'educazione. La caratteristica fondamentale dell'educazione come dispositivo risulta invece nella tendenza a ridurre tutto il processo educativo all'introiezione del sociale nell'individuo senza la possibilità di *alternativa*: la propagazione di verità e l'annullamento di qualsiasi spirito critico che possa aiutare a scoprire che ciò che viene annunciato come *essere* potrebbe *non essere*. L'educazione così intesa non consente un'emancipazione critica dalle logiche neoliberiste, ma ne viene totalmente ricompresa e mercificata, assecondando una divisione tra conoscenza utile e conoscenza *inutile*. La definitiva abdicazione del sapere al potere.

In questo senso sono implicite e facilmente deducibili le coordinate antropologiche e teleologiche del neoliberalismo. *L'homo oeconomicus* si impone come modello antropologico dominante: «un individuo esclusivamente auto-interessato, orientato alla massimizzazione dell'interesse personale» (Giovanna, 2012, p. 21) fondato sul valore dell'utile come orizzonte di senso, il quale assume teleologicamente una patina economicistica che, sull'onda dei dettami

del progresso e dello sviluppo, «mette dunque l'accento sulla crescita economica, sulla competizione sociale e sulla formazione professionale del produttore» (Baldacci, 2022, p.15).

Ciò a cui voglio riservare più spazio è, però, la riflessione sulla metodologia educativa, proprio perché nodo cruciale di traduzione pratica di considerazioni ontologicamente e metafisicamente fondative. S. Hessen, già nel 1949, quando denunciava i rischi in cui poteva cadere la pedagogia post-bellica citava, insieme ai tentativi di *defilosofarla* e *ideologizzarla*, «ogni avvelenamento della tecnica» (Hessen, 2019, p. 16). Per delinearne le varie conseguenze, è bene accennare qui ad alcune questioni più ampie. Partendo dalle considerazioni di M. Heidegger, che discute il tema della tecnica non tanto su un piano economico e politico quanto ontologico e metafisico, si può sostenere lucidamente che «la tecnica è, (...) allo stesso tempo, il destino (Geschick) e il pericolo (Gefahr) dell'uomo. Destino perché essa è inevitabilmente legata all'uomo. Pericolo perché se la si vive all'insegna di una metafisica oggettivante, diviene modo per obliare l'Essere nella sua manipolazione» (Heidegger, 2017, pp. 17-18). Essa si configura originariamente come disvelamento dell'Essere ma, secondo l'Autore, Platone e la filosofia successiva hanno oggettivato l'Essere come completamente manipolabile, segnando il passaggio da destino a pericolo. Ciò propone, di conseguenza, una «concezione antropologica (...) rappresentata dalla posizione (...) che considera ciò che l'uomo può fare di un elemento tecnico» (Heidegger, 2017, p. 6), basandosi sulla strumentalità dell'Essere e sull'idea di un uomo che viene trasformato da un'attività che non controlla più e che si è resa autonoma. Il suggerimento che ne deriva è quello non di un'emancipazione *dalla* tecnica, peraltro ontologicamente impossibile, ma un'emancipazione *della* tecnica *da* un paradigma di controllo, abuso, sfruttamento, che può attuarsi solo tramite la proposta di una nuova concezione metafisica ed ontologica.

Ora, in questo senso, anche l'educazione può essere intesa come disvelamento dell'essere. Anzi, proprio il *condurre fuori* educativo ha il senso di rendere manifesto qualcosa che era velato, nascosto, in potenza. L'educazione assume in questo senso capacità rivelatorie. Se questo disvelamento però viene identificato nella tecnica modernamente intesa, il passaggio da un'educazione come destino ad un'educazione come problema è molto breve. Essa, così intesa, si configura come completa e arbitraria disposizione delle energie del reale, in particolare, delle persone, contribuendo a fondare un rapporto di potere che «deforma il rapporto spirituale dell'educatore verso gli allievi in un rapporto di capo verso i sudditi» e in cui «l'insegnante diventa il mero custode dell'ordine e del programma» (Hessen, 2019, p. 77). Tradotto in termini più pratici, l'educazione come tecnica intesa in senso moderno assumerebbe i tratti di una omogeneizzazione delle pratiche educative, s-personalizzazione della relazione

mediata da tecnologie impersonali, processi di *appropriazione* del discente, lode del prevedibile e del previsto, dell'algorithmico, del matematico e del necessario, esorcizzazione dell'imprevisto, del possibile, del mistero, del non totalmente razionalizzabile, comprensibile, classificabile. La paura, in ultimo, della relazione. Un'ulteriore conseguenza è quella che J. Maritain denuncia parlando di *misconoscimento dei fini in favore del primato dei mezzi*. Essa riguarda il rischio che «se i mezzi sono voluti e studiati per amore della propria perfezione» cessano di essere mezzi per un fine, ma divengono fini in sé stessi, moltiplicandosi all'infinito in virtù del loro volersi auto-realizzare, determinando così il «crollo di ogni finalità certa e di ogni vera efficacia nel realizzarla» (Maritain, 1971, p. 15). La conseguenza ultima di questi processi diviene la rottura epistemologica di qualsiasi sano equilibrio tra fini e mezzi a favore di una prassi cieca e auto-fondata, guidata da dati ma non dai valori.

### 3. Mattone dopo mattone

Quando parlo di *pedagogia composita*, quest'ultimo termine, preso in prestito dalla scienza dei materiali, risulta utile per comprenderne due principi. Ovvero, la pedagogia che proporrò risulterà *eterogenea* perché frutto del confronto e di una dialettica virtuosa tra differenti prospettive pedagogiche, e *prestante*, ovvero che sappia trasformare l'accostamento di tali visioni in qualcosa di *ulteriore*, come un materiale che assomma la caratteristiche positive dei suoi componenti.

Innanzitutto, la proposta antropologica, prettamente indirizzata verso una prospettiva filosofica, è quella della *persona* cristianamente intesa. Usata oggi-giorno come indefinito sinonimo di essere umano, uomo, individuo, soggetto, in realtà tale terminologia nasconde un bagaglio culturale non indifferente. Secondo Emmanuel Mounier, filosofo francese, nonché uno dei principali esponenti del personalismo (in particolare della corrente comunitaria cattolica), è il cristianesimo che «porta d'improvviso una nozione decisiva della persona» (Mounier, 2004, p. 32). Essa, secondo l'Autore, si connoterebbe come quella dell'individuo quale un tutto indissociabile, «attività vissuta di autocreazione, di comunicazione e di adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come *movimento di personalizzazione*» (Mounier, 2004, p. 30). Riassumendo: «Per Mounier (...) la persona è essenzialmente relazione e incontro con l'altro, il dialogo fra l'io' e il tu', è strutturalmente costitutivo dell'essere, dal momento che dire persona è appunto dire relazione» (Campanini, 2004, p.12). La prospettiva appena enunciata è, però, una sola nella moltitudine che, in particolare nel corso del Novecento, non solo concorre nel definire il concetto *persona*, ma soprattutto differisce nell'approcciarsi al *personalismo* in virtù del suo essere

«un'identità articolata e spesso sfuggibile che esige la distinzione tra i diversi livelli all'interno dei quali si attua l'analisi del termine» (Musaio, 2001, p. 26). Per un'analisi delle altre correnti del personalismo, rimando ad alcuni testi (Musaio 2001; Porcarelli, 2012; Bellingeri e Tognon, 2021). Ciò che interessa in questa sede, non è offrire una definizione analitica del concetto di persona, tentativo in cui più autori si sono cimentati, con successo o meno, ma individuare due pilastri sui cui strutturare ogni possibile modo di pensare la persona e, in particolare, la sua educabilità. Chiamerei il primo *descrittivo*, o *statico*, definendo con ciò il fatto che l'essere umano, nel momento in cui nasce, è già persona *in quanto dignità congenita al suo apparire*, giustificato cristianamente dal suo essere immagine e somiglianza di Dio. In questo senso la “persona come dignità” si pone come un a-priori gratuito di riconoscimento di valore e libertà dell'uomo nel suo venire al mondo come dono (Mancini, 2019). La seconda colonna portante invece suggerisce il carattere *normativo*, o *dinamico*. La persona si pone infatti anche come teleologia da raggiungere tramite quello *sviluppo perfetto* che si chiama educazione (Mencarelli, 1970). Il *divenire persona*, quindi, partendo dalla gratuità ontologica, risiede nell'assumersi responsabilmente e nel proiettarsi in un percorso di fioritura. In questo senso, se la persona come dignità fornisce quella base giuridica, riconosciuta in particolare nella Costituzione, garante di diritti e doveri congeniti all'uomo, l'educazione si fa processo fondamentale per consentire il divenire persona cosciente, responsabile, libero, umano. In particolare, mi sembra fondamentale, sotto più punti di vista, rimarcare il concetto di *educazione integrale*. Innanzitutto, perché l'integralità ha a che fare con tutte le dimensioni dell'umano, con la loro armonicità e non con la dittatura funzionalista di una sulle altre. In secondo luogo, perché il centro di tale educazione è nella persona stessa e non in un fine esterno ad essa. Quest'ultimo rappresentato (purtroppo efficacemente) dall'utile economico neoliberista che, ponendosi come promessa di progresso e benessere, si rivela ultra-benessere per alcuni e oppressione per altri. Come ultimo suggerimento, poi, l'intendere l'educazione integrale a partire da una concezione gratuita dell'esistenza, riconduce sempre ad un *ulteriore* che ci sorpassa e che non possiamo mai inglobare tecnicamente, evitando in tal modo di perdere contatto con la nostra finitezza e auto-insufficienza.

Sperando di aver spiegato lucidamente e in modo comprensibile come la persona sia contemporaneamente punto di partenza e punto di arrivo, (ciò che oserei definire *antropologia teleologica*) si impone ora la considerazione di una ulteriore prospettiva teleologica. Sulle orme del saggio Hessen che ci ricorda che «non conosciamo uomini che non siano esseri sociali» (Hessen, 2019, p. 54), ritengo necessario assumere criticamente una teleologia intesa nel senso di agentività sociale della persona. In particolare, l'evidenza che mi muove è

quella dell'inevitabilità dell'essere cittadini<sup>1</sup>. Un'ineludibilità non certo ontologica, come per l'essenza relazionale del reale e per l'educazione come processo connaturato all'uomo, ma perlomeno sociale. La forma a cui faccio qui riferimento è, in particolare, quella della *democrazia*. Innanzitutto, come sostiene lucidamente L. Canfora «quando si parla di 'democrazia' (...) bisogna sapere (...) che è una parola solo apparentemente sempre uguale a se stessa, che corrisponde a realtà totalmente diverse nel tempo» (Canfora, 2024, p. 41). Muovendo dalle considerazioni di Dewey, che individua nella democrazia un ideale etico, «modello organizzativo sociale virtuoso che dovrebbe (...) permettere a tutti di vivere e crescere nel migliore dei modi» (Bertini, 2020, p. 14), «presupposto per lo sviluppo umano» (Elia, 2021, p. 106), ovvero per una reale esperienza di educazione umanizzante, non intendo qui la democrazia esclusivamente come apparato logico-formale-regolativo atto all'organizzazione e alla limitazione del potere nelle sue varie forme. Ancor meno, già allertati da A. de Tocqueville nel XIX secolo con la sua *dittatura della maggioranza*, intendo assecondare la logica della lotta politica, da intendersi forse più come lotta partitica (Weil, 2021), e di tutte le forme che intendono porre fazione contro fazione, dissolvendo l'idea della ricerca del bene comune e della dialettica virtuosa delle idee. Proprio in risposta a questi rischi, infatti, l'idea deweyana di *partecipazione*, che sta al centro della sua fede democratica (Porcarelli, 2012), è un grande antidoto. La partecipazione politica, infatti, diviene forma principale dell'educazione dell'uomo perché situata all'interno di un contesto sociale che è allo stesso tempo *in formazione e formato per formare*. La reale e totale partecipazione politica, secondo Dewey, parte dall'azione del singolo, nelle sue forme aggregative di comunità vive, e si rende evidente nella compartecipazione alla cura del bene comune. In questo senso, questo paradigma consente la problematizzazione critica di un fenomeno contemporaneo molto pericoloso: l'allontanamento dell'interesse dei giovani dalle questioni politiche, ma anche la più ampia de-responsabilizzazione del "popolino", che la retorica politica compie attraverso un populismo paradossale. Ovvero, come mezzo di avvicinamento del popolo alle questioni urgenti e contemporaneamente come allontanamento dello stesso in virtù del presentare, discutere e risolvere problematiche complesse puntando su sentimenti di rancore, rabbia, ansia, paura, su un linguaggio dogmatico e violento, sulla perdita del silenzio e della riflessione. Ciò è sintomo di una politica che sta sempre più diventando esclusivamente questione di rappresentanza<sup>2</sup>, di voto, di formalità, quindi di facile propaganda.

---

<sup>1</sup> Fatti chiaramente salvi tutti i casi di apolidia.

<sup>2</sup> Senza ricordare il referendum del 2020 che, in virtù di un presunto risparmio monetario, ha in realtà tagliato il numero di parlamentari, quindi diminuito la rappresentanza politica del popolo e, di converso, la possibilità di essere rappresentati e avere incidenza nelle questioni.

Con l'illusione di dover sedere su una poltrona rossa "per poter fare politica", chi su quella sedia sa di non poter sedere, si disinteressa di tutti i compiti sociali che in realtà lo investono direttamente. Ogni persona rinuncia al proprio valore agentivo. Ciò che Dewey ci ricorda, però, è che la vera democrazia non sta esclusivamente nel potere come *possesso*, ma innanzitutto nel potere come *possibilità*, quindi come, direbbero oggi A. Sen e M. Nussbaum, accesso a risorse che possono essere convertite in benessere comune e in capacità acquisite.

Sempre in riferimento a questo allontanamento del popolo, una prospettiva da assumere che forse potrebbe aiutare a ri-avvicinare la dimensione politica alla vita personale, è quella che origina della domanda evangelica *chi è il mio prossimo?* La nota parabola, infatti, oltre ai notevoli riferimenti cultural-politici, evidenzia il fatto che l'azione umanamente degna, il reale *farsi prossimo*, è quella che identifica il bisogno, la necessità, il dolore dell'altro e si muove nella direzione della compassione attiva, quindi dell'aiuto e servizio. Se è vero che «il tipo di azione che realizziamo dipende dal tipo di persona che siamo» (Mancini, 2020, p. 21) (ed è vero), emanciparsi da queste azioni per motivi ideologici, culturali, religiosi, di superbia, disprezzo o procrastinazione, significa non aver a cuore l'uomo e aver indirizzato la propria vita verso la cecità esistenziale. Nell'impossibilità di intendere un'azione politica senza partire dall'azione umana, o meglio, dall'uomo stesso, invece di pensare in termini di potere, dovremmo iniziare a pensare in termini di vicinanza, aiuto, servizio, ritrovandoci così ricompresi in azioni tanto più politiche della politica 'vera'. Un ultimo spunto, che a mio parere condensa e concretizza tutto il discorso democratico fatto finora, è quello del *dovere costituzionalmente inteso*. Innanzitutto, una precisazione: il dover essere civile non esaurisce, ingloba o realizza pienamente il dover essere personale. Anzi, talvolta queste due dimensioni urtano e lottano. Ciò non vuol dire che non costituisca, però, in particolare per la società odierna, una prospettiva arricchente. In particolare, se non intesi come formalità statiche (Elia, 2021), bensì come possibilità di riempimento creativo e personale, spazi di libertà e di garanzia, i doveri testimoniano premura sociale verso l'altro. Divengono garanzia e preconditione stessa della consistenza dei diritti (Violante, 2021). Spazio di attuazione del bene comune. Se, quindi, «una buona politica deve educare all'equilibrio tra i diritti e i doveri» (Violante, 2021, p. 15) evitando così da un lato che la democrazia diventi un luogo di privilegi, e dall'altro che ognuno pensi esclusivamente al proprio interesse (Violante, 2021), prefigurando una sorta di *homo omni lupus* contemporaneo, allora un'educazione alla cittadinanza attiva che non risulti solo in una militarresca obbedienza alle leggi, ma che sappia individuare nei doveri quella «proclamazione di un limite alla libertà di agire in nome di un valore che riguarda essenzialmente il rapporto con gli altri» (Violante, 2021, p. 16), diviene prospettiva fondamentale per l'educazione non solo del cittadino, ma

primariamente della persona. Prospettiva, questa, fondamentale anche per far sorgere l'idea e la possibilità dell'alternativa, quindi del dissenso, del *poter dire di no* tipicamente umano.

La prospettiva di un'educazione umanamente degna che parta dall'ambivalenza antropologica della persona, come dignità e come prospettiva, e dall'ambivalenza teleologica della democrazia, come luogo in cui formarsi e come modalità di formazione, ci conduce all'ultimo tassello delle riflessioni su questa pedagogia composita: la metodologia. Come ho già accennato precedentemente, la questione metodologica rischia di decadere totalmente all'interno della questione tecnica moderna. Consci del passaggio ormai avvenuto dall'intendere la tecnica come disponibilità dello strumento alla tecnica come apparato o sistema tecnologico (d'Aniello, 2009), in cui lo stesso strumento è ricompreso e indirizzato secondo un nuovo senso deciso dal sistema, e consapevoli di come l'azione della tecnica heideggerianamente svelata voglia disporre di tutto un elemento tecnico-funzionale, ritengo che la direzione in cui essa si stia producendo sia quella del tentativo di annullare l'arte della relazione, quindi un'arte educativa, e sostituirla con un *tecnicismo* delle relazioni. Ciò di cui sto parlando non intacca tanto la relazione «bene ontologico costitutivo» (Alici, 2021, p. 99) che ci costituisce *precedendoci*, quanto, come individua bene L. Alici, la possibilità che la relazione sia avvalorata o mortificata sul piano più direttamente morale. La volontà di annullamento della relazione è dovuta al suo *non essere* luogo di *necessità*, causalità, un'equazione lineare, un condizionamento classico o operante che fornisce stimolo e risposta automatiche, biologicità arbitrariamente e tecnologicamente manipolabile. Quindi dall'impossibilità di essere totalmente compresa, ri-compresa e convertita. Manipolata, modellata, automatizzata e mediata. La relazione è piuttosto campo di *possibilità*, non necessarietà, insondabilità, *mistero* direbbe G. Marcel. Questa insufficienza tecnica ci suggerisce la ripresa dell'ideale *artistico* di relazione, quindi di educazione come «arte morale» (Maritain, 1971, p. 15). Il dover e saper muoversi nell'incompletamente ignoto, nel parzialmente conosciuto, nel mai assicurato, nel possibile bene, nel sicuro dolore. Nell'attività pratica, l'educatore non dovrebbe divenire mai schiavo di procedimenti, protocolli, tecniche, strategie, e allo stesso tempo neanche schiavo di se stesso, rischiando di perdere quella riflessività data dal confronto con l'esterno. Visto e considerato il pericolo di cedere alle scadenti promesse di possibilità totalizzante della tecnologia moderna, la pratica educativa dovrebbe esplicitarsi nel senso di un'arte che agisca da antidoto alla scelta di mezzi come soluzioni impersonali, sostitutive dell'uomo e ipocrite garanti di un matematico successo. L'educatore è sempre il mezzo per eccellenza. Il mezzo umano che, con mezzi fittizi e intermedi, quindi mai definitivi e perfetti, comunica il mondo e l'umano conscio della possibilità dell'in-successo. Ecco quindi che, contrariamente a quanto affermato dalla *metodologia*

*neoliberista*, la ricerca di un sano equilibrio tra fini e mezzi restituisce alla pedagogia la sua interdisciplinarietà intesa tanto come necessità del dialogo con altre scienze, quanto come interdisciplinarietà “ontologica”, in virtù del suo presentarsi come sintesi e luogo di riflessione filosofica, ricerca scientifica e traduzione pratica delle conoscenze.

## Riferimenti bibliografici

- Alici L. (2021). La relazione, questa sconosciuta. In: Alici L., Donati P., Gabrielli G., a cura di, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In: Mancino E., Rizzo M., a cura di, *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
- Bellingreri A., Tognon G, a cura di (2021). *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*. Brescia: La Scuola.
- Bellugi N. (2015). Il cammino della pedagogia. In: d’Aniello F. e Macchietti S.S., a cura di, *Parole e questioni dell’educazione*. Fano: Aras.
- Bertini D. (2020). Introduzione. In: Dewey J., *I principi etici alla base dell’educazione*. Roma: Armando.
- Campanini G. (2004). Introduzione. In: Mounier E., *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Canfora L. (2024). Democrazia. In: Di Siena A., a cura di, *Dizionario politico minimo*. Roma: Fazi.
- d’Aniello F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dardot P. e Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Elia G. (2021). L’educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro. In: Buttafuoco P., Mannese E., Violante L., a cura di, *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gallino L. (2011). *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*. Torino: Einaudi.
- Giovanola B. (2012). *Oltre l’homo oeconomicus. Lineamenti di etica economica*. Napoli: Orthotes.
- Han B.C. (2016). *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*. Milano: Nottetempo.
- Heidegger M. (2017). *La questione della tecnica*, Firenze: goWare.
- Hessen S. (2019). *Difesa della pedagogia*. Roma: Armando.
- Li Vigni F. (2019). *Il neoliberismo è il problema del XXI secolo*. Trieste: Asterios.
- Mancini R. (2014). *Trasformare l’economia. Fonti culturali, modelli alternativi, prospettive politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancini R. (2019). *Filosofia della salvezza. Percorsi di liberazione dal sistema di autodistruzione*. Macerata: eum.
- Mancini R. (2020). *La scelta politica. Coinvolgersi per il bene comune*. Mignano: Qiqajon.

- Maritain J. (1971). *Educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- McQuail D. (2025). *Propaganda*. Roma: Treccani.
- Mencarelli M. (1970). *La struttura del discorso pedagogico*. Arezzo: Pro-Manuscripto.
- Mounier E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Musaio M. (2001). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi politici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Violante L. (2021). La politica come pedagogia. In: Buttafuoco P., Mannese E., Violante L., a cura di, *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Weil S. (2021). *Appunti sulla soppressione dei partiti politici*. Bologna: Marietti 1820.
- Zanca A. (2018). *Il disordine del capitale. Ideologia e realtà del neoliberalismo: il nuovo sfruttamento*. Milano-Udine: Mimesis.

## Recensioni/Book reviews

---

Stefano Salmeri, *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021, pp. 256.

Collocare Michel Foucault entro un discorso pedagogico non è operazione scontata: il filosofo francese, infatti, ha raramente tematizzato l'educazione in senso stretto. Ciononostante, Stefano Salmeri dimostra che la scelta non è affatto arbitraria. Attraverso una lettura genealogica delle "zone d'ombra" del potere – i silenzi, le marginalità, i corpi fragili – l'Autore svela la dimensione squisitamente formativa che pulsa sotto la superficie foucaultiana. Il volume, pertanto, si propone come un atto di *dépaysement* epistemologico: spostare Foucault dal terreno della filosofia politica a quello dell'educazione, per disinnescare i "tecnicismi" che irrigidiscono la *praxis* pedagogica.

Il testo è organizzato in tre capitoli, attraverso i quali, progressivamente, l'Autore ricostruisce la genealogia del potere evidenziandone la metamorfosi: dalla *microfisica* del potere alla sua valenza educativa. Dietro ogni dispositivo di sorveglianza – afferma l'Autore – vi è sempre una grammatica del formare e del deformare (Cap. 1). Successivamente, l'attenzione si sposta sulle fragilità e sulle differenze. Qui, il Nostro, riprendendo l'analitica foucaultiana dei soggetti marginali, traduce la vulnerabilità in categoria pedagogica, contestando l'ideale cartesianamente "puro" di identità e valorizzando – in chiave ermeneutico-educativa – il *tertium datur*. La categoria della *fragilità*, così attuale, viene altresì elevata a paradigma interpretativo dell'educazione contemporanea rispetto al quale, nonostante la complessità teorica della sua analisi, Salmeri mantiene sempre un elevato rigore argomentativo senza sacrificare la chiarezza espositiva (Cap. 2). L'obiettivo della terza parte del volume, infine, è quello di riflettere sull'emancipazione dell'essere umano e sulle sue possibili "pratiche di libertà". Qui, per Salmeri, Foucault diventa un alleato nel ripensamento del curriculum, inteso come *campo di possibilità* più che come sequenza prescrittiva, sottolineando che l'educazione, lungi dall'essere neutralmente tecnica, è sempre già intervento politico sulle condizioni dell'esistenza (Cap. 3).

Il pregio maggiore dell'opera è l'invito a recidere il nesso automatico tra "saper fare" educativo e linguaggi tecnico-burocratici. La decostruzione dei tecnicismi, infatti, non è mero rifiuto dell'*evidence-based research*, bensì critica di un'accumulazione di dispositivi che, in nome dell'efficienza, finiscono per silenziare la differenza e addomesticare la fragilità. L'analisi di Salmeri offre, così, una doppia ricaduta: quella teorica, da un lato, che arricchisce il dibattito sull'epistemologia pedagogica, proponendo di leggere l'educazione come *evento relazionale* anziché come trasmissione di contenuti; quella etico-politica, dall'altro, che fornisce una bussola per pratiche emancipative

Doi: 10.3280/ess1-2025oa20344

fondate sul riconoscimento e sull'ascolto dei "soggetti parlanti" (o in cerca di una voce).

Nello sviluppare le sue riflessioni l'Autore impiega un approccio qualitativo di taglio ermeneutico: testi foucaultiani, casi storici e studi di margine sono interrogati con metodo genealogico. Ne risulta una narrazione densa, talvolta volutamente aporetica, fedele allo "spaesamento" tipico di Foucault. Chi cerca protocolli operativi o dati empirici rimarrà deluso; chi cerca chiavi critiche ne troverà in abbondanza. Degna di nota, inoltre, l'interdisciplinarietà della ricerca, i cui contenuti transitano con agilità tra filosofia, storia delle idee e scienze dell'educazione. Per questo il volume, pur rivolgendosi principalmente a studiosi di pedagogia critica, filosofia dell'educazione e scienze sociali, offre spunti preziosi anche a docenti, educatori, *policy-maker* e *stakeholder* interessati a ripensare la relazione educativa oltre il linguaggio performativo degli standard.

In sintesi, e per concludere, *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia* è un testo stimolante, che restituisce al pensiero foucaultiano tutta la sua potenzialità educativa, invitando il lettore a riconsiderare il ruolo del potere, del silenzio e della fragilità nei processi formativi. Pur non colmando la distanza tra teoria critica ed evidenza empirica, Salmeri consegna alla comunità scientifica uno strumento concettuale di rara finezza, capace di alimentare quel "pensiero dell'impossibile" che, oggi più che mai, l'educazione sembra reclamare.

*Tommaso Farina*

