



Lifelong Lifewide Learning

Vol. 24 | No. 48 | 2026

Biannual journal

# Lifelong Lifewide Learning

Oltre l'infanzia. La letteratura per l'infanzia e per giovani adulti come lettura per tutto l'arco della vita. Pratiche, significati e prospettive educative.

Beyond childhood. Children's and young adult literature as lifelong reading. Practices, meanings, and educational perspectives.



Class A scientific journal, Diamond Open Access, peer reviewed

Published by **EdaForum**

ISSN 2279-9001



double-blind peer review

**Copyright:** *Lifelong Lifewide Learning* is published under an Open Access licence. All its content is freely available. Users may read, copy, distribute, print, and search the full text of articles without requiring the author's or publisher's consent.

The right to use content without consent does not exempt users from the obligation to credit and its content in the manner described in the *Licence* section below.

**Licence:** *Lifelong Lifewide Learning* is published in Open Access by EdaForum – Forum Permanente per l'Educatione degli Adulti – with Creative Commons Attribution 4.0 International.

*Lifelong Lifewide Learning* is classified by ANVUR as a scientific journal in Areas 10 and 11, and as a Class A scientific journal in sectors 11/D1 and 11/D2.

**To read the issues:**

<https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/issue/archive>

**For submission of proposals:**

<https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/about/submissions>

**ISSN (on line):** 2279-9001



## EDITORIAL BOARD

### EDITOR-IN-CHIEF

**Federico Batini** | Università Sapienza di Roma, IT | federico.batini@uniroma1.it

### CO-EDITOR-IN-CHIEF

**Giovanna Del Gobbo** | Università degli Studi di Firenze, IT | giovanna.delgobbo@unifi.it

### MANAGING EDITORS

**Marta Pampaloni** | Università degli Studi di Firenze, IT | marta.pampaloni@unifi.it

**Irene Dora Maria Scierri** | Università Telematica Pegaso, IT | irene.scierri@unipegaso.it

### EDITORIAL STAFF

**Maria Vittoria Battaglia** | Università degli Studi “Niccolò Cusano”, IT

**Sofia Marconi** | Università degli Studi di Firenze, IT

**Luca Padalino** | Università degli Studi di Perugia, IT

**Giorgia Pasquali** | Università degli Studi di Macerata, IT

**Giulia Toti** | Università LUMSA di Roma, IT

## SCIENTIFIC COMMITTEE

Aureliana Alberici

Giuditta Alessandrini

Sergio Angori

Caterina Benelli

Franco Blezza

Vanna Boffo

Nevenka Bogataj

Silvana Calaprice

Franco Cambi

Micaela Castiglioni

Pietro Causarano

Matteo Cornacchia

Daniela Dato

Patrizia De Mennato

Paolo Di Rienzo

Jean-François Draperi

Paolo Federighi

Massimiliano Fiorucci

Antonella Galanti

Vittoria Gallina

Simone Giusti

Isabella Loiodice

Elena Marescotti

Alessandro Mariani

Francesco Mattioli

Peter Mayo

Paolo Orefici

Roberta Piazza

Walter Rinaldi

Rosario Salvato

Paolo Sciclone

Alessio Surian

Laura Cristina Vieira Pizzi

Alessandra Vischi

## BEYOND CHILDHOOD | OLTRE L'INFANZIA

- 1 Interpreting war through monuments and stories: lifelong reading and L.M. Montgomery's *Rilla of Ingleside* | Interpretare la guerra attraverso monumenti e storie: lettura permanente e *Rilla of Ingleside* di L.M. Montgomery  
*Margaret Mackey*
- 12 La vita segreta dei libri: ciò che i libri d'infanzia e d'adolescenza fanno di noi | The secret life of books: what children's and adolescent literature makes of us  
*Nathalie Prince*
- 22 Unheard voices in the dissonant diaspora: youth from aggressor states negotiating identity through picturebooks | Voci inascoltate nella diaspora dissonante: la rinegoziazione dell'identità dei giovani provenienti da stati aggressori attraverso gli albi illustrati  
*Chang Hasheminezhad-Li*
- 34 Leggere insieme gli albi illustrati: pratiche educative e dimensioni di cura e benessere tra scuola e università | Shared reading of picture books: educational practices and dimensions of care and well-being between school and university  
*Lucia Galluzzo*
- 46 Cosa può un albo illustrato. Pratiche di lettura condivisa e ricostruzione del sé con adulti senza dimora e operatori sociali | What a picturebook can do. Shared reading practices and self-reconstruction with homeless adults and social workers  
*Delia Maria D'Onofrio*
- 58 Il libro che resta: un approccio semio-narrativo alla memoria di lettura dei giovani adulti | The Lasting Book: a semio-narrative approach to young adults' reading memory  
*Luca Padalino*
- 70 Quando i romanzieri parlano di cataclismi. La letteratura come pedagogia implicita | When novelists speak of cataclysms. Literature as implicit pedagogy  
*Enrico Orsenigo*
- 78 Il valore della Visual Literacy nel percorso formativo: la narrazione del progetto Erasmus ALTA | The value of Visual Literacy in lifelong education: a narrative account of the Erasmus+ ALTA project  
*Marika Calenda, Maria Tiso, Concetta Ferrantino*
- 89 La narrazione come risorsa interculturale per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda: la storia di Yusuf e Zulaikha | Narrative as an intercultural resource for learning Italian as a second language: the story of Yusuf and Zulaikha  
*Alessandra Ianni, Salvatore Gaeta*
- 97 Letture accessibili e CAA: l'IN-book digitale di Trotula | Accessible reading and AAC: Trotula's digital IN-book  
*Michela Galdieri, Roberta Pastore, Stefano Di Tore*

- 109 Fin dalla sorgente. Promuovere l'orientamento formativo attraverso gli sguardi plurimi e polimorfi delle fiabe classiche | Right from the source. Promoting educational guidance through the multiple and polymorphic perspectives of classic fairy tales  
*Elena Falaschi*
- 120 Dall'eclissi del desiderio al progetto di vita: la lettura ad alta voce e condivisa come pratica orientativa nella scuola secondaria | From the "eclipse of desire" to life planning: reading aloud and shared reading to support student orientation in secondary school  
*Chiara Carletti*
- 132 From children's literature to cancer care: reflective practices in the training of radiotherapists | Dalla letteratura per l'infanzia alla cura oncologica. Pratiche riflessive nella formazione del radioterapista  
*Cristian Righettini, Elisa Zane*

## OPEN TOPIC SECTION | SEZIONE A TEMA LIBERO

- 141 Competenze di base e successo universitario: un'analisi delle difficoltà degli insegnanti in formazione iniziale | Basic skills and university success: an analysis of the difficulties faced by teacher students  
*Maria Elena Favilla, Laura Landi, Michela Maschietto*
- 155 Il profilo dell'assessment: credenze valutative dei docenti di sostegno in formazione. Un'indagine con il modello TCoA-III A | The assessment profile: evaluative beliefs of pre-service special education teachers. An inquiry using the TCoA-III A model  
*Iolanda Sara Iannotta, Deborah Gragnaniello*
- 167 "Le pratiche dei miei insegnanti": validazione di uno strumento di analisi delle percezioni degli studenti sull'insegnamento | "My teachers' practices": validation of a tool for evaluating students' perceptions of teaching  
*Marta Cecalupo, Elisa Guasconi, Alessandro Oro*
- 179 I processi di valutazione formativa, osservazione, documentazione e pratiche di feedback alla luce di una prospettiva neuroeducativa | Formative assessment processes, observation, documentation, and feedback practices in light of a neuroeducational perspective  
*Elisabetta Fiorello, Cristina Giorgia Maria Pia Pinello*
- 193 Educazione e formazione continua nei contesti aziendali: il ruolo del pedagogo nell'era della transizione digitale | Education and Lifelong Learning in corporate contexts: the pedagogist's role in the era of digital transformation  
*Rosanna Tammaro, Roberta Scarano*
- 203 Il Service Learning all'università: processi riflessivi per la trasformazione nella formazione dei pedagogisti | Service Learning in higher education: reflective processes for transformation in the training of pedagogues  
*Francesca Pedone, Maria Moscato, Marika Cardinale*
- 215 La supervisione di dottorato come ecosistema formativo | Doctoral supervision as a learning ecosystem  
*Sabrina Natali*

- 223 [Tirocini curriculari e soft skills nei CdS professionalizzanti: un'analisi fenomenografica tra area sanitaria e area umanistica](#) | Curricular internships and soft skills in professional degree programmes: a phenomenographic document analysis comparing the health and humanities fields  
*Maria Antonia Pertosa*
- 234 [Orientare in un mondo che cambia: alcune proposte per promuovere i percorsi di orientamento dei futuri professionisti e professioniste dell'educazione](#) | Guiding in a changing world: possible proposals and reflections to promote the guidance paths of the education professionals  
*Francesca Zanon, Francesca Peresson, Luisa Zinant*
- 244 [Percepirsi efficaci attraverso l'esperienza del tirocinio: i risultati di uno studio longitudinale con i futuri educatori](#) | Perceiving oneself as effective through internship experience: results from a longitudinal study with future educators  
*Roberta Bertoli*
- 255 [Lo studio della religione a livello accademico in Italia: dati, prospettive e riforme](#) | The study of religion at an academic level in Italy: data, perspectives, and reforms hypothesis  
*Andrea Avellino*
- 267 [Epigenetica, neuroscienze e processi educativi: il valore formativo della scuola dell'infanzia nella decostruzione degli stereotipi di genere](#) | Epigenetics, neuroscience and educational processes: the educational value of early childhood education in deconstructing gender stereotypes  
*Francesca Buccini*
- 276 [Advancing digitally informed teacher education: exploring the role of Serious Games in lifelong learning and digital well-being](#) | Promuovere una formazione docente digitalmente informata: esplorare il ruolo dei Serious Games nell'apprendimento permanente e nel benessere digitale  
*Giorgia Rita De Franches, Elif Güllbay*



## Interpreting war through monuments and stories: lifelong reading and L.M. Montgomery's *Rilla of Ingleside*

### Interpretare la guerra attraverso monumenti e storie: lettura permanente e *Rilla of Ingleside* di L.M. Montgomery

Margaret Mackey | University of Alberta | [margaret.mackey@ualberta.ca](mailto:margaret.mackey@ualberta.ca)

#### Abstract (EN)

More than a century after its conclusion, the impact of World War I remains consequential. This article addresses how this war has been commemorated, from the abstract expressions of national sorrow in war memorials and cenotaphs and Tombs of Unknown Soldiers to the individual particularities and grounded local reactions that are best evoked in a novel. Moving from the abstract to the specific, it investigates one articulation of living through the War years, in this case on the Canadian Home Front. L.M. Montgomery's *Rilla of Ingleside* was written for young readers. It has never gone out of print since its initial publication in 1921 and continues to be read today. The article similarly narrows the readership of this novel to a single example through a tightly defined autoethnographic case study of the author's ongoing relationship with this book, which began in 1961. What can we learn about lifelong reading from interrogating a single reader's introspection concerning a single title? How can we apply the particularity of these insights to a broader understanding of how reading inflects our lives?

**Keywords:** World War I, *Rilla of Ingleside*, case study, lifelong reading, autoethnography

#### Abstract (IT)

A oltre un secolo dalla sua conclusione, l'impatto della Prima guerra mondiale continua a produrre effetti significativi. Il presente articolo esamina le modalità attraverso cui questa guerra è stata commemorata: dalle espressioni astratte del lutto nazionale nei memoriali di guerra, nei cenotafi e nelle Tombe del Milite Ignoto, fino alle specificità individuali e alle reazioni locali, radicate nei contesti, che trovano nella forma romanzesca una delle modalità più efficaci di evocazione. Procedendo dall'astratto al particolare, il contributo indaga una specifica articolazione dell'esperienza vissuta durante gli anni della guerra, in questo caso sul fronte interno canadese. *Rilla of Ingleside* di L.M. Montgomery fu scritto per un pubblico di giovani lettori. Il romanzo, mai uscito di catalogo dalla sua prima pubblicazione nel 1921, continua a essere letto ancora oggi. Analogamente, l'articolo restringe il campo di osservazione del pubblico di lettori del romanzo a un singolo caso, attraverso uno studio autoetnografico rigorosamente delimitato del rapporto continuativo dell'autrice con quest'opera, iniziato nel 1961. Che cosa possiamo apprendere sulla lettura lungo l'arco della vita interrogando l'introspezione di una singola lettrice in relazione a un singolo titolo? In che modo è possibile applicare la specificità di tali intuizioni a una comprensione più ampia di come la lettura incida sulle nostre vite?

**Parole chiave:** Prima Guerra mondiale, *Rilla di Ingleside*, studio di caso, lettura per tutta la vita, autoetnografia

## 1. Introduction

World War I changed the world in lasting and fundamental ways. Its significance may be described as monumental, in both the figurative and the literal meanings of the word. Surely few global events have been commemorated so broadly across many countries, with war memorials in innumerable small villages and cenotaphs in great cities. These edifices acknowledge the sacrifices of the war in largely abstract terms, just as the many Tombs of Unknown Soldiers pay respect to Everyman.

But the war did not occur in the abstract; it evolved as an accumulation of singular decisions and individual experiences. Public memorials, great and small, present a collective version of those distinctive events. For singularity, we must turn to other arts. One form of communication that is designed to convey definite and individual details is narrative, and one form of narrative that invites diverse interpreters to engage at the level of singular specificity is the novel. A novel can present fine details of a particular localised culture while remaining open to readers from elsewhere. As well as highlighting some of the collected values and abstractions of that specific community, its concrete grounding in a local setting permits it to describe causes, consequences, and random fluctuations in how a set of events develops. It can make a feature of arguments as common meanings are worked out. It may be addressed to a wide variety of readers, including the young, and it may become part of a lifelong cycle of returns and rereadings.

One Canadian novel for young readers performs this challenge in very precise ways, and its account of changing attitudes and accumulating social values through the years between 1914 and 1919 plays a potent role in sharpening our understanding of more abstract expressions of Canadian identity. *Rilla of Ingleside*, by L.M. Montgomery (2010), first published in 1921, is the concluding volume in the series that began with *Anne of Green Gables*. Rilla is Anne's youngest child, and the book recounts her growth over the four-plus years of World War I.

A novel as successful as *Rilla of Ingleside* has a broad readership, but, of course, every reader brings a singular repertoire to the book and reaps a distinctive experience, which shifts again on a later rereading. A public awareness of a book accumulates from multiple private experiences. Reading, as Barbara Bausch observes:

modulates our relationship to ourselves and the world; it creates connections across time and space and is a site of society's self-understanding. However, reading is a black box that is difficult to fully apprehend: the act of reading produces something that cannot be derived from what is read alone (2025, p. 7).

In this article, I explore the interface between some of the abstract ways societies (and Canada in particular) represent and remember the events and implications of a major event like World War I and the particularities of how the fictional community of Glen St. Mary experienced that war. I also cross the borderline between public interpretations of that novel and the level of specificity of a single reader encountering the book at intervals over many decades. The purpose of this single focus on the shifting engagement of a single reader over a long timespan is to analyse how a book read in childhood may infuse adult understanding thereafter.

The reader whose internal responses are most accessible to me is, of course, myself. No doubt, I represent the smallest (and most convenient) convenience sample possible, but an auto-investigation has merits as well as weaknesses and it is important to be clear about both.

## 2. An autoethnographic case study approach

Interrogating my own reading experience with this novel allows me a degree of access to deep and tacit responses otherwise unavailable for inspection. It permits me to delve deeper into Bausch's "black box" than is possible for me to achieve with anyone else. Only with my own reading history am I able to probe what cannot be articulated – emergent responses, non-verbal images, sounds, cadences, and atmospheres. Addressing the work of other readers is confined to the limits of what they can find ways to express in a kind of translation of their private and implicit reactions; autoethnography makes more room for the tacit (Adams & Hermann, 2025, p. 3). I acknowledge that my explicit responses develop within a mental echo chamber of further "unspeakable" reverberations that are not eliminated simply because I cannot find ways to convert them into words. Additionally, the longitudinal advantages of a self-study are unmatched by any realistic project involving other readers; in this case, I am able to reflect on many decades of living alongside an awareness of this novel.

I applied a larger version of this autoethnographic approach to a broad study of my own childhood reading materials (Mackey, 2016) and found it a generative route towards a public and expansive account of early literacy development, though, of course, with many caveats. A review of my book highlights the value of the singular case study, describing it as:

a multidisciplinary analytical treatise that illuminates not only her path to literacy in a particular place and time but also a set of axioms and procedures that enables her readers to think about the complexities of literacy more generally as well as with other particular children in other particular places and times" (Keeling & Pollard, 2018, p. 206).

Of course, this approach is liable to errors caused by misremembering and outright forgetting. Its very eccentricities can reduce its generic value (though I argue that any single reading will come with its own set of associated idiosyncrasies, so it is not a problem that can readily be eliminated, and there is utility in explicitly acknowledging it). I do my best not to suppress responses that show me in an unflattering light, but the risk of unconsciously working to display my best readerly face can never be ruled out. And, at best, it is but one single example of a reader at work. Nevertheless, I believe this particular case is worth pursuing for the questions it raises.

As it happens, I have unusually explicit memories of some of my encounters with *Rilla of Ingleside*, and I draw on these singularities in order to illuminate more general points. I do not suggest that my own reading offers greater insights than others, and I cite other interpretations in the usual academic way. Nevertheless, it is important to emphasize that just as a novel offers a platform for communicating a distinctive set of events and experiences, so each reading of that novel is also unique. Aggregates and averages are important, but they are compiled from accumulated individual reports. A single reader's lifetime encounters with a single book, first read in childhood, may offer a productive case study for exploring larger questions.

I begin with some generalities concerning the Canadian experience of World War I and then turn to the single expression of some of those experiences that is *Rilla of Ingleside*. I subsequently narrow the focus even further by presenting singular examples of my encounters with Montgomery's novel over time – and also of particular reading events in my life, some involving other texts that were infused and inflected by *Rilla*. Finally, I return to a broader lens to explore the place of individual readings in a larger literary context.

### 3. Canada's record of World War I

Although no battles were fought on Canadian soil, World War I was the source of many significant changes in Canadian society: socially, politically, financially, emotionally. The physical symbols of that epic conflict are ubiquitous across the country and also on the European battle sites: the war memorials; the military cemeteries; the multitudinous range of institutions bearing the word "memorial" in their nomenclature. All were constructed to incorporate and express the inexpressible: the scale of the widespread slaughter and the devastation of the consequent grief.

Sculptures, plaques, and assorted other images often render conceptual forms out of individual and personal models. David Macfarlane explicates the role of cenotaphs and memorial ceremonies and marches: what they really commemorate is an unfillable absence, a nothing:

They substantiate. . . what never was to be, after the war was over. The best were gone by 1917, or doomed, and what the world would have been had they not died is anyone's guess. The war left their things unfinished: enterprises conceived, projects initiated, routes surveyed, engagements announced. And that's where it ended. Their fiancées waited for them forever, their mail went unanswered, their deals never closed. Their plans were left in rough draft, their sentences unfinished (1991 p. 189).

The gaps created by the millions of deaths of World War I persist through generations: lost brothers result in missing cousins through the line of descent. One of my brothers bears the name of our great-uncle who died in 1916 as a 19-year-old Sergeant in the Quebec Infantry and who is commemorated at Vimy. We are the grandchildren of his sister, but this uncle has no direct descendants of his own. Such echoes out of absence reverberate in many families, and, of course, not just in Canada.

The domestic realities of family bereavements, the economic fallout of the loss of a generation of young men, the physical and social devastation of vast swathes of Europe, and the first efforts to organize international institutions to prevent future wars were all consequences of the War. The British Empire was also altered. "The end of the First World War represented the beginning of a new era in the history of the British Empire, which was transformed into a regular international community, raising the importance of the overseas autonomous territories" (Valkoun, 2021, n.p.) The Dominion of Canada gained greater sovereignty through the 1931 Statute of Westminster. In contrast, its near neighbour, the Dominion of Newfoundland, where I grew up, could not repay its war debts and lost its independent status of self-government between 1932 and 1949, at which time it joined Canada as a province. Although she could not, of course, predict the detailed outcomes, Montgomery articulates a clear, explicit, and almost present-tense awareness that Canada's place and status on the world stage were being altered by how the country participated on the battlefield. She presents this knowledge as an argument for the righteousness of the war, despite its devastating impact.

### 4. A war story for girls

Despite the expression of such international implications, Rilla Blythe's war story is, in many ways, very humdrum, extremely local, and removed from what is conventionally considered as the main action of the conflict. Her three brothers enlist, and her two sisters work for the Red Cross in Nova Scotia, but Rilla represents the Home Front, back in Prince Edward Island. She takes in a motherless baby whose father is fighting overseas. She runs a branch of the Junior Red Cross. She conducts a nebulous romance with a highly eligible young soldier, though almost all their

conversation occurs offstage, and Rilla can never quite gauge if this relationship is serious or a side-show.

The Ingleside experience of the war is conducted at a remove, and via excruciating time-lapses. Victories and defeats and casualty lists are conveyed, well after the event, by newspapers and letters; and then confirmed by long-distance phone calls to Charlottetown. Montgomery locates the agonizing wait for news in Glen St. Mary with temporal and geographical particularity: “There was just one great event every day – the coming of the mail. Even Susan admitted that from the time the mail-courier’s buggy rumbled over the little bridge between the station and the village until the papers were brought home and read, she could not work properly” (Montgomery, 2010, p. 105). Days pass before the death of a major character is confirmed – long enough for the Blythe family to get their hopes up, so that the delayed news is perhaps even more crushing when it finally arrives.

Montgomery said that she wrote *Rilla* to describe how Canadian girls reacted to the War with “bravery, patience and self-sacrifice,” and that the book belongs to these readers. A blurb on the dust jacket of my copy of the book captures her explanation, written in 1921: “[M]y other books were written for anyone who might like to read them: but ‘Rilla’ was written for the girls of the great young land I love, whose destiny it will be their duty and privilege to shape and share.”

Benjamin Lefebvre has helpfully collected a set of contemporary reviews of *Rilla*, and while a few recognize the historical weight of this book, many of them simply opt for descriptions such as “wholesome” (2014, pp. 226, 230, 231, 234, 235), or “sunny” (2014, pp. 226, 232), “a charming little story for girls” (2014, p. 234) and “just the book to place in the hands of one’s daughter” (2014, p. 234). Certainly, it was in the expectation of reading a girls’ book that I first picked up this novel at the age of 12; at the time it had already been in print for 40 years. And, as a girl raised in the conventions of 1950s North America, I responded to this gendered message in terms that Montgomery herself would have recognised.

Notably, the book has remained in print in the 65 years since my first encounter with it, despite the dismissive tone of many of these early characterizations of its impact. Andrea McKenzie astutely points out the surprising longevity of what was initially presented and received as a lightweight romance for adolescents:

Montgomery’s text does not need recovering; it has been with us, read, and in print since the War. Montgomery thus holds a unique place in women’s war literature and in Canadian war literature: she is perhaps the only English-speaking woman and the only Canadian author, male or female, to have written a contemporary war book that has maintained its place in popular culture since the War. She has also given us a uniquely Canadian version of war myths, focused on women and community, in place of male-combatant, British-based myths (2018, pp. 343–344).

## 5. Rilla’s world

Montgomery not only named her specific, individual characters, she also supplied them with histories already known to her readers. Rilla, the youngest child of Anne Shirley and Gilbert Blythe, is born within the pages of *Anne of Ingleside* (a late insert into the series, published in 1939); she appears as a small child on the outskirts of the lively group of friends who romp through the chapters of *Rainbow Valley* (1919); and, at the outset of *Rilla*, she claims a birthright of participation and privilege that we recognize from earlier stories.

But in this novel, which Montgomery began to write on March 11, 1919 (Waterston & Waterston, 2016, p. v), a mere four months after the signing of the Armistice, Rilla’s vision of the alluring potential of young adulthood is undermined by the devastation of global war. Again, the details are highly particularized. Rilla’s adoption of a war baby may theoretically move her into

the iconic territory of an abstracted wartime maternal figure. In the quotidian details of the narrative world, however, she brings home a baby in a soup tureen – the only available receptacle large enough to convey him. She is dogged in looking after him correctly, but it takes her many months to learn any genuine love for him. In similar ways, Rilla’s friend and mentor, Gertrude Oliver, has prophetic war dreams fraught with symbolism – but another, humbler portent of victory and defeat in Europe lies in the mock-sinister doings of the Blythe family’s bipolar cat, Dr. Jekyll-and-Mr. Hyde.

These quirky details are part of the network of particularities that makes a novel distinctive. Another important element is the timeframe of the characters inside their story. Jerome Bruner has eloquently pointed out that the inhabitants of a narrative live in their own present tense, with a relationship to the future that is best described in terms of the subjunctive mode, that is “trafficking in human possibilities rather than in settled certainties” (1986, p. 26). Characters in a narrative believe, they hope, they expect, they fear what is to come. But what they cannot do, by the very nature of the conditions of their composition, is *know* what happens next. If I describe *Rilla of Ingleside* as a novel set in the four years of World War I, basic historical knowledge makes it difficult for readers to overlook their own sense of the beginning-middle-end-ness of that war. But the characters do not know – cannot know – the end of the story in a realist novel. Furthermore, a successful novel not only places its characters in this situation but also entangles the readerly commitment of its interpreters in that unknowingness. At no moment in my entire history of encounters with *Rilla of Ingleside* was I not aware, at least vaguely, that Rilla’s side emerged victorious. Yet as a reader, I am invariably caught up with her in the agony of suspense that dominates so many pages of the book. Richard Gerrig calls such readerly suspense “anomalous” (1998, p. 79) but it is entirely comprehensible if readers subscribe to the world view that is made possible in narrative terms through the perspectives of the characters.

## 6. My life with Rilla

Over the course of a long life, I have read *Rilla of Ingleside* a number of times. My repeated experiences with this book are, of course, private, highly specific, often difficult to articulate, and/or, even more often, simply forgotten. Nevertheless, just as a novel expresses public events in individual terms, so the responses of a single reader may contribute to a broader clarification of how a novel can move between personal and public reverberations.

I remember my first reading of the book only in general terms, but three post-reading experiences are vivid in my mind. I am still mortified to recall the first: my conversation with a classmate when we were both 13. She was reading *Rilla* for the first time, and I stupidly asked her if Walter had died yet. He had not, and she was rightly angry that I had destroyed the emotional impact of that crucial development for her (I was equally horrified with myself).

In high school, age 16, I studied World War I in my history class and found Montgomery had been a reasonably reliable guide to the ebbs and flows of the military events. My history teacher was a man of opinions and treated us to a scathing rebuttal of the reckless military strategists whose blunders led to so many needless deaths and injuries. Montgomery had already humanized some of those questions for me and I undoubtedly paid a different quality of attention to the textbook as a consequence. She does not, however, critique the essential necessity of fighting for the mother country of Britain and the home country of Canada, no matter how much she grieves the damage. She is also a relatively uncritical imbiber of the propaganda generated throughout the war, and she does not hesitate to skew the narrative accordingly. For example, the book’s main purveyor of a pacifist perspective is presented not just as misguided but also, and more damagingly, as a fundamentally ridiculous human being. Yet while these perspectives render the

book historically limiting in some important ways, they also offer readers lively access to the mind-frames of the era.

A year after my high school history class, as a first-year undergraduate, I experienced one of the most vivid interpretive upheavals of my entire life. Sitting in a university classroom, bored with the English 100 lecture, I was browsing the course anthology when I came across Wilfred Owen's agonised poem, "Dulce et Decorum Est" (1968, p. 55). I had never heard of Owen, and he probably never imagined an implied reader like me. Growing up in Newfoundland, a jurisdiction utterly devastated by World War I, I was constantly surrounded by war memorials and commemorative plaques that commanded communal respect for the glories of sacrifice; indeed, the classroom where I sat was part of "Memorial University," named in tribute to the fallen. As a reader of *Rilla*, I registered the sacrifices in a general way but also absorbed a dominant theme of the book – that the war was justified and that it would have been worthwhile for Canada and Canadians if a new world order could be created.

I started reading Owen's poem through the frame of this naïve stance of the righteous war, but by the time I reached the end, I was startled into a new and corrosive awareness. Montgomery is detailed in her account of Glen St. Mary but much more remote and abstract in her rendition of the horrors of the battlefield. She does not ignore this theme, but she offers a sanitized version. Owen does not flinch; his soldiers are caught in a paralysis of endless and horrible present participles: stumbling, floundering, drowning, guttering, choking, smothering, writhing, gargling. Even as he heightens the horrors, he is scathing about the purpose. All this brutality serves a massive lie: that it is sweet and good to die for your country. Such bitterness was cataclysmic for me in the moment. The idea that such suffering had simply been wasted was new and very disturbing to me. Perhaps *Rilla* had enclosed me in a time-warping bubble. It was written and published before the caustic revelations of the 1920s became widespread. Many subscribers to the idea of the Great War as grimly necessary were disillusioned over the years, but *Rilla* predates that social shift.

My experience with *Rilla*, in all its limitations, coursed through my encounter with Owen, and my response to the novel was, in turn, forever changed, *in absentia*. I could never again read it as a completely innocent subscriber to its nationalistic subtext and its uncritical absorption of wartime propaganda. The book changes shape once the authority of news sources is undercut, haunted by the questions that proliferated in the 1920s: Is that really true? Who says so? Who benefits if people believe this version? What other evidence is available?

Owen's poetry was a form of public pleading, and my visceral response to "Dulce et Decorum Est" represented both political and literary reactions. A decade later, a more private event also altered my reading of *Rilla* – not only how I did read it but even how I could read it. My own handsome dark-haired brother (a musician rather than a poet) died suddenly in his early 20s, at an age very close to Walter's. I think most readers of the novel would agree that the agony of losing a beloved brother is a major motif, but such a public conclusion is a different reaction from the activation of that anguish in directly personal terms. My own experience now suffuses every page of the book, whether or not Walter is present. To me, it is now permanently electrified by the inescapable current of my own lifelong mourning for a lost brother.

I don't reread *Rilla* very often, but I would have said my responses to it had settled. Then I picked the book up again in the winter of 2026, as I thought about writing this article. This time current events shaped yet another changed reading. I was living, at a remove, through the dailiness of the ICE siege of Minneapolis in the United States of America, which was prominent on every screen. Information was conveyed immediately rather than delayed by exigencies of the printing press and the rail transport system; each new spectator video of the confrontations was available for viewing by everyone at once. As I watched, read, and listened, I was also questioning whether the separatist faction in the Canadian province of Alberta (where I live) would succeed in opening the doors to a Trump incursion. I was reading the exhortations of the former Canadian MP Charlie Angus, whose "Elbows Up!" campaign recruits Canadians to resist American

assumptions about turning Canada into a 51<sup>st</sup> state. I was resonating to a recurring theme of his calls for action: a revitalization of earlier alliances between Canada and Europe. His exhortations frequently include references to Canada's immediate leap into action in defence of Europe in the two world wars; a line regularly repeated by Angus is that very many Canadian families, like my own, have an uncle buried in a European military cemetery (see Angus, 2026).

It is no accident that I describe these reactions through the use of present participles; as Owen also clearly experienced, there was a frustrating element of *ongoingness*, an absence of solutions, to the issues haunting daily life. In short, in the winter of 2026 I was newly placed, not only to register but also to feel on my own pulse the relentless suspense and tension that is such a feature of life in Glen St. Mary during World War I. I noticed anew the characters' lack of control over events that will change their lives irrevocably. These elements were always in the book, but my attention was altered by shifts in the framework of my own daily life. No longer was I simply engaging in the kind of routine "suspension of knowing the ending" that comes with subscribing to the subjunctive mode of a compelling story. Beyond that habitual agreement to join the space-time continuum of the characters, I was responding to a condition in the fiction that was illuminated and invigorated by my awareness of my own real-life uncertainty, during that January, about vital outcomes of other people's far-off actions, remote and violent.

## 7. The mutability of reading

It is a truism to suggest that circumstances alter readings, but the process is more two-way than we sometimes acknowledge. As an adult, one who has been familiar with Rilla's story since the age of 12, I approach life events as a reader of books – of *Rilla of Ingleside* and many, many others that inflect and filter how I react to the world. Occasionally, something happens to render the lens of a particular book visible; my reassessment of Montgomery's attitudes after reading Wilfred Owen is a clear example of at least one kind of recalibration. We sometimes refer to the impact of intertextuality when describing such phenomena, but I believe a metaphor of porosity works better than the mechanistic concept of linking between two discrete entities. As a teenager, I read my history textbook via my time with *Rilla*, and when I returned to that novel, the new knowledge of World War I moved off the page of the textbook and back into the chapters of the novel. Rather than describing how the reading of one book transfers to the experience of another by evoking notions of between, it is perhaps more accurate to think in terms of one experience seeping through another – at least for books that make a significant impression on a reader.

Such seepage is also part of how books move into life and vice versa. My father said my grandmother grieved for her brother for the rest of her life. Long before I could bring my own life experience of sibling loss to bear on this awareness of her suffering, Walter Blythe helped me understand the enormity of such a death. Since I was 12, I have possessed at least one basic human metric for multiplying a single military casualty up to the vastness of a war cemetery. My grandmother never talked about her brother with me, but my literary and affective engagement with a fiction provided me, even as a child, with a human measure for the catastrophe of World War I.

At another level, I use the human measure of my own private meaning-making with books as a base unit for scaling up to broader considerations of the role of reading itself as one route into greater understanding of the world. My own choice is fiction; other readers may select memoirs or certain kinds of history. In all these cases, readers may come away with two vital insights. However eloquent the available abstractions, a human scale is one important measure for developing one kind of true awareness of the nature of the world. And the example of one's own reading should not be taken as the only representative of that human measurement (registering the

huge variety of readerly response remains vital), but it offers one (circumstantial and singular) route into the depth and reach of cumulative literary encounters.

For young people especially, reading such works permits them to learn about human ways of being that offer access to the world that are equivalent in deep significance to one's own life experiences but that are formed by different events and priorities. Such new perspectives, gained through emotional and intellectual commitment to a narrative world may help reshape an adolescent mind.

## 8. Reading the world through Rilla

"*Rilla of Ingleside*," says Owen Dudley Edwards,

is L.M. Montgomery's *War and Peace*... To say that Montgomery is no Tolstoi is irrelevant snobbiness: neither is anyone else. And if Montgomery's Canada is no Russia, the societies are comparable in their vastness, their diffuseness, their centrifugal forces, the youth of their expansion, the antiquity of some of their traditions, the alienation of their intellectuals (2014, p. 163).

One need not subscribe wholeheartedly to Edwards' comparison to acknowledge the power of a story to present very complex social, cultural, and emotional truths. Although Rilla is the romantic heroine of the book, the larger account of the war is often filtered through the consciousness of Susan Baker, the Ingleside housemaid and an honorary member of the Blythe family. Over the course of the war years, Susan expands the scope of her attention from the social doings of Glen St. Mary, to the world at war. She scrutinizes the reports, judges the decisions, assesses the politicians and the generals, and often serves as a knowledgeable narrator of global events for young readers of the novel. Edwards says, "Montgomery is no philosopher of history akin to Tolstoi, yet her focus on Susan Baker, the maid-of-all-work, seems unconsciously to answer Tolstoi's demand for the kind of sources historians should seek" (2014, p. 164).

Susan is an elderly, unmarried, working-class woman of very firm opinions, and, from time to time in the book, she also provides comic relief (as in her enraged response when she finally receives a proposal of marriage). Her larger role, however, is to serve as the book's focaliser, both for events overseas and also for the impact of these events on local Canadian society. Over the course of the novel, Rilla develops from a shallow, vain adolescent into what her mother describes as "a capable, womanly girl" (2010, p. 327), acquiring a degree of patience and resilience unimaginable at the start of the book. But Susan's development, from a woman of narrow and local interests and grudges to a student of the sweep of historical perspectives and an increasingly engaged citizen, is one of the most interesting dynamics of the novel. When the tide appears to turn at the Marne River in mid-1918, Susan, for the first time in many days, raises the flag outside Ingleside. At this point, Montgomery pays tribute to her fortitude:

The wind whipped her grey hair about her face and the gingham apron that shrouded her from head to foot was cut on lines of economy, not of grace; yet somehow, just then, Susan made an imposing figure. She was one of the women – courageous, unquailing, patient, heroic – who had made victory possible. In her, they all saluted the symbol for which their dearest had fought (Montgomery, 2010, p. 314).

As a 12-year-old reader, I was radically more inclined to favour the young and attractive characters in my books. Montgomery's achievement in bringing a callow pre-teen like me to a position of genuine readerly respect for a character like Susan is substantial. This accomplishment perhaps helps to place *Rilla of Ingleside* firmly in my lifelong mental toolkit for grasping the scope of the catastrophe represented by World War I. Over the years, I have read many other accounts of

this cataclysm, but I have never felt it necessary to jettison major components of this early reading experience (though the vacuous romance does not survive well). Montgomery's time-bound adherence to the necessity and virtues of this war is educational in its own right; the novel almost certainly reflects how many people still thought in its early aftermath. In illuminating contrast, I gleaned perspectives on the American Civil War from my adolescent reading of Margaret Mitchell's *Gone with the Wind* (1936) that were very pernicious indeed and that called for radical undoing as I moved into adulthood. *Rilla* has its significant blind spots and its unblushing sentimentalities, but it tells a far more truthful story.

## 9. The role of early reading experiences

Beloved childhood reading is not always perceived as an essential pillar in how we develop adult understanding. Rita Felski says, "Attachment doesn't get much respect in academia. It is often outsourced to others – naïve readers, gullible consumers, small-town patriots, too-needy lovers – and treated as a cause for concern, a regrettable, if common, human software malfunction" (2020, p. 2). In Felski's terms, my epiphany with Wilfred Owen is respectable enough, especially for a 17-year-old making an early venture into the world of literary reading. That the juvenile sensibilities of *Rilla of Ingleside* provided me with ground to stand on while I came to terms with the poem's radical reworking of much of what the novel taught me is an essential element of that interpretive revolution in my reading life. In academic terms, however, a novel for girls is often perceived as shallow background reading (a kind of soft underbelly), best shunted to a kind of hinterland, rendered invisible or, at most, shamefaced.

*Rilla of Ingleside* is notable for providing a higher level of transferrable content knowledge than many novels written for young people. Yet apprentice readers gain much of their awareness of the social currents and structures of a particular world from their stories, even when such understanding is rather more amorphous than *Rilla's* chronology of important battles in World War I. It is not unusual for them to read more sophisticated selections through the lenses developed in the literature of their childhood and adolescence.

Issues relating to how early reading experiences feed into later life choices are under-explored, in part because the longitudinal information that might illuminate these questions is so diffuse and so difficult to collect and assess. A principled self-study offers one partial tool for advancing these investigations. The limitations are real and must be acknowledged: the auto-researchers interested in the self-awareness engendered by such a project are unlikely to represent the full miscellaneous spread of "young readers" at large; the potential for retrospective self-improvement, for presenting the best version of recollected youthful responses, is very great and must be resisted; and the weight of all that has been forgotten can never be calculated in the final balance of what is remembered.

At another, more profound level, it is only by making room for the mysterious workings that occur beyond our conscious reckoning and our capacity to articulate, inside the private experiences of a single human mind, that we can address the alchemy that makes fiction out of real events in the first place. Novelist and poet Michael Crummey evokes the creative processes that inform historical fiction writing, turning the past tense of "what happened" into the subjunctive of "how it was experienced." He describes how "novels do what straight history cannot – creating interior lives, motivations, foibles, desires, and fears for the dead. Making visible the dark matter at the heart of human history that we can sense but otherwise cannot see or touch" (2019, p. 39). That such "sensing" of inchoate dark matter is equally difficult for a reader to verbalise is perhaps not surprising; and an account of reading that allows for the completely inexpressible is perhaps more faithful to the wholeness of the experience.

We need to know more than we do about how early textual encounters linger into adulthood, both in explicit terms and also in the more shadowy forms implied by Crummey. How does youthful engagement with written text shape developing worldviews, create longlasting blind spots (those contented slaves in *Gone with the Wind!*), open significant doors, and/or develop invisible barriers? If we believe that reading matters, if we think it offers more than a pleasant way to pass the time, then how it matters is a question of broad importance. A singular account of one reader's engagement with one book over a lifetime may offer hints that lead to insights of general value.

## References

- Adams, T. E., & Hermann, A. F. (2025). Making a case for autoethnography. *Journal of Autoethnography*, 6(1), 1–5.
- Angus, C. (2026). *The resistance*. Substack. <https://charlieangus.substack.com>
- Bausch, B. (2025). A practice in its own right. In B. Bausch (Ed.), *Illegibilities reflecting reading* (pp. 7–15). Textam Verlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Crummey, M. (2019). *Most of what follows is true: Places imagined and real*. University of Alberta Press.
- Edwards, O. D. (2014). L.M. Montgomery's Rilla of Ingleside: Intention, inclusion, implosion. In B. Lefebvre (Ed.), *The L.M. Montgomery reader: Volume two: A critical heritage* (pp. 163–177). University of Toronto Press. (Originally published 1994).
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and attachment*. University of Chicago Press.
- Gerrig, R. J. (1998). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. Westview Press. (Originally published 1993).
- Keeling, K. & Pollard, S. (2018). "One child reading: My auto-bibliography by Margaret Mackey." Review. *Children's Literature*, 46, 201–206.
- Lefebvre, B. (2014). Rilla of Ingleside 2021. In B. Lefebvre (Ed.), *The L.M. Montgomery reader: Volume three: A legacy in review* (pp. 224–240). University of Toronto Press.
- Macfarlane, D. (1991). *The danger tree: Memory, war, and the search for a family's past*. Vintage Canada.
- Mackey, M. (2016). *One child reading: My auto-bibliography*. University of Alberta Press.
- McKenzie, A. (2018). Women at war: L.M. Montgomery, the Great War, and Canadian cultural memory. In B. Lefebvre (Ed.), *The L.M. Montgomery reader: Volume two: A critical heritage* (pp. 325–349). University of Toronto Press. (Originally published 2008).
- Mitchell, M. (1936). *Gone with the wind*. Macmillan.
- Montgomery, L. M. (1919). *Rainbow Valley*. McClelland & Stewart.
- Montgomery, L. M. (1939). *Anne of Ingleside*. McClelland & Stewart.
- Montgomery, L. M. (2010). *Rilla of Ingleside*. (B Lefebvre & A. McKenzie, Eds.). Viking Canada. (Originally published 1921).
- Owen, W. (1968). *The Collected Poems of Wilfred Owen* (C.D. Lewis, Ed.). Chatto & Windus.
- Valkoun, J. (2021). *Great Britain, the Dominions and the transformation of the British Empire, 1907–1931: The road to the Statute of Westminster*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003129479>
- Waterston, E. & Waterston, K. (Eds.). (2016). *Reading Rilla: L.M. Montgomery's Reworking of Rilla of Ingleside*. Rock's Mills Press.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Mackey, M. (2026). Interpreting war through monuments and stories: lifelong reading and L.M. Montgomery's Rilla of Ingleside. *Lifelong Lifewide Learning*, 48(24), 1–11. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1094>

**Corresponding author:** Margaret Mackey | [margaret.mackey@ualberta.ca](mailto:margaret.mackey@ualberta.ca)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## La vita segreta dei libri: ciò che i libri d'infanzia e d'adolescenza fanno di noi

### The secret life of books: what children's and adolescent literature makes of us

Nathalie Prince | Le Mans Université | nathalie.prince@univ-lemans.fr

#### Abstract (EN)

Childhood books do not fade from memory as their young readers grow up: they constitute a structuring matrix that shapes imaginaries, reading and writing practices, and ways of understanding the world. Through the mechanism of cryptomnesia, these early readings persist in the form of diffuse resurgences, something that can be clearly observed when writers reflect on their childhood reading experiences... Children's literature also transmits fundamental narrative schemas (quest, metamorphosis, ordeal) that individuals draw upon to give shape to their own experience. It contributes to the circulation of figures and motifs that have become collective, and participates in the elaboration of a shared cultural memory that plays a determining role in the development of emotional and empathic competences. (Re)read in adulthood, these texts function as an immense symbolic and enduring "resource bank", actively involved in processes of identity construction, and accompany us throughout our lives.

**Keywords:** cryptomnesia, cultural memory, children's literature, narrative identity

#### Abstract (IT)

I libri letti durante l'infanzia non svaniscono dalla memoria con il crescere dei giovani lettori: essi costituiscono una matrice strutturante che modella immaginari, pratiche di lettura e di scrittura, nonché modi di comprendere il mondo. Attraverso il meccanismo della criptomnesia, queste letture precoci persistono nella forma di riemersioni diffuse, come emerge con particolare evidenza quando gli scrittori riflettono sulle proprie esperienze di lettura infantile. La letteratura per l'infanzia trasmette inoltre schemi narrativi fondamentali — la quête, la metamorfosi, la prova — ai quali gli individui attingono per dare forma alla propria esperienza. Essa contribuisce alla circolazione di figure e motivi divenuti collettivi e partecipa all'elaborazione di una memoria culturale condivisa, che svolge un ruolo determinante nello sviluppo delle competenze emotive ed empatiche. Riletti in età adulta, questi testi funzionano come un'immensa e durevole "banca di risorse" simboliche, attivamente coinvolta nei processi di costruzione identitaria, e ci accompagnano lungo tutto l'arco della vita.

**Parole chiave:** criptomnesia, memoria culturale, letteratura per ragazzi, identità narrativa

## 1. Introduzione: cosa diventano i libri d'infanzia?

Il problema dell'influenza delle letture d'infanzia sulle nostre vite di adulti implica una domanda in apparenza semplice, in realtà vertiginosa. Cosa diventa un libro molto dopo essere stato letto? Dove vanno i suoi piccoli personaggi una volta richiusa la copertina? Che ne è delle vicende, delle immagini, della musicalità di un libro quando la memoria non ne trattiene più che briciole, se non proprio nulla? Dove si rifugiano le storie d'infanzia quando smettono di stare tra le nostre piccole mani o ascoltate dalle nostre piccole orecchie? Non abbiamo forse la sensazione che continuino, in sordina, a lavorare in noi? E soprattutto, cosa fanno al nostro modo di leggere, di apprendere, di scrivere, di crescere, di vivere e di raccontare noi stessi? Poiché, ciò è evidente, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non sparisce con il raggiungimento della maggiore età del lettore. Essa non appartiene al campo dell'usa-e-getta né a quello dell'effimero, quanto a quello del durevole. Costituisce un giacimento narrativo e simbolico di potenza singolare, che accompagna i lettori divenuti adulti, a volte discretamente, a volte con insistenza perturbante, da cui attingono lungo tutta la loro vita, spesso a loro insaputa.

Per capire allora ciò che la letteratura per ragazzi fa alle nostre vite,<sup>1</sup> considereremo anzitutto le letture d'infanzia come matrici di scritture adulte, interrogando i meccanismi della criptomnesia (Jung, 1902, pp. 113–114) e le forme più celate dell'ispirazione. Più in generale, esamineremo ciò che i libri per l'infanzia fanno agli adulti che diventiamo. Tutto, nella storia che vi racconto oggi, è a ben vedere questione di recupero: guarderemo dunque alla letteratura per ragazzi come a un emporio simbolico del riuso, in cui crescere significa anche compiere un lavoro di riciclaggio narrativo.

## 2. Ciò che resta quando tutto è dimenticato

Gli scrittori, nei loro racconti autobiografici, ci offrono una testimonianza quasi imbarazzante di regolarità: tanti esprimono il bisogno di risalire a una genesi di lettura, di ritrovare la biblioteca d'infanzia come si ritorna a un luogo d'origine, a un *locus amœnus*.<sup>2</sup> Da Montaigne, che rievoca le sue letture clandestine (Montaigne, 1580), a Jean-Paul Sartre che stila l'inventario dei libri che lo hanno "fatto" (Sartre, 1964, p. 36), da Simone de Beauvoir<sup>3</sup> a Nathalie Sarraute (Sarraute, 1983), la letteratura cosiddetta alta non cessa mai di rievocare le prime letture. E questi ricordi non sono mai solo tenere strizzate d'occhio, ma appartengono piuttosto a una memoria letteraria profonda,

<sup>1</sup> Senza pretesa di esaustività, questo contributo si colloca all'incrocio di diversi quadri teorici che ne chiariscono gli intenti. Sul versante delle scienze dell'educazione e della didattica, si ricollega ad approcci che concepiscono la lettura come un'esperienza di formazione del soggetto, che coinvolge al tempo stesso dimensioni cognitive, affettive e sociali (Rosenblatt, 1938, 1978; Rouxel & Langlade, 2004; Reuter, 1996). Il nostro contributo dialoga inoltre con i lavori che pensano il lettore come un soggetto in costruzione attraversato dalle sue letture (Jouve, 1992, 2019; Dufays, 1999). Sul versante dei *Children's Literature Studies*, prosegue le analisi che riconoscono alla letteratura per ragazzi una funzione strutturante nell'elaborazione degli immaginari e delle identità, ben al di là dell'infanzia (Nodelman, 2008; Reynolds, 2011; Nikolajeva, 2014). Infine, concependo i testi d'infanzia come matrici narrative e simboliche durevoli, si iscrive in una prospettiva più ampia di teoria della lettura e della memoria culturale (Ricoeur, 1983–1985; Assmann, 1992), attenta al modo in cui i racconti precoci continuano a informare, più o meno discretamente, le pratiche interpretative e le forme di soggettivazione in età adulta.

<sup>2</sup> Lo studio della coppia "(v)ocation littéraire et lectures d'enfance" è stato affrontato in un articolo da Sylvie Sauvage (2005) pubblicato in *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (61, pp. 49–56). Si veda anche l'articolo di Brigitte Ouvry-Vial, «Livres, lectures et construction identitaires», in Avon e Langenbacher-Liebgott (a cura di, 2012). Nel volume da lei curato con il titolo *Enfance et littérature* (Gély, 2012), Véronique Gély ricorda quanto «l'enfance est devenue un concept essentiel pour penser l'idée même de littérature» (p. 8). Sono stati inoltre condotti studi sulla questione del posto delle letture d'infanzia nel percorso individuale degli scrittori (cfr. Berissi, 2012; Sauvage, 2003).

<sup>3</sup> Simone de Beauvoir, in *Mémoires d'une jeune fille rangée* (Beauvoir, 1958, p. 196), ricorda: "A plat ventre sur la moquette rouge, je lisais Mme de Ségur, Zénaïde Fleuriot, les contes de Perrault, de Grimm, de Mme d'Aulnoy, du chanoine Schmidt, les albums de Töpffer, Bécassine, les aventures de la famille Fenouillard, celles du sapeur Camember, Sans famille, Jules Verne, Paul d'Ivoi, André Laurie, et la série des livres roses, édités par Larousse".

intima, a volte più sensoriale che concettuale: un'illustrazione di Gustave Doré (Colette, 1922), un dettaglio incongruo in Alexandre Dumas (Perec, 1975) una figura infantile che emerge là dove non ce lo si aspetta, sin nelle zone più buie della letteratura contemporanea.<sup>4</sup>

Ciò che colpisce in questa regolarità è la permanenza attiva di queste letture, ben più che la fedeltà alla lettera del ricordo. I testi di giovinezza non sono infatti degli "idoli immobili" (Proust, 1905). Essi crescono con i loro lettori, si spostano, si deformano, si contaminano. Sono citati, reimpiegati, rivoltati, dirottati, a volte maltrattati, il che costituisce una prova paradossale della loro vitalità. Dalle fiabe divenute inquietanti tra le mani degli scrittori decadentisti (Palacio, 2003) alle riscritture contemporanee di Alice (Flem, 2011; Gourio, 2006), di Cenerentola (Japrisot, 1965), di Pinocchio (Winshluss, 2008) o di Peter Pan (Loisel, 1990-2004), non osserviamo tanto una rottura quanto un lavoro di sedimentazione: le figure d'infanzia vi persistono come strutture disponibili, pronte a essere riattivate in altri contesti simbolici, ombre che restano incollate alle nostre sagome. Il filosofo Jean-François Lyotard evoca in tal senso un discorso adulto infestato (Lyotard, 1991) dall'infanzia, e Michel Tournier ritorna sulle sue "verdi letture" (Tournier, 1977) per designare queste opere come fondatrici della sua opera.

È qui che interviene la criptomnesia letteraria (Prince, 2021, p. 13) Riprendendo da Jung questa nozione di ricordo nascosto, involontario, ho voluto ripensare il modo in cui i testi letti durante l'infanzia – fittizi, immaginari, poetici – possono lasciare un'impronta durevole sulla psiche, indipendentemente da ogni rimemorazione cosciente. Non si tratta più soltanto di influenze rivendicate o filiazioni ammesse, né di scrivere "alla maniera di", quanto di segrete riemersioni in superficie di ciò che non è stato esplicitamente convocato. È inquietante, per esempio, osservare come Henri Godard, interrogandosi sulle letture d'infanzia del giovane Louis-Ferdinand Céline, non possa che rilevare quanto la penna dell'autore del *Voyage au bout de la nuit* e di *Mort à crédit* sia impregnata dalle riviste che il padre gli metteva fra le mani – *Je sais tout*, *Lectures pour tous* – : una frequentazione che spiegherebbe il suo gusto per le generalizzazioni e per le affermazioni perentorie quanto inverificabili (Godard, 2011, p. 13). In Robert Louis Stevenson – lo riconoscerà tardivamente (Stevenson, 1884) – ritroviamo i paesaggi e i caratteri dei grandi romanzi d'avventura di Walter Scott; e in Jorge Luis Borges (Borges, 1967), come un'eco, si riflettono proprio Stevenson e la sua *Treasure Island* (1883).

La letteratura per l'infanzia agisce così come un inconscio letterario condiviso, impressionando durevolmente i lettori poiché interviene in un momento in cui le frontiere tra reale e immaginario, tra il proprio sé infantile e il grande mondo, sono ancora porose. Plasma non soltanto i gusti, ma il modo stesso di abitare i racconti, di proiettarsi nei personaggi, di percepire il tempo, lo spazio, l'alterità, coadiuvando gli apprendimenti fondamentali (imparare a leggere, ma anche ad attendere, ad avere paura, a desiderare, a interpretare, ecc.). Questa potenza formatrice non concerne certo soltanto gli scrittori, ma è in essi più facile da osservare. Jean Rouaud parla in tal senso della letteratura per ragazzi come di "un corpus illegittimo e ignorato che istituisce lo scrittore" (Rouaud, 2004, p. 61). Il termine è forte: "istituire". Rimanda direttamente a qualcosa che si mette in piedi, a un fondamento, che continuerà da lì in poi a operare per molto tempo. Per Julien Gracq, ad esempio, Jules Verne diventa il suo "primitif" (Dekiss, 2013), una matrice immaginaria i cui spazi, ritmi e figure sembrano infestare l'opera adulta, a volte all'insaputa stessa dell'autore. A ben vedere, dunque, tutta la scrittura adulta è attraversata da un'infanzia del testo. La letteratura per ragazzi – per chi potesse ancora dubitarne – non è un genere minore o transitorio, bensì un basamento simbolico, senza il quale una grande parte della letteratura, e delle nostre identità di lettori, diventa illeggibile. Abbandonare questi personaggi "d'infanzia" e questi racconti non comporta soltanto rinunciare a una parte essenziale del letterario, ma anche privarsi di uno strumento prezioso per comprendere ciò che i testi fanno a chi li legge, specie dopo molto, molto tempo.

<sup>4</sup> Si veda il riferimento a Babar in *American Psycho* (1991) di Bret Easton Ellis.

### 3. Ciò che i libri d'infanzia fanno agli adulti

La letteratura d'infanzia e giovinezza non si accontenta quindi di iniziare alla lettura o di preparare il lettore a opere giudicate come più legittime. Essa partecipa, in modo durevole, alla costruzione delle strutture affettive e cognitive attraverso cui gli individui percepiscono il mondo. I suoi effetti si prolungano ben al di là dell'infanzia, agendo sulle pratiche di lettura, sulla memoria culturale, sui valori e la formazione dell'identità.

#### 3.1 Una matrice di schemi narrativi durevoli

Le prime letture forniscono strutture narrative elementari che continuano a organizzare la comprensione del reale in età adulta. I racconti di ricerca, di prova, di metamorfosi, di separazione, di frontiera, di perdita, di dolore, di erranza, onnipresenti nella fiaba come negli albi e nei romanzi per adolescenti, costituiscono un repertorio narrativo che i lettori mobilitano più tardi per dare senso alla loro esperienza. Paul Ricœur ha mostrato, in *Temps et récit* (Ricœur, 1985) e poi in *Soi-même comme un autre* (Ricœur, 1990), che l'identità si costruisce narrativamente, che cioè gli individui comprendono se stessi attraverso configurazioni narrative. Queste configurazioni non emergono *ex nihilo* in età adulta, ma si installano piuttosto fin dalle prime letture. Lo schema del piccolo confrontato con un mondo sproporzionato – dal *Pollicino* (Perrault, 1697) a *Matilda* (Dahl, 1988), passando per il *Brutto anatroccolo* (Andersen, 1842) – fornisce per esempio un modello ricorrente di resistenza, di astuzia e di riconoscimento differito, che ritroviamo in numerosi racconti di vita che attraversano culture ed epoche diverse.

#### 3.2 Figure simboliche che strutturano l'immaginario sociale

Di fatto, la letteratura per l'infanzia mette in circolazione figure e spazi che diventano dei riferimenti culturali condivisi (Perrot, 2011, 2008). Il Piccolo Principe, Alice, Pinocchio o Peter Pan non sono soltanto personaggi di finzione, ma abitanti di geografie immaginarie che presuppongono una comprensione comune: il Paese delle meraviglie, l'Asteroide B612, il Paese dei balocchi, l'Isola che non c'è sono spazi al tempo stesso leggeri e pesanti, che lasciano tracce nella lettura. Oggi, ad esempio, la "sindrome di Peter Pan" (Kiley, 1983) designa un adulto che non vuole crescere, e Benjamin Lacombe propone una lettura distintiva della *Sirenetta* di Andersen, che incoraggia un desiderio di alterità (Lacombe, 2022). *Il Piccolo Principe* (1943) di Antoine de Saint-Exupéry è ancora frequentemente evocato in età adulta per riflettere sulla fedeltà all'infanzia, sulla responsabilità o sul valore dei legami (Prince, 2024). Il testo non è così soltanto letto, ma riletto e integrato in una memoria culturale attiva, costantemente reinterpreta.

#### 3.3 Una scuola delle emozioni e dell'empatia

Numerosi lavori in psicologia e in scienze dell'educazione (Zanna et al., 2022) hanno mostrato che la lettura di finzione, in particolare quando è incontrata precocemente, gioca un ruolo importante nello sviluppo dell'empatia e della comprensione degli stati mentali altrui. La letteratura per ragazzi, che mette spesso in scena personaggi vulnerabili, marginalizzati o in situazione di apprendimento, costituisce un terreno privilegiato per questa educazione emotiva. Gli albi di Tomi Ungerer, i racconti di Roald Dahl o ancora i romanzi di Michael Morpurgo o di Neil Gaiman pongono molto presto i lettori di fronte alla paura, alla perdita, alla vergogna, alla

solitudine o alla riparazione. Questi libri permettono di vivere emozioni intense che possono costruire riferimenti nell'età adulta: in *Coraline* (Gaiman, 2002) per esempio, ritroviamo, adulti, l'eco delle nostre paure e difficoltà personali. Queste esperienze di lettura forniscono scenari che possono essere riattivati in età adulta per interpretare situazioni complesse, specie nella sfera relazionale e sociale.

### 3.4 Una memoria culturale incorporata

Ancora, i libri d'infanzia partecipano di ciò che Jan Assmann chiama la "memoria culturale" (*Das kulturelle Gedächtnis*, Assmann, 2010, pp. 52-53): una memoria trasmessa dai racconti, dalle figure e dai simboli, che trascende i ricordi individuali. Le fiabe, in particolare, funzionano come un patrimonio narrativo condiviso, riattivato e trasformato senza tregua, autentica materia vivente, e il fatto che continuino a essere mobilitate ovunque – nella pubblicità o nella fotografia (Goldstein, 2008), al cinema o nei discorsi politici – è un chiaro esempio di come esse restino operative fino all'età adulta. La foresta come luogo della prova, il mostro come figura dell'alterità minacciosa, la metamorfosi come promessa o come minaccia sono altri motivi, tratti dalla letteratura per l'infanzia, che strutturano durevolmente gli immaginari contemporanei.

### 3.5 Una rilettura che trasforma il soggetto lettore

Infine, l'esperienza di rilettura in età adulta rivela il carattere evolutivo della letteratura per l'infanzia. Rileggere un albo o un romanzo per ragazzi non conduce a ritrovare intatto un testo del passato, quanto invece a misurare lo scarto tra il lettore che si era e quello che si è diventati. Questo confronto produce spesso un effetto di riconoscimento misto a estraneità. Come ha mostrato Vincent Jouve (Jouve, 1993, pp 7–20; 2014, pp. 216–240), la lettura mobilita sempre una relazione tra il testo e un soggetto situato e interpretante. Le opere della giovinezza, poiché sono state investite affettivamente molto presto, costituiscono luoghi privilegiati per osservare questa trasformazione del soggetto lettore nel tempo. Esse divengono così riferimenti biografici, pietre miliari della propria storia personale e non semplici ricordi. Cominciamo appena a capire che la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non si accontenta di iniziare i giovani lettori al piacere del racconto, ma costituisce invero un vasto repertorio narrativo, simbolico e formale, di cui i lettori usufruiscono ben al di là dell'infanzia, passata cioè la data di scadenza della giovinezza. I libri letti presto non spariscono, ma si depositano, si sedimentano, diventano materia disponibile, riciclabile, riattivabile. In questo senso la letteratura per ragazzi funziona come un immenso emporio del riuso: un luogo di recupero, di trasformazione e di reimpiego di immagini e strutture che continuano a illuminare il cammino degli adulti, proprio come i piccoli sassi bianchi che Pollicino lascia dietro di sé nel racconto di Charles Perrault.

## 4. Ciò che ricicliamo crescendo

Come abbiamo accennato, la fiaba occupa un posto particolarmente importante nella formazione degli adulti che siamo diventati. Oggetto di un interesse critico costante – dagli approcci psicoanalitici di Sigmund Freud o di Bruno Bettelheim ai lavori filologici, folklorici o narratologici di Vladimir Propp o di Nicole Belmont –, si distingue più per la sua capacità di variare che per la sua stabilità. Ciò che colpisce, sul piano stilistico e editoriale, è proprio questa dinamica del ritorno: le fiabe vengono continuamente riedite, riscritte, adattate, stravolte o ripulite (Connan-Pintado, 2010). La loro forza sta in un paradosso ben noto, per cui è la variazione a fare l'unità.

Cambiano lingua, supporto, forma, tonalità, eppure conservano strutture immediatamente riconoscibili.

#### 4.1 Una poetica della riconfigurazione: leggere e riconoscere

L'albo *Cappuccetto rosso* di Warja Lavater (1965) offre un esempio particolarmente illuminante di questa poetica del recupero. Riducendo la fiaba a forme geometriche e a piccoli tratti colorati, sopprimendo il testo a vantaggio di una narrazione puramente visiva, Warja Lavater mette a nudo la struttura del racconto così come evidenziata da Vladimir Propp (1928). Ciononostante il lettore – piccolo o grande – non ha alcuna difficoltà a “leggere” la storia, poiché essa è già parte di lui. Egli la ri-conosce, e già il titolo gli basta a far riemergere un intero mondo familiare. Il libro funziona allora proprio perché riposa su un fondo memoriale condiviso. Non inventa, riattiva. Le figure, ben conosciute – il lupo, la foresta, la bambina, la casa della nonna in mezzo al bosco – agiscono come unità simboliche autonome, da subito pregni di senso e dunque leggibili. Questo meccanismo rende più chiaro il ruolo della letteratura per ragazzi nella formazione dei lettori, e mette in evidenza il fatto che essa riposa su un'archipoetica fatta di immagini, personaggi, situazioni che significano ancor prima di essere sviluppate. Questa economia di mezzi favorisce la ri-conoscenza, condizione essenziale per l'adesione del giovane lettore, ma fonda anche una memoria durevole. Ciò che è riconosciuto è d'altronde più agevolmente memorizzato, e ciò che è memorizzato diventa poi disponibile per altri usi.

Questa logica della ripresa e della ripetizione non si esaurisce con l'infanzia. Si prolunga nelle pratiche di lettura adolescenti, specie attraverso le serie, i cicli e i racconti di genere. La rilettura dello stesso, analizzata da Umberto Eco nei termini di un “piacere della non-storia” (Eco, 1978), procura un sentimento di stabilità e di pacificazione. Rileggere, ritrovare, riconoscere si fa un modo per garantire che il mondo narrativo resti abitabile. Una ruminazione, questa, che non è un impoverimento, ma al contrario una cornice all'interno della quale possono prodursi variazioni, spostamenti, reinterpretazioni.

Così intesa, la letteratura per ragazzi non rientra allora nel circolo vizioso della ripetizione, bensì nel cerchio incantato della reinvenzione. Si guarda essa stessa, si cita, si riscrive, in un movimento autoreferenziale che permette il suo rinnovamento. Ogni nuovo testo si iscrive in un palinsesto (Genette, 1982), nel senso dato a questo concetto da Gérard Genette: si scrive su tracce anteriori, visibili o invisibili. Peter Pan di James Matthew Barrie, per esempio, aggrega tutta una mitografia dell'infanzia – pirati, fate, isola, volo, capanne, animali selvaggi – come se condensasse una memoria collettiva del meraviglioso, così come il Pinocchio di Carlo Collodi, che risveglia con sé immaginari primigeni – il mito della metamorfosi, la fata blu o il mostro marino.

#### 4.2 Riciclare le narrazioni dell'infanzia per pensare la crisi ambientale

Questo patrimonio narrativo e simbolico agisce “dunque” come una riserva a cui noi adulti continuiamo ad attingere per pensare, raccontare, reinterpretare il mondo. L'esempio dell’*“écolije”* (Prince & Thiltges, 2018) – la letteratura per ragazzi che parla della catastrofe ambientale – permette di riattivare un patrimonio ereditato utile a rileggere il mondo. In che modo? In tempi relativamente recenti – diciamo a partire dagli anni Settanta in Europa, ma il movimento ha preso le mosse prima negli Stati Uniti – un insieme di produzioni finzionali ha preso come oggetto le questioni ambientali (sconvolgimento climatico, estinzione del vivente, minaccia alla biodiversità, ecc.) rivolgendosi a un pubblico di giovani lettori. Questa categoria, ancora in corso di stabilizzazione nello spazio francofono, può essere accostata a nozioni più largamente diffuse a livello internazionale, come l'*écofiction* o la *cli-fi* (*climate fiction*). Vi si ritrovano racconti centrati

sulle crisi ecologiche e sui loro immaginari. Nel solco degli approcci ecocritici, che invitano a pensare le interazioni tra forme narrative e rappresentazioni dell'ambiente, *L'écolije* si caratterizza per un'attenzione specifica alle modalità di mediazione proprie dell'infanzia, come hanno teorizzato Lawrence Buell e, per quanto concerne la letteratura per ragazzi, Alice Curry (Buell, 2005; Curry, 2013): semplificazione, ricorso a schemi narrativi fortemente strutturati, intensità emotiva dell'appello al lettore, ecc. La finzione non si limita qui più a riflettere una crisi, ma contribuisce a configurare i modi di percepirla, di sperimentarla e, potenzialmente, di rispondervi. Così, rivolgendosi all'immaginazione e al cuore dei giovanissimi, la letteratura per ragazzi contemporanea offre loro delle chiavi per comprendere le questioni ecologiche e concepire che la storia può finire bene o volgere al peggio, come in *Justine et la pierre de feu...* (Pfister, 1997). Il libro, interattivo, offre al giovane lettore un'alternativa e lo invita a operare una scelta. In Argentina, Pequeño Editor concepisce "il libro da piantare" (Decis & Gusti, 2008) incorporando dei semi nello spessore delle pagine, in un invito a trasformare letteralmente l'oggetto-libro in albero, che un giorno l'adulto avrà forse il piacere di contemplare. *L'écolije* porta dunque alla luce una nuova temporalità: il piccolo lettore deve crescere su un pianeta vulnerabile, e questa nuova modalità di leggere il mondo è anche un modo di "educare a educare" (Prince, Thiltges, 2018, p. 23), componente didattica che affonda le radici nell'ecocritica (Glotfelty & Fromm, 1996, pp. XV-XXXVII) e che, lungi dal corrispondere a una crisi dell'immaginario, come potremmo temere, offre anzi l'esempio di una formidabile reinvenzione. Più che un semplice passatempo, la letteratura per ragazzi diventa allora una leva di trasformazione sociale, capace di risvegliare le coscienze e di farsi motore d'azione. E poiché è in grado di affrontare qualsiasi tema – l'ingiustizia sociale, le violenze e i traumi familiari, le identità e la costruzione del sé, le migrazioni e i conflitti, ecc. – costituisce uno spazio privilegiato dove si elaborano le prime forme di costruzione del sé e del mondo. Raccontare è in questo senso seminare, e i libri d'infanzia non vengono così lasciati alle nostre spalle una volta voltata l'ultima pagina, ma ci accompagnano, discretamente ma ostinatamente, come una materia sempre pronta a essere ripresa, trasformata, reinvestita. In una parola: riciclata.

## 5. Conclusione: dalla nostalgia letteraria allo slancio e all'azione

Al di là dell'omaggio o della citazione, le riemersioni del libro d'infanzia nelle nostre vite di adulti segnalano la permanenza attiva dei testi dell'infanzia. Questi non restano cristallizzati in una nostalgia patrimoniale, ma crescono con i loro lettori, si trasformano, slittano, si deformano. Riappaiono sotto forma di riscritture, di stravolgimenti, a volte di perversioni, come in alcune riappropriazioni adulte delle fiabe. Riemergono anche per contaminazione immaginaria: Peter Pan in Régis Loisel (1990-2004), il Piccolo Principe in Joann Sfar (Sfar, 2008) o numerose figure dell'infanzia in Claude Ponti (Ponti, 1987), per citare giusto qualche esempio. Di fatto, le opere di giovinezza formano un autentico humus creativo, uno spazio di ibridazione dove le figure fondatrici circolano liberamente, e facendo dunque della letteratura per ragazzi un autentico inconscio letterario. Leggere da bambini non è dunque solo comprendere una storia: è apprendere a leggere il mondo, a situarsi in un racconto più grande di sé. Non ci liberiamo mai del tutto dei personaggi che hanno abitato la nostra infanzia. Negoziando con loro, ed è per questo che la letteratura per ragazzi non è una letteratura come le altre (Prince, 2024, pp. 239-243), non più di quanto un bambino sia un lettore come tutti gli altri. La letteratura per ragazzi intrattiene con i suoi lettori una relazione di prossimità, di porosità, a volte di indecenza affettiva. Agisce presto, con forza, a lungo. Costituisce, per riprendere una formula proustiana, una forma di memoria involontaria del letterario. Una madeleine narrativa, sempre pronta a risorgere là dove non ce l'aspettiamo. Un piccolo passo per il bambino, un grande passo per l'uomo – o la donna – che diventerà.

## Riferimenti bibliografici

- Andersen, H. C. (1842). *Il brutto anatroccolo*.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis*. C. H. Beck. [Trad. fr.: *La mémoire culturelle. Écriture, souvenir et imaginaire politique dans les civilisations antiques*, D. Meur, Trad., Aubier, 2010]
- Barrie, J. M. (1904). *Peter Pan*. Hodder & Stoughton.
- Beauvoir, S. de (1958). *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Gallimard. [Folio, 1972]
- Berissi, M. (2012). *Littératures sans mémoires. Lectures d'enfance de Michel Leiris*. Presses de l'Université d'Artois.
- Borges, J. L. (1967). *L'art de poésie* (A. Zavriew, Trad.). Gallimard, 2002.
- Buell, L. (2005). *The future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination*. Blackwell Publishing.
- Colette. (1922). Ma mère et les livres. In *La maison de Claudine*. Ferenczi.
- Collodi, C. (1883). *Le avventure di Pinocchio*. Paggi.
- Connan-Pintado, C. (2010). *Lire les contes détournés à l'école, de la GS au CM2*. Hatier.
- Curry, A. (2013). *Environmental crisis in young adult fiction: A poetics of earth*. Palgrave Macmillan.
- Dahl, R. (1988). *Matilda* (Q. Blake, Ill.). Jonathan Cape.
- Decis, A., & Gusti (2008). *Mi papá estuvo en la selva*. Pequeño Editor.
- Dekiss, J.-P. (2013). *Jules Verne aujourd'hui. Julien Gracq, Michel Serres et Régis Debray*. Le Pommier.
- Dufays, J.-L. (1999). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. P.I.E.-Peter Lang.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (Eds.). (1996). *Pour une lecture littéraire (2)*. De Boeck-Duculot.
- Eco, U. (1978). Le mythe de Superman. In *De Superman au surhomme* (M. Bouzaher, Trad., pp. 133–168). Grasset, 1993.
- Ellis, B. E. (1991). *American Psycho*. Vintage Books.
- Flem, L. (2011). *La reine Alice*. Seuil.
- Gaiman, N. (2002). *Coraline*. HarperCollins.
- Gély, V. (Ed.). (2012). *Enfance et littérature*. Lucie éditions.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Seuil.
- Glotfelty, C., & Fromm, H. (1996). Introduction: Literary studies in an age of environmental crisis. In C. Glotfelty & H. Fromm (Eds.), *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology* (pp. xv–xxxvii). Routledge.
- Godard, H. (2011). *Céline*. Gallimard.
- Goldstein, D. (2008). *Fallen princesses* [Serie fotografica].
- Gourio, J.-M. (2006). *Alice dans les livres*. Julliard.
- Japrisot, S. (1965). *Piège pour Cendrillon*. Denoël.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. PUF. [2e ed., 2014]
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Hachette.
- Jouve, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Armand Colin.
- Jung, C. G. (1902). *Zur Psychologie und Pathologie sogenannter occulter Phänomene*. Mutze.
- Kiley, D. (1983). *The Peter Pan syndrome: Men who have never grown up*. Dodd, Mead & Company.
- Lacombe, B. (2022). *La petite sirène*. Soleil.
- Lavater, W. (1965). *Le petit chaperon rouge*. Maeght.
- Loisel, R. (1990–2004). *Peter Pan* [Bande dessinée, 6 vol.]. Vents d'Ouest.

- Lyotard, J.-F. (1991). *Lectures d'enfance*. Galilée.
- Montaigne, M. de (1580). De l'institution des enfants. In *Essais* (Livre II, chap. 26).
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Ouvry-Vial, B. (2012). Livres, lectures et construction identitaires. In D. Avon & J. Langenbacher-Liebgott (Eds.), *Facteurs d'identité / Faktoren der Identität*. Peter Lang.
- Palacio, J. de (2003). *Les perversions du merveilleux*. Séguier.
- Perec, G. (1975). *W ou le souvenir d'enfance*. Denoël.
- Perrault, C. (1697). *Contes de ma mère l'Oye*. Barbin.
- Perrot, J. (2008). *Mondialisation et littérature de jeunesse*. Éditions du Cercle de la Librairie.
- Perrot, J. (2011). *Du jeu, des enfants et des livres à l'heure de la mondialisation*. Éditions du Cercle de la Librairie.
- Pfister, M. (1997). *Justine et la pierre de feu*. Nord-Sud.
- Ponti, C. (1987). *Adèle s'en mêle*. L'École des loisirs.
- Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Dunod.
- Prince, N. (2024). *Saint-Exupéry. Du vent dans le cœur*. Calype.
- Prince, N., & Thiltges, S. (Eds.). (2018). *Eco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse*. PUR.
- Propp, V. (1928). *Morphologie du conte* (M. Derrida, Trad.). Seuil, 1965.
- Proust, M. (1905). Sur la lecture. In J. Ruskin, *Sésame et les lys* (M. Proust, Trad., pp. 7–58). Société du Mercure de France.
- Reuter, Y. (1996). La lecture littéraire : éléments de définition. In J.-L. Dufays, L. Gemenne, & D. Ledur (Eds.), *Pour une lecture littéraire (2)*. De Boeck-Duculot.
- Reynolds, K. (2011). *Children's literature: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Ricœur, P. (1983–1985). *Temps et récit* (3 vol.). Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. Appleton-Century Company.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rouaud, J. (2004). *L'invention de l'auteur*. Gallimard.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (Eds.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. PUR.
- Saint-Exupéry, A. de (1943). *Le petit Prince*. Reynal & Hitchcock.
- Sarraute, N. (1983). *Enfance*. Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1964). *Les mots*. Gallimard. [Folio, 1988]
- Sauvage, S. (2003). *Imaginaire et lecture chez Alain-Fournier*. Peter Lang.
- Sauvage, S. (2005). Vocation littéraire et lectures d'enfance. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61(3), 49–56.
- Sfar, J. (2008). *Le petit Prince* [Bande dessinée]. Gallimard Jeunesse.
- Stevenson, R. L. (1883). *Treasure Island*. Cassell and Company.
- Stevenson, R. L. (1884). A humble remonstrance. *Longman's Magazine*, 5(25), 139–147.
- Thiltges, S. (2018). [Contribution sans titre]. In N. Prince & S. Thiltges (Eds.), *Eco-graphies. Écologie et littératures pour la jeunesse* (p. 23). PUR.
- Tournier, M. (1977). Les vertes lectures. In *Le vent Paraclét*. Gallimard.
- Winchluss (2008). *Pinocchio* [Bande dessinée]. Les Requins Marteaux.

Zanna, O., Jarry, B., & Mansalier, M. (2022). Quand les élèves prennent la parole pour exprimer leur empathie. *Enjeux et société*, 9(1), 94–125.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Prince, N. (2026). La vita segreta dei libri: ciò che i libri d'infanzia e d'adolescenza fanno di noi. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 12–21. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1118>

**Corresponding author:** Nathalie Prince | [nathalie.prince@univ-lemans.fr](mailto:nathalie.prince@univ-lemans.fr)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Unheard voices in the dissonant diaspora: youth from aggressor states negotiating identity through picturebooks

### Voci inascoltate nella diaspora dissonante: la rinegoziazione dell'identità dei giovani provenienti da Stati aggressori attraverso gli albi illustrati

Chang Hasheminezhad-Li  | Università di Padova | chang.li@phd.unipd.it

#### Abstract (EN)

Situated within lifelong learning, this study investigates how diasporic youth from aggressor states (Russia, Belarus, China) navigate their “stigmatised citizenship.” By employing the Picturebook Elicitation Interview (PEI), this research positions intergenerational picturebooks as a mediating “third object,” facilitating the articulation of a fragile moral agency. The findings reveal four intersecting mechanisms: (1) the hermeneutic gap provides emotional scaffolding; (2) visual metaphors enable the cognitive deconstruction of propaganda; (3) this protective distance paradoxically exposes ethical tensions regarding complicity; and (4) effective engagement strictly relies on concrete ontological anchors, rejecting pure abstraction. Ultimately, this study argues that for stigmatised subjects, the aesthetic distance of the picturebook is not a retreat from reality, but a fundamental prerequisite for moral reconstruction and the assertion of civic agency.

**Keywords:** intergenerational dialogue, picturebooks, stigmatised citizenship, agency

#### Abstract (IT)

Collocato nell'ambito del lifelong learning, il presente studio indaga il modo in cui i giovani della diaspora provenienti da Stati aggressori — Russia, Bielorussia, Cina — negoziano la propria “cittadinanza stigmatizzata”. Attraverso l'impiego della Picturebook Elicitation Interview (PEI), la ricerca considera gli albi illustrati intergenerazionali come un “terzo oggetto” mediatore, capace di facilitare l'articolazione di una fragile agency morale. I risultati mettono in luce quattro meccanismi tra loro intersecati: (1) lo scarto ermeneutico offre un'impalcatura emotiva; (2) le metafore visive consentono la decostruzione cognitiva della propaganda; (3) tale distanza protettiva espone paradossalmente tensioni etiche connesse alla complicità; e (4) un coinvolgimento efficace si fonda necessariamente su ancoraggi ontologici concreti, rifiutando la pura astrazione. In ultima analisi, lo studio sostiene che, per i soggetti stigmatizzati, la distanza estetica dell'albo illustrato non costituisce una fuga dalla realtà, ma una condizione fondamentale per la ricostruzione morale e per l'affermazione dell'agency civica.

**Parole chiave:** dialogo intergenerazionale, albi illustrati, cittadinanza stigmatizzata, agency

## 1. Introduction: The dissonant diaspora

“It is hard to explain,” Masha, a twenty-year-old student from Belarus, stuttered, gripping her smartphone throughout our interview. She gestured towards the deactivated VPN<sup>1</sup> icon on her screen, a digital lifeline she kept deliberately dormant while living in Germany. “It’s like... even though my body is here in Europe, my nervous system, my brain, stays in Minsk.”

This dislocation encapsulates the precarious condition of young people from aggressor states who now reside within Western democracies. Unlike the paradigmatic figure of the political exile, who is imagined as having left home behind, these young adults carry the authoritarian shadow within their life, affecting both their digital protective infrastructures and their nervous systems.

For them, this internal fracture is further complicated by what Sadeghi (2016) terms “stigmatised citizenship.” Many find themselves caught in a profound double bind. In the host society, they are perceived as potential embodiments of a hostile regime, while they simultaneously fear ongoing digital surveillance by authorities at home. This layered exclusion not only erodes their sense of belonging, but also disrupts the trajectories of lifelong social learning. Recent empirical studies suggest that, for young community, this stigma has high invisible costs. Stigma frequently becomes a barrier to social integration, and these symbolic injuries can be as detrimental to their well-being as material precarity (Sergeeva & Kamalov, 2025).

A critical gap persists regarding the educational and narrative resources available to this group. While studies on migrant youth often focus on bicultural adaptation, little attention has been given to youths from aggressor states and how they utilise literary practices to process complex culpability. Traditional spaces of civic learning, such as university lecture halls or public debates, often impose binary rhetorics that silence nuance. Consequently, these individuals face a unique educational predicament where generic migration frameworks fail to capture their specific need for reconstructing political identity. This predicament demands a shift from mere socialisation to what Biesta (2021) defines as subjectification, namely the educational imperative for individuals to exist as responsible subjects of action rather than passive objects of a regime. They usually have to engage in a high stakes form of self-directed learning to express their political opinions, yet they lack the safe dialogic environments to do so.

Focusing on youths from aggressor states, this research proposes that children’s literature functions as a vital lifelong and lifewide learning resource. By constructing the necessary pedagogical safety, this medium provides them with an environment for expression and safe dialogue. Moving beyond the assumption that picturebooks are solely for children (Kümmerling-Meibauer, 2018), this study positions the picturebook as a third object capable of mediating adult reflection. In line with the perspective of lifelong learning, we treat the reading encounter not merely as a literary activity but as a non-formal learning environment (Nygren et al., 2019) where adults can practise civic voice through the visual and metaphorical potential of picturebooks without immediately incurring the cost of autobiographical exposure. This article investigates how picturebooks assist these young adults in emerging from discursive paralysis to articulate a fragile yet authentic moral subjectivity, transforming the act of reading into a process that strengthens their civic voice and political expression under constraints.

## 2. Theoretical framework: The third object

Contemporary scholarship reconceptualises the picturebook not merely as a tool for literacy but as a complex multimodal ensemble (Kelly & Kachorsky, 2022) capable of engaging readers across the

<sup>1</sup> A service that encrypts internet traffic and can be used to access blocked online resources.

lifespan. This broader scope is essential when examining intergenerational picturebooks (Farrar, 2020). These texts, often defined as “challenging” (Haaland et al., 2023), transcend the implied child reader to address sophisticated geopolitical themes suitable for emerging adults. Unlike conventional narratives, these works employ asymmetrical relations between word and image, creating a *hermeneutic gap* that requires the reader to actively negotiate meaning. For the young adults in this study, this interpretative void functions as a strategic shelter. As Rottenberg (2022) argues, the text prompts the reader to engage their imagination in dialogue with itself to find meaning, transforming the reading act into a process of identity construction.

Recent research confirms the medium’s capacity to engage with difficult knowledge, ranging from historical trauma to speculative ecological crises (Arizpe et al., 2025; Hasheminezhad-Li, 2025). Scholars contend that the medium’s multimodal constitution affords a crucial aesthetic distance (Hope, 2018), offering a safe space for the reader. Within this mediated space, subjects approach stigmatised memories through oblique confrontation. This process functions as a catalyst for transformative learning (Formenti & Hoggan-Kloubert, 2023), where the hermeneutic gap forces adult readers to critically reflect on their assumptive opinions. This perspective aligns with Véliz and García-González (2022), who posit that narratives thriving on anxiety function as a “space for release and experimentation” (p. 5). By serving as a safe forum to examine complex themes, these texts allow for the testing of the limits of speakability.

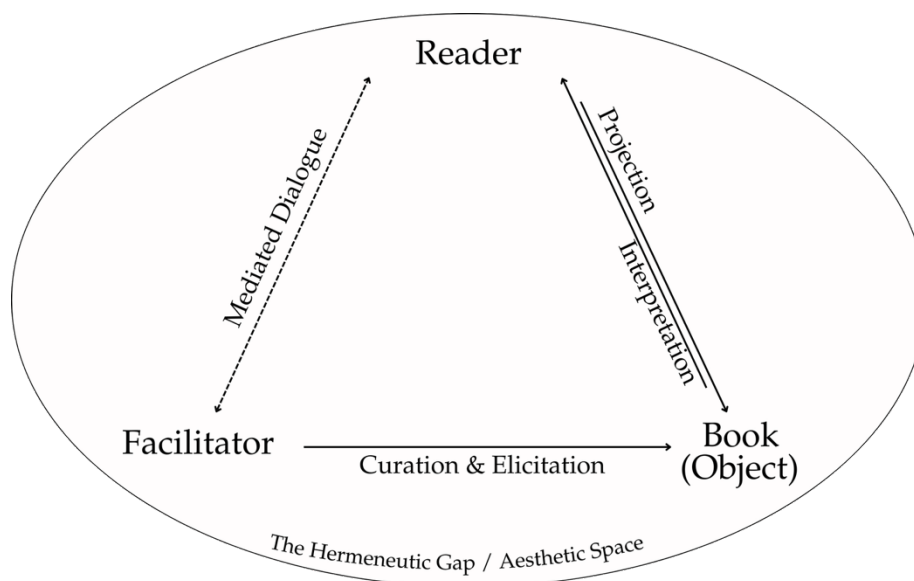


Figure 1. The triadic relationship of the picturebook as a dialogic environment

This study conceptualises the picturebook as a third object within the research encounter. The text here serves as an intermediary that establishes a triangular relationship between the facilitator, the reader, and the object itself. This triadic interaction, central to children’s literature and the pedagogy of reading (Campagnaro, 2021), alters the dynamic of the exchange by directing the gaze away from the participant and onto the image, thereby reducing the intensity of direct interpersonal confrontation. For youth navigating authoritarian surveillance, this triangulation is a vital mechanism of mediated disclosure. As demonstrated in some empirical studies, the visual nature of these narratives creates a context of ambiguity (Arizpe et al., 2014), allowing participants to project their own stories onto the narrative progression and transform internal anxiety into shared dialogue. Therefore, this triadic relationship can be summarised as a dialogic environment, as illustrated in Figure 1. This reading environment shapes the narrative selection for this study.

The picturebooks were chosen not for their safety, but for their “abject” potential to disturb (Véliz & García-González, 2022, p. 10). The logic is dialectical: because of the safety of the *medium* as third object, the riskiness of the content and its emotional weight can be permitted to show. By engaging with stories that have challenging topics, such as trauma, loss, and grief, participants are not asked to perform their pressure directly but are invited to interpret it as a form of art. It is within this projection, safe inside the hermeneutic gap, that a fragile but authentic moral subjectivity can be articulated.

### 3. Methodology: Picturebook Elicitation Interview

By adopting a qualitative multimodal inquiry framework, this study investigates how young adults from authoritarian backgrounds negotiate political identity through literary mediation. Purposeful sampling recruited a cohort of six participants holding citizenship from Russia, Belarus, or China who are currently residing in Europe. All participants are students or early-career professionals aged between nineteen and twenty-three. Their defining characteristic is a status of emerging adulthood marked by liminality, described by the participants themselves as a “dissonant diaspora.” This term reflects their precarious position as they are neither political refugees completely severed from their homeland nor ordinary second-generation immigrants fully integrated into the West. As Hao (China) notes, he perceives his existence as split between being a data point in a Western classroom and a witness to political movements at home. The cognitive split highlights the critical need for narrative resources to bridge these fragmented identities.

Given the politically sensitive nature of the inquiry and the vulnerability of the target demographic, this study adopts a micro-pedagogical approach centred on an idiographic focus. This design allows for a phenomenological thick description of a hidden curriculum of survival that would otherwise remain invisible in broader quantitative surveys. The Russian cohort (Katya, Alina) navigates the direct stigma of aggressor citizenship and complex external scrutiny. The Belarusian cohort (Julia, Masha) addresses a marginalised demographic bearing the guilt of the co-aggressor state while facing the political aphasia following the suppressed 2020 protests. Finally, the Chinese cohort (Hao, Lin) manages the dual dilemma of the Western ideological gaze and digital surveillance, with experiences shaped by events such as the White Paper Protests<sup>2</sup>. These participants represent information-rich cases (Patton, 2002) selected precisely because their lived experience sits at the extreme intersection of complicity and resistance.

Fieldwork was conducted between March 2025 and January 2026 during the P.A.G.E.S. (Picture books As Gateways to European Society) project. Funded by the Arqus European University Alliance<sup>3</sup>, this transnational network effectively overcame the geographic dispersion of the cohort. To mitigate transnational repression, all identities have been anonymised.

The semi-structured Picturebook Elicitation Interview (PEI) serves as the core methodological instrument, a technique that utilises the picturebook to safely elicit readers’ political expressions and lived experiences. To facilitate this, the criteria used to select the primary texts focus on their interpretative openness, narrative uncertainty, and distinct potential to act as projection screens for identity construction. Consequently, the final selection of the corpus emphasises three picturebooks with three distinct approaches to representing conflict. *The Enemy* (Cali & Bloch, 2013) situates two solitary soldiers in opposing trenches where they rely on a military manual that demonises the invisible adversary. This specular narrative structure critiques state

<sup>2</sup> This refers to the mass demonstrations across China in 2022 against the Zero-COVID policy.

<sup>3</sup> A strategic partnership comprising nine universities across Europe, including the University of Padova.

propaganda through minimalist aesthetics. In a shift towards allegory, *How War Changed Rondo* (Romanyshyn & Lesiv, 2021) depicts a fragile town invaded by War personified as destructive darkness. It moves beyond simple conflict to provide direct visual references to collective trauma. Finally, *War* (Letria & Letria, 2021) abandons character-driven plots to depict war as a silent disease and conceptualises conflict abstractly.

Distinct from traditional interrogative formats, this methodological approach through PEI positions these picturebooks as a third object between the researcher and the participant. This configuration strategically redirects the conversational focus from a direct scrutiny of personal experience towards a communal exploration of literary metaphors through reading and discussion around this reading. By doing so, it constructs a safe hermeneutic space which allows for the articulation of complex moral reasoning that traditional interviews might suppress. The physical setting of each encounter was determined entirely by the participants. This allowed them to select a space where they felt secure and unobserved. Furthermore, the study adheres to rigorous ethical standards by explicitly emphasising the right to withdraw not merely as a procedural formality but as a means to restore agency to subjects navigating high-pressure political discourse. The investigation path has been organised in six sessions. Each session lasted approximately 60 to 70 minutes and followed a carefully designed three-phase protocol (Fig. 2). The session began with an attunement phase consisting of introductions and warm-up dialogue to establish rapport. This was followed by the mediated reading phase lasting approximately 20 to 25 minutes where participants engaged with the selected texts. Crucially, the participants exercised agency by determining the reading order themselves. Finally, the session transitioned into the dialogic inquiry phase for about 20 minutes. Here, the discussion moved from the immediate visual elements of the texts to a deeper reflection on the plot and its resonance with their personal experiences. This structure allowed the interview to naturally evolve from an aesthetic appreciation of the *third object* into a profound personal disclosure.

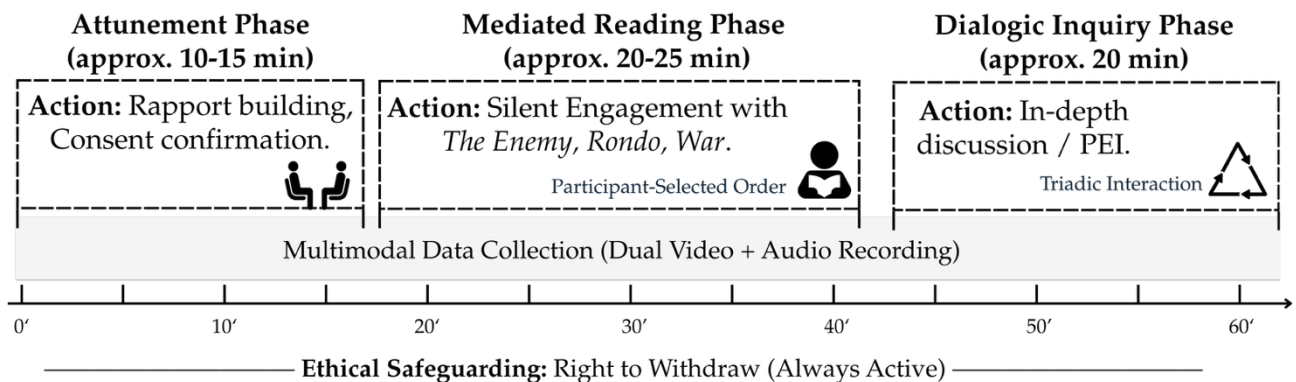


Figure 2. The Three-Phase Structure of the Semi-Structured Interview

To capture the full nuance of these interactions, both audio and video recordings were used.

Transcripts and video annotations underwent inductive thematic analysis. Initial open coding prioritised In Vivo codes (Saldaña, 2021), capturing behaviours, attitudes, gestures, tone of voice, ways of holding the book, pointing at pictures, flipping back and forth between certain double-page spreads. This technique uses the readers' exact vernacular to capture the specific mechanisms of speakability rather than imposing external thematic categories too early in the analytical process. These codes were subsequently clustered into higher-order themes aligned with the study's theoretical lens of the *third object* and aesthetic distance. Finally, theoretical integration involved testing these themes against within-case and cross-case contrasts to specify the boundary conditions for adult mediation.

## 4. Results: Four dimensions of mediated expression

The analysis of the Picturebook Elicitation Interviews (PEI) validates the theoretical premise that the picturebook functions not merely as an elicitation tool, but as an active third object that reconfigures the boundaries of expression. The data suggests that for these young adults, the visual narrative creates a necessary buffer against the paralysis of their political identity. By intertwining the raw empirical findings with theoretical reflection, this section categorises the results into four distinct dimensions: (1) the function of the text as emotional scaffolding; (2) the construction of meaning through visual metaphors and civic literacies; (3) the emergence of ethical tensions; and (4) the boundary conditions of aesthetic mediation.

### 4.1 Emotional scaffolding: The picturebook as a safe shield

Prior to engaging with the visual texts, the discourse revealed a profound ontological crisis. The interview setting itself initially elicited a distinct defensive posture, with the somatic landscape characterised by crossed arms, averted gazes, and hesitant speech. This tension stems from what Sadeghi (2016) terms “stigmatised citizenship”, where the participants’ national identity has mutated from a neutral geographical marker into a morally charged symbol. Confronted with the binary of good victims versus bad aggressors, participants described a paralysing cognitive dissonance where they viewed themselves as simultaneously the villain and the potential ally. This dissonance was vividly illustrated by Alina (Russia). She described a paralysing moment at a university rally shortly after the Ukraine War. At a rally, she realised her presence was framed conditionally: “I stood there, thinking: ‘Okay, so in his words, I am now both the villain and the ally.’” For her, this public moment crystallised the internal fracture that necessitates the emotional scaffolding provided by the picturebooks. Katya (Russia) illustrated how this geopolitical stigma invades the boundary between intimate affect and public performance. Her demeanour fractured as she compared her homeland to a “toxic ex”, lamenting her inability to exist simply as a student without the burden of representation:

In Europe, I have turned into someone who is seen as having “a story.” Everyone wants to hear my spicy ideas on Putin, or Prigozhin ... Sometimes I just think: “I study film. Can’t we just talk about movies?”

If the identity crisis is managed through performance, the anxiety regarding digital survival is more visceral. The introduction of *The Enemy* acted as a catalyst; when participants reached the scene of the soldier in the trench, the “hole” on the page was instantaneously decoded as a metaphor for their primary survival literacy: the VPN. This tool acquires a status exceeding its technical function, thus becoming the digital trench where the self is hidden. Hao (China) reinforced this by describing mobile applications as a “Panopticon in the pocket.” Masha (Belarus) validated this connection. As detailed before, she conceptualised this digital tool as a “trench” for her nervous system, anchoring the abstract fear of surveillance in a tangible technological object. This demonstrates how digital literacy functions as a prerequisite for psychological safety. However, the picturebook reconfigures this communicative space. By establishing a triangular relationship between the reader, the researcher, and the visual narrative, the medium enabled a shift from high-risk autobiographical confession to low-risk literary interpretation. Masha (Belarus) provided the clearest evidence of this triangulation. Her engagement with *How War Changed Rondo* was recursive; she mentioned the visual symbol of the frightened flowers repeatedly, using this visual metaphor of the illustration as a persistent anchor to stabilise her trembling narrative:

Picturebooks really help ... because we can start with “this character did this” or “this city looks like that”, I think it is much easier than “tell me about you.” ... Personally, I think, saying “this flower is scared” is easier than saying “I am scared.”

This mechanism parallels Lysaker’s (2018) concept of reading as re-contextualisation. For Lin (China), who habitually avoids political topics, the unreality of the visual narrative became a prerequisite for speech. She described the picturebook as a “gentle door” that softened the topic, allowing her to enter the discourse like a tourist rather than a representative of a regime:

[The picturebook] softens the topic. If a stranger comes up to me and asks, “What do you think of censorship or Taiwan?” I would most likely just say, “Sorry, I don’t know much about it” and end the conversation. But when we are gathered around a book talking about a character, I am willing to say more. It feels like these words are not entirely about me, but about them in the story.

This research posits a functional equivalence between the hermeneutic gap of the picturebook and the encrypted tunnel of the VPN. Just as the proxy server masks the user’s digital footprint to bypass censorship, the fictionality of the narrative and the peculiar visual-literary mechanisms of picturebooks offers a cognitive tunnel that shields the participant’s high-stakes biographical self. This literary form of “anonymous login” constitutes the prerequisite condition for them to articulate political agency.

## 4.2 Cognitive deconstruction: Visual metaphors as civic literacy

Alongside functioning as an emotional shield, picturebooks provided specific visual and graphical metaphors that participants employed to deconstruct authoritarian narratives. The illustration of the manual held by the soldier in *The Enemy* served as a critical instrument for this cognitive dismantling. Hao (China) connected the fictional manual to the propaganda narratives he encountered during the White Paper Protests, utilising the book’s logic to strip the state’s ideological machinery of its sacred aura:

My experience at the time [the White Paper Protests] was exactly like *The Enemy*. ... I think the propaganda was just like my manual. ... Since someone can write this manual, someone else can write another one. Those manuals are not absolute truth. They are just a few sheets of paper.

This cognitive dismantling exemplifies a critical pedagogy of resistance (Giroux, 2022), where the reader reclaims agency by exposing the manufactured nature of authoritarian truth. By reducing the formidable ideological machinery to “a few sheets of paper”, Hao completed a cognitive act of disempowerment. This suggests that the technical empowerment of this generation is a capability birthed by everyday life needs. As observed in Alina’s (Russia) case, her mastery of VPNs was rooted in the entertainment consumption needs of global youth culture, particularly the desire to download pirated resources, rather than in explicit activism. This affirms Pearson’s (2024) argument that in environments shaped by digital authoritarianism, infrastructural competencies constitute a self-directed informal civic curriculum. Similarly, Katya (Russia) performed a cognitive act of rewriting, noting that the manual as a human product means historical scripts are reversible:

From *The Enemy*, there is this moment when the soldier realises the enemy’s manual is basically the same as his, just with different names. ... It means the script can be rewritten. Manuals are human products, not gravity. If humans wrote “Enemy” on the cover, humans could also cross it out and write “Neighbour.”

However, this internal rebellion does not always manifest as public speech. For Lin (China), agency is exercised through strategic disengagement. She described her refusal to participate in political debates not as ignorance, but as a “rational sorting” mechanism to preserve her mental well-being and safety.

This distinction requires a recalibration of how we interpret silence. It suggests that disengagement is not always a deficit of political consciousness, but a valid adaptive strategy. Just as digital evasion is a literacy of access, strategic silence is a literacy of self-preservation. Both demonstrate that for this group, civic agency is negotiated not through vocal heroism, but through the quiet, calculated management of survival. Such strategies resonate with the UNESCO (2021) call for a new social contract in education, which urges us to validate the informal, often invisible learning that occurs in the fissures of a damaged world.

#### 4.3 Ethical tensions: The burden of complicity and guilt

While the picturebook functions as a shield, it simultaneously acts as a scalpel that cuts through internal defenses, revealing deep ethical tensions. The protective distance of the metaphor facilitates a visceral confrontation with collective guilt and the ambiguity of the “grey zone.” The readers are not victims of direct aggression, yet they suffer from the erosion of the moral self. The interaction is not frictionless; Hao described the conversation as an exhausting physical feat, akin to “running a marathon while sitting down.”

Alina (Russia) articulated this complex sense of complicity with painful clarity when engaging with the imagery of destruction in *How War Changed Rondo*. Her rational knowledge of her own innocence clashed with the emotional weight of her national heritage, leading to a realisation that her cultural identity had been weaponised against her will:

I left Russia when I was thirteen, I didn't vote for anyone, I didn't pay taxes there as an adult. But emotionally, when I see black smoke drawn in that book, I think “that's my language coming with the bombs.”

This finding engages directly with the framework proposed by Véliz and García-González (2022), who argue that literary mediation should function as an ethics of care situated beyond paternalistic humanitarian logics. This study extends their premise by operationalising the picturebook as a third object and as the essential infrastructure that sustains this non-paternalistic space. For this group, the “care” provided by the picturebook does not manifest as relief for a victim, but as a safe container in which the perpetrator-by-association can process moral injury. Focusing on the subjectivity of youth from aggressor states carries an inherent ethical tension. It is imperative to clarify that analysing the survival strategies of these young people does not equate their suffering with that of the direct victims of aggression. Instead, this study highlights a different, often overlooked dimension of authoritarian violence: the erosion of the moral self within the aggressor society.

This tension permeates the construction of social identity, creating a fractured existence. Katya (Russia) described how geopolitical stigma invades the boundary between her intimate affect and public performance. She lamented that her identity as a queer woman is constantly overshadowed by the “enemy” label attached to her passport, forcing her into an exhausting performance of moral management:

I'm Russian *and* queer *and* feminist. None of these identities asked for a war. Now when people see “Russian queer”, some think “brave dissident”, others think “enemy citizen.” It's exhausting brand management.

Crucially, this ethical tension is historical as well as immediate. Masha (Belarus) viewed the destruction, such as the intrusion of a huge black machine into the image, as a reminder of the suppressed 2020 protests in her homeland. Her engagement with the text was marked by a profound sense of helplessness and a belief that the current violence in Ukraine is partly a consequence of her own nation's inability to democratise. This creates a specific form of survivor's guilt where the safety of exile is experienced as a failure to protect the neighbour:

When I see Ukrainian stories now, part of me thinks, "We failed early, and now they pay also for our failure." It's irrational maybe, but this guilt is there. ... I feel more ... spectator's guilt.

This acknowledgement of guilt within the safety of the interview confirms that the picturebook functions as an ethical probe. By allowing the "abject" potential of the narrative to surface (the smoke, the destruction, the failure), participants engage in a rigorous moral accounting that would be impossible in a direct political interrogation.

#### 4.4 Which limits? The boundaries of narrative mediation

These dialogues, with picture books as the third object, reveal quite interesting potential, such as emotional changes mentioned earlier. However, some limitations emerged during the process, and the data revealed key constraints of the mediation mechanism. While *The Enemy* and *How War Changed Rondo* elicited rich responses due to their concrete imagery, such as guilt, unease, or emotional release, Letria's *War* generally lacked engagement. Readers evaluated the abstraction of the text as insufficient for their lived reality. For instance, unlike other texts providing clear metaphors, such as trenches, flowers, manuals or light bulbs, the viral, faceless depiction of conflict in *War* failed to provide a foothold for projection. Julia (Belarus) bluntly expressed this alienation, revealing the tipping point where the hermeneutic gap becomes too wide to bridge:

I actually don't like this one [*War*]. It is too, how to say, too conceptual? ... It makes me feel like that is "some kind of war." ... If I can't look through a specific character, I don't know what to say.

This rejection indicates that for this group, the safety of the hermeneutic gap relies heavily on concrete material anchors and effective, appealing concrete visual metaphors. Without specific visual elements to inhabit, the interpretative gap leads to disengagement rather than articulation. This points towards the new materialist framework proposed by García-González and Deszcz-Tryhubczak (2020), which conceptualises reading through "ontological entanglements." The materiality of the text must resonate with the physical reality of the reader to activate agency.

Furthermore, Alina's reaction to *How War Changed Rondo* demonstrated that there is a saturation point for trauma processing. When asked to identify specific pages that triggered her guilt, she waved vaguely at the "dark-coloured pages in the middle" and declined to look at them directly, indicating a limit to her capacity to process the trauma (Świetlicki, 2018). Katya (Russia) also expressed resistance to the very format of the picturebook, questioning the ethics of aestheticising violence. Her anger reveals the core paradox of this pedagogical method, acknowledging that the medium is both a necessary crutch and a source of frustration:

Sometimes I am angry that we need cute drawings to make people care about things that are already objectively horrific. But then I remember I also need those drawings. Without them, I shut down faster.

Effective mediation, therefore, requires embodied symbols, concrete illustration rather than philosophical abstractions. As noted by Zembylas (2012), generalised approaches risk overlooking

specific political affects. For stigmatised youth who are navigating high-pressure political environments, concreteness is not merely an aesthetic preference, but a necessary condition for existential grounding.

## 5. Conclusion: Reclaiming civic agency

The research validates the theoretical utility of the picturebook as a third object within the context of adult reading. Emphasizing the intertwining of visual narratives and the concreteness of visual metaphors during the interaction with the text, this study demonstrates that it is possible to shift from a high-risk (and often avoidable) autobiographical confession to low-risk literary interpretation that also says something autobiographical about themselves. This mediated disclosure proves essential for young adults from authoritarian backgrounds as it creates a literary communicative reading environment where the paralysis of identity can be temporarily suspended to allow for the rehearsal of a fragile civic voice through words and images.

The findings reveal a multifaceted dynamic that operates across four distinct dimensions. First, the picturebook functions as emotional scaffolding that provides a safe shield against the paralysis of identity. Second, beyond this protection, the medium offers specific material metaphors which enable cognitive deconstruction, allowing participants to dismantle state propaganda and articulate a hidden curriculum of survival. However, this process is not frictionless. The safety of the medium simultaneously acts as a scalpel that exposes deep ethical tensions, forcing a confrontation with the burden of complicity and guilt. Finally, the study identifies critical limits to this mediation. Readers explicitly rejected abstract narratives in favour of concrete images, demonstrating that for this group, the safety and freedom of expression rely heavily on clear visual elements rather than abstract philosophical concepts.

Ultimately, it is imperative to clarify that focusing on the subjectivity of youth from aggressor states does not equate their suffering with that of direct victims, nor does it seek to beautify political aggression. Instead, this inquiry highlights the overlooked erosion of the moral self within the aggressor society. By positioning children's literature as a vital resource for navigating ethical dilemmas and for identity reconstruction, this study challenges the binary rhetoric that silences nuance. It concludes that even in the shadow of authoritarianism, the act of reading can offer a space for civic debate and dialogue, enabling readers to reflect and maintain connections with democratic values through aesthetic distance and proximity.

## References

- Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and The Arrival* (1st ed.). Bloomsbury Academic.
- Arizpe, E., McAdam, J., & Hirsu, L. (2025). Creating safe spaces in contexts of “complex emergency” through mediation and picturebooks. In S. Mourão & K. Bennett (Eds.), *Multimodal mediation through picturebooks and graphic narratives: Educational and translational contexts* (pp. 113–129). Routledge.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Cali, D., & Bloch, S. (2013). *The enemy: Older reader's edition*. Wilkins Fargo.
- Campagnaro, M. (2021). Picturebooks and aesthetic literacy in early childhood education. In Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer (Eds.), *Exploring challenging picturebooks in education* (pp. 79–98). Routledge.
- Farrar, J. (2020). Encounters with metafiction: Playing with ideas of what counts when it comes to reading. In J. Deszcz-Tryhubczak & I. B. Kalla (Eds.), *Rulers of literary playgrounds: Politics of intergenerational play in children's literature* (pp. 179–190). Routledge.

- Formenti, L., & Hoggan-Kloubert, T. (2023). Transformative learning as societal learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023, 105–118. <https://doi.org/10.1002/ace.20482>
- García-González, M., & Deszcz-Tryhubczak, J. (2020). New materialist openings to children's literature studies. *International Research in Children's Literature*, 13(1), 45–60. <https://doi.org/10.3366/ircl.2020.0327>
- Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: Against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350269521>
- Haaland, G., Kümmerling-Meibauer, B., & Ommundsen, Å. (Eds.). (2023). *Exploring challenging picturebooks in education: International perspectives on language and literature learning*. Routledge.
- Hasheminezhad-Li, C. (2025). Post-apocalyptic narratives for climate change education. *Climate Literacy in Education*, 3(3), 34–41. <https://pubs.lib.umn.edu/index.php/cle/article/view/7010>
- Hope, J. (2018). "The soldiers came to the house": Young children's responses to *The colour of home*. *Children's Literature in Education*, 49, 302–322. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9300-8>
- Kelly, L. B., & Kachorsky, D. (2022). Text complexity and picturebooks: Learning from multimodal analysis and children's discussion. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1907636>
- Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). (2018). *The Routledge companion to picturebooks*. Routledge.
- Letria, J. J., & Letria, A. (2021). *War*. Greystone Books.
- Lysaker, J. T. (2018). *Before words: Wordless picture books and the development of reading in young children*. Teachers College Press.
- Nygren, H., Nissinen, K., Hämäläinen, R., & De Wever, B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1759–1770. <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pearson, J. S. (2024). Defining digital authoritarianism. *Philosophy & Technology*, 37, 73. <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00754-8>
- Romanyshyn, R., & Lesiv, A. (2021). *How war changed Rondo* (O. Lushchevska, Trans.). The New York Review Children's Collection.
- Rottenberg, B. (2022). Bibliotherapy as an integrative psychotherapeutic channel. *Journal of Poetry Therapy*, 35(1), 27–41. <https://doi.org/10.1080/08893675.2021.2004371>
- Sadeghi, S. (2016). The burden of geopolitical stigma: Iranian immigrants and their adult children in the USA. *International Migration & Integration*, 17, 1109–1124. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0451-z>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Sergeeva, I., & Kamalov, E. (2025). Invisible costs of exiting autocracy: Subjective well-being and emotional burnout among Russian wartime migrants. *Post-Soviet Affairs*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2025.2477417>
- Świetlicki, M. (2018). "Oh, what a waste of army dreamers...": The revolution of dignity and war in contemporary Ukrainian picturebooks. *Filoteknos*, 8, 119–130. <https://doi.org/10.23817/filotek.8-9>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Véliz, S., & García-González, M. (2022). Becoming object: Testing the limits and borders of reading mediation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1786355>
- Zembylas, M. (2012). The affective (re)production of refugee representations through educational policies and practices: Reconceptualising the role of emotion for peace education in a divided country. *International Review of Education*, 58(4), 465–480. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9296-2>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Li, C. (2026). Unheard voices in the dissonant diaspora: youth from aggressor states negotiating identity through picturebooks. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 22–33. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1098>

**Corresponding author:** Chang Hasheminezhad-Li | [chang.li@phd.unipd.it](mailto:chang.li@phd.unipd.it)

**Author contributions:** The author conceived the study, conducted the research and data analysis, and wrote and revised the manuscript.

**Funding:** This work was supported by Arqus Student Co-designed Projects 2025.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Leggere insieme gli albi illustrati: pratiche educative e dimensioni di cura e benessere tra scuola e università

### Shared reading of picture books: educational practices and dimensions of care and well-being between school and university

Lucia Galluzzo | Università degli Studi di Palermo | [lucia.galluzzo@unipa.it](mailto:lucia.galluzzo@unipa.it)

#### Abstract (EN)

This paper analyses the use of picture books and silent books with adolescents, exploring their value as meaningful reading practices even beyond childhood. It presents a workshop held in a university library with 40 students (aged 14–16) from a socio-pedagogical high school, focusing on shared reading as a relational, reflective and well-being-oriented experience. The activity integrated shared reading, individual reading and moments of sharing, encouraging listening, emotional expression and dialogue. The data, collected through written feedback, were analysed using thematic qualitative analysis. The results show how the mediation of illustrated books and silent books can support participation, meaning-making and self-awareness in adolescence. From this perspective, children's literature emerges as an accessible educational resource, capable of activating learning and wellbeing in different educational contexts, within the framework of lifelong and lifewide learning.

**Keywords:** shared reading, picture books, adolescents, well-being, lifelong learning

#### Abstract (IT)

Il contributo analizza l'uso di albi illustrati e silent book con adolescenti, esplorandone il valore come pratiche di lettura significative anche oltre l'infanzia. Viene presentato un laboratorio realizzato in una biblioteca universitaria con 40 studenti (14–16 anni) di un liceo socio-pedagogico, centrato sulla lettura condivisa come esperienza relazionale, riflessiva e orientata al benessere. L'attività ha integrato lettura condivisa, lettura individuale e momenti di confronto, favorendo ascolto, espressione emotiva e dialogo. I dati, raccolti attraverso restituzioni scritte, sono stati analizzati mediante analisi tematica qualitativa. I risultati mostrano come la mediazione di albi illustrati e silent book possa sostenere partecipazione, costruzione di senso e consapevolezza di sé in adolescenza. In questa prospettiva, la letteratura considerata per l'infanzia emerge come risorsa educativa accessibile, capace di attivare apprendimenti e benessere in diversi contesti formativi, nel quadro del lifelong e lifewide learning.

**Parole chiave:** lettura condivisa, albi illustrati, adolescenti, benessere, lifelong learning

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni, il dibattito internazionale sulle Health Humanities ha riconosciuto nella lettura una pratica culturale capace di incidere sul benessere individuale e collettivo, in particolare nelle fasce giovanili<sup>1</sup>. A guardare i dati italiani, emerge un quadro complesso: secondo l'Osservatorio dell'Associazione Italiana Editori (AIE) del 2024, i giovani tra i 15 e i 24 anni mostrano tassi di lettura di libri a stampa superiori alla media nazionale, attestandosi tra il 73% e il 74%. Tuttavia, il 30% dei lettori italiani legge in maniera frammentaria e il tempo medio settimanale dedicato alla lettura è in calo. Questi dati invitano a riflettere criticamente non tanto sull'esistenza della pratica di lettura tra le nuove generazioni, quanto sulla sua qualità e continuità al di fuori dei contesti formali di apprendimento. In questo scenario, interrogarsi sul valore della lettura come esperienza relazionale e trasformativa assume particolare rilevanza. In questo contributo esploro il potenziale degli albi illustrati e dei *silent book*, mediati attraverso pratiche di lettura condivisa, in un contesto di scuola secondaria di secondo grado. La letteratura per l'infanzia e per giovani adulti è ancora prevalentemente percepita come destinata a una fase iniziale dello sviluppo del lettore, e quindi raramente considerata una risorsa significativa oltre l'età dell'infanzia. Tuttavia, gli albi illustrati e i *silent book* presentano caratteristiche narrative, iconiche e simboliche che ne rendono possibile una fruizione stratificata anche in età adolescenziale (Vanesa et al., 2025) e adulta, configurandosi come dispositivi culturali capaci di attivare processi di interpretazione, immaginazione e riflessione esistenziale. In questa prospettiva, la lettura condivisa di tali testi non si esaurisce nella comprensione del contenuto, ma si configura come pratica dialogica e relazionale, fondata sull'ascolto reciproco e sulla co-costruzione di significato (Oktarina et al., 2020). Gli studi sullo *Shared Reading* (Davis, 2009; Raes, 2021) evidenziano come la lettura condivisa produca valore intrinseco (Longden, 2015), favorendo processi di risonanza emotiva, riconoscimento e benessere, anche in contesti clinici o terapeutici. In tale prospettiva, la dimensione collettiva della lettura apre spazi di parola, riconoscimento e risonanza emotiva, configurando l'esperienza letteraria come pratica di connessione e cura all'interno delle comunità della conoscenza (Faggiolani, 2025). Studi recenti evidenziano come, in ambito adolescenziale, la lettura venga vissuta prevalentemente come esperienza a valenza intrinseca: leggere significa apprendere, rilassarsi, immergersi nelle storie, sviluppare empatia e condividere significati (Currie et al., 2025). Inoltre, pratiche di lettura sociali, dialogiche e fondate sulla possibilità di scelta dei testi risultano incidere positivamente sulla motivazione e sull'engagement (Webber et al., 2023, 2025).

Il laboratorio *La lettura come esperienza condivisa*, che costituisce il caso di studio di questo saggio è stato da me ideato e condotto presso la biblioteca di medicina dell'Università di Palermo e rivolto a due classi del biennio del liceo socio-pedagogico *Danilo Dolci*. Il percorso ha previsto l'esplorazione autonoma e guidata di albi illustrati e *silent book* selezionati a partire da una pluralità di tematiche, tra cui quelle connesse all'identità, alle emozioni, alle relazioni e ai processi di cambiamento. L'obiettivo è stato indagare se e come queste pratiche possano sostenere benessere, introspezione e dialogo tra pari, evidenziando il potenziale della letteratura per l'infanzia come risorsa educativa inclusiva e come dispositivo di apprendimento in prospettiva *lifelong* e *lifewide*, in linea con l'idea che la letteratura possa agire come "veicolo di crescita personale e di benessere" (Spector et al., 2024, come citato in Clarke et al., 2025, p. 51). L'idea che le storie contribuiscano alla formazione personale e identitaria è ben espressa nelle riflessioni di Aidan Chambers, per il quale siamo ciò che leggiamo: le esperienze di lettura incidono infatti sul modo in cui interpretiamo noi stessi e il mondo, contribuendo a trasformare la nostra identità (Chambers, 2020). Entrare in contatto con libri percepiti come significativi rispetto ai propri

<sup>1</sup> In questa direzione si collocano anche le riflessioni emerse nel convegno *Biblioteche e Health Humanities: giovani, lettura e nuove forme di welfare per la salute* (Roma 13 dicembre 2025), che ha sottolineato il ruolo delle biblioteche e delle pratiche di mediazione come spazi di cura, relazione e partecipazione culturale.

interessi rappresenta dunque un fattore decisivo per sostenere un'esperienza di lettura coinvolgente, capace di incidere positivamente anche sul benessere personale (Wilkinson et al., 2020).

## 2. Albi illustrati, adolescenza e pratiche di lettura

La letteratura evidenzia la natura complessa e multimodale degli albi illustrati, in cui parole e immagini cooperano nella costruzione del significato da prospettive complementari, sollecitando inferenze e interpretazioni plurime (Oktarina et al., 2020). Nei *silent book* tale complessità si radicalizza: la sequenza iconica costruisce trama ed emozioni, richiedendo al lettore un ruolo attivo di co-narratore. L'intreccio di formato, parola, immagine e ritmo narrativo configura un dispositivo ermeneutico capace di attivare inferenze, letture simboliche e competenze *multiliteracy*. Le immagini, come osservano Kist e Kolb (2022), offrono "piccoli impulsi" che spingono oltre il detto, sollecitando l'immaginazione di ciò che non è esplicitato. In ambito educativo, albi e *silent book* sono riconosciuti come strumenti per promuovere *multiliteracies*, empatia e coscienza sociale, favorendo la rappresentazione della diversità e la comprensione dell'altro (Tomé-Fernández et al., 2019). Diversi autori sottolineano come, nonostante la loro efficacia potenziale, gli albi illustrati siano ancora sottoutilizzati nella scuola secondaria, dove potrebbero invece offrire spazi di riflessione meno vincolati ai modelli testuali canonici, grazie alla combinazione di ridotto carico verbale e ricchezza iconica (McLaughlin, 2010, come citato in Senokossoff, 2013, p. 219); Clarke et al., 2025). Di Biasio (2025) interpreta il *silent book* come dispositivo narrativo "aperto" e transgenerazionale, capace di valorizzare competenze di lettura iconica e co-costruzione del senso proprie della cultura visuale contemporanea. In un percorso di *service learning* in ospedale, l'incontro con albi e *silent book* ha rivelato agli studenti universitari la potenza del genere per sé stessi e la sua forza intergenerazionale (Galluzzo & Mignosi, 2025).

Nella lettura condivisa, testo, lettori e contesto interagiscono in un "evento" educativo in cui il significato viene co-costruito attraverso conversazioni, domande e risonanze personali (Papen, 2019). La lettura condivisa evidenzia la natura polifonica dei testi: le voci dell'autore, delle immagini e dei lettori si intrecciano in uno spazio di negoziazione e confronto. In tale contesto, l'educatore assume il ruolo di facilitatore, promuovendo interpretazioni plurali e riflessioni critiche. La mediazione del facilitatore sostiene l'engagement e il pensiero emergente nel gruppo, attraverso domande aperte e discussione guidata che promuovono competenze interpretative e relazionali (Papen, 2019; Steenberg et al., 2021). Nella scuola secondaria, l'uso dei *picture book* favorisce discussioni guidate su testi brevi ma densi, in cui le immagini sostengono la negoziazione collettiva del significato e il collegamento con contenuti disciplinari (Senokossoff, 2013).

Gli albi illustrati sono spesso confinati ai primi anni di scolarità, nonostante diversi studi ne sostengano l'impiego nella scuola secondaria (Clarke et al., 2025; Senokossoff, 2013). Tuttavia, la ricerca sulla promozione della lettura in adolescenza mostra come i ragazzi riconoscano benefici legati ad apprendimento, rilassamento ed empatia, a condizione di incontrare testi percepiti come significativi e rispondenti alla propria esperienza (Wilkinson et al., 2020). Gli albi illustrati possono inoltre agire come mediatori simbolici, offrendo agli adolescenti uno spazio indiretto e protetto per esplorare vissuti personali ed esprimere emozioni difficilmente nominabili (Webber et al., 2023). L'adolescenza è attraversata da processi identitari complessi e rinegoziazioni relazionali. I testi iconico-narrativi, rappresentando metaforicamente transizioni e conflitti, offrono una "scena simbolica" in cui riconoscersi e prendere distanza dalla propria esperienza. La forma dei *silent book*, priva di vincoli linguistici espliciti, favorisce inoltre l'inclusione di lettori con differenti background linguistici e culturali. Gli studi sulla motivazione alla lettura in adolescenza evidenziano tre elementi centrali: autonomia, possibilità di scelta e partecipazione attiva. Gli

adolescenti indicano come motivanti l'accesso a testi allineati ai propri interessi, la selezione autonoma dei libri e pratiche sociali di lettura percepite come significative (Webber et al., 2025). Anche la discussione sui libri risulta apprezzata quando nasce da interessi condivisi e si sviluppa in contesti relazionali supportivi (Wilkinson et al., 2020). In ambito educativo, emerge la necessità di valorizzare esperienze, atteggiamenti e opinioni degli adolescenti, promuovendo metodologie partecipative e di co-produzione (Webber et al., 2023). Nel lavoro con albi illustrati e *silent book*, la produzione e condivisione di testi da parte degli studenti apre spazi in cui possono esprimersi attraverso forme molteplici di rappresentazione (Clarke et al., 2025). La scelta assume un ruolo decisivo: poter decidere tra testi, modalità di lettura e forme di intervento sostiene *agency* e corresponsabilità. Nella lettura condivisa, offrire margini di decisione contribuisce a costruire un clima di fiducia e riconoscimento della soggettività. La voce si manifesta come possibilità di esprimere interpretazioni personali e risonanze biografiche, spesso poco ascoltate nei contesti istituzionali. La riflessività è favorita dalla densità delle immagini, che sollecitano processi di interpretazione su di sé e sugli altri. Attività di ri-narrazione e rielaborazione sostengono percorsi meta-cognitivi e meta-emotivi, trasformando la riflessione in pratica condivisa (Galluzzo & Mignosi, 2025).

### 3. Il metodo e l'esperienza di laboratorio

Ho ideato, progettato e condotto il laboratorio nel contesto del dottorato di ricerca *Tecnologie e metodi per la formazione universitaria*, in cui porto la mia esperienza in educazione alla lettura, biblioteconomia e letteratura per l'infanzia e ragazzi. L'attività, organizzata dal Sistema bibliotecario di Ateneo dell'Università di Palermo, si è svolta presso la biblioteca universitaria di medicina ed è stata rivolta a due classi del liceo socio-pedagogico *Danilo Dolci*. Hanno partecipato 40 studenti del biennio, di età compresa tra i 14 e i 16 anni. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi disposti attorno a due grandi tavoli. L'attività ha combinato momenti di lettura condivisa e dialogica con discussione collettiva, pause di riflessione, scelta autonoma dei testi e lettura silenziosa individuale (Fig. 1).



Figura 1 Lettura silenziosa individuale

Il laboratorio mirava a favorire la conoscenza di albi illustrati e *silent book*, promuovere motivazione e piacere nella lettura, stimolare lo sviluppo socio-emotivo e la consapevolezza di sé. La selezione dei 78 albi illustrati e *silent book* utilizzati nel laboratorio si è basata su criteri

qualitativi orientati alla complessità simbolica e alla capacità dei testi di attivare processi di interrogazione e rielaborazione. In particolare, si è fatto riferimento alla riflessione di Andruetto (2014), secondo cui la "letteratura senza aggettivi", a differenza dei testi che ricalcano schemi convenzionali, pone il lettore in una posizione "scomoda", in quanto denaturalizza ciò che la società tende a naturalizzare, esercitando così una funzione intrinsecamente destabilizzante. In questa prospettiva, sono stati privilegiati testi capaci di sottrarsi a letture univoche, di sollecitare domande più che fornire risposte e di lasciare spazio all'interpretazione del lettore. Tali criteri risultano coerenti anche con le riflessioni più recenti sulla qualità delle narrazioni per l'infanzia, che individuano nella complessità, nell'ambiguità e nell'apertura semantica elementi centrali per esperienze di lettura significative (Di Bari, 2024).

Durante il laboratorio ho disposto intenzionalmente la collezione di libri sui tavoli in posizione verticale e semiaperta, valorizzando le copertine con le loro illustrazioni e i titoli accattivanti. Per le annotazioni personali ho messo a disposizione fogli di diversa misura e penne; su un altro tavolo erano inoltre presenti quattro grandi cartoncini recanti domande guida, che hanno raccolto progressivamente riflessioni, parole chiave e brevi commenti dei partecipanti. Ho aperto l'esperienza con la lettura condivisa de *Il Principe Tigre* di Jiang Hong Chen (Babalibri, 2005), accompagnando la narrazione con la proiezione delle immagini degli albi come supporto visivo. Alla lettura è seguito un dialogo collettivo che ha permesso di tornare sulle pagine, soffermandosi sulle illustrazioni e sul testo e intrecciando la narrazione del libro con risonanze e interpretazioni personali. Mi sono ispirata alle metodologie dello *Shared Reading* (Davis, 2009; Longden et al., 2015; Raes, 2021), che prevedono la lettura condivisa di un testo letterario. Tuttavia, ho scelto di adattarle al mio contesto: ho utilizzato albi illustrati e *silent book* e, non disponendo di copie per ciascun partecipante, ho letto io mentre gli studenti ascoltavano e guardavano le immagini proiettate. Ciò che ho conservato è l'impianto dialogico e partecipativo - l'ascolto reciproco, la valorizzazione delle risonanze personali, la co-costruzione del significato - insieme a una cifra che considero centrale, il tempo lento: un ritmo disteso che lascia emergere le riflessioni senza sollecitazioni affrettate. A questa prima immersione è seguita una breve cornice teorica sugli albi illustrati, finalizzata a rendere consapevoli della complessità progettuale che sostiene testi solo apparentemente semplici: lavoro di costruzione, storyboard, composizione dell'immagine, concertazione tra parola e figura, scelte di formato e grafica. L'attenzione si è concentrata sui diversi codici in gioco - linguaggio verbale, immagini, struttura visiva - e sull'ambiguità che consente molteplici livelli di lettura e interpretazione. In questo passaggio ho richiamato la celebre definizione di Maurice Sendak, che attraverso la metafora dell'abito ben confezionato descrive il *picture book* come una forma espressiva di grande complessità (Sendak, 1988, come citato in Terrusi, 2012, p. 118): un equilibrio delicato in cui sintesi e controllo devono restare invisibili. Il laboratorio è poi entrato in una fase di esplorazione autonoma: gli studenti hanno potuto sfogliare liberamente la selezione di albi illustrati e *silent book* e scegliere il testo da leggere individualmente. Tale momento, in linea con quanto sottolineato da Clarke et al. (2025) sulla necessità di offrire agli adolescenti accesso a libri capaci di dialogare con la loro esperienza, ha inteso sostenere autonomia, interesse personale e motivazione intrinseca. La lettura silenziosa, della durata di circa quindici minuti, ha rappresentato uno spazio di concentrazione e immersione narrativa. A essa è seguita una fase di risonanza personale, durante la quale gli studenti hanno annotato riflessioni, emozioni o immagini emerse dall'esperienza di lettura, favorendo introspezione ed elaborazione individuale (Fig. 2).

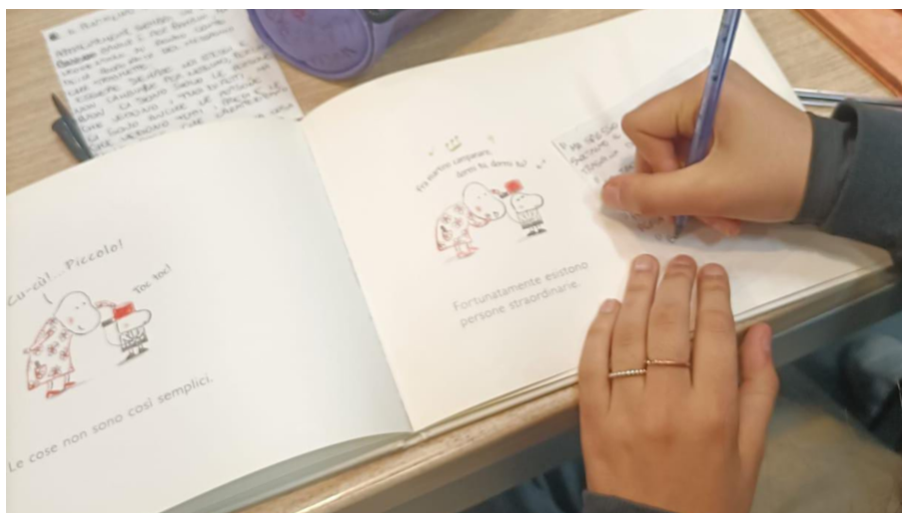


Figura 2 Albo e scrittura

Il percorso si è concluso con un momento di condivisione: ho invitato i partecipanti a leggere ad alta voce il proprio albo e a condividere le proprie riflessioni dialogando con il gruppo. Il laboratorio era previsto della durata complessiva di due ore; i tempi delle diverse fasi sono stati scanditi con naturalezza, ispirandosi a una dimensione di tempo lento, rispettando gli interessi e le conversazioni che le letture determinavano e i bisogni del gruppo. Le modalità di conduzione hanno previsto la facilitazione della lettura condivisa e della discussione collettiva, con un'attenzione costante alla qualità degli scambi e alla partecipazione di tutti. Ho inoltre monitorato le interazioni tra i partecipanti, osservando dinamiche, risonanze e modalità di presa di parola. Ho infine raccolto i materiali prodotti nel corso dell'esperienza – fogli, annotazioni, disegni – ai fini di una successiva analisi qualitativa.

I dati raccolti durante il laboratorio di lettura comprendono:

- le risposte sintetiche alle quattro domande poste agli studenti:
  1. *Come ti senti in questo momento, prima di iniziare l'attività di lettura? (Rispondi con una parola, un testo, un colore, un'immagine...)*
  2. *Ti è stato detto che leggeremo albi illustrati e silent book?*
  3. *Sai che cosa sono gli albi illustrati e i silent book?*
  4. *Come ti senti dopo l'esperienza di lettura condivisa? Una cosa che ti porti a casa?*
- le annotazioni scritte elaborate dai partecipanti elaborate durante o dopo la lettura del libro scelto, in risposta alla sollecitazione:
  5. *Ognun\* legge in silenzio il libro scelto. Poi scrive o disegna qualcosa*
- le riflessioni finali, raccolte in risposta alla domanda:
  6. *Perché leggere?*

Le domande a risposta chiusa (2 e 3) hanno rilevato le conoscenze pregresse degli studenti rispetto all'attività e ai generi testuali proposti; le domande a risposta aperta (1, 4 e 6) e le annotazioni libere (5) hanno invece permesso di monitorare stati emotivi, significati personali e riflessioni emerse durante l'esperienza. Per analizzare i dati qualitativi è stata adottata l'analisi tematica secondo Braun e Clarke (2006), che consente di identificare, descrivere e interpretare pattern ricorrenti all'interno del materiale testuale e visivo. Questo approccio si è rivelato particolarmente adatto per evidenziare le dimensioni emotive, relazionali, simboliche e riflessive emerse durante la lettura condivisa, permettendo di collegare i contenuti delle produzioni degli studenti ai concetti chiave della cornice teorica, come *multiliteracies*, mediazione simbolica e *agency* nella lettura.

#### 4. Esiti dell'esperienza e interpretazione dei materiali

Nell'analisi prendo in considerazione tre nuclei di materiali raccolti durante il laboratorio: le risposte alle domande iniziali e finali, le annotazioni scritte e grafiche prodotte dagli studenti in seguito alla lettura individuale e le riflessioni sulla lettura emerse. Per chiarezza espositiva, analizzo separatamente le risposte alla seconda e terza domanda, per poi considerare congiuntamente quelle alla prima e alla quarta. Le risposte alla domanda "Ti è stato detto che leggeremo albi illustrati e *silent book*?" (2) mostrano che il 60% degli studenti era consapevole dell'attività proposta, il 35% non ne era certo e il 5% dichiarava di non saperne nulla. Il gruppo risulta dunque prevalentemente informato sulla tipologia di testi che sarebbero stati proposti. Alla domanda relativa alla conoscenza del genere narrativo (3), 38 studenti su 40 dichiarano di non conoscere o di conoscere solo vagamente albi illustrati e *silent book*. Solo due riportano una familiarità esplicita. Il dato conferma la scarsa presenza di questa forma narrativa nel percorso scolastico adolescenziale.

Le risposte aperte sullo stato emotivo prima dell'attività (1) evidenziano una prevalenza di curiosità e interesse (Tab. 1), talvolta accompagnate da lievi stati di ansia o incertezza ("a disagio ma curiosa e interessata"). La compresenza di apertura e timore potrebbe rimandare a insicurezze legate alla performance scolastica, particolarmente sensibili in adolescenza. Emergono inoltre espressioni connesse a questioni identitarie e di crescita ("ho paura di crescere, ma al tempo stesso tanta voglia di creare il mio futuro"), suggerendo che la lettura venga implicitamente associata a temi esistenziali e personali.

Tabella 1 Emozioni prima dell'attività

Risposta / Emozione	Frequenza	Note / Possibile interpretazione
Curiosa / Curioso / Curiosità / Incuriosita / Incuriosito	30	Interesse e apertura verso l'attività e atteggiamento di attesa positiva
Interessata / Interessato	8	Motivazione specifica verso la lettura / biblioteca
Motivata / Volenterosa	3	Spinta intrinseca alla partecipazione
Tranquillo / Tranquilla / Serenità / Normale	5	Stato di calma o neutralità
Ansia / Paura / A disagio	3	Rilievo di difficoltà emotive legate alla lettura
Felice	1	Aspettativa positiva generale
Impaziente	1	Interesse e desiderio di iniziare
Assonnata / Annoiata	2	Stanchezza o scarsa attenzione

Le risposte alla domanda finale (4) confermano un impatto prevalentemente positivo sul piano emotivo e motivazionale, con riferimenti a soddisfazione, partecipazione e immedesimazione ("Mi sono immedesimata nella storia e mi sentivo parte del racconto"), elementi riconducibili alle categorie tematiche individuate (Tab. 2) del *benessere emotivo*, della *condivisione* e del *coinvolgimento* emerse dall'analisi.

Tabella 2 Categorie tematiche

Categoria tematica	Significato emergente	Esempi di risposte
Motivazione e riavvicinamento alla lettura	Incremento dell'interesse e desiderio di leggere	"Voglia di iniziare a leggere", "Leggerò un libro", "Mi ha motivata"
Benessere emotivo e leggerezza	Sensazioni di rilassamento, sollievo, serenità	"Mi sono sentita leggera", "Rilassata", "Mi sento meglio"
Condivisione e riconoscimento	Importanza del gruppo e del sentirsi ascoltati	"Condivisione dei pensieri", "Mi sento più capita", "Più unita al gruppo"
Consapevolezza e crescita personale	Riflessione su di sé e sul valore personale	"Più consapevole", "Sono cresciuta", "Ho scoperto me stesso"
Emozioni positive e coinvolgimento	Piacere, entusiasmo, sorpresa	"Felice", "Entusiasta", "Non me l'aspettavo"

L'analisi tematica delle annotazioni degli studenti (5) mette in luce alcuni nuclei ricorrenti che attraversano le diverse letture. In primo luogo, l'esperienza si configura come spazio di riconoscimento e costruzione di sé: più volte emergono espressioni come "mi rappresenta", "mi sono vista", "sembra scritto apposta per me", a indicare un processo di rispecchiamento identitario. Nel commento a *Il soldatino*, ad esempio, una studentessa riconosce la necessità di "abbassare la guardia" e di accogliere le proprie emozioni; in *Il giardino di Babushka* la relazione con la nonna diventa elemento costitutivo dell'identità personale; in *Il mondo ti aspetta* le parole del testo vengono percepite come rivolte direttamente a sé, in una dinamica di legittimazione e valorizzazione del proprio essere. Un secondo nucleo riguarda l'esplorazione e la trasformazione delle emozioni. I testi suscitano commozione, paura della perdita, riflessione sull'amore, ma soprattutto mettono in scena processi di cambiamento: la rabbia che si scioglie (*Che rabbia!*), il conflitto che trova composizione (*Sono arrabbiato*, *Una giornata da indiano*), la consapevolezza del tempo che passa (*Io aspetto*, *Le cose che passano*, *L'albero*, *Le grandi mani di mio padre*). La lettura diventa così uno spazio simbolico in cui le emozioni possono essere nominate, comprese e rielaborate. Un terzo asse tematico riguarda l'apertura immaginativa e la libertà interpretativa. Di fronte ad albi privi di testo, come *Viaggio*, *Un lupo nella neve*, *L'onda*, *Come? Cosa?*, *A mezzanotte*, *Zoom*, gli studenti sottolineano come, pur in assenza di parole, il senso emerga ugualmente e le immagini sollecitano l'immaginazione. L'assenza di parole non viene percepita come mancanza, ma come possibilità di costruire significati personali, in un dialogo attivo con il testo visivo. Infine, emerge con forza la dimensione relazionale e valoriale della lettura. Numerosi commenti richiamano temi quali amicizia, diversità, responsabilità e aiuto reciproco (*Quelli di sopra e quelli di sotto*, *Pieno o vuoto*, *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, *Il litigio*). La lettura diventa occasione per riflettere sulle relazioni, sulla convivenza e sul riconoscimento dell'altro.

L'analisi delle risposte alla domanda "Perché leggere?" (6) ha permesso di delineare le rappresentazioni che gli studenti associano alla lettura. Le risposte raccolte sono state organizzate in cinque categorie tematiche, come sintetizzato in Tabella 3.

Tabella 3 Rappresentazioni della lettura nella domanda "Perché leggere?"

Categoria tematica	Esempi di risposte
Crescita linguistica e culturale	"Arricchisce il linguaggio"; "Per parlare e scrivere meglio"; "Per acculturarsi"
Apertura mentale e cognitiva	"Apre la mente"; "Nuovi orizzonti"; "Vedere il mondo in modo diverso"
Esperienza emotiva e identificazione	"Vivere tante altre vite"; "Provare emozioni"; "Rivedersi in alcune storie"
Benessere e regolazione emotiva	"Per rilassarmi"; "Sfuggire dalla realtà"; "Per calmarsi"
Costruzione dell'identità	"Conoscere sé stessi"; "Diventare più ricchi interiormente"; "Aiuta a comprendere gli altri"

Come sintetizzato in Tabella 3, gli studenti riconoscono alla lettura funzioni che vanno oltre la dimensione strumentale, includendo aspetti emotivi, identitari e di benessere. Le risposte richiamano immedesimazione, apertura a punti di vista differenti e conoscenza di sé, descrivendo la lettura anche come pratica regolativa associata a rilassamento e gestione delle emozioni. Nel complesso, tali rappresentazioni confermano il valore della lettura come esperienza che intreccia apprendimento, emozioni e crescita personale, coerentemente con quanto emerso dall'analisi delle attività sugli albi illustrati e *silent book*. È significativo osservare che nelle annotazioni e nei commenti non emergono riferimenti a una presunta "infantilità" del genere narrativo proposto. L'incontro con albi illustrati e *silent book* in un contesto universitario ha sospeso gerarchie implicite tra letture "per bambini" e letture "mature", legittimando questi materiali come oggetti culturali degni di attenzione. In questo quadro, l'esperienza non ha richiesto di superare un pregiudizio, ma ha consentito di muoversi in uno spazio interpretativo libero, producendo uno spostamento di rappresentazione rispetto all'idea di lettura rigidamente ancorata all'età. I testi sono stati riconosciuti capaci di attivare riflessione, emozione e confronto, contribuendo a ridefinire implicitamente i confini anagrafici attribuiti al genere. Lo *shared reading* di albi illustrati e *silent book* sembra dunque incidere positivamente sull'atteggiamento verso la lettura, favorendo partecipazione e rielaborazione personale.

## 5. Discussione

L'analisi dei dati mostra come la lettura condivisa abbia attivato processi emotivi e cognitivi significativi. Un primo elemento riguarda il cambiamento nelle rappresentazioni della lettura: studenti inizialmente incerti riportano una valutazione positiva dell'esperienza, descritta come accessibile e coinvolgente anche in assenza di testo verbale. La dimensione emotiva emerge con forza: stati di benessere, leggerezza e maggiore consapevolezza indicano che l'esperienza ha funzionato come spazio simbolico di elaborazione personale. Particolarmente rilevante è la dimensione relazionale: la condivisione delle interpretazioni favorisce riconoscimento e appartenenza, riducendo ansie e pregiudizi legati alla lettura. L'uso di albi illustrati e *silent book* ha inoltre stimolato sorpresa e costruzione di significati attraverso le immagini, in un contesto laboratoriale non giudicante. Come osserva Sachetti (2024), è necessario coinvolgere attivamente i giovani lettori, bilanciando letture individuali e condivise. In questa prospettiva, esperienze come quella presentata possono inserirsi in percorsi educativi più ampi, integrando piacere, crescita personale e sviluppo critico. L'esperienza osservata mostra che la letteratura per l'infanzia, non confinata a una funzione propedeutica, può essere riattivata in adolescenza come spazio simbolico pienamente legittimo. Tale riattivazione produce uno spostamento nelle rappresentazioni degli studenti circa ciò che è "appropriato" leggere alla propria età, contribuendo a decostruire gerarchie culturali tra testi considerati "maturi" e testi ritenuti "minori". La pratica della lettura condivisa di

albi illustrati e *silent book* si configura così non solo come intervento educativo situato, ma come gesto culturale che ridefinisce lo statuto stesso della letteratura per l'infanzia lungo l'arco della vita.

## 6. Conclusioni

La lettura condivisa di albi illustrati e *silent book*, sperimentata in questo contributo attraverso l'incontro tra scuola e università, si rivela dispositivo educativo capace di integrare piacere, apprendimento e crescita personale. Il percorso suggerisce che la letteratura per l'infanzia, riletta in chiave dialogica e simbolica, può assumere un ruolo significativo anche in adolescenza. L'esperienza si configura come pratica di cura educativa: uno spazio protetto ma aperto, in cui narrazioni, immagini e dialoghi sostengono benessere relazionale e costruzione di significato nelle traiettorie adolescenziali. In questa prospettiva, esperienze come quella presentata possono contribuire a contrastare la riduzione della pratica di lettura tra i giovani, promuovendo pratiche condivise, sociali e basate sulla scelta autonoma dei testi, che favoriscono motivazione intrinseca e partecipazione attiva (Wilkinson et al., 2020; Webber et al., 2025). Come sottolinea Senokossoff (2013), selezionare *picture book* rilevanti e discuterli in modo dialogico consente agli adolescenti di collegare le storie ai propri vissuti e di attivare riflessività critica. Albi illustrati e *silent book* emergono come risorse capaci di stimolare partecipazione, riflessività e benessere, contribuendo a ripensare la lettura come pratica relazionale e trasformativa lungo l'arco della vita, in una prospettiva di *lifelong* e *lifewide learning*. I dati raccolti mostrano che la lettura condivisa nella scuola secondaria favorisce una maggiore comprensione di sé e degli altri e sostiene un'esplorazione emotiva e simbolica significativa. Il lavoro svolto ha stimolato partecipazione e dialogo, aperto a modalità narrative non convenzionali, rafforzato agency e motivazione intrinseca, rendendo la lettura personalmente rilevante. Il passaggio dalla curiosità iniziale a sentimenti di benessere e consapevolezza suggerisce che queste forme narrative possano ampliare le rappresentazioni degli studenti sulla lettura, sostenendo partecipazione e senso di legittimità come lettori. Tale ampliamento non è avvenuto attraverso la decostruzione di un pregiudizio esplicito, ma grazie alla possibilità di incontrare questi testi in un contesto universitario che ne ha legittimato sin dall'inizio lo statuto culturale. Ciò suggerisce che le rappresentazioni anagrafiche della lettura siano meno rigide di quanto spesso si supponga e fortemente influenzate dai dispositivi educativi che ne mediano la fruizione. Pur nei limiti evidenti – numero contenuto dei partecipanti e durata circoscritta del percorso – il lavoro ha inteso restituire significati ed esperienze vissute dagli studenti, più che formulare inferenze generalizzabili. Molte attività di lettura sono organizzate come eventi isolati concordati con le scuole. Sebbene possano rappresentare esperienze significative, la loro capacità di produrre effetti duraturi risulta limitata quando rimangono isolate. Ciò suggerisce che tali pratiche potrebbero avere un impatto maggiore se integrate lungo tutto il percorso scolastico e, più in generale, lungo l'arco della vita, con momenti che favoriscano continuità e riflessione.

Alla luce di queste riflessioni, che intrecciano cultura e benessere (Faggiolani, 2025), la lettura condivisa appare una pratica da promuovere lungo tutto l'arco della vita. Albi illustrati e *silent book* possono essere riconosciuti non come strumenti transitori di una fase dello sviluppo, ma come repertori simbolici persistenti, capaci di attraversare le età e di essere riattivati in momenti diversi della traiettoria biografica. Promuoverne l'uso in contesti differenti significa contribuire a ridefinire culturalmente l'idea stessa di lettura, riconoscendo alla letteratura per l'infanzia uno statuto pienamente legittimo nel quadro del *lifelong* e *lifewide learning*.

## Riferimenti bibliografici

- Andruetto, M. T. (2014). *Per una letteratura senza aggettivi*. Equilibri.
- Associazione Italiana Editori (AIE). (2024). *Osservatorio AIE 2024 – Il mercato del libro e la lettura* [Presentazione di dati]. Più libri più liberi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chambers, A. (2020). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Equilibri.
- Clarke, C., Throop-Robinson, E., Carter, E., & Broders, J. A. (2025). Using picture books to enhance meaningful, inclusive, and socially just relationships. *LEARNing Landscapes*, 29, 43–62.
- Currie, N., Webber, C., Wilkinson, K., Clark, C., Moss, G., & McGeown, S. (2025). How does reading fiction support adolescents' wellbeing? A qualitative study examining positive affect, connection and personal growth. *Reading Psychology*, 46(7), 654–679. <https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2504974>
- Davis, J. (2009). Enjoying and enduring: groups reading aloud for wellbeing. *The Lancet*, 373(9665), 714–715. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60426-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60426-8)
- Di Bari, C. (2024). *La qualità nelle narrazioni per l'infanzia. Sguardi pedagogici sui contenuti analogici e digitali rivolti a bambine e bambini*. Anicia.
- Di Biasio, S. (2025). Wordless literature. Seeing the narrative in silent books. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 12(1), 141–150. <https://doi.org/10.36253/rse-16862>
- Faggiolani, C. (2025). *Libri insieme. Viaggio nelle nuove comunità della conoscenza*. Laterza.
- Galluzzo, L., & Mignosi, E. (2025, in pubblicazione). Libri, relazioni, cura. Un percorso di Service-Learning universitario con albi illustrati e silent book in ospedale. *Pedagogia e Vita*, 83(3).
- Kist, H., & Kolb, A. (2022). Picturebooks for teenagers? Erzählen mit Bild und Text in der Sekundarstufe. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 51(1), 41–58. <https://doi.org/10.24053/flul-2022-0004>
- Longden, E., Davis, P., Billington, J., Lampropoulou, S., Farrington, G., Magee, F., Walsh, E., & Corcoran, R. (2015). Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41, 113–120. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Oktarina, P. S., Hari, N. P. L. S., & Ambarwati, N. M. W. (2020). The effectiveness of using picture book to motivate students especially young learners in reading. *Yavana Bhasha: Journal of English Language Education*, 3(1), 72–79. <https://doi.org/10.25078/yb.v1i1.1379>
- Papen, U. (2020). Using picture books to develop critical visual literacy in primary schools: challenges of a dialogic approach. *Literacy*, 54(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/lit.12197>
- Raes, J. (2021). *Shared Reading: The ultimate therapy*. Lannoo Publishers.
- Sacchetti, F. (2024). Il lavoro di ricerca sui giovani lettori. La metodologia. In A. P. Cappello (Ed.), *Il futuro del leggere: giovani e lettura, una storia contemporanea* (pp. 81–86). Castelvecchi.
- Senokossoff, G. W. (2013). Picture books are for little kids, aren't they? Using picture books with adolescent readers to enhance literacy instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(3). [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol52/iss3/2](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss3/2)
- Steenberg, M., Christiansen, C., Dalsgård, A. L., Stagis, A. M., Ahlgren, L. M., Nielsen, T. L., & Ladegaard, N. (2021). Facilitating reading engagement in shared reading. *Poetics Today*, 42(2), 229–251. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883234>
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Tomé-Fernández, M., Senís-Fernández, J., & Ruiz-Martín, D. (2019). Values and intercultural experiences through picture books. *The Reading Teacher*, 73(2), 205–213. <https://doi.org/10.1002/trtr.1813>
- Vanesa, K. C., Utami, P. P., & Ridwan, I. (2025). Exploring junior high school students' engagement in reading activity by using picture book: A case study. *Journal Pendidikan dan Sastra Inggris*, 5(2), 400–406. <https://doi.org/10.55606/jupensi.v5i2.5446>
- Webber, C., Wilkinson, K., Duncan, L., & McGeown, S. (2023). Approaches for supporting adolescents' reading motivation: existing research and future priorities. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1254048>
- Webber, C., Wilkinson, K., Duncan, L. G., & McGeown, S. (2025). Motivating book reading during adolescence: qualitative insights from adolescents. *Educational Research*, 67(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2445618>

Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or do not choose) books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(2), 157–166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>

### *Albi illustrati e silent citati*

- Alemagna, B., (2019). *Le cose che passano*. TopiPittori.
- Banyai, I. Z. (1998). *Zoom*. Puffin.
- Becker, A. (2014). *Viaggio*. Feltrinelli.
- Bellemo, C. (2020). *Il soldatino*. ZooLibri.
- Bellemo, C., & Virardi, L. (2020). *Pieno vuoto*. TopiPittori.
- Boujon, C., (2014). *Il litigio*. Babalibri.
- Calì, D., (2015). *Io aspetto*. Kite.
- Chen, J. H. (2005). *Il principe tigre*. Babalibri.
- Chen, J. H. (2019). *Il piccolo pescatore e lo scheletro*. Camelozampa.
- Choi, D.-K. (2024). *Le grandi mani di mio padre*. Quinto Quarto.
- Cordell, M., (2021). *Un lupo nella neve*. Edizioni Clichy.
- D'Allancé, M., (2012). *Che rabbia!*. Babalibri.
- Englebert, J.L., (2020). *Una giornata da indiano*. Babalibri.
- Lee, S. (2008). *L'onda*. Corraini.
- Negrin, F. (2016). *Come? Cosa?*. Orecchio Acerbo.
- Scott, J. (2023). *Il giardino di Babuska*. Orecchio Acerbo.
- Silver, G. (2015). *Sono arrabbiato*. Terra Nuova Edizioni.
- Silvestein, S. (2014). *L'albero*. Salani.
- Sterer, G. (2020). *A mezzanotte*. TopiPittori.
- Valdivia, P., (2024). *Quelli di sopra e quelli di sotto*. Kalandraka Italia.
- Yamada, K., & Barouch, G. (2020). *Il mondo ti aspetta*. Terre di Mezzo.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Galluzzo, L. (2026). Leggere insieme gli albi illustrati: pratiche educative e dimensioni di cura e benessere tra scuola e università. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 34–45. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1101>

**Corresponding author:** Lucia Galluzzo | [lucia.galluzzo@unipa.it](mailto:lucia.galluzzo@unipa.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Cosa può un albo illustrato. Pratiche di lettura condivisa e ricostruzione del sé con adulti senza dimora e operatori sociali

### What a picturebook can do. Shared reading practices and self-reconstruction with homeless adults and social workers

Delia Maria D'Onofrio | Università di Roma Tor Vergata | deliamaria.donofrio@students.uniroma2.eu

#### Abstract (EN)

In recent decades, children's literature has been recognised as a symbolic repertoire capable of accompanying individuals throughout life, supporting lifelong learning, identity reconstruction, and social participation. This article presents the results of a qualitative, ethnographically oriented study conducted at a first reception centre in the province of Rome, which investigated the use of picturebooks during a series of shared reading workshops involving both homeless adults and social workers. Data analysis highlights how the picturebook functions as a "third space," enabling indirect self-expression and temporarily suspending institutional role asymmetries, while fostering mutual recognition and co-construction of meaning. The study contributes to the pedagogical debate on the use of picturebooks as a transformative educational practice in contexts of adult marginality.

**Keywords:** homeless, lifelong learning, picturebook, shared reading, social work

#### Abstract (IT)

Negli ultimi decenni la letteratura per l'infanzia è stata riconosciuta come repertorio simbolico capace di accompagnare l'intero arco della vita, sostenendo l'apprendimento permanente (lifelong learning), la ricostruzione identitaria e la partecipazione sociale. L'articolo presenta i risultati di una ricerca qualitativa a orientamento etnografico svolta presso un centro di prima accoglienza in provincia di Roma, che ha indagato l'uso dell'albo illustrato durante un ciclo di laboratori di lettura condivisa che ha coinvolto congiuntamente adulti senza dimora e operatori sociali. Attraverso l'analisi dei dati, lo studio evidenzia come l'albo possa rappresentare uno spazio terzo capace di favorire l'espressione indiretta di sé e la sospensione delle asimmetrie dei ruoli istituzionali, promuovendo riconoscimento reciproco e co-costruzione di significati. Il contributo intende arricchire il dibattito pedagogico sull'impiego dell'albo illustrato come pratica trasformativa nei contesti di marginalità adulta.

**Parole chiave:** albo illustrato, lettura condivisa, lifelong learning, operatori sociali, senza dimora

## 1. Introduzione

Quali dinamiche si attivano quando uomini adulti senza dimora e operatori sociali siedono attorno allo stesso tavolo, condividendo la lettura di un albo illustrato? In che misura l'esperienza estetica condivisa può operare come dispositivo di mediazione simbolica nelle dinamiche di soggettivazione e di ridefinizione delle relazioni istituzionali?

Il presente contributo muove da questi interrogativi e presenta un'indagine etnografica volta a esplorare il potenziale della lettura dell'albo illustrato come pratica mediatrice nei percorsi di ricostruzione del sé e di ridefinizione delle relazioni istituzionali. L'ipotesi di fondo è che la lettura condivisa possa generare uno spazio di sospensione dei ruoli e delle asimmetrie, in cui l'identità non sia definita dallo status sociale ma dalla partecipazione a un'esperienza estetica comune, capace di riattivare desiderio, immaginazione e riconoscimento reciproco.

## 2. Quadro teorico

Per lungo tempo la letteratura per l'infanzia è stata interpretata come un segmento preparatorio del percorso del lettore, funzionale a un successivo accesso alla "vera" letteratura. Tale impostazione evolutiva e lineare è stata progressivamente messa in discussione dagli studi pedagogici e culturali contemporanei, che riconoscono nei testi destinati all'infanzia un repertorio simbolico persistente, capace di attraversare l'intero arco della vita e di riattivarsi in età adulta come risorsa per l'apprendimento permanente e per la rielaborazione dell'esperienza (Grilli, 2021).

All'interno di questo repertorio, l'albo illustrato rappresenta un oggetto culturale di particolare interesse: la compresenza di linguaggio iconico e verbale, la densità metaforica e la polisemia narrativa lo rendono una forma testuale accessibile a lettori con differenti livelli di alfabetizzazione, provenienze culturali e biografie (Faeti, 2011; Hamelin, 2012; Terrusi, 2012).

Nei contesti adulti, la lettura condivisa di albi illustrati non assume quindi una funzione regressiva, bensì si rivela pratica generativa: essa riattiva immaginazione, possibilità narrative e orizzonti di senso che possono risultare compressi dall'esperienza biografica e dalle condizioni sociali. L'incontro con un testo polisemico consente di esplorare scenari alternativi, di sospendere temporaneamente la fissità delle etichette identitarie e di riarticolare il rapporto tra ciò che si è stati, ciò che si è e ciò che si potrebbe diventare. Studi recenti sulle pratiche narrative nell'educazione degli adulti (Batini, 2021, 2023; Batini et al., 2024) evidenziano come la lettura condivisa contribuisca ad ampliare le possibilità biografiche percepite, incidendo sull'agentività e sulla rappresentazione di sé come soggetto capace di scelta.

È noto come la narrazione costituisca una modalità primaria attraverso cui gli individui organizzano e attribuiscono senso alla propria esperienza, costruendo e rinnovando continuamente l'identità (Bruner, 1988). Pratiche come raccontare, scrivere o rappresentare simbolicamente episodi di vita non si limitano a registrare fatti, ma trasformano il vissuto in materiale condivisibile e abitabile, offrendo strumenti per ordinare frammenti dispersi della

propria storia e per sviluppare consapevolezza di sé (Cometa, 2017; Demetrio, 1996; Jedlowski, 2000).

Nei contesti di marginalità adulta, tuttavia, le possibilità narrative risultano spesso compresse entro cornici istituzionali che riducono l'individuo a categoria amministrativa o caso sociale (Decembrotto, 2017). La persona rischia di coincidere con il bisogno che esprime o con il deficit che incarna; per questa ragione appare pedagogicamente rilevante promuovere pratiche di "contro-categorizzazione" (Pellegrino & Rodeschini, 2024), ovvero forme di decentramento capaci di sospendere temporaneamente le classificazioni dominanti e che permettano di restituire alla persona una pluralità di appartenenze e di significati che eccedono la categoria amministrativa.

In questo scenario, l'introduzione dell'albo illustrato si rivela una mediazione particolarmente efficace: il sé non viene esposto direttamente, ma attraverso una figura, un'immagine, una metafora, per traslazione. Questa distanza consente una forma di esposizione protetta, in cui la vulnerabilità può emergere senza essere immediatamente catturata dallo sguardo valutativo.

In questo senso, le pratiche narrative, che scaturiscono dalla lettura condivisa dell'albo illustrato, si configurano non solo come strumenti di autoformazione e cura del sé, ma anche come occasioni capaci di ridefinire le relazioni istituzionali, sospendendo temporaneamente le gerarchie e aprendo la possibilità di esperienze estetiche ed etiche condivise.

Un simile contesto, non giudicante e paritetico, consente di leggere la marginalità non più soltanto come condizione deficitaria, ma come spazio in cui possono emergere narrazioni altre, in cui risiedono possibilità e creatività inattese e che offrono un luogo di decentramento e di resistenza (Hooks, 1998; Inglese, 2025).

La condivisione di un'esperienza estetica mediata dall'albo illustrato dà luogo a uno spazio terzo (Bhabha, 2024), in cui l'interazione non è orientata alla gestione del bisogno né alla valutazione, ma all'interpretazione di un testo. In tale spazio, la funzione istituzionale viene temporaneamente sospesa, permettendo una ridefinizione situata delle posizioni reciproche. Non si tratta di annullare i ruoli, ma di metterli tra parentesi entro una cornice relazionale altra, in cui l'essere-persona precede l'essere-funzione (Benasayag, 2019).

Partendo da queste cornici teoriche, l'indagine ha adottato un approccio etnografico (Sorzio, 2006) volto a osservare direttamente le dinamiche emergenti nei laboratori di lettura condivisa con adulti senza dimora e operatori sociali. L'obiettivo è documentare come l'albo illustrato agisca come mediatore, facilitando la narrazione del sé, la sospensione temporanea dei ruoli e l'apertura a esperienze estetiche ed etiche condivise.

### 3. Disegno di ricerca

Lo studio adotta un approccio qualitativo a orientamento etnografico, finalizzato a esplorare in profondità i processi relazionali, simbolici e trasformativi attivati dalla pratica della lettura condivisa di albi illustrati in un contesto di marginalità adulta.

L'attenzione non è rivolta alla misurazione di esiti predeterminati, bensì all'emergere di micro-processi, scarti di senso, movimenti identitari e ridefinizioni situate delle relazioni tra adulti senza

dimora e operatori sociali. L'impianto metodologico si colloca nell'alveo della ricerca educativa interpretativa, partendo dal presupposto che i significati non siano dati ma co-costruiti all'interno dell'interazione.

In questa prospettiva, il laboratorio è stato inteso come dispositivo pedagogico situato e come campo relazionale in cui osservare fenomeni di sospensione, slittamento e rinegoziazione dei ruoli istituzionali.

#### 4. Il contesto

L'indagine si è svolta presso un centro di prima accoglienza in provincia di Roma, ed è nata dalla collaborazione tra una cooperativa sociale e un'associazione di volontariato nell'ambito di un finanziamento PNRR (M5C2 I1.3.2).

Il centro accoglie uomini adulti senza dimora, portatori di storie migratorie e biografie complesse. Il contesto si presenta come uno spazio di protezione ma anche un ambiente attraversato da tensioni latenti: conflitti tra ospiti, affaticamento degli operatori, senso di impotenza rispetto alla cronicizzazione di alcune situazioni.

Prima dell'avvio del laboratorio sono stati realizzati due incontri propedeutici con l'équipe educativa, finalizzati non solo alla raccolta di informazioni contestuali, ma anche all'ascolto del clima emotivo e delle rappresentazioni in gioco.

Da tali incontri è emersa una duplice consapevolezza: da un lato, la complessità del clima relazionale interno alla struttura, segnato da equilibri delicati e dalla presenza di tensioni nella gestione; dall'altro, un iniziale scetticismo da parte di alcuni operatori rispetto alla proposta di un laboratorio centrato sugli albi illustrati, percepiti come strumenti poco adeguati a un'utenza adulta e maschile ritenuta "non incline" all'espressione simbolica.

Queste condizioni non hanno rappresentato un semplice sfondo, ma sono divenute parte integrante del campo di ricerca, contribuendo a definirne la direzione problematica. Proprio il clima di tensione e disincanto ha reso particolarmente rilevante l'ipotesi di lavoro: esplorare se l'albo illustrato potesse agire da spazio terzo, capace di disattivare temporaneamente le polarizzazioni relazionali e di riattivare dimensioni immaginative e dialogiche.

La ricerca è stata guidata da un orientamento etico della cura, basato sul rispetto e sulla responsabilità verso i partecipanti, sulla promozione di esperienze significative e sulla costruzione di relazioni positive attraverso un atteggiamento donativo, concretizzato mediante pratiche relazionali consapevoli quali ricettività, responsività, attenzione non intrusiva, cura del clima emotivo, calma interiore e fiducia nel processo di ricerca (Mortari, 2020).

Il campione è stato composto dai seguenti partecipanti:

- 11 uomini adulti senza dimora con un'età compresa in un ampio arco generazionale, dai giovani adulti agli over cinquanta. Sul piano linguistico e culturale, il gruppo presentava una marcata eterogeneità: uomini di nazionalità italiana in età adulta avanzata; alcuni giovani adulti di origine nordafricana con livelli di competenza in italiano variabili; partecipanti di origine est-europea e asiatica con diversi gradi di padronanza della lingua

italiana. In un contesto di tale pluralità linguistica, privilegiare l'immagine sul testo verbale ha rappresentato una risposta insieme metodologica e pedagogica.

- 7 operatori e operatrici sociali (educatori, assistenti sociali, mediatori culturali), con differenti ruoli ed esperienze professionali.

La partecipazione è stata volontaria e supportata da consenso informato. È stata garantita la riservatezza dei dati e l'anonimizzazione dei materiali raccolti.

La compresenza di utenti e operatori nello stesso setting laboratoriale costituisce una scelta metodologica deliberata: non osservare “gli uni” o “gli altri”, ma il campo relazionale che li unisce e li separa. A tal fine, la ricercatrice ha condotto le sessioni nel ruolo di facilitatrice riflessiva, annotando sistematicamente nel diario di bordo gli elementi che rendevano visibile tale campo: dove ciascuno sceglieva di sedersi, i turni di parola e la loro direzione, gli sguardi, il tono di voce, la prossemica, i sorrisi, i silenzi e i cambiamenti nel clima emotivo nel corso della sessione.

## 5. Struttura del laboratorio

Il percorso si è articolato in più fasi. Dopo le sessioni propedeutiche con l'équipe educativa, un incontro iniziale ha permesso la presentazione del progetto e una prima conoscenza reciproca tra i partecipanti. Il cuore del ciclo ha previsto tre laboratori di circa due ore e mezza ciascuno, distribuiti nell'arco di due mesi, seguiti da un incontro dedicato al completamento dell'opera collettiva e da una restituzione pubblica alle istituzioni locali.

Ogni laboratorio si è sviluppato in tre momenti: la lettura condivisa dell'albo e l'esplorazione dialogica delle immagini; un'attività espressivo-creativa (fotocollage, disegno, brevi scritture) orientata alla narrazione indiretta di sé; una condivisione collettiva finale, improntata all'ascolto reciproco e alla restituzione non giudicante.

Nel corso del terzo laboratorio ha preso avvio la realizzazione di un'opera collettiva, un'imbarcazione simbolica composta da parole-tasselli individuali, portata a termine in un incontro successivo dedicato.

Il setting è stato intenzionalmente strutturato in forma circolare, senza disposizioni gerarchiche spaziali, al fine di favorire sicurezza relazionale e percezione di pariteticità.

La conduzione è stata affidata alla ricercatrice coadiuvata dalla presenza di un'altra volontaria dell'associazione.

## 6. Criteri di scelta dell'albo illustrato

La selezione dei testi ha rappresentato una fase cruciale del disegno di ricerca. In un contesto adulto segnato da vulnerabilità e da una possibile resistenza verso strumenti percepiti come “infantili”, l'albo illustrato doveva possedere caratteristiche specifiche. Sono stati privilegiati testi caratterizzati da elevata complessità simbolica e apertura interpretativa, capaci di sostenere letture plurime e di attivare modalità di proiezione indiretta del sé. La polisemia dell'albo è stata

considerata condizione essenziale per favorire l'espressione personale senza esposizione diretta, che permettesse ai partecipanti di riconoscersi nelle narrazioni senza sentirsi oggetto di intervento esplicito. Particolare attenzione è stata riservata alla qualità estetica e iconografica, sono stati privilegiati albi in grado di interpellare lettori adulti attraverso immagini evocative, uso simbolico del colore e sequenze visive autonome rispetto al testo verbale. In questa prospettiva, uno dei tre volumi selezionati è stato un silent book in bianco e nero, scelto per la sua forza narrativa affidata esclusivamente al linguaggio delle immagini. La centralità dell'immagine è stata ritenuta strategica anche in considerazione della composizione interculturale del gruppo. I nuclei tematici sono stati scelti per la loro universalità (natura, viaggio, attraversamento, memoria, identità, trasformazione, speranza) evitando impostazioni moralistiche o didascaliche. L'obiettivo non era proporre contenuti educativi prescrittivi, bensì attivare risonanze biografiche e pratiche di co-costruzione di senso.

Al termine di questa ricerca dell'albo illustrato sono stati selezionati 3 libri:

*Ogni alba*, di Marc Martin (traduzione di Silvia Vecchini), Terre di mezzo editore. Albo illustrato di grande formato, con tavole a doppia pagina dominate da un cromatismo caldo e da un tratto pittorico di grande qualità estetica. Il testo verbale, breve e poetico, accompagna le immagini di un microcosmo naturale che si risveglia all'alba: insetti, fiori, luce che cambia. L'albo è stato impiegato come soglia relazionale e come metafora di rinascita e di possibilità, attivando nei partecipanti memorie legate alla natura e al senso di un nuovo inizio;

*Il viaggio*, di Peter Van Den Ende, Terre di mezzo editore, un silent book<sup>1</sup> in bianco e nero privo di testo verbale, costruito interamente attraverso illustrazioni a china di straordinaria densità figurativa. Le tavole raffigurano creature marine e terrestri in viaggio attraverso spazi vastissimi e mutevoli che evocano temi di migrazione, resistenza e trasformazione. La scelta del silent book è stata strategica per il gruppo: l'assenza della parola scritta ha azzerato le barriere linguistiche e ha permesso a tutti i partecipanti, indipendentemente dal livello di alfabetizzazione o dalla lingua madre, di accedere ugualmente alla narrazione e di contribuire con la propria.

La scelta non è stata neutra: essa si è fondata sulla coerenza etico-editoriale della casa editrice, storicamente attenta alle marginalità sociali, e sulla capacità dei testi di attivare processi di riconoscimento senza esporre direttamente il vissuto dei partecipanti.

Per il terzo incontro, che ha dato l'avvio alla costruzione dell'opera collettiva, è stato scelto l'albo *Parole* di Guridi, Kite edizioni, un albo di piccolo formato in cui grandi tavole raffiguranti sagome umane prive di volto, dai colori intensi e contrastanti, dialogano con frasi brevissime. Il testo è costituito da poche parole per pagina, disposte nello spazio come elementi visivi autonomi, capaci di evocare tutto ciò che le parole possono fare: ferire, guarire, costruire o distruggere un legame. Questa dimensione metalinguistica ha aperto nel gruppo discussioni intense sul peso delle etichette, sulle parole subite e su quelle desiderate, restituendo uno spazio di consapevolezza sulla nominazione e sull'auto-nominazione.

<sup>1</sup> Per una riflessione sulle potenzialità inclusive dei silent book Cfr. Grilli, G. & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII (38), 67-90.

## 7. Strumenti di raccolta dati

La raccolta dei dati si è sviluppata nell'arco di tre mesi tra autunno e inverno. Il tempo della ricerca ha incluso la fase conoscitiva propedeutica con l'équipe educativa, il ciclo laboratoriale e le interviste post-esperienza. Nel complesso, si è trattato di una presenza continuativa e situata nel contesto, che ha favorito l'osservazione dei micro-processi relazionali nel loro sviluppo e ha contribuito alla costruzione di un clima di fiducia necessario alla raccolta dei materiali.

Il ciclo laboratoriale si è articolato in incontri settimanali. Il gruppo iniziale è rimasto sostanzialmente compatto fino all'ultimo incontro; solo un ospite, per ragioni di salute, ha partecipato esclusivamente alla prima sessione. Questa relativa stabilità ha consentito di osservare dinamiche evolutive nel tempo.

La ricerca ha integrato differenti strumenti secondo una logica di triangolazione metodologica.

### 7.1 Osservazione partecipante e diario di bordo

La ricercatrice ha assunto un ruolo di facilitatrice coinvolta ma riflessiva, mantenendo una costante vigilanza critica sul proprio posizionamento attraverso un continuo esercizio di decentramento e autoriflessione.

Il diario di bordo ha incluso una dimensione descrittiva attraverso cui documentare le dinamiche relazionali osservate, e una dimensione riflessiva, volta a esplicitare risonanze personali, ipotesi interpretative emergenti, interrogativi etici e possibili bias. La distinzione tra piano descrittivo e piano interpretativo è stata mantenuta in modo esplicito nella scrittura, al fine di rendere trasparente il processo ermeneutico. Nella fase esplorativa propedeutica sono state inoltre registrate annotazioni relative agli spazi del centro e alla loro organizzazione, considerate parte integrante del campo di ricerca e oggetto di riflessione in quanto elementi significativi nella costruzione delle dinamiche relazionali.

### 7.2 Interviste semi-strutturate

Al termine del percorso sono state realizzate 16 interviste semi-strutturate, della durata media di circa 30 minuti ciascuna: 9 a uomini senza dimora (non è stato possibile intervistare due partecipanti perché hanno cambiato centro di accoglienza) e 7 a operatori e operatrici sociali. Le interviste hanno esplorato la percezione dell'esperienza, le eventuali trasformazioni soggettive e relazionali, il vissuto rispetto all'uso dell'albo illustrato e la rilettura del proprio ruolo nel contesto laboratoriale.

La maggior parte delle interviste è stata audio-registrata e successivamente trascritta integralmente. Due partecipanti, tuttavia, hanno richiesto esplicitamente di non essere registrati; in tali casi, la ricercatrice ha proceduto alla trascrizione dettagliata delle loro parole immediatamente dopo l'incontro, sulla base di appunti estesi presi durante l'intervista. Tale scelta è stata rispettata in coerenza con i principi etici di volontarietà e tutela della persona.

### 7.3 Materiali prodotti

Sono stati raccolti e analizzati i materiali prodotti durante i laboratori: testi scritti, parole chiave, brevi narrazioni, disegni, collage e l'opera collettiva finale. L'analisi ha riguardato sia la dimensione verbale (scelte lessicali, campi semantici ricorrenti, metafore, forme di auto-nominazione) sia quella iconografica e compositiva (uso dello spazio, simboli ricorrenti, relazioni tra immagini e parole), nella prospettiva di cogliere le modalità indirette di narrazione del sé attivate dal dispositivo.

### 7.4 Processo di analisi dei dati e costruzione di categorie

L'insieme dei materiali, trascrizioni, diario di bordo, prodotti simbolici, è stato sottoposto a un'analisi tematica induttiva. Considerato il numero contenuto delle interviste, la codifica è stata realizzata manualmente, senza l'ausilio di software dedicati, attraverso un processo iterativo articolato in più fasi (lettura immersiva e ripetuta dei materiali; individuazione di unità di significato rilevanti; attribuzione di codici aperti; accorpamento in categorie tematiche emergenti; confronto costante tra le fonti).

La costruzione delle categorie interpretative è avvenuta attraverso un movimento circolare tra dati empirici e cornici teoriche di riferimento, evitando l'imposizione di griglie precostituite e privilegiando l'emersione di nuclei tematici ricorrenti.

## 8. Analisi dei dati

L'analisi tematica induttiva ha consentito di far emergere un quadro interpretativo articolato, nel quale l'albo illustrato agisce non come semplice strumento espressivo, ma come dispositivo capace di ristrutturare temporaneamente il campo relazionale. Dalla triangolazione delle fonti sono emerse quattro categorie interpretative: la narrazione mediata del sé, la sospensione dei ruoli istituzionali, una sicurezza relazionale situata e micro-trasformazioni identitarie. La categoria della narrazione mediata del sé ha trovato riscontro prevalentemente nell'analisi dei materiali prodotti, mentre le altre categorie sono state rilevate soprattutto attraverso le interviste e l'osservazione etnografica.

L'analisi conferma la funzione di mediazione simbolica esercitata dall'albo. Le immagini, la densità metaforica e l'apertura interpretativa dei testi hanno consentito ai partecipanti di parlare di sé senza esporsi direttamente. L'accesso al proprio vissuto è avvenuto per traslazione: il viaggio narrato diventava attraversamento biografico, l'alba si trasformava in metafora di ripartenza, la riflessione sulle parole ha aperto alla consapevolezza del peso delle etichette subite e del desiderio di auto-nominazione. Come racconta uno degli ospiti: *"qualcosa che c'avevo dietro, l'ho liberata applicandola a questa barca"*; e un altro dichiara: *"mi ha scattato la molla di ripartire"*.

Un secondo nucleo tematico riguarda la sospensione dei ruoli. Le osservazioni etnografiche e le interviste convergono nel descrivere il laboratorio come uno spazio percepito "alla pari", non

nel senso dell'annullamento delle differenze professionali, ma della loro momentanea messa tra parentesi. Gli operatori parlano di "ruoli che si perdono", di un clima in cui gli ospiti non sono più ridotti alla categoria di utenti; i partecipanti usano parole come "unione", "tutti insieme", e uno dei partecipanti più giovani sintetizza con una sola frase: *"era come una famiglia"*. Pur utilizzando parole diverse, entrambi i gruppi raccontano lo stesso processo: una relazione meno gerarchica e più basata sul senso di appartenenza condivisa.

L'analisi delle interviste ha evidenziato una tonalità emotiva prevalentemente positiva legata a un'esperienza percepita come significativa. Nei partecipanti questa positività assume una tonalità prevalentemente esperienziale: gioia, gratitudine, sollievo, nostalgia attiva. La memoria dell'infanzia, del mare, dei viaggi, della propria identità professionale riemerge non come regressione, ma come riattivazione simbolica di parti di sé non riducibili alla condizione presente. In alcuni casi l'esperienza viene narrata come innesco motivazionale, *"una molla per ripartire"*, o come riappropriazione di un'identità compressa. Un partecipante ha richiamato la propria identità professionale in ambito culinario, trasformando l'opera collettiva in occasione per immaginare un gesto di cura verso il gruppo: la barca costruita insieme diventava il luogo simbolico in cui offrire qualcosa a tutti.

Negli operatori la positività assume una tonalità metariflessiva. L'elemento dominante è la sorpresa: l'aspettativa iniziale di scarsa partecipazione lascia spazio allo stupore per l'apertura, per la qualità degli interventi, per la densità emotiva emersa.

*"Ero molto speranzosa di questa attività, anche se alleggiava un clima di pessimismo ... invece è stata una grande sorpresa, una grande emozione perché loro hanno partecipato con interesse, con passione, sono uscite cose che non avrei mai pensato di sentir dire e quindi, in questo momento, io riesco a vedere loro da un altro punto di vista"* (operatrice sociale).

Tale sorpresa produce un duplice effetto: da un lato una ri-umanizzazione dello sguardo professionale, dall'altro una ri-significazione del proprio ruolo. L'utenza non appare più soltanto come portatrice di bisogni o problematiche croniche, ma come soggettività capace di immaginazione, profondità simbolica, desiderio. Parallelamente, gli operatori riconoscono di aver sperimentato un alleggerimento della routine assistenziale, una *"decompressione"* che restituisce senso al lavoro di cura.

Particolarmente significativo, tra gli ospiti del centro, è il tema della natura, emerso trasversalmente nei racconti e nei materiali prodotti. L'alba, il mare, l'aria, il verde vengono associati a vita, libertà, respiro; tuttavia, in una condizione di non-appartenenza abitativa, tali immagini sembrano assumere una valenza ulteriore. Per chi non dispone di una casa stabile, la natura non rappresenta soltanto uno sfondo simbolico, ma come forma altra dell'abitare, luogo con cui si intreccia un legame esistenziale diverso rispetto a chi vive in una dimora protetta.

Questo dato apre a possibili sviluppi di ricerca, in dialogo con la riflessione sulla natura come racconto interiore (Demetrio, 2024): per chi non dispone di una casa stabile, il paesaggio può costituire un luogo narrativo alternativo, un archivio di memoria e di possibilità.

Nel complesso i dati attestano micro-spostamenti: dal sentirsi invisibili al sentirsi importanti, dal conflitto latente alla cooperazione simbolica, dalla fatica routinaria alla tensione positiva. È in questa dimensione micro che l'albo illustrato mostra la propria potenza pedagogica.

## 9. Discussione

I risultati si collocano nel dibattito contemporaneo che riconosce alla letteratura per l'infanzia uno statuto non propedeutico ma persistente lungo l'intero arco della vita. L'esperienza documentata conferma che l'albo illustrato, lungi dall'essere uno strumento "infantile", può operare come repertorio simbolico transgenerazionale, capace di attivare processi di apprendimento permanente in contesti di marginalità adulta.

In primo luogo, la pratica della lettura condivisa si è rivelata un intervento capacitante, non perché orientato a obiettivi performativi misurabili, ma perché in grado di ampliare le possibilità biografiche percepite. La riattivazione di memorie, competenze, desideri e identità professionali sospese testimonia un incremento di agentività narrativa: i partecipanti non sono stati invitati a raccontare la propria fragilità, ma hanno potuto ri-narrarsi attraverso metafore condivise. In questo senso, l'albo ha funzionato come dispositivo di empowerment simbolico.

In secondo luogo, la sospensione temporanea delle gerarchie ha prodotto un effetto di ridefinizione etica della relazione di cura. La messa tra parentesi del linguaggio istituzionale ha consentito di incontrarsi non come "caso" e "operatore", ma come essere umani. Tale spostamento, pur circoscritto nel tempo, ha generato un'esperienza di reciprocità che gli operatori stessi riconoscono come rigenerante. La cura, in questo contesto, non è stata erogazione di servizio, ma co-costruzione di senso.

Infine, l'esperienza sollecita una riflessione più radicale sul valore non strumentale della lettura, a partire proprio dalle parole di uno degli operatori, la cui posizione individua uno snodo teorico particolarmente fecondo. Il suo richiamo alla cronicità della marginalità adulta e alla ripetuta esposizione delle persone senza dimora a dispositivi progettuali spesso fallimentari introduce una critica implicita a quella deriva progettistica che tende a legittimare le pratiche educative solo in funzione di esiti misurabili, cambiamenti strutturali o traiettorie di reinserimento. In tale prospettiva, l'insistenza sul "cambiamento" rischia di riprodurre una pressione ulteriore su soggetti già costantemente sollecitati a dimostrare di poter "diventare altro", di poter finalmente "essere qualcuno". *"Questi laboratori hanno restituito un momento alle persone, anche di speranza se vogliamo, che non è detto, non deve essere pensato come un lavoro prettamente pedagogico ... è significativo, come fosse un'opera d'arte che è veramente fine a sé stessa, possiamo avere con le persone anche dei momenti che sono fini a sé stessi, che hanno importanza per quel momento"* (educatore professionale).

Le parole dell'operatore introducono un ribaltamento di prospettiva: il laboratorio ha valore proprio perché non è finalizzato a uno scopo esterno. La sua forza risiede nell'essere esperienza gratuita, sottratta alla logica della prestazione e della riabilitazione. In un contesto segnato da progettualità continue e richieste di cambiamento, uno spazio che non esige dimostrazioni

diventa luogo di respiro: non rinuncia alla responsabilità educativa, ma sospende l'enfasi sull'esito, offrendo semplicemente un tempo di presenza condivisa; l'albo illustrato non è mezzo per un fine ulteriore, piuttosto occasione di presenza condivisa. In questa chiave, l'esperienza può essere letta anche alla luce della riflessione del filosofo argentino Rodolfo Kusch (Kusch, 1962), che contrappone alla tensione occidentale del *ser alguien*, l'imperativo a diventare qualcuno, a definire la propria identità in termini di riconoscimento sociale e realizzazione individuale, la dimensione dell'*estar siendo con otros*, uno stare-essendo con gli altri che non coincide con il raggiungimento di uno status, ma con l'esperienza relazionale dell'esistere insieme. Nel laboratorio, ciò che accade non è l'attivazione di un percorso per "diventare altro", bensì la possibilità di stare insieme attorno a un testo, di condividere un'immagine, una parola, un silenzio. È un'esperienza di co-presenza che non domanda performatività.

## 10. Conclusioni

Dunque cosa può un albo illustrato, quando entra in un centro di prima accoglienza abitato da uomini adulti senza dimora e da operatori sociali? I dati suggeriscono che può aprire uno spazio terzo. Può creare una soglia in cui l'identità non coincide con lo stigma, in cui la funzione professionale si lascia attraversare dalla relazione, in cui la memoria non è solo rimpianto ma risorsa, in cui la parola torna a essere scelta e non soltanto subita.

Non si tratta di attribuire alla pratica una funzione salvifica. Le condizioni strutturali della marginalità restano intatte. Tuttavia, entro tali condizioni, l'albo illustrato si rivela capace di generare micro-trasformazioni: momenti di appartenenza, riattivazioni di desiderio, ricomposizioni simboliche del sé. In una prospettiva di apprendimento permanente, tali micro-eventi non sono irrilevanti; costituiscono, piuttosto, quei varchi attraverso cui il soggetto può riappropriarsi della propria narratività.

La ricerca, per sua natura situata e qualitativa, non consente generalizzazioni estensive. Sarebbe opportuno uno studio longitudinale che indaghi la persistenza nel tempo degli effetti osservati e che approfondisca, tra le altre piste emergenti, il rapporto tra esperienza della natura e costruzione identitaria nei percorsi dei senza dimora.

Nonostante queste considerazioni, ci si auspica di aver condiviso una ricerca capace di contribuire al dibattito sulla letteratura per l'infanzia come patrimonio simbolico attivo lungo tutto l'arco della vita.

In definitiva, l'albo illustrato, quando è scelto con rigore estetico e inserito in un setting curato, restituisce all'adulto la possibilità di immaginare e di farlo insieme agli altri. Ed è forse in questa possibilità, fragile, temporanea, condivisa, che risiede la sua più profonda forza educativa.

## Riferimenti bibliografici

Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.

Batini, F. (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.

- Batini, F., Evangelista, M., & Giusti, S. (2024). *L'orientamento narrativo nei CPIA*. Pensa MultiMedia.
- Bhabha, H. K. (2024). *I luoghi della cultura. Postcolonialismo e modernità occidentale* (A. Perri, Trad.). Meltemi.
- Benasayag, M. (2019). *Esistere o funzionare* (E. Missana, Trad.). Vita e Pensiero.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni* (R. Rini & M. Carpitella, Trad.). Laterza. (ed. or. 1986, *Actual Minds, Possible Words*, Harvard University Press).
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Raffaello Cortina.
- Decembrotto, L. (2017). Homelessness e possibili interventi di contrasto alla povertà estrema. *Lifelong Lifewide Learning*, 13, 42–51.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2024). *La natura è un racconto interiore*. Mimesis.
- Faeti, A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Donzelli.
- Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Donzelli.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: L'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, 18(38), 67–90.
- Hamelin (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli.
- Hooks, B. (1998). *Elogio del margine – Scrivere al buio* (M. Nadotti, Trad.). Tamu.
- Inglese, M. (2025). Apprendere dai margini. In V. Pellegrino & M. Inglese (Eds.), *Dolore in bellezza. Narrazioni del possibile, nonostante tutto* (pp. 47–64). Mimesis.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. Le narrazioni nella vita quotidiana*. Mondadori.
- Kusch, R. (1962). *America profunda*. Libreria Hachette.
- Mortari, L. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più Didattica*, 6, 51–62.
- Pellegrino, V., & Rodeschini, G. (2024). *Il welfare pubblico partecipativo. Pratiche di riflessività collettiva sulle trasformazioni dello stato sociale*. FrancoAngeli.
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** D'Onofrio, D. M. (2026). Cosa può un albo illustrato. Pratiche di lettura condivisa e ricostruzione del sé con adulti senza dimora e operatori sociali. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 46–57. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1107>

**Corresponding author:** Delia Maria D'Onofrio | [deliamaria.donofrio@students.uniroma2.eu](mailto:deliamaria.donofrio@students.uniroma2.eu)

**Author contributions:** The author conceived the study, conducted the research and wrote the manuscript

**Funding:** The laboratory activities were carried out within a project funded by the Italian National Recovery and Resilience Plan (PNRR), Mission 5, Component 2, Investment 1.3.2, awarded to the partner association. The scientific design, data analysis and writing of this article were conducted independently and were not commissioned by the funding body.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Il libro che resta: un approccio semio-narrativo alla memoria di lettura dei giovani adulti

### The lasting book: a semio-narrative approach to young adults' reading memory

Luca Padalino | Università degli studi di Perugia | luca.padalino@unipg.it

#### Abstract (EN)

This contribution investigates how young adults recall the readings they consider foundational, examining the interplay between text typology, modes of discovery, reading context, and retrospective evaluation. A questionnaire administered to 117 university students explored these dimensions by collecting data on “essential” readings, on the age and place of first encounter, and on participants’ retrospective assessments. The responses were analysed through a narratological framework combining qualitative segmentation with tools drawn from Greimasian semiotics, reconstructing for each participant a four-phase narrative trajectory of reminiscence. The results highlight recurrent configurations, a mnemonic focal point located in late adolescence, and structural differences between texts aimed at children and adolescents and other forms of literature. Overall, the findings confirm the situated and processual nature of reading memory and outline theoretical and educational implications for understanding narrative self-reconfiguration in emerging adulthood.

**Keywords:** memory studies, reading practices, narrative semiotics, young adults

#### Abstract (IT)

Il contributo indaga come i giovani adulti rimemorano le letture da loro ritenute fondamentali, considerando tipologia testuale, modalità di scoperta, contesto di lettura e valutazione retrospettiva. Per esplorare queste dimensioni, un questionario somministrato a 117 studenti universitari ha raccolto dati sulle letture “essenziali”, sull’età e il luogo di prima lettura e sulla valutazione dell’esperienza. Le risposte sono state esaminate attraverso un modello che combina segmentazione qualitativa e strumenti della semiotica greimasiana, ricostruendo per ciascun partecipante un percorso di rimemorazione articolato in quattro fasi narrative. I risultati mostrano configurazioni ricorrenti, un baricentro memoriale nella tarda adolescenza e differenze strutturali tra testi rivolti a infanzia e adolescenza e altra letteratura. Nel complesso, gli esiti confermano la natura situata e processuale della memoria di lettura e delineano implicazioni teoriche ed educative per la comprensione dei processi di autoriconfigurazione narrativa in emerging adulthood.

**Parole chiave:** memory studies, pratiche di lettura, semiotica narrativa, giovani adulti

## 1. Introduzione

Il presente contributo restituisce l'impianto, i risultati e le implicazioni di una ricerca sulle modalità con cui i giovani adulti rimemorano le letture da loro ritenute fondamentali, considerando congiuntamente le tipologie testuali coinvolte, le modalità di scoperta, i contesti di prima fruizione e la valutazione retrospettiva dell'esperienza. La ricerca si colloca nel più ampio campo di studi sulla rimemorazione delle letture infantili e adolescenziali in età adulta, da cui riprende l'assunto della memoria di lettura come memoria situata, ancorata cioè al contesto emotivo, materiale e relazionale in cui si è svolta (Gibson, 2019; Trower, 2020; Waller, 2019). All'interno di questo orizzonte l'emerging adulthood offre un punto di osservazione particolarmente interessante. Le ricerche di riferimento in merito descrivono infatti questa fase della vita come un periodo di riorganizzazione biografica intensa, in cui i soggetti rileggono il proprio percorso più o meno recente e ridefiniscono legami, progetti e appartenenze (Arnett, 2006). Le memorie di lettura acquisite nell'infanzia e nell'adolescenza vi si collocano in una posizione peculiare, in quanto sufficientemente vicine da conservare una componente episodica riconoscibile, abbastanza distanti da poter essere reinterpretate alla luce di nuove esigenze identitarie. Sulla base di tale assunto gli studi esistenti hanno messo a fuoco dimensioni diverse del fenomeno, come la stratificazione fenomenologica del *re-memorying*, inteso come ricostruzione sedimentata e non semplice recupero dell'esperienza originaria (Waller, 2019), il ruolo dei luoghi, degli oggetti e delle pratiche discorsive nelle autobiografie di lettura (Mackey, 2016), le tensioni intergenerazionali nella rilettura delle scritture giovanili e la necessità di evitare appropriazioni unilaterali del punto di vista adulto (Deszcz-Tryhubczak et al., 2019). Meno esplorato risulta, da un lato, la funzione della tipologia testuale – in particolare la distinzione fra letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e letteratura per adulti (Nikolajeva, 2009) – come operatore strutturale di rimemorazione, e non come semplice sfondo tematico; dall'altro, la possibilità di modellizzare la memoria di lettura in termini esplicitamente narrativi, considerando come scoperta del testo, età di prima lettura, spazio di fruizione e giudizio retrospettivo vengano ricomposti retroattivamente in percorsi dotati di implicita coerenza. La presente ricerca interviene su questi nodi proponendo di leggere la rimemorazione delle letture essenziali in giovane età adulta come un processo configurazionale, in cui le diverse fasi dell'esperienza vengono riportate a un'unica trama retrospettiva, orientata e ricorrente, che delinea una voce di rimemorazione unica e personale.

## 2. Disegno di ricerca

Per raggiungere i propri obiettivi, la ricerca ha adottato un disegno qualitativo basato su un questionario progettato per esplorare varie dimensioni del processo di rimemorazione, attraverso una batteria di item articolata in tre blocchi complementari.<sup>1</sup> Il primo, oltre alla sezione anagrafica, prevedeva un item volto ad attivare il processo di attualizzazione delle letture, o *recollection* (Waller, 2019) (“Elenca i libri che hanno avuto un impatto significativo nella tua vita”); il secondo ricostruiva il contesto della prima fruizione attraverso tre item a risposta aperta, focalizzati sulle modalità di scoperta, età di lettura e luogo dell'esperienza. Il terzo sollecitava, attraverso un unico item a risposta aperta, la valutazione retrospettiva sull'importanza attribuita ai testi ricordati. Il questionario così strutturato è stato somministrato a studenti universitari provenienti da diversi corsi di laurea, per una popolazione rispondente di 117 individui compresa tra 19 e 31 anni e

<sup>1</sup> I dati presentati in questo contributo sono stati raccolti nell'ambito del progetto *Patrimonio partecipato: Costruire, scoprire e raccontare il patrimonio culturale con le persone*, condotto presso l'Università degli Studi di Perugia e dedicato allo studio del rapporto tra patrimonio culturale materiale e immateriale e partecipazione, specie giovanile, e con particolare attenzione alle pratiche di lettura. Il progetto, avviato sotto la responsabilità scientifica di Federico Batini, è attualmente diretto da Fabio Marcelli.

proveniente prevalentemente da corsi orientati alle professioni educative (67,5%), all'area della comunicazione visiva (17,1%) e a quella linguistico-letteraria (12%).

L'analisi qualitativa dei dati ottenuti si è articolata in segmentazione, qualificazione e loro messa in relazione. Gli item non discorsivi (elenco dei titoli ed età di prima lettura) sono stati trattati come indicatori contestuali, segmentati secondo *descriptive coding*, una procedura di etichettatura tematica che descrive l'azione o il tema centrale di ciascuna unità di testo (Saldaña, 2021), e utilizzati per orientare la successiva analisi. Gli item discorsivi, invece, sono stati oggetto di una marcatura di tipo *experience-near* (Cardano, 2011), volta cioè a restituire la natura situata del ricordo di lettura, inteso – secondo la letteratura poc'anzi ricordata – come intreccio di elementi contestuali, temporali e relazionali. All'interno di questa cornice, il modello attanziale di Algirdas Julien Greimas (1966) è stato adottato come strumento capace di ricostruire analiticamente queste articolazioni del processo di rimemorazione, dall'orientamento dell'azione (Soggetto/Oggetto), alla spinta che la rende possibile (Destinante/Destinario) alle dinamiche che la agevolano o la ostacolano (Aiutante/Oppositore). Per ogni item è stata individuata la relazione attanziale predominante e qualificata la sua specifica realizzazione nei testi dei rispondenti, ottenendo per ciascun partecipante un ventaglio di relazioni attanziali qualificate, corrispondenti alle diverse dimensioni della rimemorazione sollecitate dal questionario.

La fase analitica successiva, dedicata alla messa in relazione delle qualificazioni così ottenute, ha adottato il modello fornito dallo Schema Narrativo Canonico ancora di Greimas (1966). La scelta del SNC risponde alla necessità di integrare i risultati della segmentazione e qualificazione precedenti in una configurazione unitaria, coerente con l'assunto introduttivo della rimemorazione come processo orientato. Il SNC è stato quindi impiegato come dispositivo di messa in relazione capace di formalizzare la progressione retrospettiva dell'esperienza lungo le sue articolazioni canoniche (la contrattazione, in cui un Destinante propone a un Destinario un Oggetto di valore; la competenza, in cui il Destinario, divenuto Soggetto, acquisisce le modalità necessarie ad agire; la performance, in cui il tentativo di congiungimento è messo in atto; e la sanzione, in cui l'esito dell'azione viene valutato), restituendo la direzionalità narrativa con cui i giovani adulti organizzano le proprie memorie di lettura. Per ogni rispondente è stato così possibile costruire una sequenza narrativa completa articolata in quattro fasi interconnesse, ciascuna caratterizzata dalla declinazione della relazione attanziale precedentemente qualificata. Per garantire la confrontabilità delle 117 configurazioni ottenute, ciascuna delle quattro fasi dello Schema Narrativo Canonico è stata trasformata in una variabile discreta, definita in base alle modalità attanziali rilevate e raccolta in un'unica matrice (Miles et al., 2014), che ha reso immediatamente osservabile lo spazio combinatorio complessivo. L'ispezione della matrice ha poi evidenziato una distinzione stabile tra due macro-categorie: da un lato le configurazioni associate a testi di letteratura per ragazzi e adolescenti, dall'altro quelle relative a opere non destinate specificamente a tale pubblico. Questa distinzione ha orientato la costruzione della tipologia finale, condotta separatamente nelle due aree. Per farlo, in ciascuna di queste sono stati individuati i prototipi configurazionali più ricorrenti, ossia le combinazioni più frequenti delle quattro fasi dello Schema, utilizzati come poli di riferimento. Le altre configurazioni sono state poi collocate rispetto a questi poli, in base al numero di variazioni che presentavano nelle quattro fasi. Il procedimento ha così consentito di valorizzare l'intero corpus mantenendo al contempo la complessità dei singoli percorsi di rimemorazione, restituendo infine una tipologia strutturata della rimemorazione di lettura in età giovanile adulta.

### 3. Segmentazione e qualificazione dei dati

#### 3.1 Item non discorsivi

L'analisi dei dati prende avvio dalla sezione del questionario dedicata agli item non discorsivi. La sezione si apriva con una domanda-stimolo sulle letture ritenute fondamentali, alla quale i soggetti hanno risposto fornendo un corpus eterogeneo di testi appartenenti a epoche e generi differenti. Sono infatti presenti classici della letteratura europea e mondiale (i.e. *Orgoglio e pregiudizio*, *Jane Eyre*, *Cime tempestose*, etc.), narrativa italiana e straniera contemporanea (i.e. *La solitudine dei numeri primi*, *L'amica geniale*, *Una vita come tante* etc.); testi riconducibili all'ambito della letteratura per l'infanzia, della preadolescenza e dell'adolescenza (i.e. *Il piccolo principe*, *Il giardino segreto*, *Matilde*, *Anna dai capelli rossi*, *Geronimo Stilton*, *Hunger Games*, *Divergent*, *Shadowhunters*, *Harry Potter* etc.); in un numero limitato di casi, infine, si dichiara scarsa o nulla abitudine alla lettura. Al fine di rendere analiticamente trattabile tale eterogeneità, il corpus è stato segmentato secondo due macro-categorie operative: una prima, qualificata come letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, e una seconda, qualificata come letteratura per adulti. La riclassificazione delle 108 risposte valide secondo le due macro-categorie operative evidenzia che il 41,7% ricade nella categoria della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (n = 45), mentre il 58,3% si concentra su letteratura per adulti (n = 63).

L'item successivo richiedeva di collocare temporalmente il ricordo della propria lettura favorita. Dei 117 rispondenti, 113 hanno fornito un'indicazione valida e riportabile in quattro fasce d'età (0–10, 11–14, 15–18, 19–25). La distribuzione che ne risulta presenta un baricentro nettamente adolescenziale: la fascia 15–18 anni raccoglie infatti il 47,8% delle occorrenze ed è la più rappresentata, mentre la fascia 11–14 anni incide per il 22,1%. L'infanzia (0–10 anni) e la giovane età adulta (19–25 anni) mostrano invece valori equivalenti, entrambi pari al 15,0%. Considerate insieme, le fasce comprese tra gli 11 e i 18 anni concentrano ben il 69,9% delle risposte e collocano il momento della lettura significativa in una fase relativamente avanzata del percorso formativo, spesso prossima all'età attuale dei rispondenti, suggerendo che il libro ritenuto fondamentale non coincide di norma con le prime esperienze di alfabetizzazione narrativa, ma si stabilisce altresì in un periodo di forte riorganizzazione identitaria (Arnett, 2006), aspetto che ha trovato ulteriore riscontro col prosieguo dell'analisi.

#### 3.2 Item discorsivi

##### 3.2.1 Scoperta di lettura

Il primo tra gli item a sollecitare risposte propriamente discorsive era dedicato alle modalità di conoscenza del libro significativo (“come hai scoperto questi libri?”) ed è stato, come detto, segmentato in termini attanziali. Più nello specifico, il riferimento è andato qui alla configurazione del rapporto Destinante–Destinatario, vale a dire al modo in cui il soggetto rimemorante viene posto da qualcuno o qualcosa in presenza dell'Oggetto di Valore “libro” e sollecitato a congiungersi ad esso. Assunto che il Destinatario coincide sempre con il soggetto rimemorante, l'elemento differenziale dell'analisi ha riguardato il Destinante, e più nello specifico il modo attraverso cui questi introduce il Destinatario alla lettura ricordata, criterio che ha permesso di identificare quattro configurazioni ricorrenti, qualificate come *affettiva*, *normativa*, *sociale* e *individuale*.

Nel caso del Destinante *affettivo* (25 occorrenze, 22,1%), il contatto con il libro appare frutto di una relazione primaria o comunque significativa, e la lettura inscritta in una dinamica di cura, accompagnamento e condivisione emotiva. Ricadono in questa configurazione le risposte che attribuiscono la scoperta del testo alla mediazione familiare diretta, come quando si afferma di averlo letto “grazie a mia madre e ai film”, “su consiglio di mio fratello”, “tramite suggerimento di mio padre”, o ancora perché “me li leggeva mia mamma” o “grazie alla collezione di libri di fantascienza di mia nonna”. Altre risposte insistono sulla forma del dono, esplicitando il ruolo del libro come veicolo relazionale: “*Normal People* mi è stato regalato da una mia cara amica per Natale”, “i primi mi sono stati regalati”, “il secondo mi è stato regalato”. In numerosi casi, poi, la mediazione affettiva passa attraverso lo spazio domestico, quando si dichiara che il libro “era nella libreria di mio padre”, che “erano in casa” o che “l’ho visto per la prima volta nella libreria di mio zio, a casa di mia nonna”, per un ambiente familiare che funziona qui come Destinante “fantasma” (Bonfiglioli, 2012), predisponendo uno sfondo di familiarità che legittima l’oggetto-libro.

Il Destinante *normativo* (33,6% delle risposte) si configura invece quando il contratto nasce in ambito istituzionale o sotto l’autorità di una figura legittimata. Le risposte rimandano con grande frequenza alla scuola, tramite formulazioni sintetiche quali “a scuola”, “tramite la scuola”, “grazie alla scuola”, oppure più specifiche come “li ha consigliati la professoressa di letteratura”, “su suggerimento degli insegnanti”, “per un’assegnazione della prof”. In altri casi è il contesto universitario a fungere da Destinante, quando il libro viene situato “nel programma di un esame universitario” o scoperto “all’università, studiando filosofia”. La funzione normativa è particolarmente evidente laddove la figura del docente viene nominata come mediatore culturale: “grazie alla mia professoressa di italiano delle superiori”, “grazie alla mia professoressa di latino”, talvolta in combinazione con riferimenti familiari (“consigli di insegnanti e genitori”), che tuttavia mantengono l’accento sull’ordine di valori veicolato dall’istituzione.

Una terza configurazione è poi quella del Destinante *sociale* (24 casi, 21,2%), che emerge quando la scoperta del libro avviene all’interno di dinamiche orizzontali o mediali e il testo circola come oggetto di rete più che come oggetto imposto. In queste risposte l’incontro con il libro è attribuito ad amici, coetanei, passaparola o media. Alcune formulazioni richiamano direttamente la rete amicale – “amici”, “compagni di classe”, “su consiglio di amici”, “parlando con i miei amici e a scuola” – mentre altre evocano un passaparola più diffuso, come “me ne hanno parlato”, “passaparola”, “su consiglio”. Una porzione significativa del corpus segnala inoltre la mediazione di prodotti audiovisivi e piattaforme digitali: il libro viene conosciuto “grazie alle trasposizioni cinematografiche”, perché “ho visto prima il film”, o specificamente “grazie al film del 2005 *Orgoglio e Pregiudizio*”; in altri casi la scoperta è attribuita a “TikTok”, a “video che mi sono apparsi nella pagina dei per te”, a “Wattpad” o “tramite internet”, indicando un Destinante diffuso, costituito dall’insieme di pratiche e ambienti mediali frequentati dal soggetto giovane.

Infine, il Destinante *individuale* (26 casi, 23,0%), si dà quando il contratto nasce da un’iniziativa autonoma del soggetto, che assume su di sé la funzione di auto-Destinante (Greimas & Courtés, 1979). È il lettore qui a cercare attivamente l’oggetto-libro, a selezionarlo, ad acquistarlo, secondo uno slancio di autonomia tanto più rilevante quando espresso in età adolescenziale. Alcune risposte insistono sulla ricerca intenzionale, come quando si afferma di aver “cercato dei libri online che potessero essere vicini all’argomento che cercavo” o di averli scelti “per interesse personale dato che amavo la storia”; altre sottolineano l’esplorazione casuale ma consapevole, dichiarando di averli trovati “per caso in libreria”, come “scelte casuali in libreria”. Non mancano i casi in cui l’attrazione è suscitata da un elemento paratestuale, come il titolo (“ho scoperto *Il piccolo principe* grazie al titolo, che mi ha subito catturata”) o la copertina, né quelli in cui viene rivendicata esplicitamente l’autonomia della decisione: “il primo l’ho comprato di mia spontanea volontà”, “li ho comprati in libreria di mia volontà”. Nel complesso, le quattro configurazioni delineano un sistema di mediazioni eterogeneo ma bilanciato, nel quale nessuna forma di destinazione assume carattere egemonico e le diverse modalità di accesso al libro operano come varianti strutturalmente

comparabili.

### 3.2.2 Luogo di lettura

All'item dedicato alla configurazione del contratto di lettura segue quello volto a indagare la dimensione spaziale del ricordo situato della stessa ("Dove hai letto questo libro la prima volta? Ha influenzato l'esperienza di lettura?"). Anche in questo caso l'analisi attanziale consente di qualificare l'esperienza in termini relazionali, leggendo nello specifico il rapporto tra soggetto leggente – e rimemorante – e spazio di lettura come rapporto tra Soggetto e Aiutante/Oponente. Lo spazio vi si configura così come forza che sostiene o ostacola la congiunzione del Soggetto, il lettore, con l'Oggetto di valore, la lettura (Hammad, 2006). L'analisi delle risposte ha mostrato poi che, nel corpus considerato, l'intervento dello spazio si articola su due ulteriori piani modali, ossia da un lato nelle condizioni operative dell'atto di lettura, dall'altro nella qualità interpretativa dell'esperienza. Per questo motivo ciascuna delle due macrocategorie è stata ulteriormente articolata distinguendo tra luoghi che rendono possibile o più agevole l'esecuzione dell'atto e luoghi che ne orientano oppure ne compromettono l'interpretazione.

La prima macroconfigurazione individuata è dunque quella dello *spazio aiutante sul piano operativo* (20,7%, n = 24), in cui il luogo descritto facilita l'esecuzione tecnica dell'atto di lettura, migliorandone le condizioni materiali e ambientali. Nel corpus, questa funzione si manifesta in forme diverse: luoghi che favoriscono il raccoglimento – come la biblioteca, descritta come "non caotica" e quindi capace di "aiutare la concentrazione", o il mare, evocato per il suo silenzio – e spazi all'aperto, spesso ricordati per la loro capacità di predisporre mentalmente alla lettura o di renderla più "stimolante". In altri casi è la casa a svolgere il ruolo, offrendo continuità e coerenza all'esperienza ("a casa riesco a dare continuità alla storia e al viaggio mentale... se mi trovo fuori casa non succede"). Non mancano, infine, contesti che facilitano la lettura generando una condizione emotiva favorevole, come la spiaggia o il parco, percepiti come ambienti "tranquilli" o "senza distrazioni", nei quali ci si sente "rilassati" e quindi maggiormente disponibili all'immersione nell'attività.

La seconda macroconfigurazione è quella dello *spazio aiutante sul piano interpretativo* (23,3%, n = 27) in cui il luogo descritto non si limita a sostenere l'esecuzione dell'atto, ma interviene nella qualità stessa dell'esperienza, contribuendo alla costruzione di senso o all'intensità dell'immersione. Nel corpus questa funzione emerge anzitutto attraverso ambienti capaci di instaurare una risonanza emotiva con il testo, come parchi e scenari naturali, spesso ricordati come spazi che "creano l'atmosfera giusta" o che agiscono "attraverso il legame emotivo" imposto dal momento, dal clima o dalla stagione. In altri casi il luogo amplifica simbolicamente il tema della lettura, per cui leggere *L'Alchimista* "tutto d'un fiato sul treno" viene percepito come coerente con la dimensione del viaggio, così come *In Asia* letto durante un soggiorno in India è ricordato come esperienza capace di "cambiare il modo di guardare il paesaggio". Accanto a questi casi si collocano le situazioni in cui lo spazio aggiunge un livello percettivo ulteriore, intrecciando elementi sensoriali alla fruizione del testo secondo un iter non distante da quanto inteso dai più recenti studi sulla componente sensoriale e ambientale nell'esperienza di lettura (Kucirkova, 2022): leggere "sotto i rami di una quercia", tra "il fruscio delle foglie" o "il volo di storni", produce una memoria in cui ambiente ed esperienza, intesa come crasi di stimoli olfattivi e uditivi, oltre che visivi, si rafforzano reciprocamente. In altri episodi, infine, la relazione diventa così stretta da generare una vera e propria fusione memoriale tra testo e contesto: la lettura sulla spiaggia, ad esempio, viene ricordata insieme al "clima" e alla "sabbia" evocati dal testo, per un unico evento non scomponibile nei suoi elementi.

La terza macroconfigurazione è quella dello *spazio opponente sul piano operativo* (12,9%, n = 15). Qui il luogo descritto ostacola materialmente l'atto stesso di leggere, interferendo con la

concentrazione, la continuità o la possibilità stessa di svolgerlo. Può farlo, ad esempio, ancora in termini di interferenza sensoriale: mezzi di trasporto e luoghi pubblici affollati vengono descritti come contesti nei quali ci si “distrae molto facilmente”, segnalando una riduzione della soglia attentiva necessaria alla lettura. In altri casi l’interferenza assume la forma della frammentazione temporale, soprattutto in situazioni fuori casa, dove la lettura è ricordata come “troppo fugace” e incapace di mantenere continuità narrativa. L’opposizione può inoltre configurarsi come impossibilità situazionale dichiarata, quando enunciati quali “non riesco a leggere fuori casa” o “in nessun’altra parte” delimitano rigidamente lo spazio dell’atto di lettura alla sola dimensione domestica. Infine, in alcune occorrenze lo spazio assume una valenza coercitiva di tipo istituzionale: l’ambiente scolastico viene ad esempio definito “luogo non sano”, nel quale l’obbligo imposto dagli insegnanti ha inciso negativamente sull’esperienza di lettura, trasformando l’atto in dovere e compromettendone la praticabilità.

Ultima configurazione è quella dello *spazio opponente sul piano interpretativo* (2,6%, n = 3), nella quale l’interferenza ambientale non si limita a rendere più difficile l’esecuzione della lettura, ma incide sulla qualità dell’immersione e sulla struttura stessa della comprensione. In alcuni casi, ad esempio, l’ostacolo si manifesta come riduzione dell’immersione simbolica: contesti affollati o esterni vengono evocati come situazioni nelle quali “non sarei riuscita ad immergermi completamente nella lettura” o in cui ci si sente “meno concentrati”, segnalando una frattura tra soggetto e mondo narrativo. In altri casi l’interferenza assume una forma più specificamente cognitiva, quando nei mezzi di trasporto rumorosi si è costretti a “rileggere più volte una frase”, evidenziando un’alterazione diretta del processo di comprensione e una perdita di fluidità interpretativa.

Nel complesso, la codifica delle 116 risposte mostra una maggioranza delle configurazioni aiutanti, che rappresentano complessivamente il 73,9% dei casi non neutri, mentre le configurazioni opponenti risultano minoritarie. Il punto teoricamente rilevante non risiede tuttavia nelle proporzioni, ma nel fatto che molti gli ambienti descritti si fanno perni di intersezioni semantiche finanche opposte tra loro. Casa, parco, scuola o mezzi di trasporto funzionano da aiutanti, da opponenti o altro, ciò a seconda del posizionamento del soggetto, delle condizioni situazionali e delle modalità con cui l’esperienza viene rimemorata, per una prospettiva relazionale che definiremo, con Lotman, *polilogo* (Lotman, 2001), capace di modulare cioè in modo dinamico il *life-space* della lettura, ben più che di offrire una cornice fissa entro cui essa si iscrive.

### 3.2.3 Sanzione di lettura

L’ultimo item discorsivo è dedicato all’esplorazione del giudizio retrospettivo espresso dal lettore rimemorante nei confronti dell’esperienza di lettura evocata. In termini attanziali, esso può essere interpretato come il momento del Riconoscimento o Sanzione, nel quale cioè il Soggetto, avendo compiuto il proprio percorso narrativo, assume ora la funzione di Destinante giudice, chiamato a valutare non soltanto l’avvenuta o meno congiunzione con l’Oggetto di Valore, ma soprattutto la qualità e la portata degli effetti che tale esperienza ha prodotto nel tempo. La segmentazione del corpus secondo questo criterio consente allora di distinguere due modalità fondamentali di riconoscimento dell’esperienza di lettura, una di ordine *cognitivo* e una di ordine *pragmatico* (Greimas & Courtés, 1979). Nel primo caso, il giudizio retrospettivo insiste sull’acquisizione di comprensione, consapevolezza o ristrutturazione interpretativa per mezzo della lettura; nel secondo, l’accento è posto sugli effetti operativi e trasformativi che l’esperienza avrebbe esercitato sulla traiettoria del soggetto.

Il *riconoscimento cognitivo* si palesa quando il valore attribuito alla lettura coincide con un ampliamento del campo di senso per il soggetto, specie in ottica di comprensione e ristrutturazione interpretativa, che si declina secondo varie articolazioni. In alcuni casi l’accento cade ad esempio

sull'apprendimento di nozioni e contenuti (“educazione finanziaria”, “comprensione dell'Olocausto” etc.); in altri su di un piano più interpretativo, per cui la lettura avrebbe prodotto un cambiamento di “prospettiva” e “del modo di vedere le cose”; in altri ancora secondo in termini maggiormente identitari, per cui i libri “hanno formato la persona che sono oggi” o sono divenuti “parte della mia identità”; in altri, infine, la lettura è riconosciuta come occasione di riflessione su temi sociali o politici o come strumento di emancipazione, specie per quanto concerne questioni di genere.

Il *riconoscimento pragmatico* emerge, invece, quando la valutazione retrospettiva si traduce nell'attribuzione di effetti trasformativi concreti sulla biografia del rispondente. Anche in questo caso si osservano differenziazioni interne: vi sono occorrenze di incidenza biografica forte, in cui la lettura è associata a decisioni rilevanti (“hanno influenzato le mie scelte”, “mi hanno cambiato”); casi di consolidamento o riattivazione di pratiche di lettura (“mi hanno spinto a leggere”, “mi hanno riavvicinato”); situazioni di orientamento vocazionale (“mi hanno portato a scrivere”); e forme di traduzione relazionale, nelle quali il testo entra nella quotidianità come risorsa operativa (“mi hanno aiutato nella relazione”, “li riporto alla vita quotidiana”). Alcuni enunciati presentano poi una marcata componente emotiva — “mi hanno commosso”, “mi sono entrati nella pelle” — che può assumere valenza cognitiva quando si accompagna a una ridefinizione interpretativa o identitaria, oppure pragmatica quando è esplicitamente collegata a una modificazione di comportamento o di orientamento.

La codifica delle 111 risposte consente di precisare la distribuzione quantitativa delle due modalità. Il riconoscimento cognitivo rappresenta il 54,1% del corpus (n = 60), mentre quello pragmatico incide per il 45,9% (n = 51). La differenza tra le due configurazioni risulta dunque contenuta: se la lettura è riconosciuta anzitutto come esperienza di comprensione, essa appare quasi con pari intensità come esperienza capace di incidere sulle pratiche, sulle scelte e sulle traiettorie di vita delle persone coinvolte.

#### 4. Tipologia delle rimemorazioni di lettura

La messa in relazione delle segmentazioni e qualificazioni attanziali ricostruite nelle sezioni precedenti, svolta attraverso le quattro fasi dello Schema Narrativo Canonico (Contratto, ossia la scoperta della lettura; Competenza, ossia l'età di lettura; Performanza, ossia l'atto della lettura; Sanzione, ossia la valutazione a posteriori della lettura), permette ora di evidenziare come i giovani adulti organizzano retrospettivamente il proprio ricordo di lettura. Per farlo, si è proceduto alla codifica in matrice, per ogni fase, della declinazione attanziale corrispondente, tradotta in un valore numerico (i. e. contratto *emotivo*=1; contratto *normativo*=2 etc.). Tale procedura ha prodotto 117 configurazioni complete del processo di rimemorazione, ciascuna caratterizzata da una combinazione distinta delle quattro fasi (Tab. 1).

Tabella 1. Esempio di codificazione in matrice delle varianti attanziali

Tipologia di testo	Contratto (scoperta di lettura)	Competenza (età di lettura)	Performanza (luogo e influenza sulla lettura)	Sanzione	SNC	Conteggio occorrenze
1	2	2	0	1	1-2-2-0-1	3
1	1	1	0	1	1-1-1-0-1	2
2	2	1	0	1	2-2-1-0-1	1

L'esame comparato di queste configurazioni ha fatto emergere un asse primario di differenziazione legato alla tipologia del testo ricordato, distinguendo fra percorsi associati alla

letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e percorsi relativi a opere non specificamente rivolte a tale pubblico. Su questa base si evidenziano due macro-famiglie di rimemorazione, al cui interno è possibile individuare configurazioni prototipiche ricorrenti e le loro varianti strutturali.

All'interno della famiglia riconducibile alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza (41,2% del totale), la configurazione di vertice corrisponde a una sequenza narrativa in cui un libro destinato a lettori giovani viene scoperto dal soggetto lungo l'adolescenza attraverso un contratto affettivo o individuale, letto in uno spazio percepito come neutro o moderatamente aiutante e valutato retrospettivamente in termini prevalentemente cognitivi (72% dei casi, mentre la pragmatica 28%). Questa configurazione si presenta in forma prototipica in 7 casi ad alta prossimità strutturale (pari al 10,5% del campione) e organizza attorno a sé le varianti più prossime, che condividono il nucleo strutturale pur differenziando un singolo elemento. Le variazioni minime rispetto alla configurazione di vertice riguardano singoli elementi della sequenza: il contratto può assumere tonalità più marcatamente individuali o normative; l'età può retrocedere verso infanzia o preadolescenza; lo spazio può assumere una funzione più esplicitamente aiutante sul piano operativo. In tutti i casi, però, il nucleo rimane stabile: libri legati a fasi formative, accesso mediato da relazioni significative o iniziative autonome, prevalenza di una sanzione cognitiva centrata sull'identità. In questa prospettiva, la rimemorazione delle letture giovanili tra giovani adulti appare strettamente intrecciata all'auto-narrazione dell'io: ciò che viene ricordato non è soltanto ciò che il libro ha insegnato, ma il modo in cui esso diventa parte della propria storia personale (Mackey, 2016).

La famiglia riconducibile alle opere non rivolte specificamente a lettori giovani (58,7%) presenta di contro una doppia polarizzazione quantitativamente più equilibrata. Da un lato, le configurazioni caratterizzate da contratto normativo e sanzione pragmatica rappresentano circa il 36% dei casi interni alla famiglia, costituendo il primo polo strutturale. In esse il libro entra per via prevalentemente scolastica o universitaria, viene letto in spazi funzionali alla concentrazione (biblioteca, casa silenziosa, luoghi di studio) e viene sanzionato in termini di utilità formativa e ristrutturazione del pensiero. Dall'altro lato, le configurazioni a contratto sociale e sanzione cognitiva coprono circa il 34% della famiglia, delineando un secondo polo in cui il libro è ricordato per l'impatto emotivo ed esistenziale, pur essendo entrato attraverso circuiti mediali o relazionali orizzontali (passaparola, adattamenti audiovisivi, piattaforme digitali). In questa sottofamiglia, il libro per adulti occupa uno spazio identitario analogo a quello delle letture per ragazzi, pur se il contratto è meno ancorato alle relazioni primarie e più alle dinamiche della socialità culturale. Nel complesso, nelle opere per adulti la sanzione pragmatica raggiunge una quota sensibilmente più elevata rispetto alla prima famiglia (circa 43%), e il ruolo dello spazio di lettura risulta più frequentemente tematizzato: configurazioni con spazio Aiutante o Opponente rappresentano oltre la metà dei casi, contro una prevalenza di neutralità spaziale nella prima famiglia.

La ricomposizione delle due macro-famiglie e della loro articolazione interna permette dunque di individuare tre modalità ricorrenti di rimemorazione. Chiameremo *rimemorazione identitario-affettiva* la configurazione in cui il libro viene integrato nella narrazione del sé e valorizzato nella sua funzione cognitiva di riconoscimento, così come emerso dalle configurazioni iscritte nella prima famiglia; chiameremo *rimemorazione formativo-pragmatica* la configurazione in cui l'opera è ricordata entro traiettorie di apprendimento e ristrutturazione operativa del pensiero, come mostrato dal primo polo interno alla seconda famiglia. Chiameremo infine *rimemorazione socio-cognitiva* la configurazione in cui l'accesso mediato da reti relazionali o mediali si combina con una rielaborazione orientata alla definizione personale, secondo quanto osservato nel secondo polo della stessa famiglia.

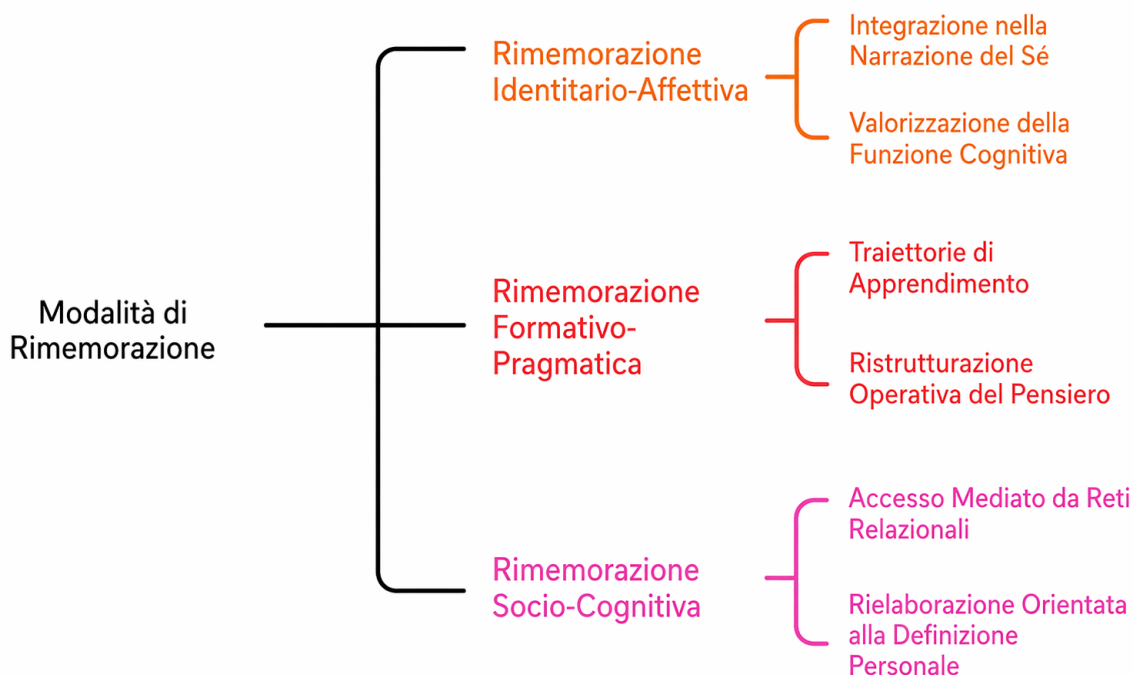


Figura 1. Schema della modalità di rimemorazione

## 5. Conclusioni. La configurazione della memoria di lettura in emerging adulthood

Giunti a questo punto, e restituita la tipologia della rimemorazione frutto dell'analisi dei dati, è possibile chiudere il cerchio ponendo in rilievo cosa questa ci dica della peculiarità dell'emerging adulthood in fase di rimemorazione delle proprie letture favorite. L'analisi delle configurazioni narrative mostra, a nostro dire, un primo risultato cruciale: i giovani adulti riconoscono come "fondative" per il sé, dunque oggetto di sanzione cognitiva, letture avvenute sì quasi sempre in adolescenza, ma senza distinguere in modo rigido tra testi per ragazzi e testi per adulti. La distinzione convenzionale tra libri "per l'età giusta" e libri "da adulti" appare così, su questo piano, sorprendentemente irrilevante: ciò che conta è la possibilità, oggi, di riconoscere quell'esperienza come parte del proprio processo di definizione.

A uno sguardo più ravvicinato, però, reso possibile dall'articolazione attanziale e dalla modellizzazione narrativa, questa apparente omogeneità si scompone in due traiettorie distinte. Le letture per l'infanzia e l'adolescenza risultano infatti incorporate nella memoria del giovane adulto come esperienze private, spesso nate da contratti affettivi o da iniziative autonome, collocate in spazi neutri o domestici e valutate per il loro contributo alla comprensione di sé. Sono libri che testimoniano una conquista progressiva di autonomia, elaborata nelle pieghe della vita quotidiana, distanti dal turbinio del consorzio sociale, quasi mai mediata da istituzioni, per esiti in linea con i riscontri forniti dalla ricerca sperimentale sulle abitudini di lettura in età adolescenziale (Batini et al., 2024a, 2024b). Le opere per adulti, al contrario, quando riconosciute come importanti per il sé, vengono spesso ricordate attraverso un movimento retrospettivo di altra natura: l'accesso normativo o eterodiretto che le contraddistingue diventa, in età adulta, anzitutto segno della bontà della proposta ricevuta a suo tempo da parte di altri adulti. In questi casi non è tanto il soggetto adolescente che parla, quanto il soggetto adulto che rilegge il proprio percorso, riconoscendo la mediazione istituzionale come parte legittima e riuscita della propria formazione. Il risultato è una tensione interna, per cui nella stessa memoria convivono la voce dell'adolescente che si definisce attraverso scelte intime e quella dell'adulto che valuta e legittima percorsi formativi ricevuti,

ponendosi magari nelle condizioni di mediarli a sua volta. Non una fusione organica, dunque, ma una forma di eteroglossia narrativa che segnala tutta la complessità identitaria dell'emerging adulthood. Nel processo di rimemorazione, queste due voci si collocano su piani diversi: la prima è quella del soggetto rimemorato, protagonista del percorso narrativo che la seconda voce, quella rimemorante, restituisce a posteriori. Beneficio fondamentale dell'analisi semionarrativa qui svolta è proprio quello di aver reso discrete e leggibili, nonché adesso in dialogo, queste due istanze di enunciazione, difficilmente considerabili altrimenti.

Infine, i risultati mostrano una differenziazione sorprendentemente netta nei canali di circolazione che introducono i libri nella vita dei lettori. I testi per adulti entrano prevalentemente attraverso mediazioni scolastiche o universitarie; quelli per ragazzi, attraverso la sfera affettiva o la scelta personale. A questa distinzione nei contratti corrisponde una distinzione negli spazi e negli effetti: i primi vengono letti in contesti pubblici, regolati e orientati alla discussione; i secondi in spazi privati, non esposti, dove possono diventare strumenti di crescita personale. Ne deriva una considerazione educativa tutt'altro che banale, per cui le istituzioni rimemorate tendono a proporre testi rilevanti in chiave formativo-pragmatica, mentre le esperienze più incisive sul piano identitario avvengono altrove, spesso in modo non mediatizzato. È dunque necessario sollecitare le istituzioni normative a una più decisa apertura a questo tipo di letture? Forse. Eppure, l'analisi semionarrativa mostra che proprio la segretezza o l'autonomia di certe letture costituisce la condizione stessa della loro efficacia trasformativa. Questo paradosso segnala il limite strutturale di ogni mediazione, per cui alcuni libri possono agire in profondità solo se mai dichiarati "necessari". È in questa tensione irrisolvibile tra prescrizione e scoperta, crediamo, che si colloca lo specifico memoriale dei giovani adulti. Una prospettiva, questa, fertile di sviluppi, dall'analisi delle forme materiali e medialità attraverso cui i testi circolano e vengono rimemorati alle possibili differenze nei processi di rimemorazione in relazione all'identità di genere, verso un ripensamento evidence-based delle modalità mediante cui i testi narrativi vengono proposti ai giovani adulti.

## Riferimenti bibliografici

- Arnett, J. J. (2006). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Batini, F., Barbisoni, G., Di Nicola, P., & Castellana, G. (2024a). L'influenza della disposizione alla lettura sulle pratiche e sulle abitudini di lettura: un'analisi correlazionale. In F. Batini (Ed.), *La lettura ad alta voce condivisa. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale* (pp. 223–238). Pensa MultiMedia.
- Batini, F., Castellana, G., & Barbisoni, G. (2024b). Validazione e standardizzazione della versione definitiva della scala DAL per la rilevazione della disposizione alla lettura. *Effetti di Lettura*, 3(2), 6–19. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-01>
- Bonfiglioli, S. (2012). Gli attanti della sintassi narrativa. In A. M. Lorusso, C. Paolucci, & P. Violi (Eds.), *Narratività. Problemi, analisi, prospettive* (pp. 43–60). Bononia University Press.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Deszcz-Tryhubczak, J., Marecki, M., Chawar, E., Kaczkowska, M., Kowalska, K., Kulawik, A., Oźlańska, M., Palczyńska, M., Parcheniak, N., & Pszczołowski, E. (2019). *Productive remembering of childhood: Child-adult memory-work with the school literary canon*. *Humanities*, 8(2), 74. <https://doi.org/10.3390/h8020074>
- Gibson, M. (2019). Memories of a medium: Comics, materiality, object elicitation and reading autobiographies. *Participations: Journal of Audience & Reception Studies*, 16(1), 226–245.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Larousse.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1979). *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette.
- Hammad, M. (2006). *Lire l'espace, comprendre l'architecture: Essais sémiotiques*. PULIM / Geuthner.
- Kucirkova, N. (2022). The explanatory power of sensory reading for early childhood research: The role of hidden senses. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 93–109. <https://doi.org/10.1177/14639491221116915>

- Lotman, J. M. (2001). Architektura v kontekste kul'tury. In J. M. Lotman, *Semiosfera* (pp. 676–683). Iskusstvo-SPB.
- Mackey, M. (2016). *One child reading: My auto-bibliography*. University of Alberta Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Nikolajeva, M. (2009). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. Routledge
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.
- Trower, S. (2020). Forgetting Fiction: An Oral History of Reading. *Book History*, 23, 269–298.
- Waller, A. (2019). *Rereading Childhood Books. A Poetics*. Bloomsbury Academic.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Padalino, L. (2026). Il libro che resta: un approccio semio-narrativo alla memoria di lettura dei giovani adulti. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 58–69. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1116>

**Corresponding author:** Luca Padalino | [luca.padalino@unipg.it](mailto:luca.padalino@unipg.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Quando i romanzieri parlano di cataclismi. La letteratura come pedagogia implicita

### When novelists speak of cataclysms. Literature as implicit pedagogy

Enrico Orsenigo  | Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia | [enrico.orsenigo@unimore.it](mailto:enrico.orsenigo@unimore.it)

#### Abstract (EN)

This paper examines the role of literature, and particularly the novel, in the symbolic and cognitive elaboration of natural and social cataclysms, showing how writers enact an implicit pedagogy. Drawing on Amitav Ghosh's and Mircea Eliade's reflections on the persistence of myth in modernity, it argues that the novel inherits the myth's capacity to confer meaning on the unpredictable and to generate order in times of crisis. Reading, by disrupting the linearity of chronological time, places the reader within a different temporality—fabulous or transhistorical—that brings narrative closer to the mythic dimension. The comparison between myth, novel, and mass media highlights how literature preserves a unique critical and formative potential in moments of uncertainty. Thus, the contemporary novel not only represents chaos but also offers itineraries of meaning, positioning literature as a fundamental anthropological device for imagining strategies to confront cataclysms.

**Keywords:** novel, implicit pedagogy, mythology, cataclysms, resonance

#### Abstract (IT)

Questo lavoro analizza la funzione della letteratura, in particolare del romanzo, nell'elaborazione simbolica e cognitiva dei cataclismi naturali e sociali, mostrando come gli scrittori esercitino una pedagogia implicita. Seguendo le riflessioni di Amitav Ghosh e Mircea Eliade sulla persistenza del mito nella modernità, si sostiene che il romanzo eredita la sua capacità di dare significato all'imprevedibile e di generare ordine in contesti di crisi. La lettura, alterando la linearità del tempo cronologico, colloca il lettore in una temporalità diversa – favolosa o trans-storica – che avvicina la narrazione alla dimensione mitica. Il confronto tra mito, romanzo e media rivela come la letteratura mantenga un potenziale critico e formativo in tempi di incertezza. Pertanto, il romanzo contemporaneo non solo rappresenta il caos, ma offre anche percorsi di significato, configurandosi come un dispositivo antropologico chiave per immaginare strategie di fronte ai cataclismi.

**Parole chiave:** romanzo, pedagogia implicita, mitologia, cataclismi, risonanza

## 1. Introduzione

Il termine “cataclisma” è oggi associato prevalentemente alle condizioni cui sono sottoposte le popolazioni delle specie viventi in relazione ai disastri ambientali. Tuttavia, esso può essere collegato anche alla nozione di “fine del mondo”. Da questa prospettiva, il riferimento non allude unicamente alla distruzione materiale del pianeta, ma rimanda a un’accezione più ampia, legata al concetto di apocalisse così come elaborato da Ernesto De Martino (2019). L’antropologo utilizzava questa categoria per designare non tanto la conclusione del mondo in senso assoluto, quanto piuttosto la dissoluzione di un mondo: un universo culturale specifico, con le sue tradizioni, consuetudini e pratiche della vita quotidiana.

In questo senso, il concetto di cataclisma si estende oltre l’ambito naturale, includendo anche i disastri sociali e culturali. La contemporaneità appare dunque segnata da molteplici forme di cataclismi – ambientali, sociali e culturali – tra i quali i primi esercitano, in modo evidente, effetti profondi e spesso irreversibili sui secondi e sui terzi. Non potrebbe essere altrimenti: la devastazione di un fiume, di una montagna o di un’intera foresta produce conseguenze dirette e indirette sulle modalità di organizzazione dello spazio, sulla percezione del tempo, sui sistemi educativi, sulle pratiche ludiche e, più in generale, sull’insieme delle dimensioni che strutturano la vita delle comunità insediate nelle aree colpite dal cataclisma naturale (Kolbert, 2014; Krauss, 2021).

Dopo la pubblicazione dell’enciclica *Laudato si’* (Francesco, 2015) e degli Accordi di Parigi (2015), si è osservato un incremento significativo di opere teoriche e ricerche scientifiche sul cambiamento climatico. Tuttavia, l’attenzione si è concentrata principalmente sugli studi afferenti alle cosiddette “scienze dure” – biologia, chimica, fisica, geologia – discipline che elaborano stime, proiezioni e, talvolta, previsioni sull’evoluzione del cambiamento climatico e sulle possibili strategie per contrastarne o mitigarne gli effetti. Molto più raramente, invece, vengono chiamate in causa le arti, nonostante alcuni esponenti delle stesse scienze dure, così come alcune figure spirituali e religiose, abbiano più volte sottolineato la necessità di un dialogo con il linguaggio artistico.

L’arte, in tutte le sue manifestazioni, possiede una vocazione intrinseca come sistema di traduzione e conversione simbolica degli eventi storici e naturali. Attraverso risorse espressive che spaziano dai giochi cromatici alle metafore narrative, le arti riescono a trasmettere non solo la portata storica e culturale dei fenomeni, ma anche le costellazioni emotive e affettive che essi generano. Questa dimensione estetica ed emotiva risulta spesso decisiva per rendere percepibile e testimoniare, sul piano sensoriale e immaginativo, la drammatizzazione della crisi climatica.

È proprio questa la prospettiva che orienta Amitav Ghosh, scrittore e antropologo contemporaneo, nel suo saggio *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l’impensabile* (2017). In quest’opera, Ghosh sostiene in modo provocatorio che alla domanda “che cos’è il romanzo oggi?” la risposta più pertinente sia: “il romanzo è lo strumento dell’immaginazione più adeguato per affrontare il cambiamento climatico”. Un’affermazione che, in apparenza, può risultare irriverente, ma che acquista senso se si intende il romanzo non come un semplice passatempo né come un esercizio intellettuale isolato, bensì come un dispositivo culturale complesso, storicamente consolidato, capace di svolgere una funzione pedagogica implicita.

Il romanzo, infatti, in quanto genere letterario veicolato dal libro, si configura come uno strumento attraverso il quale la specie umana si informa, conosce e si riconosce, amplia le proprie capacità percettive e retroagisce sulla propria biologia dell’attenzione e della contemplazione (Cometa, 2017; Orsenigo, 2024). In questo senso, il romanzo – e, per estensione, l’arte – può essere inteso come un autentico utensile di trasformazione: di sé stessi, della propria sensibilità e delle forme di relazione con l’ambiente naturale e culturale.

## 2. Cataclismi e uso della scrittura

Dall'inizio del XXI secolo si è assistito a una sequenza di cataclismi ambientali, sociali e culturali che hanno profondamente segnato l'immaginario collettivo e il tessuto delle relazioni globali. A partire dall'attentato alle Torri Gemelle dell'11 settembre 2001, tali eventi sono stati documentati in modo sempre più esteso, favorito dall'avanzamento delle tecnologie digitali che hanno reso immediata la registrazione e la diffusione di immagini, video, audio e testi. Le cosiddette "Primavere arabe", le migrazioni attraverso il Mediterraneo, la persecuzione della popolazione uigura nello Xinjiang, la deforestazione dell'Amazzonia, i tentativi di attraversamento della frontiera tra Messico e Stati Uniti, gli attentati di matrice fondamentalista in Europa, la pandemia di Covid-19, la guerra in Ucraina e il perdurare del genocidio contro la popolazione palestinese costituiscono solo alcuni dei fenomeni che hanno segnato il primo quarto di secolo.

Questi cataclismi presentano un tratto comune: l'elevato livello di documentazione prodotta, che spazia dalla saggistica alla narrativa. Quest'ultima, e in particolare il romanzo, sembra oggi assumere un ruolo centrale non solo nella registrazione, ma anche nella trasmissione delle esperienze vissute dalle popolazioni e da coloro che sono stati testimoni diretti degli eventi. Ciò che distingue la letteratura dall'informazione è proprio la capacità di alcuni romanzieri di generare processi di identificazione tra lettore e personaggi, trasferendo emozioni, tensioni e percezioni attraverso l'artificio narrativo (Barenghi, 2013, 2020; Eco, 1979; Stevenson, 1997).

L'informazione giornalistica, per sua natura, si caratterizza per la precisione, la descrizione e la sintesi, ma è destinata a essere rapidamente superata da aggiornamenti successivi. Il romanzo, invece, sembra fondare la propria specificità su una forma di inattualità: la sua forza non risiede nell'immediatezza del dato, bensì nella capacità di restituire nel tempo un'esperienza complessa e stratificata. Ciò non significa, tuttavia, che tutti i romanzi operino in questa direzione. Una parte rilevante della produzione narrativa, infatti, si concentra sulla rappresentazione della quotidianità, delle routine, delle decisioni minime e dei piccoli piaceri: elementi che, proprio nella loro apparente marginalità, possono diventare strumenti privilegiati per comprendere la dimensione umana dei grandi eventi storici e sociali.

È quanto sosteneva Franco Moretti – ripreso anche da Amitav Ghosh – affermando che le grandi questioni della condizione umana sono state progressivamente relegate in secondo piano, mentre in primo piano sono state collocate le dimensioni ordinarie, quotidiane e talvolta superficiali della vita routinaria. Questo spostamento produce tuttavia un effetto significativo: l'inaudito, confinato ai margini della narrazione, finisce per disabituare le persone a riflettere sui temi fondamentali dell'esistenza umana.

In uno scenario di accelerazione generalizzata (Augé, 1992; Stiegler, 2015) risulta cruciale disporre di strumenti capaci di garantire condizioni di attenzione, contemplazione e raccoglimento. Tra questi, il libro si presenta per sua natura come un dispositivo privilegiato, come ha osservato Umberto Eco nella sua opera *La memoria vegetale* (2006). Il libro, in quanto utensile cognitivo e culturale, instaura una relazione inscindibile con il lettore: richiede una postura fisica, una disposizione mentale e un comportamento adeguati; esige uno spazio idoneo, poiché sebbene sia possibile leggere ovunque, non in ogni luogo si raggiunge il grado di concentrazione necessario a favorire l'esperienza riflessiva e contemplativa. Inoltre, implica la sospensione del giudizio, dal momento che il lettore si confronta costantemente con mondi possibili e impossibili. Questa disposizione, costruita storicamente, consente di riservare nella vita quotidiana uno spazio per la riflessione e per l'esegesi di sé, in sintonia con quanto Michel Foucault definiva ne *L'ermeneutica del soggetto* (2003): un esercizio che orienta l'attenzione verso l'interiorità, rendendo possibile osservare come i concetti interiorizzati interagiscano con esperienze psicologiche pregresse e decidere se accoglierli, rielaborarli o respingerli, formulando così un giudizio su se stessi.

Quando un romanziere costruisce una storia e una trama di eventi, riesce a incidere sull'attenzione del lettore, generando atmosfere di identificazione e di risonanza emotiva. Ma che cosa accade quando lo scrittore decide di assumere una causa politica, sociale o ambientale e opta per la forma del saggio? Che cosa può apportare un romanziere che sceglie di scrivere di scienza e dei cataclismi della contemporaneità? Questo sarà il tema del prossimo paragrafo.

### 3. La letteratura come pedagogia implicita

Tutti i sentimenti che la gioia o la sventura di un personaggio reale ci fanno provare non si producono in noi che per il tramite di un'immagine di tale gioia o di tale sventura; il colpo di genio del primo romanziere fu proprio quello di comprendere che nel meccanismo delle nostre emozioni l'immagine è l'unico elemento essenziale, e che la semplificazione consistente nella pura e semplice soppressione dei personaggi reali avrebbe dunque costituito un perfezionamento decisivo [...]. Che importa allora se le azioni, le emozioni di questi individui d'un genere nuovo ci appaiono come vere, dal momento che le abbiamo fatte nostre, dal momento che è in noi che esse si producono e che è da loro che dipendono, mentre voltiamo febbrilmente le pagine del libro, la rapidità del nostro respiro e l'intensità del nostro sguardo? (Proust, 1978, pp. 282–283).

Un passo del primo volume di *Alla ricerca del tempo perduto* (1946–1951) di Marcel Proust chiarisce le ragioni per cui, nel presente contributo, la letteratura è intesa come un sistema di pedagogia implicita. Il personaggio letterario, al pari di un educatore, di un maestro o di un familiare, può esercitare un'influenza profonda nella trasformazione della nostra interiorità, dei nostri sentimenti e delle nostre emozioni. Come osserva Proust, la letteratura ci informa sulle questioni essenziali della condizione umana e, nel farlo, agisce già nel nostro intimo: la lettura è strutturalmente un'esperienza interna (specie nella sua forma silenziosa, dove il ruolo del lettore differisce rispetto alla lettura ad alta voce e per gli altri, si veda Svenbro, 2009), resa possibile da un insieme di funzioni fisiologiche e cognitive – dalla subvocalizzazione all'attenzione, dalla concentrazione alla motivazione, dall'intuizione alla sensazione. Nei romanzi, così come nella vita reale con i maestri, incontriamo personaggi che ci guidano attraverso la loro "voce".

Un autore esemplare in questo senso è Amitav Ghosh. Con il suo saggio *La grande cecità*, egli affronta il tema del cambiamento climatico e dell'"impensabile", vale a dire la difficoltà che incontriamo nel pensare cataclismi di tale portata. Secondo Ghosh, questa difficoltà deriva dal fatto che ci siamo abituati a forme di narrazione che privilegiano le questioni della routine, relegando ai margini i problemi-limite dell'esistenza: perché accade ciò che accade? Chi sono io? Qual è il senso della mia presenza sulla Terra? Questi interrogativi – i "problemi-limite" – sono stati richiamati recentemente anche da Papa Francesco nell'enciclica *Laudato si'* (2015) e nella *Lettera sul ruolo della letteratura* (2024), nella quale invita a un approccio transdisciplinare che includa le *soft sciences* nei discorsi tradizionalmente dominati dalle *hard sciences*. La complessità della crisi climatica, come di ogni situazione complessa, richiede infatti la costruzione di nuovi legami, senza i quali non è possibile individuare soluzioni né alternative praticabili.

Ghosh afferma:

[...] oggi il nostro sguardo sta cambiando direzione; gli eventi spaesanti e improbabili che battono alle nostre porte sembrano aver stimolato una sorta di riconoscimento, la consapevolezza che gli esseri umani non sono mai stati soli, che siamo sempre circondati da una molteplicità di creature che condividono con noi capacità che consideravamo precipuamente nostre: volontà, pensiero e coscienza. [...] il tempismo di tale riconoscimento è una semplice coincidenza, o una simile sincronia indica che nel mondo esistono entità, come le foreste, pienamente capaci di inserirsi nei nostri processi di pensiero? E in tal caso non si potrebbe arrivare a sostenere che la terra stessa è intervenuta per rettificare convinzioni basate sul dualismo cartesiano che attribuisce all'umano ogni forma di intelligenza e intenzionalità, negandole invece a ogni altro essere? (2017, p. 38).

Proprio grazie a una familiarità consolidata con l'interrelazione tra dimensioni naturali e culturali, il romanziere possiede la capacità di immaginare mondi ritenuti impossibili e, in questo caso, di concepire la Terra come un organismo vivo e in movimento, capace di comunicare silenziosamente con gli esseri umani e di agire su di essi attraverso conseguenze visibili e invisibili, esteriori e interiori. Si tratta di un tema che ha interessato anche l'antropologia contemporanea, come dimostra l'opera di Eduardo Kohn *Come pensano le foreste* (2021), che integra questa prospettiva nelle antropologie e nelle semiotiche europee. Per Kohn, il nodo cruciale risiede nella capacità delle foreste e, più in generale, degli organismi non umani di entrare nelle catene di pensiero degli esseri umani, influenzandone percezioni e sensazioni. Da questa prospettiva, risulta sterile distinguere tra ciò che è esterno e ciò che è radicalmente interno: ciò che conta è riconoscere la dimensione porosa e relazionale dello scambio tra immanenza e trascendenza.

Questa stessa porosità costituisce l'esperienza del lettore, in quanto esperienza umana che implica una relazione con esseri viventi anche di specie differenti. Kohn sottolinea che, quando una comunità si dedica con attenzione radicale ai fenomeni circostanti e riconosce l'essere umano come un vivente tra altri viventi, essa si trova inevitabilmente esposta a una molteplicità di eventi, molti dei quali agiscono al di sotto della soglia della coscienza.

In questo quadro, il romanziere appare come un soggetto particolarmente sensibile nel porre la questione della direzione che l'umanità sta assumendo nei confronti del mondo. Il romanziere si configura come mediatore di entità sottili e di fenomeni che sfuggono al senso comune, restituendoli attraverso la scrittura. È come se riuscisse a insinuarsi tra le trame degli eventi, traducendo in linguaggio ciò che spesso resta al di fuori della portata dello sguardo. Si pensi, ad esempio, agli effetti distruttivi del cambiamento climatico e alla loro trasposizione nel romanzo o nel saggio: un'operazione che implica non solo la rappresentazione narrativa, ma anche un'ostinata indagine sulle cause e sulle alternative mancate. In questo senso, l'opera letteraria diventa una zona di confine tra il possibile e l'impossibile, uno spazio in cui il lettore può fare esperienza di qualcosa che lo riguarda direttamente, poiché gli eventi narrati, in realtà, concernono la collettività nel suo insieme (Tabucchi, 2013, 2022).

Si utilizza il termine *zona* per designare la pagina letteraria perché, secondo una determinata tradizione di scrittori che si sono occupati anche di saggistica e di attualità, essa dovrebbe essere compresa più in termini spaziali che temporali. Leggerla nello spazio significa adottare una prospettiva ben definita, approfondita da autori come Italo Calvino e Daniele Del Giudice. Quest'ultimo, infatti, propone di intendere la pagina del libro come una "zona" (Del Giudice, 2023).

Che cos'è una zona? Etimologicamente deriva dal latino *zona*, "cintura, fascia" (dal greco ζώνη, a sua volta dal tema di ζώννυμι, "cingere"). Nell'antica Grecia indicava la fascia utilizzata soprattutto dalle donne per sostenere la veste. Strutturalmente, una zona è dunque uno spazio delimitato, governato da regole proprie che, se rispettate, ne fanno emergere la funzione.

Ma c'è di più: per Del Giudice la "zona" è sinonimo di «campo di energie», è "zona di detriti, materia calda e ribollente. Zona delle emergenze, di ciò che emerge ai limiti del conosciuto, informe, incompiuto, appena nato. [...] è campo di forze del tutto contrastanti e molteplici, vitali, potenti – e tale potenza, sia chiaro, tale forza non proviene da noi, se non in minima parte, bensì dalla zona stessa [...]" (Del Giudice, 2023, p. 211).

Una zona è simile a molte altre che attraversiamo quotidianamente e che riconosciamo come spazi capaci di accoglierci o respingerci. Tuttavia, nel caso della pagina scritta, la questione si articola su due livelli: da un lato, il libro non si oppone a nessuno, poiché è accessibile a chiunque sia in grado di leggere; dall'altro, i contenuti che racchiude possono ferirci o confortarci a seconda delle nostre esperienze pregresse.

La letteratura, e in particolare la narrativa nella forma del romanzo, porta con sé fin dalle origini – basti pensare al *Don Chisciotte* – l'eredità di un'altra zona, quella della tradizione orale, trasmessa

fino a noi attraverso la scrittura: la tradizione mitologica. I miti, infatti, come ha sottolineato Mircea Eliade (1966, 1979), non sono scomparsi, ma hanno trasformato la loro forma; oggi li ritroviamo sotto le sembianze della pagina scritta e dei rituali.

#### 4. Contemplazione e smarrimento

La pagina di un libro, in questo senso, può essere intesa come un elemento profondamente sovversivo: interrompe il flusso della vita quotidiana e apre uno spazio in cui fermarsi per accogliere interrogativi inediti, spesso legati ai grandi problemi-limite dell'esistenza. Al tempo stesso, può suscitare inquietudine e persino un'esperienza perturbante, nella misura in cui le questioni più familiari – chi sono io?, qual è lo scopo della mia vita?, che cos'è l'amicizia? – cessano di essere evidenti. Ciò ci costringe a ritornarvi, a riflettere, per tracciare un percorso più profondo capace di attribuire nuovi significati tanto a tali domande quanto, in definitiva, alla nostra stessa identità.

A partire da queste due caratteristiche si comprende chiaramente perché alcuni autori – tra i quali, in primo luogo, Mircea Eliade – siano giunti a sostenere che il romanzo conservi una funzione mitica, anche se comunemente il mito viene considerato un fenomeno del passato, scomparso e privo di rilevanza nella postmodernità. In realtà, il romanzo svolge la stessa funzione che in passato assolveva il mito: da un lato, elaborare gli eventi e offrire risposte o itinerari di ricerca; dall'altro, generare un surplus di ordine laddove prevalgono il cataclisma e il disordine.

La contemplazione e lo smarrimento costituivano infatti le condizioni tipiche di fronte agli eventi naturali dell'esistenza privi di spiegazione; il mito operava, in questo senso, come un vasto serbatoio di domande più precise e di possibili risposte. Da circa quattro secoli, con l'incremento della scrittura e della lettura dei romanzi, questa funzione mitica – se non nella sua totalità, almeno in larga parte – è stata assorbita dall'oggetto tecnologico che è il libro, “caricato” del potenziale narrativo del romanzo.

Bisogna sottolineare che, la prosa narrativa, soprattutto il romanzo, ha preso, nelle società moderne, il posto occupato dalla narrazione dei miti e dei racconti nelle società tradizionali e popolari. Anzi, è possibile mettere in evidenza la struttura “mitica” di certi romanzi moderni, e si può dimostrare la sopravvivenza letteraria dei grandi temi e dei personaggi mitologici [...]. In questa prospettiva, si potrebbe quindi dire che la passione moderna per i romanzi tradisce il desiderio di comprendere il maggior numero possibile di “storie mitologiche” desacralizzate oppure semplicemente travestite sotto forme “profane” (Eliade, 1966, p. 225).

Il testo *Mito e realtà* di Mircea Eliade evidenzia, oltre alla funzione mitica rintracciabile alla base di alcune grandi opere del romanzo moderno, un ulteriore aspetto che lega strettamente la letteratura al mito, svolgendo al contempo un ruolo centrale quale forma di pedagogia implicita: l'esercizio costante del mettersi nei panni dell'altro o, quantomeno, del frequentarne il punto di vista, di accompagnarne i percorsi interiori, di instaurare una compagnia che non sia esclusivamente con se stessi, ma anche con un altro. In definitiva, si tratta di coltivare l'esperienza empatica e di mantenere questa relazione anche quando di fronte a noi non vi è una persona in carne e ossa, bensì un essere finzionale.

Qualunque sia la gravità della crisi attuale del romanzo, resta il fatto che il bisogno di introdursi in universi “estranei” e di seguire le peripezie di una “storia” sembra connaturata alla condizione umana e, di conseguenza, irriducibile. Vi è in ciò un'esigenza difficile da definire: insieme desiderio di comunicare con gli “altri”, gli “sconosciuti” e di partecipare ai loro drammi, alle loro speranze, e bisogno di apprendere ciò che è *potuto accadere*. Difficilmente si concepirebbe un essere umano che non resti affascinato dalla “narrazione”, dal racconto degli avvenimenti significativi, da ciò che è capitato a uomini provvisti della “doppia realtà” di personaggi letterari (che insieme riflettono la realtà storica e psicologica dei membri di una

società moderna, e dispongono della potenza magica di una creazione immaginaria) (Eliade, 1966, pp. 225–226).

Entrando in questo tipo di relazione con il testo, si inizia a sperimentare un tempo supplementare rispetto al tempo cronologico che scandisce la vita quotidiana. È come se la nostra presenza si sdoppiasse: da un lato, continua a esistere nel tempo ordinario della lettura; dall'altro, si immerge in un tempo diverso, generato e sostenuto dal motore narrativo della storia. Questo secondo tempo altera l'esperienza abituale e, al contempo, la amplia, poiché si estende la gamma di conoscenze, sensazioni, prospettive e punti di vista che il lettore giunge a incorporare.

Questa alterazione e sospensione del tempo classico e cronologico avvicina ulteriormente il romanzo alla dimensione mitologica. In entrambi i casi, si trascende il tempo storico e personale per accedere a una temporalità di altro ordine, talvolta definita come “tempo favoloso” o, in modo più preciso, come “tempo trans-storico”.

Il lettore è messo a contatto con un tempo estraneo, immaginario, i cui ritmi variano indefinitamente, perché ciascun racconto ha il suo proprio tempo, specifico ed esclusivo. Il romanzo non ha accesso al tempo primordiale dei miti ma, nella misura in cui narra una storia verosimile, il romanziere utilizza un tempo apparentemente storico, e perciò condensato o dilatato, un tempo che dispone quindi di tutte le libertà dei mondi immaginari.

Si indovina nella letteratura, in modo più forte ancora che nelle altre arti, una rivolta contro il tempo storico, il desiderio di accedere ad altri ritmi temporali al posto di quello in cui si è costretti a vivere e a lavorare. Ci si chiede se questo desiderio di trascendere il proprio tempo, personale e storico, e di immergersi in un tempo “estraneo”, o estatico o immaginario, non sarà mai sradicato. Finché sussiste questo desiderio si può dire che l'uomo moderno conserva ancora almeno certi residui di un “comportamento mitologico”. Le tracce di un tale comportamento mitologico si rivelano nel desiderio di ritrovare l'intensità con cui si è vissuta o si è conosciuta una cosa *per la prima volta*, di recuperare il lontano passato, l'epoca beatifica degli “inizi”.

Come c'era da aspettarsi, è sempre la stessa lotta contro il Tempo, la stessa speranza di liberarsi dal peso del “Tempo morto”, dal “tempo che schiaccia e uccide” (Eliade, 1966, pp. 226–227).

Questa necessità, questo desiderio di andare oltre il tempo, al di sopra della routine quotidiana, rimanda a una lezione mai tenuta nelle *Norton Lectures* di Harvard, a causa della morte di Italo Calvino, che avrebbe dovuto pronunciarle nell'anno accademico 1984-1985. Al termine della prima lezione, intitolata *Leggerezza*, Calvino osserva che “resta ancora un filo, quello che avevo cominciato a svolgere all'inizio: la letteratura come funzione esistenziale, la ricerca della leggerezza come reazione al peso di vivere” (1988, p. 30).

Riflettere sulla leggerezza in termini di una reattività simile è possibile soprattutto se si considera il dispositivo antropologico attivato dalla tradizione dei racconti meravigliosi, dispositivo che corrobora quanto detto sino a qui. Il “nesso tra levitazione desiderata e privazione sofferta” appare, agli occhi di Calvino, come una costante antropologica e non esclusivamente europea. Gli esempi più significativi si trovano nella levitazione interiore dello sciamano, che gli permette di sfuggire alle influenze maligne e ai cataclismi naturali, così come di entrare in contatto con entità di altre dimensioni capaci di offrire orientamento e percorsi di senso; fino al XX secolo, nelle streghe che volavano di notte su scope; nelle apparizioni femminili alle finestre (o all'interno delle stanze, fonte di turbamento notturno) che svanivano improvvisamente, come risposta alla condizione di marginalità e di eccessiva restrizione in cui vivevano molte donne; e anche nei tappeti volanti, liberi dalle limitazioni di circolazione, come reazione a confini rigidamente tracciati e tabù legati all'affettività.

In questo senso, la letteratura, in particolare il romanzo, perpetua l'“altrimenti”: una leggerezza del pensiero che costituisce l'ambiente di un mondo possibile. In sintesi, “penso che la razionalità più profonda implicita in ogni operazione letteraria vada cercata nelle necessità antropologiche a cui essa corrisponde” (Calvino, 1988, p. 31).

## Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction A Une Anthropologie De La Surmodernité: Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Seuil.
- Barenghi, M. (2013). *Cosa possiamo fare con il fuoco? Letteratura e altri ambienti*. Quodlibet.
- Barenghi, M. (2020). *Poetici primati. Saggio su letteratura e evoluzione*. Quodlibet.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Garzanti.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Raffaello Cortina.
- Consiglio dell'Unione Europea (2015). *Accordo di Parigi sui Cambiamenti Climatici*. <https://www.consilium.europa.eu/it/policies/paris-agreement-climate/>
- De Martino, E. (2019). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Einaudi.
- Del Giudice, D. (2023). *Del narrare*. Einaudi.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani.
- Eco, U. (2006). *La memoria vegetale e altri scritti di bibliofilia*. Bompiani.
- Eliade, M. (1966). *Mito e realtà*. Borla.
- Eliade, M. (1979). *La prova del labirinto. Intervista con C.-H. Rocquet*. Jaca Book.
- Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981–1982)*. Feltrinelli.
- Francesco (2015). *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*. San Paolo.
- Francesco (2024). *Lettera del Santo Padre Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione*. <https://www.vatican.va/content/francesco/it/letters/2024/documents/20240717-lettera-ruolo-letteratura-formazione.html>
- Ghosh, A. (2017). *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l'impensabile*. Neri Pozza.
- Kohn, E. (2021). *Come pensano le foreste. Per un'antropologia oltre l'umano*. nottetempo.
- Kolbert, E. (2014). *The Sixth Extinction: An Unnatural History*. Henry Holt and Company.
- Krauss, L. M. (2021). *The Physics of Climate Change*. Apollo.
- Orsenigo, E. (2024). *Dallo stato alfabetico all'incorporazione. La funzione educativa della letteratura*. *Corpo, Società, Educazione*, 1(1), 39–52. <https://doi.org/10.14605/CSE112402>
- Proust, M. (1978). *Alla ricerca del tempo perduto. I: La strada di Swann*. Einaudi.
- Stevenson, R. L. (1997). *Memorie*. Editori Riuniti.
- Stiegler, B. (2015). *La Société automatique: 1. L'avenir du travail*. Fayard.
- Svenbro, J. (2009). *La Grecia arcaica e classica: l'invenzione della lettura silenziosa*. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 3–36). Laterza.
- Tabucchi, A. (2013). *Di tutto resta un poco. Letteratura e cinema*. Feltrinelli.
- Tabucchi, A. (2022). *Zig Zag. Conversazioni con Carlos Gumpert e Anteos Chrysostomidis*. Feltrinelli.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Orsenigo, E. (2026). Quando i romanzieri parlano di cataclismi. La letteratura come pedagogia implicita. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 70-77. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1092>

**Corresponding author:** Enrico Orsenigo | [enrico.orsenigo@unimore.it](mailto:enrico.orsenigo@unimore.it)


**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Il valore della Visual Literacy nel percorso formativo: la narrazione del progetto Erasmus ALTA

### The value of Visual Literacy in lifelong education: a narrative account of the Erasmus+ ALTA project

Marika Calenda  | Università degli Studi della Basilicata | marika.calenda@unibas.it

Maria Tiso  | Università degli Studi di Salerno | mtiso@unisa.it

Concetta Ferrantino  | Università degli Studi di Salerno | cferrantino@unisa.it

#### Abstract EN

The paper analyses the role of visual literacy as an image-mediated narrative experience and a pedagogical device in language learning processes, within a lifelong and lifewide learning perspective. It presents a participatory research-training experience developed within the Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA) project, aimed at initial teacher education in intercultural and plurilingual contexts. The experience involved university students engaged in designing educational units inspired by the SELF module of the MATERN-AILE (or AILE) protocol, with particular attention to early childhood education (0–6 years). Data were collected through project work, oral presentations, and shared reflections, and analysed using a qualitative interpretative approach. Findings suggest the potential of visual literacy to support linguistic competences, intercultural awareness, and active participation in plurilingual educational settings. The study is exploratory and not statistically generalisable.

**Keywords:** visual literacy, storytelling, Erasmus Alta project, training

#### Abstract IT

Il contributo analizza il ruolo della *visual literacy* come esperienza narrativa mediata dalle immagini e dispositivo pedagogico nei processi di apprendimento linguistico, in ottica *lifelong* e *lifewide learning*. Presenta un'esperienza di ricerca-formazione partecipata realizzata nel progetto Erasmus *Allophone Teacher Academy* (ALTA), finalizzata alla formazione iniziale dei docenti in prospettiva interculturale e plurilingue. L'esperienza ha coinvolto studenti universitari impegnati nella progettazione di unità educative ispirate al modulo SELF del protocollo MATERN-AILE (o AILE), con attenzione alla fascia 0–6 anni. I dati, raccolti attraverso project work, restituzioni e riflessioni condivise, sono stati analizzati con approccio qualitativo interpretativo. I risultati suggeriscono il potenziale della *visual literacy* nel sostenere competenze linguistiche, consapevolezza interculturale e partecipazione nei contesti educativi plurilingui. Lo studio ha natura esplorativa e non generalizzabile.

**Parole chiave:** visual literacy, narrazione, progetto Erasmus Alta, formazione

## 1. Introduzione

Nel corso del tempo il raccontare e l'ascoltare storie hanno sempre svolto un ruolo educativo e/o formativo fondamentale, in relazione ai differenti contesti e alle specifiche culture di appartenenza.

La pedagogia, nel suo interrogarsi sul senso e sulle finalità dell'educazione, non può prescindere dal considerare il racconto come uno strumento privilegiato di formazione, capace di connettere le dimensioni cognitive, emotive, sociali e culturali dello sviluppo, soprattutto nei primi anni di vita (Cambi & Piscitelli, 2005). L'approccio narrativo considera il conoscere come un processo di reciproca appropriazione di visioni culturali e di strumenti dotati di valore simbolico con cui intrecciare la trama personale della propria vita con la trama culturale dell'umanità (Smorti, 1994).

Nel corso degli ultimi decenni, la pratica narrativa è stata sottoposta a una meticolosa e complessa analisi che, benché abbia rivelato i nodi concettuali e di significato, ha mostrato ancora di più quanto possa essere "ambigua e problematica" (Madrussan, 2007, p. 98) la relazione che sussiste fra l'educazione *tout court* e la narrazione. In particolar modo, si è attivata una ricerca intorno al valore e alla funzione del narrare dal punto di vista psicologico, sociologico e storico, che ne ha messo in luce il suo ruolo cognitivo e comunicativo (Cambi, 2010). Questi aspetti fanno della narrazione un'attività primaria e fondamentale della mente, pertanto deve essere mantenuta al centro dei processi educativi, poiché consente all'individuo di comunicare il proprio vissuto e, quindi anche di dividerlo, immaginando un altro da sé disposto ad ascoltare il suo racconto, ma consente altresì di recuperare il senso delle proprie esperienze, di sfuggire al rischio dell'oblio; la scrittura consola, "la scrittura è potere che libera, forza che allontana l'oppressione del mondo, passaggio liberatore dall'io all'Egli" (Blanchot, 1983, p. 89). Richiamando i principi pedagogici, a titolo esemplificativo, sul piano dello sviluppo individuale, Piaget (1946) ha individuato nella cosiddetta funzione simbolica la condizione necessaria perché la narrazione possa emergere. "La funzione simbolica, ossia la capacità di rappresentare un oggetto o un evento assente mediante un segno o un simbolo, compare verso i 18–24 mesi" (p. 51). È un passaggio decisivo, perché permette al bambino di evocare, immaginare e anticipare: da questo momento in poi, diventano possibili il gioco di finzione e la narrazione. La narrazione non è una competenza insegnata dall'esterno, ma una modalità spontanea che emerge dallo sviluppo cognitivo. Nei contesti educativi zero-sei, questo significa che l'educatore deve riconoscere e valorizzare tali espressioni, creando spazi in cui il bambino possa raccontare, inventare e condividere storie, trasformando il gioco simbolico in occasione di crescita linguistica, cognitiva e relazionale (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Vygotskij (1980), pur riconoscendo il ruolo delle funzioni cognitive, ha spostato l'attenzione sulla dimensione sociale dello sviluppo. In *Pensiero e linguaggio* leggiamo: "ogni funzione psicologica superiore compare due volte nel corso dello sviluppo: dapprima sul piano sociale e poi su quello individuale; dapprima tra le persone (intersichica) e in seguito all'interno del bambino (intrapsichica)" (p. 102). La narrazione, in questa prospettiva, nasce e si sviluppa nelle interazioni sociali: è attraverso il dialogo con gli adulti, l'ascolto delle storie e la conversazione con i pari che il bambino impara a raccontare.

Il pensiero narrativo è una modalità cognitiva specifica attraverso cui gli individui strutturano la propria esperienza e costruiscono le reti di interazioni in cui sono immersi. Per questo la comprensione delle azioni, dei comportamenti e delle esperienze, secondo la struttura del pensiero narrativo, rappresenta un'operazione fondamentale che guida la mente umana a compiere processi di attribuzione di significato, sviluppando il pensiero individuale in relazione a strutture collettive di senso (Bocci, Castellana & De Angelis, 2023).

Il narrare, dunque, ha una fondamentale funzione formativa a più livelli: allena la mente al pensiero razionale, esplicativo, argomentativo e narrativo; dà identità al soggetto; colloca la personalità nella sua storia, in un tempo, in uno spazio e in una cultura; concede alla mente di ritirarsi nel proprio spazio egoico e di ri-leggere sé stessa. Questi aspetti sono indubbiamente cruciali

per la formazione del soggetto, perciò, è possibile riconoscere la narrazione quale paradigma chiave del processo di costruzione del sé e della personalità. È in questa chiave che, a partire dalla prima infanzia, deve essere intesa la narrazione, riconoscendola come pratica da coltivare lungo tutto l'arco della vita. A ogni fase della crescita, l'attività del narrarsi deve compiutamente adattarsi alle risorse che l'età degli allievi dispone quindi, ad esempio, nell'infanzia deve essere pensata attraverso la riproduzione e l'invenzione di storie, plasmando uno spazio immaginativo capace di produrre identificazione, perché dilata e arricchisce i registri della mente e della sensibilità. In questa fase è la scuola a essere centrale poiché in grado di organizzare e implementare una didattica fondata sulla narrazione di storie (Cambi, 2010). Ancora, nell'adolescenza la pratica della narrazione è esperienza fondamentale per narrare di sé a sé stessi (ad esempio attraverso la scrittura diaristica), per esprimere stati d'animo (magari attraverso la scrittura poetica), per far parte del mondo (scrittura romanzata). È in questa fase che la narrazione rivendica tutta la sua potenzialità cognitiva ed etica e va lasciata libera nel suo procedere, nella sua avventura aperta all'esistenza e alla storia. In età adulta si aggiunge un'ulteriore funzione, quella di narrare per conoscersi, per riorientarsi, per fare bilanci della propria esperienza di vita, del proprio esistere (Madrusan, 2007).

I servizi educativi diventano così palestre narrative, in cui gli utenti non solo acquisiscono parole e strutture linguistiche, ma imparano anche a costruire rappresentazioni di significati condivisi. La narrazione diventa quindi un vero e proprio mediatore culturale che permette al soggetto in formazione di passare dal piano individuale a quello sociale, dal linguaggio privato alla costruzione di un linguaggio collettivo (Vygotskij, 1980).

A partire da tali concezioni, il presente contributo intende valorizzare la dimensione dell'esperienza narrativa mediata dalle immagini (*visual literacy*). Quest'ultima rappresenta, infatti, una forma primordiale di lettura ad alta voce che lega l'adulto e il bambino, intreccia codici linguistici e visivi, producendo un ambiente di apprendimento multisensoriale che rafforza la comprensione e stimola la curiosità.

Contrariamente a una visione riduttiva che associa la lettura per immagini esclusivamente alla prima infanzia, la produzione contemporanea dimostra come essa possa rivolgersi a lettori di tutte le età. Tematiche esistenziali, sperimentazioni grafiche e narrazioni complesse rendono l'albo illustrato uno strumento efficace anche in contesti formativi per adolescenti e adulti. La caratterizzazione degli albi, data dall'integrazione organica di testo e immagine, primariamente risponde alle specifiche modalità di apprendimento del bambino, in particolare nella fascia 0-6 anni, fortemente ancorate alla dimensione percettiva e iconica. Tuttavia, risulta necessario riconoscerne la centralità di mediazione didattica e strutturale nei curricula educativi. Per agire in termini di valorizzazioni della lettura è necessario, dalla prima infanzia all'età adulta, promuovere una formazione specifica degli educatori e degli insegnanti alla lettura ad alta voce, all'analisi critica degli albi e all'integrazione di percorsi interdisciplinari che connettano linguaggio, arte, educazione emotiva e cittadinanza.

In tale scenario, in questo contributo, dopo una breve disamina sul valore pedagogico della *visual literacy* dall'infanzia all'età adulta, verrà presentata un'esperienza svoltasi all'interno del progetto *Erasmus ALTA (Approaches to Language Teaching in Early Childhood Education)*, che ha riunito ricercatori, insegnanti, educatori e formatori provenienti da diversi contesti europei, con l'obiettivo di condividere modelli pedagogici innovativi e pratiche educative efficaci per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico.

## 2. La visual literacy: un ponte tra infanzia ed età adulta

La *visual literacy*, intesa come capacità di interpretare, decodificare e attribuire significato alle immagini, assume un ruolo centrale nei processi di formazione integrale del soggetto, configurandosi come un insieme articolato di competenze che promuove la comprensione,

l'interpretazione e la costruzione di senso a partire dai linguaggi visivi (Campagnaro & Dallari, 2013; Salisbury & Styles, 2012). In una prospettiva socio-costruttivista, tali competenze si sviluppano precocemente attraverso l'esperienza e l'interazione con contesti comunicativi multimodali. Nel nido e nella scuola dell'infanzia, la lettura delle immagini attiva processi di significazione che permettono al bambino di elaborare categorie cognitive e sensoriali, contribuendo alla progressiva strutturazione di schemi interpretativi mediante i quali organizzare l'esperienza e attribuire senso al mondo circostante.

Comunemente, la narrazione attraverso le immagini è percepita come una pratica transitoria, cui si ricorre nell'attesa che i bambini acquisiscano la competenza della lettura della parola. In questa prospettiva, il racconto attraverso le immagini viene implicitamente relegato a un ruolo subordinato rispetto alla parola scritta, continuando a occupare una posizione marginale all'interno della letteratura per l'infanzia. Tale impostazione riflette una concezione gerarchica dei codici espressivi, che tende a considerare la narrazione per immagini come un supporto preliminare o compensativo, piuttosto che come un sistema semiotico autonomo e complesso. Secondo il neuroscienziato Damasio (2018), le immagini occupano una posizione fondativa nei processi cognitivi, poiché consentono a ogni organismo di costruire rappresentazioni attraverso l'integrazione simultanea di stimoli interni ed esterni. Le configurazioni visive derivano infatti dall'interazione tra segnali provenienti dalla dimensione interna dell'organismo e informazioni relative all'ambiente circostante, costituendo il primo livello di organizzazione dell'esperienza. In tale prospettiva, il cosiddetto *visual thinking* non rappresenta una modalità accessoria del pensiero, bensì una sua forma originaria e strutturante complessa e indipendente. Le immagini non precedono semplicemente il linguaggio verbale in senso cronologico, ma ne costituiscono il presupposto evolutivo e funzionale, rendendo possibile la progressiva trasformazione delle rappresentazioni iconiche in sistemi simbolici sempre più astratti, fino alla parola, ribaltando quella che Campagnaro (2024) definisce una vera e propria "sudditanza dell'immagine" (p. 123).

Dal punto di vista pedagogico, questa impostazione implica che l'esposizione precoce a narrazioni per immagini non possa essere considerata una fase preparatoria alla lettura alfabetica, ma un'esperienza cognitiva primaria attraverso la quale il bambino struttura il pensiero, organizza le emozioni e costruisce significati. La promozione della visual literacy nella fascia 0-6 si configura, dunque, come intervento educativo fondativo, capace di sostenere non solo competenze interpretative, ma anche processi di simbolizzazione e di consapevolezza metacognitiva che accompagneranno lo sviluppo linguistico e narrativo successivo. Riconoscere pienamente il valore epistemico della narrazione per immagini significa, dunque, superare una visione strumentale dell'albo illustrato e valorizzarlo come dispositivo culturale in grado di promuovere competenze estetiche, critiche e narrative già nei primi anni di vita (Calenda, 2025).

Le neuroscienze attribuiscono al sistema nervoso i processi di *mapping*, attraverso cui l'organismo costruisce mappe neurali fondate primariamente sulle immagini, considerate matrice dell'attività mentale e presupposto dello sviluppo del linguaggio verbale (Damasio, 2000).

A sostegno di una concezione dell'immagine come linguaggio dotato di autonomia e specificità, Farnè (2006) sottolinea come essa sia "intrusiva e suggestiva, dotata di una capacità comunicativa immediata" (p. XIII), evidenziandone la forte carica propulsiva, particolarmente incisiva nell'infanzia, fase in cui il soggetto manifesta una maggiore apertura e una minore resistenza nei confronti del potenziale significante delle immagini. In questa direzione si colloca anche l'assunto di Gombrich (1960) secondo cui vedere implica necessariamente interpretare, sostenendo che lo sguardo non è mai neutro, ma orientato dalle conoscenze, dalle esperienze e dal contesto culturale di appartenenza. La visual literacy si configura pertanto come un processo attivo di costruzione del significato, il lettore di immagini non si limita a una ricezione passiva del rappresentato, ma partecipa intenzionalmente alla produzione di senso, interrogando il testo e attribuendogli valore sulla base della propria esperienza percettiva, emotiva e cognitiva. In questa prospettiva, gli albi illustrati dispiegano pienamente il loro potenziale formativo quando offrono spazi di apertura

semantica, sollecitando l'iniziativa interpretativa del lettore e sostenendo pratiche di lettura riflessive e critiche (Campagnaro, 2013).

La visual literacy si configura come una competenza trasversale che sostiene numerosi processi formativi anche in età adulta, contribuendo alla costruzione del pensiero critico, all'interpretazione dei linguaggi visivi contemporanei e alla partecipazione consapevole ai contesti culturali e sociali. In questa prospettiva, l'educazione alla lettura delle immagini assume una chiara valenza di *lifelong* e *lifewide learning*, poiché si radica nelle esperienze precoci di narrazione iconica e si riattiva nei diversi ambienti di vita, formali e informali dell'adulto. La continuità tra le pratiche di lettura per immagini dell'infanzia e le loro successive evoluzioni in età adulta mette in luce come la visual literacy costituisca una dimensione strutturante dell'apprendimento permanente, in grado di sostenere i processi di costruzione e di significazione dell'individuo.

Essa, nella sua natura multidimensionale e pluridisciplinare, continua a esercitare un ruolo significativo anche in età adulta, manifestandosi attraverso svariati linguaggi espressivi, quali il cinema muto, la fotografia e le diverse forme dell'arte visiva, non circoscritte alla sola dimensione pittorica (Campagnaro, 2024). In età adulta, dunque, la visual literacy diventa abilità di saper interpretare le immagini visive, facendo ricorso a quel fare costruttivo, partecipativo e interlocutorio tipico dei bambini nel momento in cui si trovano innanzi a una immagine, in questo senso dunque la letteratura per l'infanzia si configura come "uno straordinario dispositivo pedagogico per coltivare questa competenza" (p. 126).

Già Debes (1968), primo a proporre una definizione sistematica di visual literacy, la descrive come un insieme di competenze che consentono all'individuo di discriminare, comprendere e interpretare i fenomeni visivi, nonché di comunicare attraverso di essi. Tale definizione richiama implicitamente il coinvolgimento di ulteriori dimensioni sensoriali oltre a quella propriamente visiva, delineando la lettura delle immagini come un processo complesso che va oltre la mera percezione e implica l'integrazione di diverse capacità esplorative, interpretative e di costruzione del significato. In questa prospettiva, la visual literacy si configura come una competenza trasversale e dinamica, che accompagna il soggetto lungo l'intero arco della vita e assume oggi un valore formativo rilevante anche in età adulta, sostenendo pratiche di comprensione critica dei linguaggi iconici contemporanei e favorendo forme consapevoli di partecipazione culturale.

Nel quadro teorico di tale costrutto, un contributo fondamentale è offerto da Arnheim (1969), il quale interpreta la percezione visiva come autentica forma di pensiero, sostenendo che il vedere non costituisce una fase preliminare o subordinata rispetto ai processi cognitivi superiori, ma rappresenta una modalità primaria di organizzazione dell'esperienza: attraverso la percezione, il soggetto seleziona, struttura e attribuisce significato alla realtà. La visual literacy può essere intesa come un ponte simbolico e cognitivo tra infanzia ed età adulta: un continuum formativo che prende avvio dalle prime esperienze di lettura per immagini e sostiene, nel tempo, modalità sempre più complesse di interpretazione, riflessione e partecipazione culturale.

### 3. Comprendere le immagini: buone pratiche dal progetto Erasmus ALTA

Entro queste coordinate scientifiche e nel solco delle linee programmatiche internazionali ed europee sull'argomento, il contributo presenta un'esperienza di ricerca-azione/formazione condotta nell'ambito del progetto Erasmus ALlophone Teacher Academy (ALTA) che ha coinvolto gli studenti dei CdS in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi della Basilicata. Il progetto è risultato vincitore del bando "Teachers Academies" del programma Erasmus+ 2021–2027, coordinato dall'Académie d'Amiens e ha visto la partecipazione di Università e centri di ricerca europei, Université de Lille, Université de Rouen Normandie, CIFODEM-Université Paris Cité (Francia), Universidad de Murcia (Spagna), Università Veliko Tarnovo (Bulgaria) e Università degli Studi della Basilicata (Italia). Il progetto ha

inteso promuovere la formazione iniziale e continua dei docenti in una prospettiva interculturale e plurilingue, favorendo la cooperazione transnazionale e la costruzione di un repertorio di dispositivi pedagogici volti a promuovere la comprensione, orale e scritta, della lingua parlata a scuola.

Le attività pedagogiche previste dai dispositivi ALTA si basano su repertori di testi della narrativa illustrata per l'infanzia, appositamente selezionati dal gruppo di ricerca, quali albi illustrati, libri senza parole, primi libri illustrati, libri tattili, libri animati e libri in simboli (Blezza Picherle, 2002; Nikolajeva, 1997).

Il progetto si fonda sulla ricerca-azione partecipata, che concepisce la formazione come un processo di indagine riflessiva (Mortari & Ghirotto, 2019). Tale metodologia integra conoscenza e azione in un continuum trasformativo, valorizzando la collaborazione tra professionisti e la competenza situata degli attori educativi (Mantovani, 1998). In tale scenario, la ricerca-formazione si configura come un dispositivo epistemologico e metodologico capace di connettere l'elaborazione teorica e la pratica educativa, rendendo la formazione un processo di conoscenza situata e trasformativa (Mortari, 2007; Pineau, 2006).

Il progetto, articolato in una serie di azioni previste nel triennio accademico 2022-2025, ha ospitato quattro mobilità di formazione pedagogica, ad Amiens, a Rouen, a Matera e a Lille. Durante queste esperienze, i partner del progetto hanno proposto laboratori formativi teorico-pratici destinati a formatori universitari, tutor, docenti, ricercatori e dottorandi.

Un elemento qualificante dell'intera esperienza è rappresentato dalla struttura multilivello della formazione, che ha rispecchiato i principi costitutivi della ricerca-formazione partecipata (Elliott, 1991).

Il primo livello ha riguardato ricercatori, tutor di tirocinio e docenti universitari, che hanno preso parte alle mobilità internazionali di formazione previste dal progetto, partecipando ai workshop pedagogici organizzati presso le istituzioni partner della *Teacher Academy*.

Il secondo livello si è sviluppato nel contesto italiano: i docenti e tutor hanno trasferito e rielaborato i contenuti della formazione transnazionale nelle attività universitarie e nei laboratori di tirocinio, attivando un processo di *formazione a cascata* e di *contestualizzazione riflessiva* (Mortari, 2010).

Il terzo livello ha coinvolto gli studenti dei CdS, che, in piccoli gruppi, hanno tradotto i saperi acquisiti nella progettazione per *campi di esperienza* e per *competenze* nella scuola italiana, elaborando dispositivi pedagogici ispirati alla metodologia ALTA e orientati all'inclusione, all'apprendimento linguistico e alla consapevolezza interculturale.

Le giornate di formazione hanno trattato temi come le metodologie e gli strumenti per l'apprendimento linguistico e per la padronanza della lingua di scolarizzazione in una prospettiva interculturale e plurilingue. I laboratori formativi, condotti in un clima di co-costruzione, hanno avuto un focus specifico sull'elaborazione e la sperimentazione di strumenti innovativi per la comprensione e la produzione linguistica in contesti educativi multiculturali, con particolare attenzione all'inclusione degli alunni allofoni.

I workshop hanno previsto il lavoro in piccoli gruppi misti, composti da rappresentanti dei diversi Paesi partner (Italia, Spagna, Francia, Bulgaria), seguendo l'impostazione teorica di *comunità di pratica riflessiva* (Wenger, 1998). Le sessioni, coordinate da un moderatore del Paese ospitante, si sono sviluppate a partire da una o più domande-stimolo sui temi della formazione docente, dei dispositivi pedagogici e della progettazione interculturale, come ad esempio:

- Quali dovrebbero essere i contenuti della formazione per preparare gli insegnanti a gestire le classi plurilingui e multiculturali?
- Qual è il profilo professionale dell'insegnante inclusivo oggi?
- Quali dispositivi possono favorire lo sviluppo di competenze linguistiche e interculturali?
- Quale cornice teorico-metodologica orienta la progettazione educativa interculturale?

Tale modalità di lavoro riflette la prospettiva del *learning by doing* e della costruzione situata del sapere, in cui l'apprendimento emerge dal confronto dialogico e dalla riflessione sull'esperienza (Schön, 1983).

Relativamente ai laboratori dedicati alla letteratura per l'infanzia, i partecipanti sono stati invitati a esplorare una selezione di albi illustrati multilingue e a discuterne le potenzialità educative e linguistiche. Dopo la consultazione libera dei testi, venivano proposte domande quali:

- Come si potrebbe proporre questo albo in un percorso di apprendimento della lingua di scolarizzazione per una classe plurilingue?
- A quali obiettivi linguistici e interculturali può essere collegata la lettura?
- Quali strategie didattiche possono favorire la comprensione e la rielaborazione del testo da parte degli alunni?

In Italia, i contenuti della formazione sono stati successivamente rielaborati per gli studenti dei corsi di laurea coinvolti e quindi integrati nelle attività didattiche previste dal piano di studi, in particolare in quelle del tirocinio indiretto. Durante il triennio di svolgimento del progetto, corrispondente agli anni accademici 2022-2023, 2023-2024 e 2024-2025, la partecipazione di studentesse e studenti ai percorsi della *Teacher Academy* ha favorito l'elaborazione di unità educative e di apprendimento ispirate alla metodologia ALTA, fondata sui principi della riflessione, della collaborazione e dell'inclusione.

Le attività didattiche progettate dai docenti degli insegnamenti coinvolti e dai tutor di tirocinio indiretto sono state strutturate in: analisi dei documenti ministeriali, riflessioni guidate sui documenti programmatici, progettazione del curriculum interculturale delle UE e delle UDA secondo il modello R-I-Z-A (Trincherò, 2017, 2022), adeguamento nella progettazione dei dispositivi pedagogici del progetto ALTA e restituzione dei lavori di gruppo in forma di *project work*. Tale strumento ha consentito agli studenti di confrontarsi con le dimensioni pedagogiche, metodologiche, organizzative e relazionali proprie dei contesti educativi contemporanei. Gli iscritti ai CdS hanno inoltre partecipato ad attività formative sui dispositivi progettuali, con un focus sugli strumenti del CIFODEM, sulle biografie linguistiche e sulle risorse editoriali per l'infanzia, quali albi illustrati, *silent book* e libri accessibili.

Tra questi figurano il *Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture* (ROLL), *Polylect*, la *Machine à Lire*, il *Dispositif Apprentissage Intégral de la Lecture et de l'Écriture* (AILE) e MATERN-AILE, sviluppati grazie alle ricerche coordinate da Alain Bentolila presso il CIFODEM di Parigi. Oltre a questi dispositivi, sono stati presentati gli altri strumenti, tecniche e metodologie per supportare l'apprendimento linguistico degli alunni alloctofi, tra cui Jigsaw, Arteterapia, Kamishibai, Escape game.

Le proposte pedagogiche del dispositivo MATERN-AILE sono rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia, attraverso due percorsi in continuità. Il primo percorso, denominato *Développer le langage oral en PS et MS, un parcours d'apprentissage en petite et moyenne sections de maternelle* – Sviluppare il linguaggio orale in PS (*Petite Section*) e MS (*Moyenne Section*), un percorso di apprendimento nelle sezioni piccole e medie della scuola materna (così definita in Francia), è progettato per i bambini di tre e quattro anni. Il secondo percorso *Maîtriser le langage en grande section* – Padroneggiare la lingua nella *Grande Section* (GS), è rivolto ai bambini di cinque anni. Il sistema integra due modalità operative complementari: un approccio per domini (consapevolezza fonologica, lessicale e sintattica, comprensione testuale, comunicazione orale e scritta) e un approccio sequenziale, dalla parola alla frase fino al testo.

Analogamente, il sistema AILE contempla due percorsi da esplorare in continuità. Le attività per dominio, suddivise in identificazione delle parole, vocabolario, organizzazione della frase, comprensione del testo, produzione scritta e il percorso in sequenza con proposte per lavorare insieme su lessico, sintassi, comprensione sia nelle attività di ricezione che di produzione.

La sequenza di apprendimento prevista dal modulo SELF (*Soutien aux élèves linguistiquement fragiles*), sia per il protocollo AILE che MATERN-AILE, è finalizzata al potenziamento della

comprensione orale e scritta degli alunni con difficoltà linguistiche, sia allofoni sia madrelingua. Il modulo, concepito come dispositivo propedeutico, sostiene in particolare gli allottotti con competenze linguistiche limitate nell'avvio del percorso di apprendimento della lingua. Basato su una breve narrazione, il dispositivo prevede un laboratorio iniziale di comprensione del testo ascoltato e consente ai docenti di modulare l'intervento, selezionando i laboratori in funzione dei bisogni linguistici rilevati nel gruppo classe.

L'apprendimento linguistico si basa principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio (Zarrillo, 2005). I materiali sono stati selezionati tra i libri contemporanei per bambini in base a caratteristiche fisiche che potessero catturare l'attenzione degli alunni di scuola dell'infanzia e delle prime classi della primaria, diversificando la scelta per formato, tema e contenuto. In linea con l'approccio pedagogico del progetto ALTA, il repertorio di testi forniti si basa sull'importante presenza delle illustrazioni che ricoprono una funzione cognitiva di scoperta del linguaggio, di supporto nell'elaborazione del vocabolario e di aiuto nella comprensione globale dei testi (Bonfatti Sabbioni & De Bernardi, 2017; Cardarello, 2004).

Nel contesto italiano, gli studenti sono stati coinvolti in attività di progettazione didattica culminate nella realizzazione di project work, consistenti nell'elaborazione di unità educative e di apprendimento ispirate alla metodologia ALTA e orientate all'inclusione linguistica e interculturale. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso una pluralità di dispositivi coerenti con l'impianto della ricerca-formazione: i project work elaborati dagli studenti (UDA e UE), le restituzioni orali in gruppo, le discussioni collettive e i momenti di riflessione guidata al termine delle attività. In particolare, le sessioni di presentazione e confronto hanno costituito dispositivi privilegiati di emersione dei processi di apprendimento e delle rappresentazioni professionali degli studenti, configurandosi come spazi di esplicitazione del sapere implicito (Massaro & Vera, 2016; Perla, 2012).

L'analisi è stata condotta secondo una prospettiva qualitativa interpretativa, mediante una lettura tematica dei materiali raccolti (Braun & Clarke, 2006), orientata all'individuazione di categorie emergenti e nuclei ricorrenti di significato. In linea con gli studi sulla documentazione narrativa nella formazione docente, la narrazione dell'esperienza è stata assunta come forma di conoscenza, capace di rendere visibili i processi di costruzione del sapere professionale e di attivare pratiche di meta-riflessione (Clandinin & Connelly, 1990; Massaro & Vera, 2016).

L'interpretazione dei dati si è focalizzata su tre dimensioni principali: lo sviluppo delle competenze linguistiche, osservabile nelle scelte progettuali e nelle attività didattiche proposte; la consapevolezza interculturale, rilevabile nella capacità di integrare pluralità linguistiche e culturali nei dispositivi educativi; la partecipazione attiva, emergente nelle dinamiche collaborative e nei processi riflessivi esplicitati dagli studenti.

Tali indicatori non sono stati misurati attraverso strumenti standardizzati, ma ricostruiti in modo interpretativo a partire dalle produzioni e dalle narrazioni degli studenti, in coerenza con un approccio qualitativo orientato alla comprensione dei processi (Mortari, 2007).

Lo studio presenta alcuni limiti riconducibili alla natura stessa della ricerca-formazione: la numerosità contenuta del campione, l'assenza di un gruppo di controllo e la forte contestualizzazione dell'esperienza. I risultati non sono pertanto generalizzabili in senso statistico, ma vanno letti come esiti situati e interpretativi, utili a comprendere processi e dinamiche educative in contesti specifici (Elliott, 1991).

## 4. Conclusioni

Il sistema per l'Apprendimento Integrato di Lettura e Scrittura, nelle due versioni per la scuola primaria (AILE) e per la scuola dell'infanzia (MATERN-AILE)<sup>1</sup>, ha proposto un approccio all'apprendimento linguistico basato principalmente su supporti illustrati, immagini di parole, immagini di scene e sequenze di immagini, in modo da nutrire l'immaginazione degli alunni, favorire l'emergere di rappresentazioni mentali e valorizzare la funzione delle immagini nello sviluppo del linguaggio: le parole suggeriscono immagini e, viceversa, le immagini generano parole (Benigno & Caruso, 2020; Bentolila, 2007; Lumbelli, 2009; Serafini, 2014; Terrusi, 2012).

In particolare, il riferimento al campo di esperienza *"I discorsi e le parole"* ha costituito la cornice epistemologica e metodologica entro cui sviluppare percorsi di promozione del linguaggio e di educazione linguistica interculturale. Attraverso tale prospettiva, gli studenti sono stati accompagnati a progettare situazioni educative che favorissero la padronanza comunicativa, la comprensione e la produzione verbale, la curiosità verso le lingue e la consapevolezza metalinguistica.

L'attenzione è stata orientata alla costruzione di un curriculum volto al consolidamento strutturale della lingua italiana attraverso un percorso di apprendimento che prende avvio dal costruito delle immagini. In linea con l'approccio del progetto, le esperienze linguistiche sono state progettate a partire da supporti iconici e narrazioni visuali, intese come mediatori cognitivi primari capaci di attivare rappresentazioni mentali, sostenere i processi di simbolizzazione e favorire l'acquisizione progressiva delle competenze fonologiche, lessicali e semantiche, nel rispetto dei tempi di sviluppo di ciascun bambino e nella valorizzazione dei repertori linguistici familiari. In tale prospettiva, l'apprendimento linguistico è stato concepito come processo situato e relazionale, in cui l'immagine precede e accompagna la parola, diventando dispositivo generativo di significato, strumento di espressione, di conoscenza e di incontro con l'altro (Bruner, 1996).

Alla luce dei materiali analizzati – project work, restituzioni e discussioni riflessive – l'esperienza di ricerca-formazione suggerisce il potenziale educativo dell'integrazione tra parola e immagine nei contesti plurilingui. In particolare, emerge come le narrazioni visuali possano funzionare da mediatori cognitivi capaci di attivare processi di simbolizzazione, sostenere la comprensione linguistica e favorire la partecipazione degli alunni.

Le evidenze raccolte non si configurano come dati generalizzabili, ma come restituzione qualitativa di un'esperienza formativa situata, in cui i processi di apprendimento sono stati ricostruiti attraverso l'analisi delle pratiche, delle produzioni e delle riflessioni degli studenti. In questa prospettiva, i risultati assumono valore interpretativo ed esplorativo, contribuendo a delineare piste di lavoro e ipotesi di sviluppo per ulteriori indagini empiriche.

In particolare, l'esperienza mette in luce come l'immagine possa configurarsi, nei contesti educativi osservati, come mediatore semiotico rilevante nei processi di costruzione del significato e nello sviluppo linguistico, confermando il valore di approcci didattici che integrano dimensione iconica, narrativa e linguistica (Bruner, 1996; Cardarello, 2004).

Nel loro insieme, tali elementi confermano la rilevanza della ricerca-formazione come dispositivo capace di generare conoscenza situata, riflessiva e trasformativa, pur nella consapevolezza dei limiti propri di un approccio qualitativo non orientato alla misurazione statistica, ma alla comprensione dei processi educativi.

Gli studenti hanno osservato e sperimentato strategie di accompagnamento linguistico fondate sull'integrazione tra parola e immagine, mediante lettura ad alta voce di albi illustrati, narrazione condivisa, conversazione guidata, giochi linguistici e riflessione metalinguistica. Le attività laboratoriali hanno consentito di comprendere come l'immagine possa configurarsi quale mediatore

<sup>1</sup> Fonte: CIFODEM, <https://matern-aile.fodem-descartes.fr/>

semiotico primario, capace di attivare processi interpretativi e simbolici da cui la parola prende forma, consolidandosi come medium educativo e come dispositivo di costruzione dell'identità personale e culturale (Cardarello, 2004).

## Riferimenti bibliografici

- Baluchot, M. (1983). *Da Kafka a Kafka*. Feltrinelli.
- Benigno, V., & Caruso, V. (2020). *Apprendimento, tecnologie, inclusione*. Carocci.
- Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie*. Odile Jacob.
- Bleza Picherle, S. (2002). *Figure per leggere. L'albo illustrato e le sue funzioni*. Carocci.
- Bocci, F., Castellana, G. & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25, 435–460.
- Bonfatti Sabbioni, M., & De Bernardi, B. (2017). *Albi illustrati e narrazione nella scuola dell'infanzia e primaria*. Erickson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Calenda, M. (2025). *Promuovere l'apprendimento linguistico nella prima infanzia Approcci e buone pratiche del progetto Erasmus ALTA*. Anicia Editore.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Bari: Editori Laterza.
- Cambi, F., & Piscitelli, M. (2005). *Complessità e narrazione*. Armando.
- Campagnaro, M. (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII (35), 89–108.
- Campagnaro, M. (2024). La pluridimensionalità del Visual Literacy. Albi illustrati e itinerari educativi. In S. Barsotti & L. Cantatore (Eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 123–143). Carocci Editore.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *La letteratura per l'infanzia. Testi, generi, funzioni*. Carocci.
- Cardarello, R. (1995). *La lettura come esperienza educativa*. La Nuova Italia.
- Cardarello, R. (2004). *Didattica della lettura*. Carocci.
- Cardarello, R. (2018). *Ricerca-formazione e professionalità docente*. FrancoAngeli.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Damasio, A. (2000). *Emozione e coscienza*. Adelphi.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose*. Adelphi.
- Debes, J. (1968). Some Foundations for Visual Literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961–964.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Farnè, R. (2002). Iconologia didattica. Le immagini dell'educazione: dall'Orbis Pictus al Sesame Street. Zanichelli.
- Gombrich, E. H. (1960). *Art and Illusion: A Study in The Psychology of Pictorial Representation*. Phaidon.
- Lumbelli, L. (2009). *Capire e farsi capire. Aspetti linguistici e cognitivi della comunicazione*. Carocci.
- Madrussan, E. (2007). L'esercizio diaristico. La riflessione vissuta come esperienza formativa. In D. Demetrio (Ed.), *Per una pedagogia e didattica della scrittura* (pp. 145–155). Unicolpi.
- Mantovani, S. (Ed). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
- Massaro, S., & Vera, E. (2016). La qualificazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 6(1), 173–184.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.

- Mortari, L. (2010). *Ricerchare e riflettere. La ricerca-azione nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Ricerca-formazione e cura educativa*. FrancoAngeli.
- Nikolajeva, M. (1997). *Children's Literature Comes of Age*. Routledge.
- Perla, L. (2012). *La scrittura professionale dell'insegnante: Dispositivi per la formazione*. FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1946). *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's picturebooks: The art of visual storytelling*. Laurence King.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Giunti.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Trincherò, R. (2017). *Progettare per competenze. Dai nuclei fondanti alle Unità di Apprendimento*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2022). *Didattica per competenze e valutazione autentica*. FrancoAngeli.
- UNESCO. (1947). *The Right to Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zarrillo, J. (2005). *Teaching Reading in the 21st Century*. Pearson.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Calenda, M., Tiso, M., & Ferrantino, C. (2026). Il valore della Visual Literacy nel percorso formativo: la narrazione del progetto Erasmus ALTA. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 78-88. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1096>

**Corresponding author:** Marika Calenda | [marika.calenda@unibas.it](mailto:marika.calenda@unibas.it)

**Author contributions:** The authors jointly conceived the study and its structure. Concetta Ferrantino wrote Section 1, Maria Tiso wrote Section 2, and Marika Calenda wrote Section 3. The conclusions were written collaboratively by all authors.

**Funding:** This research was funded by the Erasmus+ Programme of the European Union, Project "ALTA - Allophone Teacher Academy", Grant Agreement No. 101056614.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## La narrazione come risorsa interculturale per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda: la storia di Yusuf e Zulaikha

### Narrative as an intercultural resource for learning Italian as a second language: the story of Yusuf and Zulaikha

Alessandra Ianni | CPIA di Monza e Brianza | [alessandra.ianni@cpia.edu.it](mailto:alessandra.ianni@cpia.edu.it)

Salvatore Gaeta | CPIA 2 di Milano "Ilaria Alpi" | [salvatore.gaeta@cpia2milano.edu.it](mailto:salvatore.gaeta@cpia2milano.edu.it)

#### Abstract (EN)

The article presents an account of a teaching experience conducted in a class at a Provincial Centre for Adult Education and a concurrent reflection on the emergence and enhancement of the narrative and symbolic heritages of students with a migrant background. The practice is based on the storytelling, writing, and reading of a literary text belonging to the learners' narrative repertoire: the story of Yusuf and Zulaikha, widely disseminated in the Islamic tradition. The experience shows how narration and the reworking, in a new language and in adulthood, of "ageless" crossover stories can support lifelong learning processes through the valorisation of each learner's knowledge. This approach also allows the teacher to access the symbolic imaginaries and value systems that structure educational and moral processes in the students' cultural contexts of origin, thus contributing to a pedagogy grounded in the decentring of knowledge.

**Keywords:** intercultural education, narration, language learning, adult education, decentring of knowledge

#### Abstract (IT)

L'articolo propone il resoconto di un'esperienza didattica condotta in una classe di un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti e una contestuale riflessione sull'emersione e valorizzazione dei patrimoni narrativi e simbolici degli studenti con background migratorio. La pratica si fonda sul racconto, la scrittura e la lettura di un testo letterario appartenente al repertorio narrativo degli apprendenti: la storia di Yusuf e Zulaikha, ampiamente diffusa nella tradizione islamica. L'esperienza mostra come la narrazione e la rielaborazione in una nuova lingua, in età adulta, dei racconti "senza età", di tipo crossover, possano sostenere processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita attraverso la valorizzazione dei saperi di ogni studente. Tale approccio consente inoltre all'insegnante di accedere agli immaginari simbolici e ai sistemi di valori che strutturano i processi educativi e morali nei contesti culturali di provenienza degli studenti, contribuendo a sostenere una didattica orientata al decentramento dei saperi.

**Parole chiave:** didattica interculturale, narrazione, apprendimento linguistico, educazione degli adulti, decentramento dei saperi

## 1. Introduzione

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) sono istituzioni del sistema educativo italiano dedicate all'istruzione e alla formazione a cui si può accedere a partire dall'età di 16 anni, frequentate in larga parte da studenti con background migratorio. Le classi si caratterizzano per una marcata eterogeneità in termini di provenienze geografiche, percorsi di scolarizzazione, età e appartenenze religiose; esse rappresentano non solo luoghi privilegiati di osservazione dei processi di apprendimento in età adulta, ma anche di progettazione e sperimentazione di pratiche formative orientate all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Il sistema di istruzione degli adulti in Italia assume infatti l'apprendimento permanente come principio fondativo (Di Rienzo et al., 2025), pur all'interno di un quadro istituzionale che presenta ancora significative fragilità strutturali (Cacchione, 2024).

I CPIA possono essere interpretati come scuole di confine, non nel senso di spazi marginali del sistema educativo, bensì come terre di frontiera: contesti in cui si incontrano e si intrecciano biografie, saperi ed esperienze eterogenee (Mussi, 2024). Il confine, in questa prospettiva, non è linea di separazione, ma zona di contatto e di attraversamento, in cui soggetti provenienti da traiettorie di vita diverse, religioni e sistemi di valori differenti entrano in relazione all'interno di uno spazio educativo istituzionale.

Proprio in quanto luogo di incontro e di negoziazione di significati, il CPIA si rivela particolarmente fertile per il rinnovamento delle pratiche didattiche nell'ambito dell'educazione di giovani adulti. In tale contesto, gli insegnanti, assumendo una postura riflessiva e di ricerca, possono trasformare la pratica didattica in un processo di osservazione e sperimentazione continua (Freire, 1996).

Nel presente articolo si propone il resoconto di un'esperienza didattica in cui al centro dell'attività è stata collocata la letteratura conosciuta dagli studenti, parte integrante del loro patrimonio culturale e narrativo. Nel CPIA ci si confronta frequentemente con studenti che hanno avuto percorsi di scolarizzazione frammentari e che tendono ad auto-percepirsi come "deboli" sul piano formale. In tale scenario, l'emersione dei saperi acquisiti in contesti informali – spesso appartenenti al patrimonio immateriale delle comunità di provenienza – si configura come una strategia di valorizzazione della persona. Anche coloro che hanno avuto un percorso scolastico discontinuo o del tutto assente possono così riconoscersi come depositari di saperi significativi.

Si tratta di saperi che, spesso tramandati oralmente, costituiscono per le comunità strumento educativo attraverso cui tramandare un sistema valoriale e per il soggetto che li possiede rappresentano una bussola personale di orientamento che aiuta a interpretare la complessità della realtà.

In una prospettiva di apprendimento permanente, l'emersione, il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze dell'adulto assumono un ruolo centrale e il CPIA svolge una funzione strategica in tale processo (Porcaro et al., 2020). Il CPIA viene qui considerato uno luogo educativo in cui saperi formali e informali si incontrano e si negoziano, e in cui la partecipazione attiva degli studenti diventa condizione dell'apprendimento stesso (Formenti, 2021).

È all'interno di questo quadro che si colloca il presente contributo, inteso come resoconto di una pratica didattica specifica, esempio di attività da cui trarre spunti operativi per la didattica nei contesti di istruzione degli adulti.

## 2. Il racconto come dispositivo educativo

In tale prospettiva, può risultare utile richiamare anche il contributo di Bruno Bettelheim (1977) che nel volume *Il mondo incantato* ha evidenziato come la fiaba, interiorizzata sin dall'infanzia,

svolga una funzione strutturante nella costruzione dell'identità attraverso l'elaborazione simbolica dei conflitti e delle tensioni esistenziali. Sebbene la sua riflessione si collochi prevalentemente nell'ambito della psicologia dell'età evolutiva, essa consente di riconoscere alle narrazioni tradizionali una densità simbolica che non si esaurisce nell'infanzia. Nel caso degli adolescenti e dei giovani adulti, tali racconti non operano più come dispositivi fondativi dell'Io, bensì come repertori simbolici sedimentati che possono essere riattivati, reinterpretati e messi in dialogo con nuove esperienze biografiche e culturali. Proprio questa riattivazione è emersa in modo inatteso nel contesto della classe oggetto del presente contributo. Quando una studentessa, Zhelia, ha condiviso l'origine del proprio nome e introdotto la storia di Yusuf e Zulaikha, si è innescato un processo che Bettelheim consente di leggere con precisione: non una semplice attività di storytelling ma la riemersione di repertori simbolici sedimentati nell'infanzia che, nell'incontro con una nuova lingua e un nuovo contesto biografico, hanno ritrovato vita e significato collettivo. Il riferimento spontaneo al racconto di Yusuf e Zulaikha<sup>1</sup> ha generato un'immediata risonanza collettiva: studenti provenienti da Paesi e tradizioni differenti ne conoscevano versioni diverse, apprese in ambito familiare o comunitario. L'elemento significativo non si evidenzia unicamente nel contenuto della storia quanto piuttosto nel riconoscimento reciproco di un patrimonio narrativo condiviso, pur nelle sue varianti. È a partire da questa scoperta, nata dal confronto dialogico con la classe, che si è sviluppato il ciclo di lezioni descritto nel presente articolo.

La presenza di una storia comune, diffusa in più Paesi, ha reso visibile come la letteratura popolare possa costituire un luogo simbolico trans-culturale. Essa ha funzionato come terreno di incontro, permettendo agli studenti di riconoscersi contemporaneamente come portatori di un sapere individuale e come partecipanti a un patrimonio collettivo più ampio. In questo senso, la narrazione ha agito non solo come strumento glottodidattico, ma anche come dispositivo relazionale capace di connettere memoria personale, appartenenza culturale e costruzione condivisa di significato.

I contributi della ricerca in campo educativo offrono una cornice teorica utile per comprendere questo processo. Come sottolinea Christine Delory-Momberger, gli individui partecipano alla costruzione della realtà sociale attraverso le forme espressive di cui dispongono – codici narrativi, figure retoriche, repertori simbolici – che consentono di dare forma e senso alle esperienze di vita. Le narrazioni non si configurano quindi come semplici racconti soggettivi, ma come luoghi di mediazione tra individuo e sociale (Delory-Momberger, 2021). In questa prospettiva, i racconti popolari possono essere considerati una vera e propria interfaccia tra esperienza individuale, memoria collettiva e sistemi di valori condivisi.

Partire da narrazioni già note agli studenti significa riconoscere loro come soggetti competenti, portatori di saperi, interpretazioni e capacità di lettura del mondo legittime. La narrazione si configura così come dispositivo educativo capace di attivare processi di memoria e di riflessione biografica: raccontare e ricostruire una storia implica non solo ricordare, ma anche selezionare, interpretare, confrontare versioni e significati.

### 3. Tra Glottodidattica, Pedagogia e Antropologia

L'attività didattica si è articolata in quattro incontri di due ore ciascuno, strutturati attorno alle seguenti fasi:

1. emersione orale del racconto e registrazione delle esposizioni;
2. trascrizione collettiva delle narrazioni in forma scritta;

<sup>1</sup> Titolo dato a molteplici racconti nel mondo musulmano della storia della relazione tra il profeta Yusuf e Zulaikha, moglie di Potifar (capitano della guardia del faraone al tempo di Giacobbe e dei suoi dodici figli).

3. riflessione condivisa sui significati emergenti;
4. lettura comparata di brevi brani selezionati del Corano e del libro della Genesi in relazione all'episodio della seduzione di Giuseppe/Yusuf.

Il contributo tocca tematiche di interesse di diversi ambiti disciplinari: didattica della lingua, pedagogia e antropologia.

Dal punto di vista della glottodidattica, lo storytelling è considerato un metodo efficace per l'insegnamento di una lingua L2 (Ghafar, 2024) perché sviluppa capacità di memorizzazione e attiva l'interesse degli apprendenti. Poiché il contenuto narrativo è già noto, l'attenzione degli studenti può concentrarsi sulla forma espressiva, sull'efficacia comunicativa del racconto che avviene nella lingua seconda. Il racconto di storie significative genera una sorta di ribaltamento paradigmatico: la lingua si sposta da oggetto di apprendimento a strumento di comunicazione. L'attenzione dello studente si concentra infatti sull'organizzazione del racconto, su come rendere chiara e comprensibile la propria storia agli altri piuttosto che sulla correttezza formale della lingua. Questo spostamento di focus contribuisce a ridurre il filtro affettivo (Krashen, 1982). In questa prospettiva, la letteratura si configura come terreno privilegiato per l'apprendimento linguistico in L2 anche in virtù della sua polisemia: la pluralità di significati che la caratterizza consente agli studenti di interagire in modo autentico nella lingua seconda, spostando l'attenzione dalla correttezza formale alla negoziazione condivisa del senso (Brichese, 2022).

In una prospettiva pedagogica, i contributi di Jerome Bruner (1990) evidenziano come la narrazione attivi il pensiero narrativo, che ha la funzione di organizzare l'esperienza e costruire il significato. A differenza del pensiero logico-scientifico, orientato alla verificabilità e alla generalizzazione, il pensiero narrativo procede per casi, intenzioni e contesti: è il modo in cui gli esseri umani danno forma alle proprie esperienze e le rendono comunicabili agli altri. Questo processo emerge con chiarezza nella fase conclusiva dell'attività descritta, quando gli studenti sono stati invitati a riflettere sul senso della storia. Le loro risposte non sono state semplici parafrasi del contenuto narrativo, ma interpretazioni biograficamente situate: Isatou ha letto nella storia una riflessione sull'ingiustizia e sulla verità, Raghda vi ha riconosciuto la logica della prova divina, Teodolin un insegnamento sul coraggio di fronte alle difficoltà, Onur una lezione sull'amore autentico. Ciascuno ha attraversato la stessa storia con occhi diversi, costruendo un significato che era al tempo stesso personale e aperto al riconoscimento degli altri – esattamente la funzione che Bruner attribuisce al pensiero narrativo come strumento di comprensione condivisa del mondo.

A questa prospettiva si affianca quella di Bettelheim (1976), il quale, pur avendo elaborato la sua teoria in relazione all'infanzia, offre una chiave interpretativa applicabile anche all'apprendimento adulto: così come la fiaba consente al bambino di elaborare conflitti interiori e costruire la propria identità attraverso strutture narrative archetipiche, allo stesso modo il racconto di una storia profondamente radicata nella tradizione culturale e religiosa – quale quella di Yusuf – può svolgere per il giovane studente una funzione elaborativa e identitaria. Chi si trova in una condizione di ridefinizione di sé, come spesso accade nel vissuto migratorio, rispecchia e riorganizza la propria esperienza attraverso il racconto. In questa direzione, la teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow (2016) offre un ulteriore supporto: gli adulti apprendono in profondità quando il processo formativo mette in discussione le loro cornici di significato consolidate, aprendo a nuove prospettive di comprensione di sé e del mondo. La narrazione condivisa di una storia archetipica può costituire esattamente questo tipo di esperienza. Sul piano della ricerca empirica, Michael Bamberg (2004) ha mostrato come la narrazione funzioni come pratica identitaria nei contesti di apprendimento e migrazione: il racconto non è mai solo esercizio linguistico, ma negoziazione della propria posizione soggettiva all'interno di una nuova comunità.

Questa dimensione è particolarmente visibile nei momenti in cui gli studenti hanno scelto di prendere la parola per aggiungere la propria versione della storia. Intervenire con la propria variante del racconto – precisando dettagli, correggendo, arricchendo – non è solo un atto comunicativo ma un modo di affermare la propria appartenenza culturale e il proprio valore come portatori di sapere legittimo in un contesto, quello scolastico italiano, in cui tale legittimità non è sempre riconosciuta. La riflessione condivisa sulle tematiche universali della storia – quali l’amore, l’ingiustizia, il tradimento – assume dunque una valenza pedagogica interculturale (Gobbo, 2004) tanto più significativa quanto più i partecipanti vi riconoscono frammenti della propria esperienza.

In ambito antropologico tale lavoro permette di accedere ai sistemi valoriali della cultura così intesa da Geertz (1973): non un insieme di tratti fissi e trasmissibili, ma una rete di significati che gli esseri umani costruiscono e interpretano continuamente. Le diverse versioni della storia di Yusuf portate in classe – con le loro varianti sull’episodio delle donne, sulla natura della bellezza del profeta, sul significato della prova – non sono espressioni di culture monolitiche e separate ma interpretazioni personali di un patrimonio condiviso, modellate da biografie, contesti familiari e tradizioni locali differenti. Questo ha consentito di superare una visione essenzialista delle culture: le narrazioni non si presentano come versioni univoche e statiche riconducibili in maniera rigida ai contesti culturali di origine degli studenti ma come storie che sono differenti perché legate alle interpretazioni personali di ciascuno. Le narrazioni interiorizzate nell’infanzia vengono riattivate come repertori simbolici condivisi, capaci di mettere in relazione memorie biografiche e appartenenze culturali plurali. Questa attenzione ai processi interpretativi e alla condivisione delle riflessioni personali si colloca in una prospettiva di educazione alla cittadinanza globale, intesa come pratica di dialogo, riconoscimento e partecipazione critica (Akkari, 2017; Ingold, 2019).

Nel presente contributo si attinge alla disciplina antropologica anche in termini di metodo. L’attività didattica è stata accompagnata da due strumenti operativi: un diario di campo e uno strumento di registrazione audio.<sup>2</sup> Si riporta di seguito uno stralcio degli scritti che compongono il diario redatto nel corso dell’attività e alcuni estratti delle registrazioni trascritte e corrette in forma collaborativa con gli studenti stessi della classe del Primo Periodo didattico.<sup>3</sup>

#### 4. Dal diario di campo: la storia di Yusuf e Zuleikha<sup>4</sup>

L’episodio descritto è un tipico esempio di attività didattica che nasce in modo spontaneo. Zhelia, studentessa di origine turca, sedicenne, condivide con i compagni l’origine del proprio nome: “Zhelia deriva da Zuleikha, la conoscete la storia famosa di Zuleikha e Yusuf, vero?” È in quel momento che emerge, in modo inatteso, uno scarto significativo: mentre per quasi tutti gli studenti la storia appare immediatamente riconoscibile, per noi insegnanti e per gli studenti di origine

<sup>2</sup> Il diario di campo costituisce uno degli strumenti fondamentali del metodo etnografico, tradizionalmente utilizzato dall’antropologo per documentare osservazioni, interazioni e riflessioni maturate nel corso del lavoro sul campo. Il registratore audio, impiegato anche come dispositivo didattico nell’insegnamento della lingua, consente di raccogliere le produzioni orali degli apprendenti. Tali produzioni vengono successivamente trascritte e rielaborate in forma collettiva: il testo viene messo per iscritto e sottoposto a revisione cooperativa, con particolare attenzione alla correttezza ortografica e all’efficacia delle scelte lessicali. I testi riportati nel presente paragrafo sono il risultato di questo processo di trascrizione e revisione condivisa.

<sup>3</sup> Il Primo Periodo didattico corrisponde al percorso di istruzione secondaria di primo grado erogato nei CPIA. La classe è composta da 15 studenti e studentesse provenienti da Marocco, Egitto, Senegal, Gambia, Turchia, Bangladesh e Perù. Si tratta di un gruppo di giovani studenti, dai 16 ai 20 anni. È un gruppo plurilivello sia dal punto di vista linguistico sia in relazione ai differenti percorsi di scolarizzazione pregressa. Le competenze in italiano si collocano in un range compreso tra il livello A2 e il livello B2 del QCER, con marcate eterogeneità nelle abilità di produzione e comprensione, sia orale sia scritta.

<sup>4</sup> Si adotta la grafia “Yusuf” e “Zulaikha”, scelta insieme alla classe tra le diverse varianti di scrittura e pronuncia dei due nomi.

sudamericana la storia è sostanzialmente sconosciuta. Pertanto si invita la studentessa a procedere nel racconto.

È una storia del Corano. Ma anche tanti poeti hanno scritto questo racconto. In Turchia è molto famoso. Yusuf è uno dei tanti profeti. È bellissimo. Zuleikha è una donna ricca, sposata con un uomo importante egiziano. Lei si innamora di lui. Tutte le donne della città parlano male di Zuleikha. Allora lei invita tutte le donne a casa sua, offre loro mele e coltelli e ordina loro di tagliare le mele. Quando Yusuf entra nella stanza, le donne rimangono talmente colpite dalla sua bellezza da ferirsi alle mani senza accorgersene.

Interviene Isatou, studentessa di origine senegalese, diciassettenne, che prosegue il racconto, arricchendolo con ulteriori dettagli. Esordisce affermando: «Cette histoire a fait couler beaucoup de salive et d'encre», espressione francese che con immagini molto concrete esprime la forte diffusione della narrazione sia nella tradizione orale sia in quella scritta:

È una storia che tutti i bambini conoscono e che viene raccontata oralmente nei villaggi, dai nonni. Yusuf è il più bello di tutti gli uomini, è un profeta e come tutti i profeti viene messo alla prova da Dio. La sua è una bellezza straordinaria che ha una natura divina. Si dice che Dio abbia diviso la bellezza a metà tra Yusuf e il resto del mondo. (Isatou)

È in questo contesto che la studentessa introduce l'episodio delle donne intente a tagliare le cipolle:

Per questo motivo le donne che tagliano le cipolle: alla vista di Yusuf rimangono stupefatte e si feriscono le mani. Si dice che per questo motivo gli esseri umani abbiano le pieghe sui palmi delle mani (Isatou)

Fatma, donna marocchina, 19 anni, prosegue inserendo l'episodio dell'accusa:

Zuleikha ha tentato di sedurre Yusuf. Lui la rifiuta e lei lo accusa ingiustamente di violenza. La prova dell'innocenza di Yusuf è la sua camicia strappata sul retro. Questo è il segno della sua innocenza e del fatto che la donna voleva trattenerlo.

Il racconto inizia così a prendere forma e si co-costruisce attraverso le integrazioni degli studenti. Si percepisce il grande interesse che tutti hanno nei confronti della storia: ciascuno desidera raccontare la propria versione soffermandosi anche sui dettagli. L'episodio delle donne che si feriscono le mani, per esempio, varia nei diversi racconti: per alcuni le donne devono tagliare mele, per altri arance, per altri ancora cipolle.

Abeer, egiziana, ventenne, che ha maggiori difficoltà linguistiche nell'esposizione orale, decide di scrivere in arabo il racconto da lei conosciuto per poi tradurlo in italiano e condividerlo con la classe. Sottolinea inoltre che a seguito dell'accusa Yusuf rimane ingiustamente in carcere per molti anni.

Onur, turco, diciannovenne, precisa che la storia è narrata nella XII sura del Corano ed è anche presente nella Bibbia (Genesi 39). Lo studente riporta la storia dell'infanzia di Yusuf così come scritto nel testo sacro dell'Islam:

Yusuf è l'undicesimo figlio di Giacobbe. È il prediletto del padre. I fratelli sono molto invidiosi di lui e decidono di abbandonarlo in un pozzo. Viene poi venduto come schiavo ad un uomo egiziano molto ricco di nome Aziz. Fin da bambino vive con Aziz e sua moglie Zuleikha e viene trattato come un figlio adottivo. Quando cresce diventa straordinariamente bello e Zuleikha si innamora perdutamente di lui. (Onur)

Ousmane, senegalese, diciottenne, dichiara di aver visto tutti gli episodi di una serie tv ispirata alla storia e tradotta in wolof, mentre Mohamed afferma di conoscere a memoria tutta la sura del Corano in cui viene narrata la storia. Gli studenti di origine peruviana che non prendono parte all'esposizione orale partecipano attivamente ponendo domande, incuriositi nei confronti della storia che intreccia temi universali quali l'amore, il tradimento, l'ingiustizia. Agli studenti di

origine peruviana è affidato il compito di trascrivere la registrazione dei racconti e di apportare le correzioni che collegialmente si propongono. La proiezione del testo trascritto rende collegiale e cooperativo tutto il lavoro di scrittura, individuazione dell'errore e correzione testuale. Questa modalità rispecchia quanto teorizzato da Brichese (2022) riguardo all'apprendimento cooperativo applicato alla didattica letteraria: strutturare il lavoro in gruppo attorno a un testo narrativo condiviso consente di valorizzare i diversi apporti degli studenti, trasformando la classe in una comunità interpretante in cui ciascuno è al contempo risorsa e beneficiario del processo di apprendimento.

Il prodotto finale consiste in un testo co-prodotto dagli studenti e dalle scelte lessicali condivise per rendere efficace il messaggio. A titolo esemplificativo, l'episodio in cui le donne si feriscono le mani perché distratte dalla bellezza di Yusuf è stato accompagnato da una riflessione sul verbo "tagliare", utilizzato da tutti gli studenti nel racconto orale ma non corrispondente a restituire il senso di "ferire", "tagliuzzare". Gli aggettivi relativi alla bellezza di Yusuf sono stati occasione di ampliamento e riflessione lessicale: sorprendente, divina, straordinaria, eccezionale, sovraumana è stata definita la bellezza del personaggio. L'amore della donna è invece stato reso con i termini: irrefrenabile, struggente, fuori misura.

Il lavoro di analisi e di interpretazione del racconto è stato avviato a partire dalla domanda: cosa ci insegna questa storia? Le risposte hanno evidenziato le seguenti linee interpretative:

- È una storia sull'ingiustizia: la cosa importante non sono le accuse, ma la verità. (Isatou)
- È una storia sulle difficoltà della vita: Dio mette alla prova tutti, anche i profeti. Le difficoltà e le accuse ingiuste fanno parte di un disegno divino. (Raghda)
- È una storia che insegna a vivere: questi racconti ci insegnano a non avere paura, ad affrontare la vita e tutte le difficoltà. (Teodolin)
- È una storia che insegna ad amare: la storia insegna ad amare nel modo giusto. Ti aiuta a stare lontano dal tradimento, dalle tentazioni. (Onur)

## 5. Conclusioni

La pratica descritta mostra come il decentramento dei saperi non sia solo un principio teorico, ma un processo che si attiva attraverso una prassi didattica mirata. È stato sufficiente partire dal nome di una studentessa – Zhelia, che deriva da Zulaikha – perché emergesse un patrimonio narrativo condiviso da studenti provenienti da Turchia, Senegal, Marocco, Egitto, che ne conoscevano versioni diverse, apprese in ambito familiare o comunitario. Questo riconoscimento reciproco ha trasformato la classe in quello che Mussi (2024) definisce scuola di confine: non uno spazio marginale, ma un luogo di contatto in cui saperi diversi si incontrano e si costruiscono insieme.

Il lavoro di trascrizione e revisione collettiva delle narrazioni ha reso visibile un altro aspetto significativo: anche gli studenti con maggiori difficoltà linguistiche – come Abeer, che ha scelto di scrivere prima in arabo – hanno partecipato come portatori di sapere legittimo, contribuendo alla co-costruzione del testo finale. In una prospettiva di lifelong learning, questo significa che i repertori narrativi delle comunità di origine non sono un ostacolo all'apprendimento della lingua seconda, ma una risorsa su cui fondarlo (Catarci, 2005).

Le riflessioni degli studenti sulle tematiche della storia – l'ingiustizia, la prova, l'amore, il tradimento – hanno infine evidenziato come narrazioni radicate in tradizioni religiose e culturali specifiche possano veicolare valori universalmente riconoscibili e generare dialogo interculturale autentico. In questa direzione, la narrazione si configura come strumento orientativo in senso profondo: non solo glottodidattico ma biografico e identitario. Come mostrano le pratiche di orientamento narrativo nei contesti di istruzione degli adulti, dare spazio alle storie degli studenti portano a riconoscere le voci che emergono dai margini e costruire insieme spazi educativi plurali e abitabili (Batini & Giusti, 2025). Mettere al centro il racconto, la scrittura e la lettura di

questi testi significa dunque lavorare concretamente al riconoscimento dei saperi di ciascuno, condizione necessaria per qualsiasi processo educativo orientato all'apprendimento permanente.

## Riferimenti bibliografici

- Akkari, A. (2017). *Global citizenship education: critical and international perspectives*. Springer.
- Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47(6), 366–369.
- Batini, F., & Giusti, S. (Eds.). (2025). *L'orientamento narrativo. Quaderno di lavoro. X convegno biennale*. Pensa MultiMedia.
- Brichese, A. (2022). Didattica della letteratura attraverso l'apprendimento cooperativo e l'approccio ermeneutico. *Sponde. Rivista di lingue, letterature e culture tra le due sponde dell'Adriatico*, 2(1), 45–64.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Feltrinelli.
- Cacchione, A. (2024). *La scuola dimenticata. Analisi del sistema educativo degli adulti in Italia*. Nuova Cultura.
- Catarci, M. (2005). All'incrocio dei saperi: Una ricerca sulla didattica interculturale. In E. de Vreede (Ed.) *Diversity in education in an international context* (pp. 1–7). International Association for Intercultural Education.
- Di Rienzo, P., Maurizio, A., & Serra, G. (2025). Formazione esperienziale per la scuola in carcere. *Lifelong Lifewide Learning*, 23(46), 258–262.
- Formenti, L. (2021). Educazione degli adulti in Europa e in Italia: passato, presente e futuro. In CRRS&S – Centro regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, & Rete regionale CPIA Lombardia (Eds.), *Per fare un tavolo ci vuole un fiore. Spunti operativi per la costituzione di reti territoriali per l'apprendimento permanente* (pp. 35–45). Quaderni Spiegazzati.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (trad. it.). Edizioni Gruppo Abele.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Ghafar, Z. N. (2024). Storytelling as an educational tool to improve language acquisition: a review of the literature. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 2(9), 781–790. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i9.227>
- Gobbo, F. (2004). L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca. In G. Favaro & L. Luatti (Eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 120–129). FrancoAngeli.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. Edizioni La Linea.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina Editore.
- Mussi, A. (2024). Confini/relazioni all'interno del CPIA. Prospettive trasformative per la formazione degli adulti in chiave interculturale. *Lifelong Lifewide Learning*, 23(45), 440–450.
- Porcaro, E., Sibilio, E., & Buonanno, P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'istruzione degli adulti*. Loescher.
- Piccardo, H. R. (Ed.). (1994). *Il Corano* (Trad.). Newton Compton.
- Zipes, J. (1994). *Fairy tale as myth: myth as fairy tale*. University Press of Kentucky.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Ianni, A., & Gaeta, S. (2026). La narrazione come risorsa interculturale per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda: la storia di Yusuf e Zulaikha. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 89–96. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1104>

**Corresponding author:** Alessandra Ianni | [alessandra.ianni@cpia.edu.it](mailto:alessandra.ianni@cpia.edu.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## Letture accessibili e CAA: l'IN-book digitale di Trotula

### Accessible reading and AAC: Trotula's digital IN-book

Michela Galdieri | Università degli Studi di Salerno | mgaldieri@unisa.it

Roberta Pastore | Università degli Studi di Salerno | rpastore@unisa.it

Stefano Di Tore | Università degli Studi di Salerno | sditore@unisa.it

#### Abstract (EN)

Numerous studies on reading aloud have highlighted many benefits for children of all ages; however, disabilities that prevent the acquisition of verbal language or limit its use can affect a person's ability to participate in independent or shared reading experiences. The Augmentative and Alternative Communication (AAC) approach supports the development of functional communication skills in interactions with others through the use of specific tools and aids that can promote inclusive processes: symbol-based picture book (IN-book), for example, increase opportunities for engagement and learning among children with complex communication needs (CCN). This paper describes the second phase of the project to translate the picture book "Trotula and the Enchanted Garden" into symbols, focusing on the creation of a digital IN-book and the implementation of various modeling strategies for reading.

**Keywords:** Augmentative and Alternative Communication, digital IN-book, reading, inclusion

#### Abstract (IT)

Molteplici studi relativi alla lettura ad alta voce hanno evidenziato numerosi benefici per i bambini di tutte le età, tuttavia, la presenza di condizioni di disabilità che impediscono l'acquisizione del linguaggio verbale, o ne determinano una riduzione, può incidere sulla partecipazione della persona a esperienze di lettura autonoma o condivisa. L'approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), sostiene lo sviluppo di abilità comunicative funzionali nelle interazioni con l'altro attraverso l'utilizzo di specifici strumenti e ausili che possono favorire i processi inclusivi: i libri illustrati in simboli (IN-book), ad esempio, accrescono le opportunità di coinvolgimento e di apprendimento di bambine e bambini con bisogni comunicativi complessi (BCC). In questo lavoro, si propone la descrizione della seconda parte del progetto di traduzione in simboli dell'albo illustrato "Trotula e il giardino incantato", relativa alla costruzione di un IN-book digitale e all'implementazione di differenti strategie di modeling per la lettura.

**Parole chiave:** Comunicazione Aumentativa Alternativa, IN-book digitale, lettura, inclusione

## 1. Introduzione

Gli attuali studi volti a indagare gli effetti della lettura ad alta voce sullo sviluppo delle bambine e dei bambini, evidenziano numerosi benefici in diversi domini, sin dalla primissima infanzia (Batini 2022, 2023). Ricerche nazionali e internazionali hanno mostrato come le esperienze di lettura condivisa possono agire sulle abilità comunicative e linguistiche favorendo l'ampliamento del vocabolario ricettivo, lo sviluppo di meccanismi associativi tra oggetti e nomi (Beck & McKeown, 2001; Kalb & van Ours, 2014; Klein & Kogan, 2013) e una capacità più profonda di comprensione dei testi scritti (Williams et al., 2014; Wolf, 2018). Non mancano, inoltre, miglioramenti nella fluenza verbale e nel linguaggio produttivo a cui si accompagna una padronanza linguistica derivante dalla frequente esposizione alle costruzioni sintattiche e alle parole (Cunningham & Stanovich, 1997; Massaro, 2017).

Queste acquisizioni, che contribuiscono a costruire le basi per l'evolversi delle abilità fonologiche e dei processi di comprensione e di letto-scrittura già in età prescolare, rispecchiano meccanismi neurocognitivi ampiamente indagati in letteratura: sebbene il nostro cervello non sia biologicamente predisposto per la lettura – come afferma la neuroscienziata Maryanne Wolf (2007) – l'esposizione precoce all'ascolto di storie può favorire l'attivazione di diversi circuiti neurali funzionali allo sviluppo del linguaggio, alla comprensione, alla memoria, all'elaborazione visiva e alle capacità attentive (Batini, 2021; Batini & Toti, 2024; Dickinson et al., 2003; Howard-Jones, 2014).

I momenti di lettura condivisa inciderebbero positivamente sulla capacità della persona di selezionare, elaborare e collegare informazioni complesse a conoscenze già esperite (Dehaene, 2009; Weisleder et al., 2018) delineando nuovi orizzonti per la costruzione di un pensiero complesso, critico e riflessivo (Dehaene, 2019) in continuità con una struttura narrativa che già caratterizza il nostro cervello e la sua innata capacità di comprendere le diverse situazioni della vita come se fossero narrazioni (Gallagher, 2011).

Non sono da trascurare, inoltre, gli effetti benefici che la lettura di un libro o l'ascolto di storie ad alta voce possono determinare sulla dimensione emotiva e relazionale, come l'opportunità per i bambini di comprendere le proprie e altrui emozioni (Kucirkova et al., 2018) e di riflettere sulle azioni e sui comportamenti sociali. Il meccanismo immaginativo sembra infatti favorire l'assunzione di nuove prospettive (Batini & Bartolucci, 2019a; Batini et. al, 2019; Keen, 2014) e il miglioramento della teoria della mente (Kidd & Castano, 2013, 2019), sostenendo lo sviluppo di relazioni empatiche e una maggiore consapevolezza emotiva, indispensabili per il benessere e il successo scolastico (Batini & Bartolucci, 2019b; Caine & Caine, 2013; Dehaene, 2014; Kozak & Recchia, 2019).

Tuttavia, a fronte di queste numerose evidenze scientifiche – senza ombra di dubbio incoraggianti – c'è da chiedersi in che modo le esperienze di lettura condivisa ad alta voce possano sortire i medesimi benefici in bambine e bambini il cui linguaggio sia assente o ridotto e che, in ragione dei propri bisogni comunicativi complessi (BCC), utilizzano differenti modalità di comunicazione.

Già nel 2001, il Rapporto *Educating children with autism* pubblicato dal National Research Council, nel descrivere gli interventi più efficaci per i bambini e le bambine con Disturbi dello Spettro Autistico, individuava nella Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) un approccio efficace per sostenere i bisogni comunicativi complessi della persona, riconoscendo il potenziale inclusivo dell'ascolto e della lettura condivisa di storie, nonché la necessità di un lavoro di rete tra i diversi partner comunicativi in contesti nei quali valorizzare l'aspetto delle relazioni, delle interazioni e la condivisione di significati.

Sin dalla sua nascita, la CAA ha avuto lo scopo di compensare le difficoltà di comunicazione espressiva e recettiva (Beukelman & Mirenda, 2013; Cafiero, 2005) e di garantire, in linea con la Carta dei diritti alla comunicazione (ASHA, 2012), il diritto delle persone con disabilità

comunicative di compiere delle scelte, di comunicare emozioni, bisogni, pensieri (Light, 1997) e di avere accesso ad ausili che facilitassero e migliorassero gli scambi comunicativi per poter partecipare attivamente nelle diverse situazioni di vita. Nonostante le disposizioni internazionali in materia di inclusione promuovano lo sviluppo della literacy (UNESCO, 2017) e il diritto alla lettura per le persone con disabilità – come risulta dalla diffusione di diversi progetti internazionali quali Born to Read (ROR), Reach Out and Read (ROR), Bookstart (BS) e Nati per Leggere, in Italia – molto spesso i bambini con disabilità comunicativa sono quelli a cui si legge meno e più tardi e per i quali diventa difficile trovare dei libri adatti (Costantino, 2011).

La necessità di individuare interventi che valorizzino le modalità comunicative naturali della persona con BCC e favoriscano le interazioni e gli apprendimenti (Light & McNaughton, 2014), anche grazie al supporto di tecnologie assistive (Beukelman & Mirenda, 2013; Warrick, 2003), ha determinato negli ultimi anni l'opportunità di beneficiare delle evoluzioni scientifiche verificatesi nell'ambito della CAA che si è posta – sin dai prodomi – come garante di una maggiore accessibilità nell'informazione e nella comunicazione (ONU, 2006) agendo sugli aspetti barrieranti del contesto (WHO, 2001) e offrendo occasioni di partecipazione attraverso i libri simbolizzati.

## 2. Lettura condivisa e ad alta voce con i libri in simboli

I libri illustrati con testo integralmente scritto in simboli, dapprima frutto di esperienze di Comunicazione Aumentativa Alternativa tra educatori, docenti, operatori e famiglie, sono riusciti a ritagliarsi uno spazio importante nel panorama editoriale nazionale ed internazionale diventando parte integrante di numerosi progetti di lettura inclusiva. Al pari di altri strumenti, ampiamente utilizzati dagli utenti con bisogni comunicativi complessi, anche i testi modificati in simboli hanno il vantaggio di favorire la comunicazione, l'interazione sociale e gli apprendimenti, in linea con la visione biopsicosociale dell'ICF (WHO, 2001) che identifica la partecipazione come il coinvolgimento della persona in una ogni situazione di vita.

A partire dalla valorizzazione delle modalità comunicative dell'individuo (vocalizzi, sguardo, indicazioni, espressioni del viso, ecc.), la CAA si pone, infatti, l'obiettivo di migliorare la partecipazione attraverso la rimozione o la diminuzione degli ostacoli di natura contestuale offrendo all'utente dei facilitatori che possono essere rappresentati da strumenti senza tecnologia (es. set simbolici, agende giornaliera, strisce visive, tabelle di comunicazione, passaporti, ecc.) e ausili a bassa e ad alta tecnologia, anche con uscita in voce (software di comunicazione, registratori di messaggi, comunicatori dinamici, ecc.).

I libri in simboli costituiscono strumenti a bassa tecnologia, possono essere costruiti "su misura", oppure, essere caratterizzati da specifiche regole di costruzione del testo e di rappresentazione grafica. Nel primo caso, si tratta di testi adattati e modulati sulla base delle necessità individuali dei bambini con disabilità e presentano, pertanto, una serie di *accorgimenti grafici* (immagini chiare e nitide su sfondo bianco, non troppo ricche di elementi), *aggiustamenti della struttura* (frasi semplici, riduzione del numero delle pagine, diverse tipologie di supporto per meglio favorire la prensione, la manipolazione e l'azione di sfogliamento), *flessibilità di contenuti* (le pagine di un libro possono essere scannerizzate, stampate e simbolizzate, oppure, si può procedere alla costruzione di un volume ex novo sulla base di un interesse specifico o di un'esperienza significativa vissuta dall'utente), *accessibilità comunicativa* (si sceglie di simbolizzare il testo utilizzando i pittogrammi usati dall'utente nella quotidianità).

Mentre il libro su misura "è proprio come un vestito di sartoria, non deve fare pieghe, non è standard, deve prima di tutto essere «pensato su misura» e solo dopo essere «fatto su misura»" (Costantino, 2011, p. 83), l'IN-book (Inclusive book), sulla base di quanto indicato dal Centro Sovrazonale di CAA di Milano e Verdello (CSCA, <http://sovrazonalecaa.org/>) costituisce ugualmente un libro inclusivo, tuttavia, prevede il rispetto di specifiche regole procedurali quali: il

rapporto dialogico fra immagini e testo presenti nel libro originale; la multimodalità del simbolo, per favorire la scansione visiva e la lettura condivisa attraverso la strategia del *modeling*; la rappresentazione simbolica monocromatica, per facilitare i processi di automatizzazione della lettura; una cura nell'organizzazione della pagina (es. dimensioni, distanze, punteggiatura) e una traduzione simbolica fedele e precisa del testo originale attraverso l'utilizzo dei pittogrammi WLS (Widgit Literacy Symbols) prodotti dal software Widgit (Widgit Software, 2002-2026). Questo set di simboli è costituito da un vocabolario di migliaia di simboli per i quali è possibile esprimere il genere, il numero, i tempi verbali: tale flessibilità rende il sistema simbolico funzionale alla costruzione di frasi espanse, nel rispetto delle regole grammaticali, sintattiche e ortografiche della lingua italiana ma anche utile alla predisposizione dei principali supporti di CAA. Altri sistemi simbolici, presenti negli strumenti e negli ausili di Comunicazione Aumentativa Alternativa, sono l'*open source* ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa, 2026) e il BLISS (Blissymbolics Communication International, s.d.) un set che, a partire da 26 segni grafici, ha accresciuto la propria potenza espressiva attraverso l'aggiunta di simboli speciali definiti "indicatori" e "modificatori" con i quali è possibile creare i plurali, modificare un tempo verbale o, addirittura, creare una parola nuova dalla combinazione di più pittogrammi: la posizione in relazione alla linea del cielo e della terra (ovvero, in basso, al centro o in alto nel riquadro), la dimensione del carattere, l'ampiezza degli angoli, l'orientamento e le frecce, costituiscono tutti elementi utili alla costruzione di una nuova parola. Il Picture Communication System (PCS), grazie all'utilizzo del software Boardmaker (Tobii Dynavox, 2026), inoltre, è principalmente pensato per la costruzione di tabelle, fogli di lavoro/attività, giochi e quaderni di comunicazione, tuttavia, non consente la simbolizzazione di tutte le parti del testo (Fig. 2).

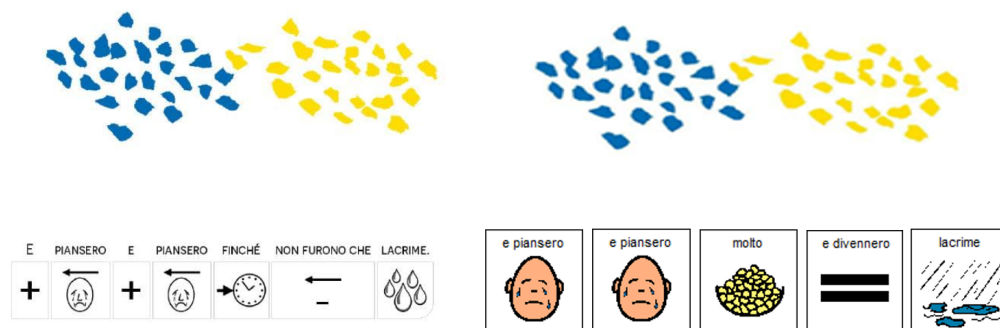


Figura 2. Esempio di traduzione di una striscia di "Piccolo giallo e piccolo blu" in simboli Widgit (a sinistra) e in PCS (a destra)

I libri in simboli, indipendentemente dalla tipologia di simboli utilizzati, costituiscono testi sui quali è opportuno investire (McNaughton et al., 2008) in quanto possono prevedere differenti ambiti di applicazione (famiglia, scuola, contesti riabilitativi, centri educativi, ecc.) ed essere pensati anche per quanti vivono condizioni di fragilità comunicative, sebbene transitorie, principalmente legate alla scarsa padronanza della lingua propria del Paese in cui risiedono. Per le loro caratteristiche di trasversalità possono rappresentare un supporto significativo per tutti i bambini per favorire "opportunità di esposizione a una lingua più ricca del parlato, sia nel lessico sia nella morfosintassi, ma anche un potente mezzo di comunicazione di contenuti, emozioni, significati e parole" (Costantino et. al., 2023, p. 332).

Nei contesti scolastici l'utilizzo degli IN-book, pertanto, può costituire un'occasione inclusiva non solo per l'alunno con bisogni comunicativi complessi ma per l'intero gruppo classe: la lettura

ad alta voce di libri in simboli offre a ciascun studente l'opportunità di sperimentare modalità di lettura e di comunicazione alternativa a quelle tradizionali, evitando il verificarsi di situazioni di impoverimento linguistico, comunicativo e relazionale a cui spesso sono esposti i bambini con disabilità, il più delle volte destinatari di semplificazioni e/o riduzioni del linguaggio da parte dei partner comunicativi lettori e di scarse esperienze di partecipazione a momenti di lettura condivisa, di cui sono riconosciuti i molteplici vantaggi (Tab. 1).

Tabella 1. Vantaggi della lettura condivisa con gli IN-book

Letture ad alta voce condivisa	Vantaggi
Il libro in simboli:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aumenta l'esposizione al ritmo e alla prosodia della lingua</li> <li>- facilita l'attenzione condivisa attraverso l'aggancio motivazionale e il <i>modeling</i></li> <li>- arricchisce il contesto linguistico aumentando l'esposizione all'ascolto di parole nuove o note e alla struttura della frase e della narrazione;</li> <li>- arricchisce il contesto extrascolastico attraverso la narrazione e le immagini;</li> <li>- appaia, attraverso i simboli, gli elementi linguistici con gli elementi visivi (rappresenta le parole che si ascoltano)</li> <li>- facilita l'acquisizione della pragmatica, delle componenti sociali delle interazioni e di una teoria della mente</li> </ul>

Nota: Costantino et.al., 2023, adattamento, p.332

La lettura dei libri in simboli, tuttavia, richiede al partner comunicativo (genitore, docente, educatore, terapeuta, ecc.) l'attenzione ad alcuni aspetti con lo scopo di supportare al meglio lo sviluppo emotivo, del linguaggio, delle autonomie e degli apprendimenti di ciascun bambino. Indipendentemente dal contesto, il Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa Alternativa di Milano e Verdello suggerisce di:

- *predisporre un luogo per la lettura*, per organizzare al meglio lo spazio con gli strumenti e/o gli ausili di CAA, che è necessario siano sempre disponibili e aggiornati (es. la tabella di comunicazione principale per supportare la comunicazione e soddisfare le richieste durante la lettura del libro simbolizzato, una tabella a tema per favorire la scelta dei libri da leggere, una striscia visiva e/o un'agenda giornaliera per la scansione delle routine, compresa quelle dedicate alla lettura);
- *individuare una posizione comoda*, per evitare di coprire i simboli durante il *modeling* e per rendere l'esperienza di lettura piacevole, gratificante e motivante;
- *organizzare i tempi*, per scegliere il momento in cui svolgere la lettura dei libri in simboli, assecondando le richieste, oppure, inserendo questa attività all'interno di una routine giornaliera;
- *favorire la libertà di scelta*, offrendo alternative rispetto ai libri da leggere e ampliando le proposte in ogni contesto di vita della persona;
- *applicare specifiche strategie di lettura*, avendo cura di leggere con enfasi e partecipazione coinvolgendo, ove possibile, uno o più pari.

La predisposizione di un "ambiente facilitante specifico" (Costantino et. al., 2023) e l'uso quotidiano dei libri illustrati in simboli possono favorire l'inclusione della persona con bisogni comunicativi complessi nel contesto scolastico: l'ambiente facilitante specifico "aula" può, infatti, trasformarsi in uno spazio nel quale l'alunno – in occasione di attività di lettura condivisa – può essere incoraggiato a comunicare, a esprimere bisogni, a porre domande, un ambiente ricettivo nel quale gli venga offerta la possibilità di ricevere delle risposte e nel quale ogni sforzo comunicativo possa essere gratificato. I feedback ricevuti dai partner, l'utilizzo di *prompts* di diversa natura

(verbale, gestuale, fisico) e l'impiego di strategie di tipo visivo creano le premesse per lo sviluppo di una comunicazione funzionale spontanea, evitando situazioni in cui la passività dell'utente possa generare una scarsa iniziativa comunicativa derivante dalla convinzione di non essere un comunicatore efficace (Galdieri, 2022).

### 3. La sfida inclusiva del Progetto educativo "Trotula"

Il Progetto educativo "Trotula" trae ispirazione dalla figura storica di Trotula de Ruggiero, medichessa della Scuola Medica Salernitana, luogo in cui insegnò e scrisse il *De mulierum passionibus*, un trattato che, secondo quanto affermato da H.P. Bayon (1940), ha segnato la nascita della ginecologia e dell'ostetricia come scienze mediche (Boggi Cavallo, 1979; Greco, 2022).

L'avventura culturale, educativa e pedagogica che ha alimentato e continua a nutrire le iniziative attualmente in corso, trova linfa vitale dall'ambizione di ispirare bambine e bambini utilizzando una comunicazione che, nel suo oscillare tra la fiaba e il racconto storico, si ponga l'obiettivo di veicolare valori cari alla Magistra quali "l'amicizia, il lavoro di squadra, l'emancipazione femminile, l'importanza dello studio e della ricerca, l'accoglienza, il rispetto della natura e la cura di sé stessi e degli altri" (<https://www.trotula.it>).

L'attualità di queste tematiche, tra l'altro in linea con molti degli obiettivi dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), ha richiesto l'utilizzo di un'eterogeneità di strumenti e di campi di applicazione che mostrano la transmedialità di un progetto educativo (Jenkins, 2006) che si sviluppa tra favole, editoria, podcast, audiolibri, teatro, spazi fisici e digitali, videogame, laboratori indoor e attività outdoor. Il nuovo focus del Progetto Trotula è legato all'intelligenza artificiale: grazie al Premio Internazionale SHE'S NEXT 2024, promosso da Visa, si sta lavorando per realizzare TrotulAI, una versione digitale del character che utilizza l'intelligenza artificiale e le tecnologie avanzate di animazione 3D per "entrare in classe" grazie al supporto della LIM, promuovendo così un ambiente di apprendimento ed esperienziale (Prensky, 2001) che sia accessibile e coinvolgente per tutti, adattandosi alle esigenze e agli stili cognitivi e di apprendimento di ciascuna bambina e ciascun bambino (Gardner, 2006).

L'intento dei founder del progetto è quello di contribuire alla realizzazione di un mondo in cui ogni bambino e bambina, indipendentemente dal contesto, sia in grado di esplorare il proprio pieno potenziale, attivare processi di empowerment individuale e interiorizzare un sistema di valori capace di incidere nella società. La necessità, inoltre, di rendere i contenuti accessibili a tutti e a tutte, attraverso percorsi ludici, educativi e didattici orientati a valorizzare il potenziale inclusivo della lettura e dell'ascolto condiviso di storie ad alta voce, ha alimentato il desiderio di agire sull'accessibilità comunicativa con lo scopo di offrire ai lettori e alle lettrici con bisogni comunicativi complessi, nel presente e nel futuro, un testo in versione simbolizzata.

### 4. L'IN-book digitale di Trotula

Il modello IN-book del Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa Alternativa, come precedentemente descritto, suggerisce che la traduzione di un testo in simboli sia quanto più fedele all'originale nei contenuti, nelle illustrazioni, nell'impostazione della pagina, nella punteggiatura e nel rispetto di tutti gli elementi linguistici e morfologici propri della lingua italiana. La presenza di simboli di colore nero (costituiti dall'elemento grafico al centro e da un'etichetta in alto, all'interno di un quadrato con cornice nera e sfondo bianco), garantisce la multimodalità del pittogramma proprio del sistema simbolico Widgit e nel contempo il rispetto

della monocromaticità, entrambi funzionali a favorire la scansione visiva e i processi di lettura autonoma e condivisa (Fig. 3).

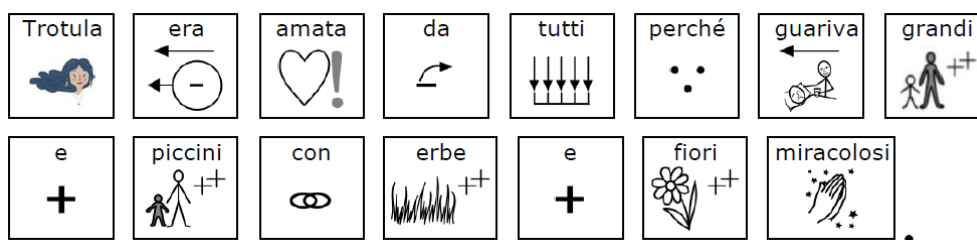


Figura 3. Traduzione in simboli Widgit secondo il modello IN-book

A partire dall'albo illustrato "Trotula e il giardino incantato" (Pastore et.al., 2020), precedenti lavori (Galdieri & Pastore, 2024, 2025) hanno descritto il progetto di traduzione in simboli, supervisionato dal Centro Sovrazonale di CAA di Milano e Verdello e svolto nel rispetto delle principali regole di costruzione di un volume simbolizzato sopraccitate. La seconda parte del progetto inclusivo – che si presenta di seguito – ha riguardato, invece, il passaggio dalla versione cartacea dell'IN-book a quella digitale, con lo scopo di offrire agli utenti e ai differenti partner comunicativi l'opportunità di accedere alla lettura in maniera interattiva, mediante l'utilizzo di specifiche strategie di Comunicazione Aumentativa Alternativa personalizzate.

L'IN-book in digitale, infatti, è stato predisposto prevedendo la presenza delle medesime sequenze simboliche e delle stesse illustrazioni disponibili nella versione cartacea, con l'aggiunta di tre modalità di *modeling*, con lo scopo di ampliare le potenzialità inclusive dello strumento e rendere la lettura condivisa ad alta voce un'esperienza gratificante e significativa.

Il *modeling tradizionale* prevede l'indicazione di un simbolo, uno dopo l'altro, senza inficiare il naturale ritmo della narrazione e avendo cura di non coprire la parte centrale del riquadro (elemento grafico) né quella in alto (elemento alfabetico): il partner comunicativo accompagna il bambino nella lettura del testo con l'obiettivo di favorire l'attenzione congiunta agganciando lo sguardo della persona, migliorare l'attenzione e facilitare l'associazione tra la parola ascoltata, la parola scritta e il simbolo (Galdieri & Sibilio, 2020). La seconda modalità, relativa al *modeling automatico con voce narrante* (Fig. 4), è caratterizzata dalla presenza di una voce narrante artificiale, opportunamente selezionata, capace di leggere il testo simbolico in modo continuativo mentre i pittogrammi si illuminano uno dopo l'altro.



Figura 4. Esempio di modeling con voce narrante

L'ultima opzione, invece, riguarda la lettura del testo alfabetico con lo scopo di offrire all'utente un'esperienza di lettura autonoma e, in alternativa, scegliere di ascoltare la voce narrante e visualizzare le parole che si colorano, una dopo l'altra (Fig. 5).



**Il suo nome era Trotula e aveva i capelli e gli occhi blu come il colore della linea che separa il cielo dal mare.**

Figura 5. Esempio di lettura con testo alfabetico

È stata, inoltre, progettata una specifica sezione caratterizzata dalla presenza di domande sulla fiaba di Trotula – utile anche in ambito scolastico – con l'intento di favorire una migliore comprensione del testo e un'azione maggiormente partecipata da parte dell'utente con bisogni comunicativi complessi. Anche in questo caso, a supporto dell'attività di lettura è stata offerta al lettore l'opportunità di scegliere tra il *modeling tradizionale* e il *modeling con voce narrante* (Fig. 6).

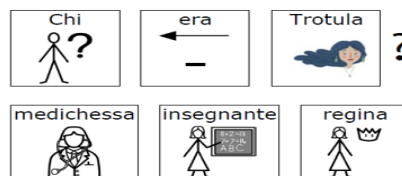
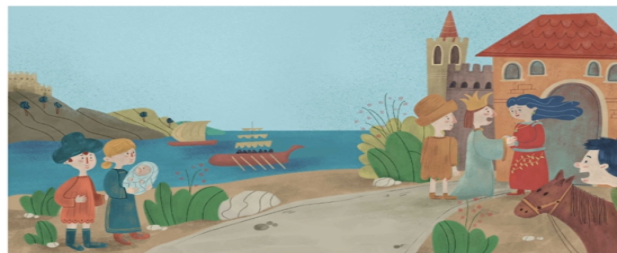


Figura 6. Esercizi per la comprensione del testo

La realizzazione tecnica dell'IN-book digitale ha previsto l'utilizzo di un sistema progettato come ambiente di co-costruzione digitale del testo in simboli: non un automatismo sostitutivo, ma un supporto intelligente alla progettazione. Operativamente, l'utente può scegliere di inserire o importare il testo avviando così una procedura guidata che segmenta la narrazione in unità gestibili, analizza la struttura morfosintattica e propone una corrispondenza simbolica contestualizzata in relazione alla frase. Questo passaggio è particolarmente rilevante perché, nella simbolizzazione, la sola somiglianza lessicale non è sufficiente: la scelta del pittogramma deve rispettare la funzione comunicativa del termine nel flusso narrativo e la sua collocazione sintattica. Per queste ragioni, la procedura combina regole linguistiche esplicite, l'analisi grammaticale e i criteri di disambiguazione semantica, riducendo le associazioni improprie e favorendo la coerenza tra la parola ascoltata, la parola scritta e il simbolo visualizzato.

La proposta automatica, tuttavia, non ha carattere prescrittivo: si configura come suggerimento modificabile e validabile dall'utente esperto o dal partner comunicativo, in coerenza con un

approccio *human-in-the-loop* che mantiene la regia pedagogica in capo al docente, all'educatore o agli altri partner comunicativi nei diversi contesti di vita, con lo scopo di rifinire le scelte simboliche, calibrare i parametri di presentazione (es. ritmo, evidenziazione, progressione), in funzione del profilo comunicativo e degli obiettivi da perseguire. In tal modo, la componente automatica sostiene la fase di *authoring* riducendo il carico operativo e i tempi tecnici, mentre la supervisione umana garantisce qualità metodologica, adeguatezza educativa e coerenza complessiva dell'IN-book digitale con la versione analogica.

## 5. Conclusioni e prospettive future

Nel libro in simboli, anche in versione digitale, i pittogrammi e le illustrazioni costituiscono un aspetto significativo dell'esperienza di lettura per il loro potere di focalizzare l'attenzione del lettore, veicolare i significati, supportare la narrazione, favorire la comprensione del testo e accrescere la motivazione e il piacere di leggere (Arduino, 2008; Dyrbjerg & Vedel, 2008; Hodgdon, 2007; Visconti et al., 2007). Per queste ragioni, sulla base di progetti di lettura inclusiva già consolidati<sup>1</sup>, l'IN-book digitale di Trotula potrebbe arricchirsi di ulteriori sezioni interattive (es. costruzioni di frasi in simboli; disegni da colorare, attività ludiche da condividere in tempo reale, accesso a risorse multimediali, Paint Art App), con l'obiettivo di supportare lo sviluppo del linguaggio, anche simbolico, aumentare la partecipazione e le interazioni comunicative.

I testi in simboli in versione digitale, pertanto, possono ben rispondere alla sfida dell'inclusione mediata dalle tecnologie e, se parte integrante della didattica, possono facilitare i discenti nell'utilizzo dei nuovi linguaggi della multimedialità abitandoli all'uso di strumenti che migliorano le autonomie, incentivano le relazioni e sollecitano lo sviluppo di un pensiero creativo e divergente. La complessità dell'approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa e l'eterogeneità dei bisogni comunicativi complessi, derivanti da una molteplicità di condizioni di disabilità, evidenzia la necessità di agire nei diversi contesti di vita della persona in direzione di una formazione dei partner comunicativi funzionale alla definizione del loro ruolo di facilitatori e co-costruttori di strumenti e ambienti di apprendimento inclusivi e accessibili sul piano comunicativo.

## Riferimenti bibliografici

- American Speech-Language-Hearing Association. (1992). *Joint committee for the communication needs of persons with severe disability*.
- Arduino, G. (2008). *Facilitare la comunicazione nell'autismo [DVD-Rom]*. Erickson.
- Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019a). Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni. In C. A. Bollino, M. Cerulo, V. Ghiglieri, C. Mazzeschi, M. G. Pacilli, L. Parnetti, P. Polinori, V. Santangelo, & A. Tortorella (Eds.), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali* (pp.141–155). Morlacchi.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2019b). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. In J. Marcionetti, L. Castelli, &

<sup>1</sup> A tal proposito, si richiama l'attenzione sul Progetto «Libri per Tutti» promosso dalla Fondazione Paideia insieme a DeA Planeta Libri, GeMS – Gruppo editoriale Mauri Spagnol con le case editrici Guanda, Salani con il marchio Ape Junior e La Coccinella, Giunti Editore e la Business Unit Ragazzi di Mondadori Libri con le case editrici Mondadori, Piemme – con il marchio Il Battello a Vapore – e Rizzoli. Nel 2017 il progetto ha ricevuto il patrocinio di ISAAC. Per approfondimenti: <https://www.ilibripertutti.it/>.

- A. Crescentini (Eds.), *Well-being in Education Systems. Conferenze abstract book. Locarno 2017* (pp. 170–173). Hogrefe.
- Batini, F., & Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education*, 3(13), 1–17.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 211(1), 121–134.
- Bayon, H. P. (1940). *Trotula and the ladies of salerno: a contribution to the knowledge of the transition between ancient and medieval physick*. St. Catharine's College.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Blissymbolics Communication International. (s.d.). Blissymbols. <https://www.blissymbolics.org/>
- Cafiero, J. M. (2005). *Meaningful exchanges for people with autism: An introduction to AAC*. Woodbine House.
- Caine, R. N., & Caine, G. (2013). The brain/mind principles of natural learning. In T.B. Jones (Ed.), *Education for the human brain: A road map to natural learning in schools* (pp. 43–63). Rowman & Littlefield Education.
- Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. (2026). ARASAAC simboli. <https://arasaac.org/>
- Centro Sovrazonale di CAA di Milano e Verdello. (s.d.). Che cos'è un IN-book. <http://sovrazonalecaa.org/gli-inbook/>.
- Costantino, M. A. (2023). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Costantino, M. A., Tagliani, C., & Cavallo, E. (2023). Libri per tutti: il modello Inbook. In E. A. Emili (Ed.), *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile* (pp. 327–349). Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1-2), 8–15.
- de Ruggiero, T. (1979). *Sulle malattie delle donne* [P. Boggi Cavallo (Ed.), trad. M. Nubiè & R. Tocco, 1994]. La rosa.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Raffaello Cortina.
- Dehaene, S. (2014). *Coscienza e cervello*. Raffaello Cortina.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Raffaello Cortina.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 95–113). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dyrbjerg, P., & Vedel, M. (2008). *L'apprendimento visivo nell'autismo. Come utilizzare facilitazioni e aiuti tramite immagini*. Erickson.
- Galdieri, M. (2022). *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Inclusione e didattiche innovative*. Studium Edizioni.
- Galdieri, M., & Pastore, R. (2024). *Comunicazione Aumentativa Alternativa e lettura inclusiva: la fiaba di Trotula diventa un IN-Book*. In S. Pinnelli, A. Fiorucci, & C. Giaconi (Eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 138–146). Pensa Multimedia.
- Galdieri, M., & Pastore, R. (2025). Accessible reading and AAC: the inclusive function of Trotula's IN-book. *Book of Abstract 19th International Technology, Education and Development Conference (INTED)*, pp. 1383–1388.
- Galdieri, M., & Sibilio, M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 8(1), 403–416.
- Gallagher, S. (2011). *The oxford handbook of the self*. Oxford University Press.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in Theory and Practice*. Basic Books.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824.
- Kalb, G., & van Ours, J. (2014). Reading to young children: a head-start in life. *Economics of Education Review*, 40, 1–24.
- Keen, S. (2014). Narrative empathy. In P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier, & W. Schmid (Eds.), *Handbook of Narratology* (pp. 521–530). De Gruyter.

- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2019). Reading literary fiction and theory of mind: Three preregistered replications and extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, 10(4), 522–531.
- Klein, O., & Kogan, I. (2013). Does reading to children enhance their educational success? Short- and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, 6(2), 321–344.
- Kozak, S., & Recchia, H. (2018). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569–577.
- Light, G. C., & McNaughton, D. B. (2014). Interventi sulla letto-scrittura per le persone con complessi bisogni comunicativi. In D. R. Beukelman & P. Mirenda (Eds.). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi* (pp. 421–428). Edizioni Centro Studi Erickson.
- Light, J. (1997). Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(7), 61–70.
- Massaro, D. W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *The American Journal of Psychology*, 130(1), 63–72.
- McNaughton, D., Rackensperger, T., Benedek-Wood, E., Krezman, C., Williams M. B., & Light, J. (2008). A child needs to be given a chance to succeed: Parents of individuals who use AAC describe the benefits and challenges of learning AAC technologies. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 33–34.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, la Comunicazione e l'Informazione. (2017). *Education 2030. Reading the past, writing the future, fifty years of promoting literacy*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247563e.pdf>.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.
- Pastore, R., Calabrese V., & Mastalia, A. (2020). *Trotula e il giardino incantato*. Talea.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.
- The Widgit Software (2002-2026). <https://www.auxilia.it/it-it/prodotto/software-widgit-widgitonline>.
- Tobii Dynavox. (2024). *Boardmaker 7* [Software]. <https://www.tobiidynavox.com/products/boardmaker-7>.
- Visconti, P., Peroni, M., & Ciceri, F. (2007). *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*. Vannini.
- Warrik, A. (2003). *Comunicare senza parlare. Comunicazione Aumentativa Alternativa nel mondo*. Omega Edizioni.
- Weisleder, A., Mazzuchelli, D. S. R., Lopez, A. S., Neto, W. D., Cates, C. B., & Gonçalves, H. A. (2018). Reading aloud and child development: A Cluster-Randomized Trial in Brazil. *Pediatrics*, 141(1), e20170723.
- Williams, J. P., Pollini, S., Nubla-Kung, A. M., Snyder, A. E., Garcia, A., Ordynans, J. G., & Atkins, J. G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1–17.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid. The story and science of the reading brain*. Harper.
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa*. Vita e Pensiero.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Galdieri, M., Pastore, R., & Di Tore, S. (2026). Letture accessibili e CAA: l'IN-book digitale di Trotula. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 97-108. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1110>

**Corresponding author:** Michela Galdieri | [mgaldieri@unisa.it](mailto:mgaldieri@unisa.it)

**Author contributions:** L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Michela Galdieri ha redatto i paragrafi 1. "Introduzione", 2. "Lettura condivisa e ad alta voce con i libri in simboli"; 4. "L'IN-book digitale di Trotula", 5. "Conclusioni e prospettive future"; Roberta Pastore è autrice del paragrafo 3. "La sfida inclusiva del Progetto Trotula"; Stefano di Tore è supervisore scientifico dell'articolo.


**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## Fin dalla sorgente. Promuovere l'orientamento formativo attraverso gli sguardi plurimi e polimorfi delle fiabe classiche

Right from the source. Promoting educational guidance through the multiple and polymorphic perspectives of classic fairy tales

Elena Falaschi  | Università di Pisa | elena.falaschi@unipi.it

### Abstract (EN)

This paper highlights the importance of an early, continuous, and holistic educational approach to promoting career guidance, emphasizing the role, value, and contribution of classical literature, in light of its multifaceted nature and its divergent and creative potential. The central thesis is that the classic fairy tale can be conceived as an effective pedagogical device for fostering career guidance, understood as a continuous process of self-construction and life project development. Through a theoretical-hermeneutic approach grounded in an ecological and interdisciplinary perspective, fairy-tale domains belonging to different fields of knowledge (historical-social, legal-economic, ecological-naturalistic, medical-corporeal, linguistic-expressive, logical-mathematical, psychological-pedagogical) are explored in order to make explicit the specific contribution that each of them offers to the development of early career education. The analysis highlights how fairy tales foster processes of awareness, exploration, and decision-making, supporting the connection between the personal dimension (interests, aspirations, motivations) and the social and cultural horizon (current contexts, future perspectives). These constitute essential premises for promoting educational guidance from its very “source” and, from a lifelong perspective, at every stage of our lives.

**Keywords:** career guidance, fairy tales, classical literature, interdisciplinarity, life project

### Abstract (IT)

Il presente contributo sottolinea l'importanza di un approccio educativo precoce, continuo e globale per promuovere l'orientamento formativo, enfatizzando il ruolo, il valore e il contributo della letteratura classica, in virtù della sua natura poliedrica e delle sue aperture divergenti e creative. La tesi centrale è che la fiaba classica possa costituirsi come dispositivo pedagogico efficace per promuovere l'orientamento formativo, inteso come processo continuo di costruzione del sé e del proprio progetto di vita. Attraverso un approccio teorico-ermeneutico di matrice ecologica e interdisciplinare, vengono esplorati territori fiabeschi appartenenti a diversi ambiti del sapere (storico-sociale, giuridico-economico, ecologico-naturalistico, medico-corporeo, linguistico-espressivo, logico-matematico, psicologico-pedagogico) al fine di esplicitare il contributo specifico che ciascuno di essi offre allo sviluppo della early career education. L'analisi evidenzia come la fiaba favorisca processi di consapevolezza, esplorazione e decisione, sostenendo la connessione tra dimensione personale (interessi, aspirazioni, motivazioni) e orizzonte sociale e culturale (contesti attuali, prospettive future), quali premesse indispensabili per promuovere l'orientamento formativo fin dalla “sorgente” e, in prospettiva long life, in ogni momento della nostra vita.

**Parole chiave:** orientamento formativo, fiabe, letteratura classica, interdisciplinarietà, progetto di vita

## 1. Introduzione

Da un punto di vista etimologico “orientamento” deriva dal latino *Orior* che significa “oriente, che sorge”. Essere orientati significa avere consapevolezza di sé e del mondo che ci circonda, coinvolgendo fin dalla “sorgente”, e in prospettiva *long life*, ogni momento della nostra vita.

La *early career education* enfatizza l'importanza di un approccio precoce e continuo all'orientamento. Come ribadito anche nelle Linee guida (Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito 22 dicembre 2022, n. 328), l'orientamento inizia sin dalla scuola dell'infanzia e primaria “quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento” (p. 3). Sappiamo inoltre che la carenza nell'orientamento è una delle maggiori cause di dispersione e di abbandono scolastico (Colombo, 2015) quindi, in ottica preventiva, è necessario che gli insegnanti promuovano azioni di *early career education*, individuando strategie, metodi, tecniche e strumenti educativi coerenti fra loro per sostenere l'evoluzione del processo di autonomia decisionale.

Un approccio globale alla *early career education* nei processi di orientamento – nella dimensione individuale e collettiva – pone attenzione agli aspetti razionali, emozionali e valoriali e alla loro intersezione con l'insieme di strategie educative e processi di apprendimento diretti ad avviare e consolidare nel tempo le capacità per gestire in autonomia gli itinerari di crescita personale e professionale, che favoriscano una coerente integrazione tra risorse personali, interessi, aspirazioni e opportunità offerte dai contesti (Guglielmini & Batini, 2024).

A questo scopo, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza – e, in particolare, la letteratura classica – può offrire un prezioso contributo proprio in virtù della sua natura poliedrica e della sua apertura divergente e creativa rispetto a generi, linguaggi, tecniche e stili diversi, rivolgendosi a tutte le età della vita, coltivando un rapporto intelligente e disinvolto sia con la tradizione che con le fantasie futuribili (Barsotti & Cantatore, 2024).

Sulla base di tali premesse, e in riferimento ai contributi della letteratura scientifica, il presente studio muove da un interrogativo che ha guidato l'indagine: *in che modo la fiaba classica, nella sua natura interdisciplinare, può sostenere concretamente i processi di orientamento formativo? L'approccio metodologico si colloca in una prospettiva teorica-ermeneutica, seguendo un percorso di analisi qualitativa che assume la fiaba come dispositivo simbolico capace di esplorare le profondità di singoli ambiti disciplinari e, al tempo stesso, di attivare plurime connessioni tra i diversi campi del sapere.*

## 2. Dalla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza: sguardi plurimi e polimorfi

La letteratura per l'infanzia è naturalmente ed ecologicamente fondata su approcci interdisciplinari, venendo così a rivestire (anche) una funzione formativa di orientamento.

Muovendo da tale assunto, vengono presentati e indagati alcuni macro-ambiti del sapere (storico-sociale, giuridico-economico, ecologico-naturalistico, medico-corporeo, linguistico-espressivo, logico-matematico, psicologico-pedagogico), intesi come categorie analitiche funzionali ad esplorare il valore e le potenzialità formative delle fiabe classiche (Calvino, 2017) e ad evidenziare come le stesse possano contribuire allo sviluppo dei processi di orientamento formativo, dal momento che

la fiaba non nasce dal desiderio di abbellire o di trasfigurare il mondo. Al contrario, il mondo vi si trasfigura spontaneamente. La fiaba vede il mondo così come lo disegna [...]. Non intende inventare quello che in realtà non esiste, né mai potrebbe esistere, bensì vede la realtà divenire trasparente e chiara. Non simula innanzi ai nostri occhi un bel mondo nel quale, per alcuni

attimi, possiamo ristorarci lo spirito, dimenticandoci ogni altra cosa; al contrario, crede che il mondo sia così come lo vede e lo descrive. (Lüthi, 2015, p. 110)

Ogni bambino/a o ragazzo/a, grazie alla fecondità euristica della letteratura classica, potrà confrontarsi con diversi approcci esplorando quelli che maggiormente suscitano il suo interesse e le sue aspirazioni, raccordando così la conoscenza di sé, delle proprie capacità e motivazioni con ambiti disciplinari differenti, aprendo infinite prospettive verso il futuro e verso il proprio progetto di vita.

## 2.1 Ambito storico-sociale

Questo ambito contribuisce all'orientamento formativo favorendo la comprensione dei contesti storico-culturali e lo sviluppo della consapevolezza situata.

Infatti, da un punto di vista storico-sociale, la fiaba attraversa i secoli e i confini nazionali (Ascenzi & Sani, 2018) dando vita a innumerevoli variazioni degli stessi nuclei narrativi. I diversi personaggi, le numerose vicende, le colleganze universali rendono la fiaba una forma letteraria estremamente adattabile alla situazione presente. Tutte le variazioni fiabesche nascono in funzione di un adattamento all'ambiente e al contesto storico-sociale di riferimento. Infatti, le varie realizzazioni fiabesche non sono mai imitazioni l'una dell'altra, né tantomeno semplici traduzioni, ma variazioni orientate al reale.

“La fiaba – afferma György Lukács – è il risultato di un ritrovamento e non di un'invenzione” (Lukács, 1982, p. 110) e si distingue perciò da tutti gli altri generi letterari anche per il movimento creativo che ne è alla base.

Basta esaminare alcune delle più celebri raccolte di fiabe europee, pubblicate in tempi e luoghi molto diversi tra loro (il *Pentamerone* di Giambattista Basile, le *Histoires ou Contes du temps passé avec des Moralités* di Charles Perrault, i *Kinder-und Hausmärchen* dei fratelli Grimm) per notare come le fiabe in esse contenute siano profondamente radicate nell'epoca dei rispettivi autori, plasmate attorno alla funzione che ricoprivano nella cultura di partenza (*source culture*) per ritrovarle ancora più vive nelle culture di arrivo (*target culture*), quella contemporanea ad esempio, con i suoi modelli e il suo immaginario sociale.

Sull'attualità di Basile insiste anche Matteo Garrone, a proposito del racconto delle due vecchine, che tratta di un tema decisamente attuale: la ricerca della bellezza e della giovinezza, a tutti i costi. In pieno Seicento Basile parla di *lifting*, di una donna che cerca di stirarsi la pelle per tornare a essere giovane (Garrone, 2016).

Il valore storico delle fiabe della tradizione popolare conferma che la Storia non è solo l'insieme di avvenimenti reali accaduti ad un popolo, ma anche quello delle credenze e dei valori che danno ad esso un'identità (Massi, 2012).

Vladimir Propp (2017), ad esempio, richiama i riti di iniziazione presso le società arcaiche e considera le fiabe come relitti culturali degli antichi miti, per cui gli animali fiabeschi starebbero per i totem del clan, gli elementi irrazionali e perturbanti della fiaba rinvierebbero ai contesti magici da cui originano, e i vari intrecci sarebbero riconducibili alle diverse fasi dell'iniziazione (capanna nel bosco, allontanamento, prova difficile ecc., fino al ritorno in società).

Anche in Italia, nella raccolta di Italo Calvino (1993), centrale è l'idea che nella fiaba si nasconda l'ultima testimonianza di riti e miti antichissimi, sopravvissuti ai millenni proprio perché ben custoditi dall'inconscio collettivo del mondo contadino.

La fiaba, intesa come “la geometria non euclidea della realtà dell'anima” (Lukács, p. 116), è utile per tracciare la topografia trascendentale dello spirito del tempo attraverso l'analisi delle sue funzioni nel corso dei secoli: di intrattenimento, politiche, dell'affermazione dell'identità nazionale, pedagogiche-educative.

## 2.2 Ambito giuridico-economico

In chiave orientativa, la presenza di riferimenti ad aspetti giuridici-economici all'interno delle fiabe permette di riflettere su norme, valori, giustizia, equità, responsabilità, sostenendo processi decisionali consapevoli e autonomi.

Le fiabe popolari sono fonte inesauribile di rimandi a contesti di natura giuridica ed economica, con la presenza costante di diritti e doveri, di divieti e punizioni (corrispondenti precisamente alla seconda e alla trentesima funzione tra quelle individuate da Vladimir Propp in *Morfologia della fiaba*, 1966), di morali più o meno esplicite, di comportamenti più o meno etici anche in relazione a situazioni estreme di ricchezza e di povertà, di guadagni astuti o di ricompense nascoste, di richieste di aiuto o di sostegni provenienti dall'esterno, a volte grazie alla presenza dell'elemento magico.

Già il filosofo napoletano Giambattista Vico nel suo *De constantia iurisprudentis* (2016) aveva evidenziato il parallelismo tra poesia e diritto. Gli stessi fratelli Jacob e Wilhelm Grimm hanno dettagliatamente approfondito i legami tra diritto, mito, fiaba e linguaggio ed evidenziato quanto le fiabe popolari vengano a rappresentare un vero e proprio catalogo di situazioni giuridiche che si ritrovano nelle azioni concretamente compiute dai personaggi (Zipes, 2015). Ad esempio, il motivo delle stanze segrete nella fiaba *Barbablù*, la successione con cui esordisce la fiaba *Il gatto con gli stivali*, l'editto sulla distruzione degli arcolai nella fiaba *La bella addormentata nel bosco*, l'irrogazione della pena della botte chiodata nella fiaba *La piccola guardina di oche*, il furto degli stivali delle sette leghe in *Pollicino*, il patto con la strega del mare nella fiaba *La sirenetta* oppure il contratto di derattizzazione del pifferaio magico nella fiaba *I bambini di Hamelin* (Mazzoleni, 2016).

Secondo gli studi di Emil Mazzoleni sulle radici giuridiche della fiaba popolare, il processo giudiziale nella fiaba popolare può essere sempre ricondotto a tre motivi legali: l'eroe protagonista è interrogato dal giudice oppure il giudizio è rimesso alla prova ordalica del duello; l'eroe protagonista riesce a comporre o a risolvere un litigio sua sponte, involontariamente o su richiesta dei contendenti; l'eroe protagonista, un giudice imparziale o il sovrano del regno decidono la pena da infliggere all'antagonista sconfitto (Mazzoleni, 2016).

Tuttavia, più che un'ispirazione verso il principio di giustizia, le fiabe popolari ci restituiscono più appropriatamente un'idea di "giustizia" rispetto ad alcuni comportamenti, soprattutto quelli agiti dall'eroe, che non si adeguano ovviamente agli standard di un qualsiasi altro personaggio. L'eroe può essere stupido, ingenuo, crudele, può ricorrere a ogni genere di astuzia che in altri contesti naturalmente condanneremmo ma, comunque egli si comporti, si ha l'impressione che si comporti nel modo giusto. Perciò, questa "giustizia" potrebbe essere meglio definita descrivendola come in totale accordo con l'insieme della situazione (Von Franz, 2021) pensando ad esempio alle numerose situazioni economiche di miseria e di povertà che spesso giustificano comportamenti non propriamente legittimi.

## 2.3 Ambito ecologico-naturalistico

L'ambito ecologico-naturalistico concorre alla promozione dell'orientamento offrendo un panorama fiabesco che, presentando la complessità sistemica-relazionale tra gli elementi (naturali e umani, magici e scientifici, spaziali e temporali, ecc.), invita alla ricerca costante degli equilibri ecologici tra le parti.

Nella letteratura per l'infanzia contemporanea è nota la tendenza a promuovere un legame più olistico tra persone e natura (Bateson, 2013) ma la tradizione ha posto le basi per la loro interpretazione ecologica già nella prima metà del secolo scorso, quando Vladimir Propp guardava ad una sorta di "ecologia della fiaba", operando una prima decostruzione dell'opposizione tra i

personaggi e gli altri elementi rappresentativi del racconto per esaltare invece la stretta relazione tra i personaggi, il loro ambiente geografico e umano, le azioni, il tempo.

Su questo sfondo, un aspetto interessante è la relazione tra magia e natura che, in pieno Cinquecento, veniva già chiaramente raffigurata.

I libri della grande magia del Rinascimento si presentano ai nostri occhi come il frutto di una strana mescolanza. Troviamo, in uno stesso grosso manuale, pagine di ottica, di meccanica e di chimica, ricette di medicina, insegnamenti tecnici sulla costruzione di macchine e di giochi meccanici, codificazione di scritture segrete, ricette di cucina, di veleni per vermi e topi, consigli per i pescatori, i cacciatori e le massaie, suggerimenti attinenti all'igiene, alle sostanze afrodisiache, al sesso e alla vita sessuale, sguardi di metafisica, riflessioni di teologia mistica, richiami alla tradizione sapienziale dell'Egitto e dei profeti biblici, riferimenti alle filosofie classiche e ai maestri della cultura medievale, consigli per i prestidigitatori. (Rossi, 1989, pp. 8-9)

Cornelio Agrippa ci restituisce questo profondo legame in tutta la sua pienezza.

La Magia, sommamente potente, piena di altissimi misteri, abbraccia la profondissima contemplazione delle cose più nascoste, la natura, la potenza, la qualità, la sostanza e la forza, nonché la conoscenza di tutta la natura. Essa ci insegna sia come le cose differiscono tra loro, sia come si corrispondono, e di qui procede a produrre i suoi mirabili effetti, unendo i poteri delle sostanze, tramite la loro vicendevole applicazione, vincolando e accoppiando da ogni parte, sul suo cammino, le cose concordanti inferiori con le doti ed i poteri di quelle superiori. Questa è la scienza perfettissima e somma, questo il sapere più sublime e più santo, questo, infine, è l'assoluto compimento di tutta la nobilissima filosofia (Agrippa, 2021, p. 45).

E, congiuntamente, è utile richiamare il ruolo della maga che fa uso della magia naturale. Nel lungo periodo medioevale, ma ancora tra Cinque e Seicento, le donne accusate di stregoneria furono oggetto di persecuzioni violentissime che spesso culminarono in processi e condanne al rogo. Questo perché le donne capaci di particolari arti terapeutiche e magiche avevano un ruolo riconosciuto presso le comunità popolari che attribuiva loro un potere, sia laico che religioso, dunque venivano considerate estremamente pericolose e quindi da controllare e sopprimere.

L'immagine della maga spesso viene confusa con quella della strega ma, in realtà, non sono figure esattamente sovrapponibili ma hanno caratteri propri che alimentano immaginari differenti. Tra gli archetipi della maga troviamo Circe e la figura di Medea, entrambe esperte in filtri e malie, la fata/maga Morgana, fino ad arrivare alle maghe protagoniste dei poemi epico-cavallereschi che fin dal Rinascimento restituiscono l'immagine della donna, esperta in magia e dotata di poteri naturali e soprannaturali: Alcina, nell'*Orlando Furioso* di Ludovico Ariosto (1516), Armida, nella *Gerusalemme Liberata* di Torquato Tasso (1581), Falsirena ne *L'Adone* di Giambattista Marino (1623).

## 2.4 Ambito medico-corporeo

Questo ambito di studio favorisce l'orientamento formativo grazie alla promozione di una maggiore consapevolezza del proprio corpo – e di tutti i processi metamorfici ad esso correlati e così presenti nelle fiabe classiche – e alla comprensione del valore della cura.

Le professioni di cura nelle fiabe comprendono solitamente figure di medici tradizionali, che tuttavia spesso si limitano a certificare lo stato di malattia senza aver idea di come curarla (basta pensare ai medici intorno al capezzale di Pinocchio), escludendo naturalmente maghi, fate e streghe e al loro ricorso a polverine magiche o ad unguenti portentosi.

In questo contesto è doveroso il richiamo alla *Narrative Based Medicine* che riconosce tre diversi aspetti della malattia (*disease, illness* e *sickness*) e che vede l'atto terapeutico non solo come una serie di azioni e istruzioni direttamente orientate alla guarigione di un corpo ma anche come narrazione, accoglienza del vissuto della malattia e co-costruzione narrata del percorso di cura.

Da uno studio di Elisabetta Orlandi (2023), che prende in esame le *Fiabe italiane* di Italo Calvino (1993), emerge come in esse non compaia tanto la malattia come *disease* ma, al contrario, i concetti di *illness* e *sickness* sono molto presenti, coinvolgendo rispettivamente la dimensione personale della malattia, il suo aspetto soggettivo, e la dimensione sociale, come manifestazione esterna e pubblica dell'essere ammalati.

Generalmente vengono dedicate poche parole alla descrizione dello "star male", limitandosi agli effetti visibili (la principessa, distesa e pallida come una morta; un re sempre malato e ombroso) o alle azioni che provocano, ad esempio mutilazioni o ferite (le tagliarono le mani, le cavarono gli occhi). Il vissuto personale della malattia, pur nella sua drammaticità, non rappresenta un punto finale, ma piuttosto costituisce l'inizio e il motore di un cambiamento e, spesso, paradossalmente, è proprio la condizione di *illness* a fare la fortuna della protagonista. La dimensione sociale della malattia (*sickness*) è presente quando un medico ne riconosce la presenza e propone una cura (guarire rubando una penna dell'orco) oppure quando il problema di salute influenza la capacità del personaggio di svolgere il suo ruolo nella società (ad esempio, la sterilità del re o della regina).

Inoltre, la fiaba di per sé viene a rappresentare una medicina, quasi a sottolineare il carattere di cura e *therapeia* della stessa narrazione e la sua legittimità nel mondo della scienza medica (Orlandi, 2023).

Così come la malattia corrisponde a una forma di rottura dell'equilibrio, la corporeità e le sue trasformazioni polimorfiche e metamorfiche (come processo di mutazione in altro da sé in cui si cambia forma mantenendo inalterata l'identità) rappresentano il principio ispiratore di ogni fiaba.

Sia in presenza di corpi animali che di corpi umani, la metamorfosi della corporeità emerge nelle fiabe come tema predominante nell'accompagnare i protagonisti all'interno di un viaggio esistenziale che permetta loro di recuperare l'integrità corporea e, insieme, identitaria.

Basti ricordare *La bella e la bestia*, nella versione di J.-M. Leprince de Beaumont (con la trasformazione della bestia in un bellissimo principe), la versione de *Il gatto con gli stivali* di C. Perrault (dove l'orco può assumere le sembianze di molteplici diversi animali), *Il principe ranocchio* o *Enrico di Ferro* di J. e W. Grimm (nel passaggio da ranocchio a principe sorridente), *Il ragazzo con due teste* di E. Perodi (da un corpo "mostruoso" ad un "aspetto come tutti gli altri"), *Il brutto anatroccolo* di H. C. Andersen (con il mutamento dalla bruttezza alla bellezza estetica), *Pinocchio* di C. Collodi (dal corpo di legno al corpo di carne e poi ancora dal corpo di carne al corpo di animale, con la trasformazione in ciuchino), *Alice nel paese delle meraviglie* di L. Carroll (con il corpo che rimpicciolisce o ingrandisce) e molte altre ancora (Falaschi, 2023).

## 2.5 Ambito linguistico-espressivo

In termini orientativi, questo campo del sapere stimola l'interesse nei confronti di diversi sistemi comunicativi (linguistici, corporei, grafici, ecc.) favorendo l'espressione di sé e la costruzione identitaria.

In ambito linguistico-espressivo, oltre al valore formativo della narrazione, sia orale che scritta, all'importanza del lessico e del vocabolario, alla possibilità di accedere a significati profondi (anche metaforici, introspettivi, proiettivi), è interessante il *focus* sulle strutture linguistiche, sul registro espressivo, sugli aspetti fonologici, ritmici e musicali (rime, allitterazioni, espressioni dialettali, ecc.) che, in epoca più recente, verranno sapientemente e giocosamente valorizzati da tutta la poetica di Gianni Rodari.

Nelle fiabe classiche troviamo anche alcune interessanti formule metaletterarie che legano la temporalità a percezioni e stati d'animo (De Santis, 2014). Ad esempio le formule durative *Cammina cammina...* oppure *Aspetta, aspetta...* suggeriscono una durata indeterminata, il trascorrere

di un lasso di tempo lungo, coerente con la dimensione temporale del racconto fiabesco ma che, al tempo stesso, segnalano la contrazione del tempo reale all'interno del testo (Bouchard, 2016).

La componente espressiva della fiaba è stimolata anche dagli elementi estetici delle immagini, sia attraverso le illustrazioni che attraverso altri numerosi linguaggi artistici (cinematografici, teatrali, ecc.).

John Ronald Reuel Tolkien ritiene che, per quanto buone in se stesse, le illustrazioni non rendono un buon servizio alle fiabe. La distinzione radicale fra tutte le arti e la letteratura è data dal fatto che le arti impongono una forma visibile. La letteratura invece opera da una mente all'altra ed è quindi più generativa e insieme più universale e più acuta in ogni particolare (Tolkien, 2025).

Troviamo una medesima interpretazione in una lettera che Antonio Gramsci, dal carcere, invia ai figli insieme ad una copia delle *Avventure di Pinocchio*, sollecitandoli diverse volte a comunicargli le loro impressioni sulle avventure dell'illustre burattino (lettera a Delio del 10 aprile 1933) e in un'altra indirizzata alla cognata Tatiana (27 giugno 1932).

Ti pare che sia da spedirgli l'edizione illustrata italiana del Pinocchio? Una edizione illustrata dal pittore Attilio Musini [sic! Invece di Mussino] esiste (edita dal Bemporad di Firenze), ma, se ben ricordo, le illustrazioni non sono ben riuscite, o almeno a me piacevano poco. Mi ero formato, da ragazzo, una mia immagine di Pinocchio, e vederne poi una materializzazione che era diversa da quella della mia fantasia, mi indisponeva e mi rivoltava. Perciò mi pare che sia stato bene che a Firenze non abbiano lasciato fare il monumento a Pinocchio; per i ragazzi fiorentini avrebbe significato l'imposizione, dall'esterno, di un'immagine standard, che avrebbe impedito ogni fantasticheria arbitraria. Ma non è in questo arbitrio della fantasia il maggior piacere dei bambini nel leggere i libri come Pinocchio? (Gramsci, 1996, p. 642)

Dunque, "frequentare" le fiabe, tradurle, scriverne, va oltre il mero esercizio di lingua e di stile aprendo l'immaginazione verso le infinite possibilità e libertà interpretative.

## 2.6 Ambito logico-matematico

La funzione orientativa propria di questo ambito si ritrova specificamente nella promozione dei processi cognitivi legati al *problem solving*, alla logica, al pensiero critico e creativo, nelle sue strette interconnessioni con le strutture e i contenuti del fiabesco, così come ci ricorda Gianni Rodari (1973):

Le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico: insomma all'uomo intero, e non solo al fantastichiatore. (Rodari, 1973, p. 38)

Le fiabe permettono di collegare la riflessione linguistica al pensiero logico-matematico, poiché impegnano tutte le funzioni cognitive: osservare, classificare, misurare, fare ipotesi, risolvere problemi, ecc. (Lolli, 2024). Infatti, come le altre discipline, anche la matematica si propone di promuovere l'acquisizione degli atteggiamenti, delle capacità e delle conoscenze indispensabili ad ogni essere umano per affrontare le situazioni problematiche della vita.

Ad Italo Calvino piaceva la matematica e la sua intrinseca natura creativa. Nella penultima lettera a Chichita, nel 1963, Calvino si cimenta in un tentativo di usare originalmente formule algebriche:

Io credo che noi due (a e b) se siamo insieme non valiamo solo la somma  $a + b$ , ma una quantità  $AB > a + b$ . Cioè che a in  $a + b$  vale più di a isolato e b in  $a + b$  vale più di b isolato. Mi dispiace di non sapere di più di matematica perché con delle formule algebriche mi spiegherei benissimo. (Calvino, 2023, pp. 137-38)

Inoltre, in un parallelismo tra linguaggi fiabeschi e matematici, è interessante richiamare il valore dei simboli, degli insiemi, degli operatori, delle funzioni (Lolli, 2018). Nelle fiabe spesso si prescinde dal significato dei termini: un orco non è mai definito in maniera univoca (a volte è descritto come essere deforme o antropomorfo) ma sono ben chiari gli elementi caratteristici ricorrenti che gli vengono associati (fa paura, è brutto, cattivo, antropofago, con poteri superiori se non magici, ma anche stupido, vulnerabile, ecc.). Si potrebbe dire che è caratterizzato assiomaticamente con alcuni tratti, ognuno poi se lo immagina come vuole.

Lo stesso vale per gli altri personaggi o elementi delle fiabe: il re, la principessa, la strega, il castello, il reame sono solo simboli, segnati con una precisa funzione nell'economia della storia. Sono

presenze definite solo da un sistema di relazioni, da una funzione [...]. La funzione del personaggio può paragonarsi a quella d'un operatore, nel senso che questo termine ha in matematica. Se la sua funzione è ben definita, egli può limitarsi a essere un nome, un profilo, un geroglifico, un segno. (Calvino, 1995, p. 393)

Già il linguista Propp, in *Morfologia della fiaba* (1966) e *Radici storiche dei racconti di fate* (2017), sviluppa un sistema logico e combinatorio di catalogazione della fiaba attraverso il quale sarà possibile generare un'infinità di storie.

1) Le fiabe sono di tre tipi: fiabe magiche, fiabe della vita e fiabe degli animali.

2) Esistono otto categorie di personaggi-tipo: L'antagonista, Il mandante, L'aiutante magico, La principessa o il premio, Il padre di lei, Il donatore, L'eroe o la vittima, Il falso eroe.

3) Lo schema della narrazione segue una scansione codificata: a) L'introduzione alla situazione; b) Una mancanza oppure una sciagura spinge l'eroe a partire da casa; c) L'eroe incontra il donatore; d) Strada facendo l'eroe può incontrare dei personaggi aiutanti; e) L'eroe compie il compito assegnato; f) L'eroe vince l'antagonista; g) L'eroe ottiene la ricompensa (Propp, 1966, 2017).

## 2.7 Ambito psicologico-pedagogico

Questo ambito viene a rappresentare il nucleo più squisitamente dedicato alla promozione delle *life skills*, così necessarie ai fini di un efficace e duraturo orientamento *for life*, sostenendo, attraverso le fiabe, i processi di identificazione, di riflessione e di costruzione del sé.

Le architetture del fiabesco, i luoghi descritti, i personaggi, gli eventi non sono onirici ma realisticamente spaventosi e inquietanti. Le fiabe ci pongono dinanzi alle grandi difficoltà della vita e agli interrogativi dell'esistenza: morte, fuga, abbandono, rapimenti, omicidi, con la presenza di personaggi pericolosi e orrorifici ma anche salvifici. Tematiche differenti e "sensibili", estremamente attuali e a carattere universale (Falaschi, 2023a). Le fiabe vengono così a connotarsi come micro-sceneggiature per vivere e non come un modo semplice e infantile per evadere dalla realtà.

Ciò pone degli stimolanti interrogativi circa la funzione pedagogica ed educativa delle fiabe che, attraverso processi di identificazione e di proiezione, permettono ai lettori e agli ascoltatori di vivere esperienze difficili, di gestire situazioni conflittuali, di confrontarsi con la diversità, con l'inclusione, decentrando – in maniera vicariante – il proprio pensiero e i propri punti di vista.

Così come la Storia è *Magistra Vitae*, anche le Storie sono *Magistrae vitae*.

A questo proposito, occorre recuperare il valore del racconto e della narrazione (Batini, Evangelista, 2025). Alcune discipline quali l'epistemologia, l'antropologia, la storia, la paleontologia, la sociologia, la neuropsichiatria, la psicanalisi e la psicologia hanno provato a mettere in luce l'importanza del concetto di narrazione non solo per attribuire e trasmettere significati circa gli eventi umani ma soprattutto per dare forma al disordine delle esperienze (Eco,

1993) perché “è proprio il senso delle cose, spesso derivato dalla narrazione, che rende in seguito possibile la referenza alla vita reale” (Bruner, 2002, p. 9).

Dunque, non bisogna semplicemente implementare l’utilizzo nell’educazione della narrazione tramite storie, romanzi, racconti, ma educare narrando, per concepire la pedagogia narrativa (Gramigna, 2013) non solo come tempo e luogo di spiegazioni e di trasmissione del conoscere ma soprattutto come ascolto reciproco tra soggetti narranti la cui identità è anzitutto un’identità narrativa in viaggio, alla ricerca di percorsi all’interno dei quali trovare le “lanterne” per indirizzare il proprio orientamento.

E le fiabe vengono a rappresentare proprio questo. La loro cristallizzazione memetica, in quanto classiche, non le rende statiche poiché esse vengono costantemente ri-create e riformate e, tuttavia, rimangono memetiche grazie alla loro capacità di dare pertinente articolazione a questioni problematiche che riguardano costantemente le nostre vite (Zipes, 2015).

Dunque, riprendendo una preziosissima citazione di Calvino

non si raccomanderà mai abbastanza la lettura diretta dei testi originali scansando il più possibile bibliografia critica, commenti, interpretazioni. La scuola e l’università dovrebbero servire a far capire che nessun libro che parla di un libro dice di più del libro in questione; invece fanno di tutto per fare credere il contrario. (Calvino, 1995, p. 1819)

### 3. Conclusioni

Dall’indagine dei diversi ambiti del sapere che espongono la fiaba in chiave orientativa - ognuno nel rispetto del proprio statuto epistemologico - emergono fondamentali implicazioni educative: i territori fiabeschi come spazi di esplorazione del sé; la fiaba come sfondo integratore per attivare collegamenti interdisciplinari; il sostegno dei processi riflessivi e decisionali attraverso l’accesso a situazioni simboliche; la dimensione immaginativa come spazio di progettazione del futuro, soltanto per citarne alcune.

Allenare lo sguardo al futuro, fin da piccoli, esplorando i propri interessi e le proprie passioni anche attraverso l’immaginario restituito dalle fiabe classiche, non solo aumenta il coinvolgimento dei bambini e delle bambine, ma amplia anche i loro orizzonti, aiutandoli ad aspirare a ruoli che vanno oltre quelli che incontrano nella loro vita quotidiana, proprio in virtù delle attivazioni psicoanalitiche, dei processi proiettivi e di identificazione con i personaggi (Bettelheim, 2013).

Dal momento che, come ogni materiale legato alla tradizione, la fiaba richiede una particolare attenzione da parte di chi le si avvicina, il metodo suggerito da Calvino è guardare alle fiabe con occhi ottocenteschi, cercando di dimenticare gli stereotipi disneyani (Rimini, 2017).

Le fiabe classiche infatti scardinano il falso mito della fiaba *à la Disney* e invitano i lettori ad un ripensamento non solo della fiaba in quanto tale ma anche del proprio rapporto con il mondo. In questo, anche gli artisti visivi giocano un ruolo fondamentale, in quanto veri eredi degli aedi e dei cantastorie poiché, con la loro sensibilità e le loro intuizioni, opponendosi all’attuale omologazione e globalizzazione dell’immaginario, possono contribuire a rigenerare e a rinnovare le fiabe (Nutricati, 2020) soprattutto mediante quelle che Zipes definisce “fiabe in collisione”, in grado di “contrastare e collidere con le nostre complesse realtà sociali” (Zipes, 2021, p. 172).

Dunque, l’attenzione all’orientamento formativo precoce costituisce oggi un impegno necessario e strategico e le fiabe classiche vengono a rappresentare un efficace strumento da recuperare e da valorizzare sia nell’ambito della *early education* che della *high education*.

Alla luce dell’analisi proposta, viene confermata la necessità di includere intenzionalmente e sistematicamente la fiaba classica nei percorsi educativi per sviluppare competenze orientative “forti” fin dalla prima infanzia, in prospettiva continua, e attraverso una molteplicità di sguardi disciplinari, in prospettiva integrata.

## Riferimenti bibliografici

- Agrippa, H. C. (2021). *De occulta philosophia*. Grenelle.
- Ascenzi, A., & Sani, R. (2018). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia, nell'Italia dell'Ottocento. Vol. I*. Franco Angeli.
- Barsotti, S., & Cantatore, L. (Eds.). (2024). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Carocci.
- Basile, G. (2001). *Il pentamerone ossia la fiaba delle fiabe*. Bibliopolis.
- Bateson, G. (2013). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Batini, F., & Evangelista, M. (2025). *Percorsi di orientamento narrativo*. Pensa MultiMedia.
- Bettelheim, B. (2013). *Il mondo incantato: Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Feltrinelli.
- Bouchard, F. (2016). Le leggi del meraviglioso: fiaba, novella e romanzo. *Cahiers d'études italiennes*, 23, 183–194.
- Bruner, J. S. (2022). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
- Calvino, I. (1993). *Fiabe italiane*. Mondadori.
- Calvino, I. (1995). *Saggi 1945 -1985. Voll. 1–2*. Mondadori.
- Calvino, I. (2017). *Perché leggere i classici*. Mondadori.
- Colombo, M. (2015). Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. *Scuola Democratica*, 2, 387–394.
- Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328. *Linee guida per l'orientamento*.
- De Santis, C. (2014). *Le relazioni logico-sintattiche. Teoria sincronia diacronia*. Aracne.
- Eco, U. (1993). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Bompiani.
- Falaschi, E. (Ed.). (2023a). *L'agenda 2030 nella letteratura per l'infanzia. Temi attuali per un futuro sostenibile*. Erickson.
- Falaschi, E. (2023b). La metamorfosi del corpo nelle fiabe classiche: un dispositivo pedagogico “di confine” nella letteratura per l'infanzia. In D. Fantozzi (Ed.), *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare* (pp. 133–141). Pisa University Press.
- Garrone, M. (2016). *Le fiabe sono vere: conversazione con Italo Moscati*. Castelvevchi.
- Gramigna, A. (2013). *Lo straordinario e il meraviglioso. Riflessioni ed esempi di pedagogia narrativa*. Aracne.
- Gramsci, A. (1996). *Lettere dal carcere. 1926-1937*. Sellerio.
- Guglielmini, G., & Batini, F. (Eds.). (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. il Mulino.
- Lolli, G. (2018). *Matematica come narrazione*. il Mulino.
- Lolli, G. (2024). Matematica e letteratura, Didattica della matematica. *Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 16, 36–60.
- Lukács, G. (1982). Béla Balázs: sette fiabe. In G. Lukács *Scritti sul romance* (pp. 105–121). Aesthetica.
- Lüthi, M. (1982). *La fiaba popolare europea. Forma e natura*. Mursia.
- Massi, E. (2012). Il diritto d'autore nella fiaba. *Between*, 3, 1–15.
- Mazzoleni, E. (2016). *Il diritto nella fiaba popolare europea*. FrancoAngeli.
- Nutricati, A. (2020). Le fiabe come “antidoto” alla “crisi della presenza”. Ipotesi sulla funzione delle fiabe. *Palaver*, 9, 435–532.
- Orlandi, E. (2023). La donna e la medicina nella fiaba. *Italies*, 27, 253–266.
- Propp, V. J. (1966). *Morfologia della fiaba*. Einaudi.
- Propp, V. J. (2017). *Le radici storiche dei racconti di fate*. Bollati Boringhieri.
- Rimini, T. (2017). Il tessitore di fiabe: Garrone e il racconto dei racconti (dalla sceneggiatura al film). *Between*, 14, 1–32.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.
- Rossi, P. (Ed.). (1989). *La magia naturale nel Rinascimento*. UTET.
- Tolkien, J. R. R. (2025). *On Fairy-Stories*. Harper Collins.
- Vico, G. (2016). *Principj di una Scienza nuova*. ETS.
- Von Franz, M. L. (2021). *Le fiabe del lieto fine. Psicologia delle storie di redenzione*. RED.
- Zipes, J. (2015). *Grimm Legacies. The Magic Spell of the Grimms' Folk and Fairy Tales*. Princeton University Press.

Zipes, J. (2021). *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*. Donzelli.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Falaschi, E. (2026). Fin dalla sorgente. Promuovere l'orientamento formativo attraverso gli sguardi plurimi e polimorfi delle fiabe classiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 109–119. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1113>

**Corresponding author:** Elena Falaschi | [elena.falaschi@unipi.it](mailto:elena.falaschi@unipi.it)


**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Dall'eclissi del desiderio al progetto di vita: la lettura ad alta voce e condivisa come pratica orientativa nella scuola secondaria

From the “eclipse of desire” to life planning: reading aloud and shared reading to support student orientation in secondary school

Chiara Carletti  | Università di Siena | chiara.carletti@unisi.it

### Abstract (EN)

Adolescence is a complex stage of life, marked by profound existential disorientation – often described as an “eclipse of desire” – and by a deepening difficulty in envisioning one’s future. This article investigates the potential of reading aloud and shared reading as an orienteering practice, focusing on the pedagogical categories of irony and desire as formative devices for fostering adolescents’ capacity for self-directed life planning. Drawing on a Participatory Action Research project conducted by the University of Siena within the “Leggere: Forte!” initiative, promoted by the Tuscany Region, the study illustrates how reading, mediated through these pedagogical categories, can advance self-awareness, critical thinking, and the ability to imagine purposeful life trajectories. The article reconceptualizes guidance and orientation through a transformative lens, demonstrating how carefully selected narrative texts may serve as tools for exploring identity, desires, and future possibilities – contributing to the prevention of school dropout and the cultivation of transferable orientation competencies.

**Keywords:** orientation, reading aloud, irony, desire, adolescence

### Abstract (IT)

L’adolescenza è un’età complessa della vita, attraversata da fenomeni di disorientamento esistenziale, riconducibili a un’«eclissi del desiderio» e a una difficoltà nella progettazione del futuro. Il presente contributo indaga il potenziale della lettura – ad alta voce e condivisa – come pratica orientativa, focalizzandosi sulle categorie pedagogiche dell’ironia e del desiderio quali dispositivi formativi per lo sviluppo della capacità progettuale negli adolescenti. Attraverso il progetto di Ricerca-Azione Partecipativa, condotto dall’Università di Siena nell’ambito dell’iniziativa “Leggere: Forte!”, promossa dalla Regione Toscana, si illustra come la lettura, mediata da tali categorie, favorisca l’autoconsapevolezza, il pensiero critico e la capacità di immaginare percorsi di vita significativi. L’articolo propone una rilettura dell’orientamento in chiave trasformativa, mostrando come testi narrativi selezionati possano fungere da strumenti per esplorare identità, desideri e possibilità future, contrastando la dispersione scolastica e promuovendo competenze orientative trasversali.

**Parole chiave:** orientamento, lettura ad alta voce, ironia, desiderio, adolescenza

## 1. Introduzione: l'Adolescenza nell'epoca dell'eclissi del desiderio

L'adolescenza rappresenta una fase cruciale dello sviluppo identitario, caratterizzata da profondi cambiamenti fisici, psicologici e sociali (Erikson, 1968; Mancaniello, 2018), che la rendono una *terra di mezzo* (Barone, 2009, 2019; Barone & Mantegazza, 1999), un'età di transizione verso l'acquisizione del proprio sé, fondamentale per iniziare a delineare un progetto di vita che dia senso e direzione alla propria esistenza. Tuttavia, il contesto socioculturale contemporaneo presenta sfide inedite che rendono questo processo estremamente complesso, non solo per gli adolescenti, ma anche per il mondo adulto, sempre più imbrigliato in una condizione di incertezza strutturale. La società *liquida*, così come intesa nella nota riflessione di Bauman (2011) si caratterizza proprio per la frammentazione dei riferimenti stabili, l'indebolimento delle istituzioni tradizionali e la precarizzazione delle prospettive future. Tutto ciò rende le traiettorie biografiche adolescenziali ancora più discontinue e imprevedibili. Questa condizione di instabilità sistemica si riflette in quel tempo storico – definito “epoca delle passioni tristi” (Benasayag & Schmit, 2004) – caratterizzato da un malessere esistenziale diffuso, in cui prevalgono emozioni di sfiducia, paura e disorientamento. Fattori che incidono anche sulla crescita esponenziale tra gli adolescenti di stati di ansia, depressione e, talvolta, anche tendenze suicidarie (WHO, 2021). Il rapporto Censis (2025) sulla condizione giovanile in Italia documenta come il 70% degli adolescenti manifesti livelli significativi di stress e incertezza rispetto al proprio futuro, mentre il 55% dichiara di non avere obiettivi chiari per i prossimi cinque anni. Galimberti (2007, 2018) arriva a identificare nelle giovani generazioni i sintomi di un “nichilismo passivo”, caratterizzato dall'assenza di prospettiva, dall'apatia emotiva e dalla rinuncia alla progettualità, che costringe ragazzi e ragazze dentro una sorta di presente perpetuo, privo di profondità temporale, nel quale il futuro appare più come minaccia che come promessa (Benasayag & Schmit, 2004). Come sottolinea Recalcati (2018, 2019), le giovani generazioni vivono una vera e propria *eclissi del desiderio*, caratterizzata dall'incapacità di immaginare e progettare un futuro significativo. L'eccesso di stimoli e possibilità, paradossalmente, non si traduce in maggiore capacità di scelta, ma talvolta genera paralisi decisionale e difficoltà crescenti a costruire percorsi di vita dotati di senso e visione.

In questo contesto, la scuola – che dovrebbe rappresentare uno spazio privilegiato per l'accompagnamento alla crescita e all'orientamento – rischia paradossalmente di diventare un luogo di ulteriore alienazione. Quando, infatti, l'esperienza scolastica non risponde ai bisogni esistenziali e profondi degli adolescenti, quando non offre occasioni per esplorare domande fondamentali sulla propria identità, sul senso e sulla direzione della propria vita, si crea inevitabilmente quella “dissonanza formativa” che costituisce un fattore di rischio per la dispersione scolastica e il fenomeno del *drop-out* (Batini, 2022, 2023). È in questa prospettiva che diviene cruciale ripensare le pratiche educative in chiave orientativa, intendendo l'orientamento non come mero supporto alle scelte scolastiche e professionali, ma come processo formativo più ampio finalizzato allo sviluppo della capacità progettuale e della consapevolezza di sé (Batini & Giusti, 2008, 2013, 2025).

In questo scenario, la lettura – in particolare la lettura ad alta voce condivisa – emerge come pratica educativa capace di riattivare quella dimensione desiderante alla base dell'orientamento esistenziale. Attraverso l'incontro con narrazioni complesse, con personaggi che affrontano dilemmi identitari e scelte esistenziali, con storie che esplorano possibilità alternative di essere e di vivere, gli adolescenti possono sperimentare quello spazio di riflessione e immaginazione necessario per elaborare un proprio progetto di vita (Batini, 2005, 2015).

Il presente contributo si propone, dunque, di esplorare il potenziale orientativo della letteratura per la pre-adolescenza e l'adolescenza, analizzando in particolare due categorie pedagogiche: quella dell'*ironia* e quella del *desiderio* e le pratiche di lettura e scrittura autobiografica ad esse correlate (Mancaniello & Carletti, 2024). Il desiderio viene inteso come forza generativa che spinge

il soggetto verso l'autorealizzazione di sé e la costruzione di un futuro significativo, mentre l'ironia rappresenta una strategia cognitiva che permette di sviluppare pensiero critico, flessibilità mentale e capacità di guardare la realtà da molteplici prospettive (Cambi & Giambalvo, 2008). Entrambe queste dimensioni risultano cruciali per lo sviluppo di quelle competenze orientative che permettono agli adolescenti di pensare e abitare la complessità del presente, a partire dalla costruzione di orizzonti di senso.

L'articolo presenta un percorso di *Ricerca-Azione Partecipativa* (RAP) condotto dal team di ricercatori dell'Università di Siena, all'interno del progetto "*Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'adolescenza*", in collaborazione con alcune scuole secondarie di secondo grado toscane, illustrando come la pratica della lettura, mediata da queste due categorie pedagogiche, possa tradursi in esperienze orientative e pratiche didattiche in grado di costituire modelli replicabili per insegnanti ed educatori.

## 2. Ironia e desiderio: due categorie pedagogiche per l'orientamento a scuola

L'orientamento ha conosciuto negli ultimi decenni un'evoluzione concettuale significativa, passando da pratica circoscritta ai momenti di transizione scolastica a dimensione formativa permanente e trasversale che attraversa l'intero percorso educativo (Batini, 2005, 2015). Questa trasformazione riflette i cambiamenti del mercato del lavoro e della società contemporanea, caratterizzati da discontinuità, imprevedibilità e necessità di continuo riadattamento (Mura, 2018).

La prospettiva dell'orientamento narrativo si fonda sul riconoscimento del ruolo centrale che le narrazioni giocano nei processi di costruzione identitaria e progettuale. Come evidenziato da Demetrio (1995, 2000) e Cambi (2002), attraverso il racconto – sia quello delle proprie esperienze sia quello veicolato da testi letterari – il soggetto costruisce e riconfigura la propria identità, nel tentativo di dare forma e senso alla propria esistenza. L'autobiografia, in questo senso, diviene metodo formativo (Cambi, 2002) proprio perché permette di riorganizzare l'esperienza in una trama coerente, fatta di cambiamenti e regressioni, tentativi ed errori, continuità e discontinuità. In questa prospettiva, l'orientamento si configura come processo attraverso cui il soggetto sviluppa, innanzitutto, autoconsapevolezza e capacità progettuale, fondamentali per poter immaginare futuri possibili e tradurre desideri in obiettivi e piani d'azione. Allo stesso modo aiuta il soggetto ad assumere una postura cognitivamente flessibile, indispensabile per adottare uno sguardo critico e relazionale, in grado di considerare molteplici prospettive e adattarsi al cambiamento. Ciò chiama in causa anche la capacità di *agency*, necessaria per mettere l'adolescente nelle condizioni di compiere scelte maggiormente consapevoli, rendendolo protagonista attivo della propria biografia. Tutte queste dimensioni dell'orientamento trovano nelle pratiche di lettura uno strumento privilegiato di sviluppo, capaci di agire contemporaneamente sulla dimensione cognitiva, emotiva e immaginativa del soggetto.

Tale consapevolezza conferisce ad alcuni testi la possibilità di essere letti, riletti e reinterpretati lungo tutto l'arco della vita, in un'ottica tanto educativa – contribuendo ai processi di apprendimento permanente (*lifelong learning*) – quanto trasformativa (Batini, 2005; Batini & Giusti, 2008).

### 2.1 Il desiderio come categoria pedagogica generativa

La categoria del *desiderio* occupa un posto centrale nella riflessione pedagogica contemporanea (Recalcati, 2014, 2018, 2019; Girard, 2012; Nussbaum, 2007), che ha evidenziato come le nuove generazioni vivano in un'epoca dell'*eclissi del desiderio*. Questa condizione si manifesta attraverso

l'incapacità di immaginare un futuro significativo, la rinuncia alla progettualità e un senso generale di apatia emotiva di fronte alle possibilità (Galimberti, 2007, 2018).

Il desiderio, nella prospettiva psicoanalitica ripresa da Recalcati, va distinto dal bisogno e dalla pulsione. Mentre il bisogno si riferisce a necessità biologiche determinate e il suo soddisfacimento è legato a una gratificazione immediata, il desiderio nasce dal rapporto con l'Altro e si rivolge sempre oltre l'oggetto immediato, verso un orizzonte di senso più ampio. Questa natura del desiderio lo rende forza propriamente umana, capace di trascendere la dimensione della necessità immediata per aprire lo spazio della progettualità, all'interno del quale costruire e negoziare significati più profondi e duraturi (Nussbaum, 2007). Facilmente il desiderio perde la sua dimensione più autentica, tanto che spesso desideriamo ciò che vediamo desiderato da altri, in un gioco di rispecchiamenti che costituisce la trama stessa delle relazioni sociali (Girard, 2012). Questa dimensione relazionale e culturale del desiderio sottolinea l'importanza del contesto educativo: i modelli che vengono proposti agli adolescenti, le narrazioni con cui entrano in contatto e le figure di riferimento che incontrano, plasmano profondamente la loro capacità desiderante e orientano le direzioni verso cui il desiderio si volge. In ambito educativo, diviene quindi cruciale distinguere tra *educare al desiderio* ed *educare il desiderio*. Il primo approccio mira a risvegliare e coltivare la capacità desiderante in sé, quella spinta generativa che muove il soggetto verso l'esplorazione, la curiosità di apprendere e il cambiamento. Il secondo si riferisce al lavoro di elaborazione critica sui contenuti del desiderio, alla capacità di discernere tra desideri autentici – che esprimono la singolarità del soggetto e aprono a percorsi di autorealizzazione – e desideri indotti da logiche consumistiche o conformistiche.

La lettura si configura come pratica privilegiata per entrambe queste dimensioni educative. Da un lato, infatti, l'incontro con narrazioni coinvolgenti riattiva il desiderio di conoscere, di comprendere ed esplorare *mondi possibili* (Sclavi, 2003). Dall'altro, il confronto critico con i desideri dei personaggi, con le loro scelte e le conseguenze di queste scelte, permette di sviluppare quella riflessività necessaria per elaborare desideri autentici e significativi.

Come già aveva ben compreso Socrate, il compito dell'educazione non è quello di "riempire teste" ma, piuttosto, di aprire spazi di libertà in cui il desiderio possa manifestarsi ed essere riconosciuto. L'insegnante, in questa prospettiva, assume una funzione maieutica: attraverso domande, sollecitazioni e confronti, aiuta lo studente a trasformare impulsi vaghi in domande articolate, a dare forma narrativa ai propri desideri per poi elaborarli in progetti concreti (Recalcati, 2014).

## 2.2 L'ironia come dispositivo formativo critico

L'ironia rappresenta una categoria pedagogica centrale nel pensiero di Franco Cambi (2006, 2018), inserendosi a buon diritto nella tradizione di studi della pedagogia critica italiana. Lungi dall'essere una mera figura retorica, l'ironia si configura come *forma mentis*, come modalità di approccio alla realtà caratterizzata da distanziamento critico, capacità di vedere a partire da molteplici prospettive e propensione a mettere in discussione certezze consolidate.

Cambi (2006) situa l'ironia al centro di quella che definisce "pedagogia del postmoderno", capace di abitare il *disincanto* senza cedere al cinismo, di riconoscere la complessità e governare il cambiamento (Morin, 2000). Quello ironico è uno sguardo che consente al soggetto adolescente (e non solo) di essere empaticamente e pienamente partecipe di ciò che accade e, allo stesso tempo, di mantenersi a una distanza critica. Si tratta di uno sdoppiamento dello sguardo particolarmente prezioso in ambito orientativo. L'adolescente che sviluppa una *forma mentis* di questo tipo diviene, infatti, capace di riconoscere il carattere costruito e contingente di certe rappresentazioni sociali stereotipate (ad esempio, relative ai ruoli di genere, alle aspettative professionali o ai modelli di successo), immaginando possibilità diverse da quelle immediatamente visibili e sviluppando quel

pensiero divergente che costituisce un prerequisito della creatività e della capacità progettuale. L'ironia insegna, inoltre, a sostenere i paradossi del reale, accettandone la complessità e sviluppando quella flessibilità cognitiva necessaria per orientarsi nell'incertezza. Ciò consente all'individuo di mantenere quella fluidità che gli permette di fuggire da definizioni identitarie rigide, aprendosi a continui processi di rielaborazione e ridefinizione di sé.

Coltivare l'ironia all'interno dei contesti di formazione formale, informale e non formale, rende possibile lo sviluppo di una postura intellettuale che permette all'adolescente di guardare la realtà con occhi nuovi, ribaltando prospettive consolidate e scoprendo nessi inattesi tra elementi apparentemente distanti (Carletti, 2024). Nella letteratura per l'adolescenza, l'ironia si manifesta attraverso differenti modalità: personaggi che sovvertono aspettative convenzionali, situazioni che rivelano l'assurdità di norme sociali date per scontate, narrazioni che rovesciano le convenzioni del genere letterario e voci narrative che mantengono distanza critica dagli eventi raccontati. Quando l'esposizione a queste forme narrative ironiche viene mediata dall'insegnante, attraverso una discussione guidata, gli adolescenti hanno la possibilità di sviluppare uno stile di intelligenza capace di analisi critica della realtà, a partire dalla quale rielaborare alternative.

### 2.3 L'intreccio tra desiderio e ironia nei processi formativi

*Desiderio e ironia*, seppure possano sembrare dimensioni separate o contrapposte, in realtà si intrecciano profondamente nei processi di orientamento. Il desiderio senza capacità ironica rischia di trasformarsi in adesione acritica a modelli preconfezionati, mentre l'ironia senza la dimensione del desiderio può degenerare in un distacco sterile che potrebbe impedire ogni autentico coinvolgimento.

L'integrazione di queste due categorie pedagogiche permette, invece, di sviluppare quella che potremmo definire "progettualità critica", ovvero la capacità di immaginare e perseguire un futuro significativo mantenendo contemporaneamente quello sguardo distanziato che consente di interrogare criticamente i propri stessi progetti, di mantenerli aperti alla revisione, di riconoscerne la contingenza senza per questo rinunciare all'impegno nella loro realizzazione.

Questa integrazione è particolarmente cruciale nell'epoca contemporanea, caratterizzata un eccesso di informazioni, accompagnato da deficit di significato. Gli adolescenti sono, infatti, sommersi da immagini, retoriche del successo e narrazioni falsate – veicolate dai *media*, social network e pubblicità – e per questo faticano a elaborare queste sollecitazioni in progetti autentici. L'educazione al desiderio permette, invece, di riattivare quella spinta generativa che muove verso il futuro, mentre un'educazione all'ironia è in grado di fornire gli strumenti critici per discernere, tra le molteplici possibilità, quelle più autentiche e significative.

La lettura ad alta voce e condivisa – come vedremo nel prossimo paragrafo – offre uno spazio privilegiato per questo lavoro integrato su *desiderio e ironia*, attraverso l'incontro con narrazioni che permettono di esplorare identità possibili, di confrontarsi con modelli diversi di vita autentica, sperimentando attraverso l'immaginazione percorsi alternativi.

## 3. La lettura come dispositivo orientativo: fondamenti e pratiche

La metafora della lettura come "specchio e finestra", elaborata nell'ambito dei *literacy studies* (Bishop, 1990; Jackson, 2023), coglie efficacemente la duplice funzione che i testi narrativi svolgono nei processi di costruzione identitaria. Da un lato, i libri agiscono come specchi in cui i lettori possono riconoscere aspetti di sé, delle proprie esperienze, emozioni e dilemmi esistenziali. Dall'altro, funzionano come finestre che aprono su mondi, prospettive ed esperienze differenti da quelle immediatamente accessibili, ampliando l'orizzonte di possibilità.

Questa duplice funzione risulta particolarmente significativa in adolescenza, età della vita caratterizzata da un'intensa esplorazione identitaria (Erikson, 1968). In questa cornice i testi narrativi possono offrire materiale prezioso nel processo di costruzione identitaria, permettendo all'adolescente di riconoscere e nominare alcune esperienze emotive: molte delle loro emozioni e stati d'animo, tra cui il senso di non appartenenza e l'oscillazione costante tra desiderio di autonomia e bisogno di appartenenza, trovano nei personaggi letterari una forma di rappresentazione che aiuta a riconoscerle ed elaborarle. Inoltre, attraverso l'identificazione con personaggi diversi, l'adolescente può esplorare nuove identità, sperimentando attraverso l'immaginazione percorsi, scelte ed esiti diversi da quelli intrapresi. I protagonisti dei romanzi e di tutta la letteratura per la pre-adolescenza e adolescenza, offrono molteplici esempi di come affrontare sfide, operare scelte e gestire conflitti, fornendo repertori di strategie e possibilità alternative. Un certo tipo di letteratura estende anche il livello di comprensione dei giovani rispetto alla diversità. Questo perché li mette a confronto con personaggi provenienti da contesti culturali e sociali differenti, talvolta con un orientamento sessuale o un'identità di genere diversi, contribuendo allo sviluppo di competenze interculturali, cruciali per orientarsi all'interno di società plurali. Numerosi studi confermano questo aspetto (Mar & Oatley, 2008; Kidd & Castano, 2013), sottolineando come l'esposizione a narrazioni complesse, con personaggi psicologicamente articolati e situazioni moralmente ambigue, alleni la capacità di assumere prospettive differenti dalla propria, riconoscendo la molteplicità di fattori che influenzano le scelte umane. Naturalmente si tratta di competenze che risultano fondamentali anche in chiave orientativa, in quanto centrali nei processi di scelta e progettazione.

### 3.1 La lettura ad alta voce e condivisa: dimensione relazionale e dialogica

La pratica della lettura ad alta voce e condivisa presenta caratteristiche specifiche che ne potenziano il valore orientativo. Come documentato dalla ricerca condotta nell'ambito del progetto "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza" (Batini, 2022, 2023), la lettura ad alta voce in contesto scolastico genera una serie di effetti positivi che vanno oltre lo sviluppo delle competenze linguistiche, coinvolgendo dimensioni cognitive, emotive e sociali. La dimensione relazionale risulta particolarmente significativa. Quando l'insegnante legge ad alta voce alla classe, si crea infatti uno spazio di ascolto condiviso che assume alcune caratteristiche rituali, configurandosi come un tempo sospeso rispetto alle normali attività didattiche, in cui non ci sono valutazioni, ma solo l'invito a lasciarsi trasportare dalla storia. Questo contesto protetto favorisce l'emergere di emozioni, riflessioni e domande che difficilmente troverebbero spazio in modalità didattiche più tradizionali. Inoltre, l'ascolto condiviso crea una comunità interpretativa in cui studenti e insegnanti attraversano insieme l'esperienza narrativa, sviluppando riferimenti comuni e costruendo progressivamente significati condivisi. Le discussioni che seguono la lettura – se condotte con approccio maieutico e non valutativo – permettono di confrontare interpretazioni diverse e di esplorare reazioni emotive che possono variare da soggetto a soggetto. Questa dimensione dialogica risulta cruciale in prospettiva orientativa, proprio perché l'autoconsapevolezza e l'elaborazione di desideri e progetti da parte degli adolescenti, passano innanzitutto attraverso il confronto con gli altri. Il dialogo guidato intorno ai testi, gli consente infatti di esplicitare e articolare pensieri ed emozioni, confrontare le proprie reazioni con quelle dei compagni, relativizzando la propria prospettiva, accedere a interpretazioni e significati che da soli non avrebbero colto, sperimentare forme di argomentazione per sostenere le proprie posizioni, ma anche modificarle progressivamente proprio attraverso il confronto. La figura dell'insegnante riveste un ruolo cruciale in questo processo, in quanto il docente che educa al desiderio è colui che – attraverso domande, sollecitazioni e rimandi – apre spazi in cui il desiderio di conoscere può manifestarsi (Recalcati, 2014). Nel caso specifico della lettura orientativa, l'insegnante ha,

innanzitutto, il compito di selezionare testi significativi, capaci di parlare agli adolescenti e di rispondere ai loro bisogni, creando contesti protetti in cui esplorare le proprie emozioni. Il docente dovrebbe, inoltre, formulare domande aperte che invitano all'elaborazione personale, accogliere e valorizzare le diverse interpretazioni, facilitare connessioni tra le vicende narrate e l'esperienza degli studenti. Da qui l'invito a introdurre, quando opportuno, le categorie pedagogiche di ironia e desiderio come possibili chiavi interpretative.

### 3.2 Testi narrativi per l'orientamento adolescenziale: criteri di selezione

Non tutti i testi risultano ugualmente efficaci in prospettiva orientativa. La selezione di opere adeguate richiede di prestare attenzione a diverse dimensioni. In primo luogo, risultano particolarmente significativi quei testi che hanno come protagonisti adolescenti impegnati in processi di scelta e costruzione identitaria. Romanzi che narrano percorsi di crescita, permettono ai lettori di confrontarsi con personaggi che affrontano dilemmi simili ai propri. Ad esempio, *“Il libro di tutte le cose”* di Guus Kuijer (2004) narra la storia di Thomas, bambino che cresce in una famiglia dominata da un padre violento e autoritario, e che trova nella scrittura e nell'immaginazione strumenti per una sua liberazione e felicità. La narrazione permette di esplorare temi come la resilienza, la forza di affrontare la paura e la capacità di immaginare alternative rispetto alle condizioni di partenza, oltre al ruolo dell'educazione e della cultura come strumenti di emancipazione.

Allo stesso modo, *“Mio fratello si chiama Jessica”* di John Boyne (2019) affronta il tema dell'identità di genere attraverso la storia di Sam, che deve confrontarsi con il *coming out* transgender del fratello maggiore e le difficoltà dei suoi genitori di accettarlo. Il testo permette di esplorare reazioni emotive complesse (confusione, vergogna, ma anche progressiva comprensione e accettazione), di riflettere – anche ironicamente – su stereotipi e pregiudizi, di considerare la questione dell'identità da inedite e molteplici prospettive.

In secondo luogo, risultano preziosi testi caratterizzati da ambiguità morale e complessità psicologica. Narrazioni lineari, con chiare distinzioni tra bene e male, eroi irreprensibili e antagonisti stereotipati, offrono limitate opportunità di riflessione critica. Al contrario, storie che presentano personaggi moralmente complessi, situazioni eticamente ambigue, scelte difficili senza soluzioni ovvie, sollecitano nei ragazzi e nelle ragazze il pensiero critico e la capacità di considerare punti di vista diversi. *“La più grande”* di Davide Morosinotto (2020) narra l'ascesa straordinaria di Shi Yu, giovane ragazza che, partendo da una condizione di povertà e sfruttamento nella Cina del Settecento, diventa comandante della più grande flotta pirata mai esistita. Il testo esplora temi di ambiguità morale con grande efficacia: la protagonista si muove in un mondo moralmente complesso, in cui le distinzioni tra giusto e ingiusto, tra violenza e autodifesa, tra potere e libertà, non sono mai nette. Le scelte di Yu – spesso difficili, mai prive di conseguenze – sollecitano nel lettore una riflessione critica sui confini dell'agire etico e sulla capacità di costruire una propria identità in contesti ostili. Ispirato alla storia vera di Ching Shih, il romanzo propone, inoltre, un modello di successo insolito: quello di una donna che sovverte ogni aspettativa sociale e di genere, trasformando la marginalità in forza e il desiderio di riscatto in progetto di vita.

In terzo luogo, particolare efficacia orientativa hanno testi che presentano percorsi di vita e di successo non convenzionali. In un'epoca in cui i modelli dominanti veicolati da *media* e *social network* tendono a essere omologanti e spesso irrealistici, esporre gli adolescenti a narrazioni di vite costruite seguendo passioni personali, valorizzando la diversità e perseguendo obiettivi non scontati, può ampliare significativamente il repertorio di possibilità considerate.

*“Il treno dei bambini”* di Viola Ardone (2019), pur essendo ambientato nel secondo dopoguerra, narra una storia di mobilità sociale e cambiamento ancora attuale: il giovane Amerigo, bambino

napoletano povero, si trova costretto a salire su un treno e viene accolto in una città del Nord che gli consente l'accesso all'istruzione. Grazie a questo intraprende un percorso di riscatto e trasformazione che lo porta lontano da quel destino che sembrava già segnato.

Infine, risultano particolarmente adatti a un lavoro riflessivo su *ironia* e *desiderio* quei testi che giocano con le convenzioni narrative, che sovvertono aspettative e ribaltano le previsioni iniziali.

“*C'era due volte il barone Lamberto*” di Gianni Rodari (1978/2013) rappresenta, infine, un esempio paradigmatico: attraverso una narrazione fantastica che gioca ironicamente con il tema dell'immortalità e del potere, il testo mette in scena il paradosso di un uomo ricchissimo che, ossessionato dal non morire, finisce per rivivere, trasformato in un tredicenne libero di reinventarsi. Questo ribaltamento narrativo permette di riflettere su cosa renda davvero significativa una vita, su cosa valga la pena desiderare e sul rapporto tra ricchezza, felicità e autenticità del progetto esistenziale.

#### 4. Il Progetto “Leggere: Forte!”: Ricerca-Azione Partecipativa su ironia e desiderio

Il progetto “*Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*” rappresenta una delle più ampie e interessanti esperienze di promozione della lettura ad alta voce, condivisa e silenziosa nel contesto scolastico italiano. Promosso dalla Regione Toscana e realizzato in collaborazione con l'Università di Siena, l'Università di Pisa e l'Università di Firenze, oltre che con Indire, l'USR Toscana e il Cepell, il progetto coinvolge decine di scuole di ogni ordine e grado, con l'obiettivo di introdurre la pratica quotidiana della lettura ad alta voce come strumento di prevenzione della dispersione scolastica e promozione del successo formativo. È all'interno di questa cornice che l'Università di Siena porta avanti, tra gli altri, un percorso di *Ricerca-Azione Partecipativa* (RAP) su ironia e desiderio come categorie pedagogiche per lo sviluppo del pensiero critico e generativo, rivolto specificamente a studenti e studentesse della scuola secondaria di primo e secondo grado (classi I-III), fascia d'età in cui le questioni identitarie e progettuali risultano centrali.

La scelta metodologica della RAP non è casuale: questa promuove la co-costruzione del percorso educativo tra studenti e docenti, valorizzando l'esperienza, i bisogni e le risorse del gruppo classe (Orefice, 2006). Per i suoi principi e le sue tecniche innovative, la RAP si presenta come uno strumento ricco di stimoli e proposte operative, capace di attuare un vero e proprio rinnovamento delle pratiche scolastiche. Progettare attività didattiche con metodi partecipativi comporta, infatti, un forte coinvolgimento sia da parte degli insegnanti che degli studenti, richiedendo la partecipazione attiva di ogni membro del gruppo. I metodi partecipativi si pongono l'obiettivo di costruire una scuola intesa come comunità d'apprendimento, in cui si condivide il piacere di conoscere grazie al piacere di stare insieme, e in cui il gruppo costituisce una risorsa preziosa per aprirsi al dialogo e al confronto democratico, indipendentemente dalla cultura d'appartenenza o dalla presenza di difficoltà fisiche, psichiche o sociali.

Il cuore operativo della RAP è costituito da laboratori strutturati in quattro fasi progressive. La *Fase 1 – Introduzione giocosa* prevede domande-stimolo e citazioni letterarie ironiche per attivare il pensiero associativo su ironia e desiderio, favorendo l'abbassamento delle barriere emotive e stimolando la partecipazione attiva. La *Fase 2 – Lettura ad alta voce ed esercizio autobiografico* prevede la lettura di un brano letterario centrato su ironia e desiderio, seguita da un'attività di scrittura in cui gli studenti si immedesimano in un personaggio e reinterpretano in chiave ironica un'esperienza emotivamente intensa, promuovendo così la consapevolezza emotiva e il decentramento cognitivo. Nella *Fase 3 – Scrittura creativa*, ogni studente inventa un breve racconto in cui un desiderio si realizza in modo inaspettato e ironico, stimolando il pensiero laterale e l'immaginazione; la condivisione in gruppo favorisce la costruzione di significati collettivi e il rafforzamento delle competenze comunicative. La *Fase 4 – Chiusura riflessiva* invita, infine, gli studenti a collegare l'esperienza laboratoriale alla propria vita quotidiana, individuando desideri

personali e riflettendo su come l'ironia possa aiutare a superare ostacoli e delusioni, con l'obiettivo di trasferire le competenze acquisite alla sfera esistenziale, rafforzando autoefficacia e resilienza.

I laboratori si collegano, infatti, al framework europeo LifeComp (Sala et al., 2020), che articola le competenze personali, sociali e la capacità di imparare a imparare in tre aree con nove competenze complessive. Per quanto riguarda l'*area personale*, la prima competenza individuata è quella dell'*autoregolazione*: qui il lavoro su *ironia* e *desiderio* contribuisce alla consapevolezza e alla gestione di emozioni e pensieri. Riconoscere e nominare i propri desideri, elaborarli narrativamente e prendere una distanza ironica da situazioni emotivamente intense, sono tutte forme di regolazione emotiva. La *flessibilità*, ovvero l'elasticità cognitiva necessaria per adattarsi al cambiamento, si sviluppa, invece, grazie all'esposizione a diverse prospettive, al ribaltamento ironico delle situazioni e alla capacità di immaginare alternative. Per quanto riguarda il *wellbeing*, la lettura condivisa crea momenti di benessere relazionale, mentre l'elaborazione di desideri autentici contribuisce a dare un senso e un significato alla vita. Rispetto all'*area sociale*, forme narrative complesse, in cui è possibile identificarsi con personaggi diversi, sviluppa *empatia*, ovvero la capacità di comprendere emozioni ed esperienze altrui. Allo stesso modo, le discussioni guidate, la condivisione di elaborati e la necessità di argomentare le proprie interpretazioni, potenziano le competenze comunicative. Per quanto riguarda, invece, la *collaborazione*, è importante sottolineare come molte attività siano realizzate attraverso il lavoro di gruppo, fondamentale per sviluppare capacità in questo tipo.

In riferimento invece alla capacità di *imparare a imparare*, le storie di personaggi che superano ostacoli, che cambiano e crescono attraverso l'esperienza, rafforzano la fiducia nella possibilità di sviluppo e coltivano una mentalità dinamica, mentre l'analisi di testi, la distinzione tra informazioni affidabili e fake news e la valutazione di argomenti, sviluppano il pensiero critico. Infine le attività metacognitive (ad esempio riflettere su cosa si è imparato o su come si sono modificate le proprie opinioni) potenziano la capacità di gestire il proprio apprendimento.

La valutazione dell'intero percorso – ancora in corso – si articola attraverso un disegno di ricerca in più fasi. Inizialmente, un'analisi dei bisogni mediante questionari strutturati rivolti a studenti e docenti ha rilevato competenze trasversali, motivazione alla lettura e pensiero critico, orientando la progettazione del laboratorio. Durante la sperimentazione, i ricercatori dell'Università di Siena hanno condotto osservazioni sistematiche in classe con griglia predefinita. Al termine del ciclo laboratoriale, verranno analizzati i dati dei questionari di restituzione somministrati agli studenti, così come si procederà a un'analisi qualitativa dei taccuini di viaggio degli insegnanti. Verranno, infine, condotti focus group con i docenti per indagare la validità percepita del percorso. L'elaborazione dei dati prevede tecniche miste e triangolazione tra analisi quantitative e qualitative.

I primi riscontri emersi dalle osservazioni in classe suggeriscono che tale percorso contribuisce a quello sviluppo integrale della persona che costituisce il fondamento di ogni autentica capacità progettuale. Attraverso la narrazione, la scrittura e il dialogo riflessivo, gli adolescenti apprendono a riconoscere e dare forma alle proprie emozioni, a elaborare desideri e frustrazioni, a immaginare futuri alternativi: un lavoro, questo, che restituisce alla lettura ad alta voce il suo più profondo significato orientativo, trasformandola da pratica didattica in esperienza formativa capace di riattivare quella dimensione desiderante senza la quale nessun progetto di vita può davvero prendere forma.

## 5. Conclusioni: prospettive e implicazioni per l'orientamento scolastico

I risultati preliminari di questo lavoro, suggeriscono alcune implicazioni significative per le politiche educative e le pratiche didattiche. Sul piano delle politiche educative, la lettura rappresenta una pratica orientativa fondamentale per sviluppare competenze progettuali e

identitarie. Ciò implica investimenti in biblioteche scolastiche, nella formazione docenti e in un tempo curricolare dedicato. Appare, inoltre, importante sottolineare l'importanza dell'integrazione tra orientamento e insegnamenti, in particolare per superare la concezione dell'orientamento come attività separata e occasionale, favorendo invece approcci trasversali che integrino dimensioni orientative all'interno delle diverse discipline. Per quanto riguarda la formazione docenti, appare sempre più necessario investire oggi in questo campo, promuovendo metodologie capaci di valorizzare un orientamento narrativo, ma anche competenze di conduzione del dialogo maieutico e capacità di selezione di testi letterari per pre-adolescenti e adolescenti. Allo stesso modo risulta cruciale promuovere modelli di ricerca educativa capaci di integrare rigore scientifico e rilevanza pratica, coinvolgendo attivamente i professionisti dell'educazione nella produzione di conoscenza e nell'innovazione delle pratiche.

Sul piano delle prassi didattiche, invece, sembra evidente come l'efficacia della lettura ad alta voce richieda regolarità e continuità. Non si tratta di iniziative occasionali o sporadiche, ma di una pratica quotidiana che diviene parte della routine scolastica. La letteratura scientifica sull'argomento sottolinea come anche la qualità dei testi sia una componente imprescindibile, in quanto non tutti sono efficaci allo stesso modo. Occorre investire tempo e competenze nella selezione di opere letterariamente significative, psicologicamente complesse, culturalmente diverse, capaci di parlare all'esperienza adolescenziale senza facili semplificazioni né moralismi di alcun genere. Inoltre è evidente come la lettura produca effetti orientativi significativi quando questa viene accompagnata da una mediazione pedagogica consapevole, caratterizzata da domande aperte che invitano all'elaborazione personale, ad accogliere interpretazioni diverse, a realizzare connessioni esplicite tra le vicende narrate e l'esperienza degli studenti, introducendo categorie interpretative (come ironia e desiderio) che arricchiscono la comprensione. Anche la dimensione laboratoriale, caratterizzata da approcci attivi che integrano lettura, scrittura creativa e discussione riflessiva, ricopre un ruolo centrale, così come è importante creare contesti protetti, non valutativi, in cui sia possibile l'esplorazione emotiva e l'espressione di pensieri anche incerti o confusi, valorizzando la dimensione comunitaria dell'ascolto condiviso.

Si fa strada, dunque, la necessità di ripensare alcune pratiche educative e orientative, tra queste quella della lettura, capaci di offrire ancora oggi preziosi strumenti per accompagnare gli adolescenti nel complesso processo di costruzione identitaria e progettuale.

Come si è cercato di evidenziare in questo contributo, affinché la lettura possa dispiegare pienamente il suo potenziale orientativo occorrono alcuni elementi, tra cui la disponibilità di testi letterariamente significativi; la mediazione di una guida pedagogica qualificata, capace di creare spazi di riflessione e dialogo; la presenza di categorie interpretative – come *ironia* e *desiderio* – che permettano di attraversare i testi a un livello più profondo; continuità e regolarità della pratica; infine, attenzione alla dimensione relazionale e comunitaria. Quando questi elementi sono presenti, la lettura può diventare pratica trasformativa, in grado di aiutare gli adolescenti a riconoscere e nominare le proprie emozioni, a esplorare identità possibili, a confrontarsi con modelli diversificati e a sviluppare pensiero critico e flessibilità cognitiva. In ultima analisi, permette di riattivare quella capacità desiderante e progettuale che costituisce il fondamento di ogni autentico processo orientativo.

L'esperienza del progetto "*Leggere: Forte!*" dimostra che è possibile tradurre queste riflessioni teoriche in pratiche didattiche concrete, sostenibili e replicabili nelle classi. La sfida per il futuro è, dunque, sia una sfida di analisi e ricerca, necessaria per continuare ad approfondire la comprensione dei meccanismi attraverso cui la lettura produce effetti orientativi; sia di promozione e diffusione di pratiche che dovrebbero sempre più integrarsi e consolidarsi nel sistema educativo, diventando parte dell'esperienza formativa ordinaria di ogni studente. Solo in questo modo potremo contrastare efficacemente quell'"*eclissi del desiderio*" che coinvolge le giovani generazioni, offrendo loro gli strumenti più adatti per costruire futuri significativi, in cui ciascuno possa riconoscersi protagonista della propria biografia.

## Riferimenti bibliografici

- Ardone, V. (2019). *Il treno dei bambini*. Einaudi.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerini & Associati.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. FrancoAngeli.
- Barone, P., & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Unicopli.
- Batini F. & Giusti S. (Eds.). (2025). *L'orientamento narrativo. Quaderno di lavoro. X Convegno biennale*. PensaMultimedia
- Batini, F. (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Erickson.
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Loescher.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Il Mulino.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento*
- Batini, F., & Giusti, S. (2013). *Non so che fare. Storie per le scelte*. Loescher.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Bishop, R. S. (1990). *Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Boyne, J. (2025). *Mio fratello si chiama Jessica*. Bur.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Utet Università.
- Cambi, F. (2018). *Formarsi con il riso. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 21(1), 67–73. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-23092](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-23092)
- Cambi, F., & Giambalvo, E. (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Sellerio.
- Carletti, C. (2024). *Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente. Una categoria pedagogica per abitare la complessità*. Pensa MultiMedia.
- CENSIS. (2023). *59° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2025*. Franco Angeli.
- dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Erickson.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi*. Cortina.
- Demetrio, D. (2000). *L'educatore auto(bio)grafico*. Unicopli.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Feltrinelli.
- Girard, R. (2012). *Geometrie del desiderio*. Raffaello Cortina.
- Jackson, K. M. (2023). *When Diversity Isn't the Point: Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors in the Classroom. Taboo: The Journal of Culture and Education*, 22(1). <https://digitalscholarship.unlv.edu/taboo/vol22/iss1/6>
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). *Reading literary fiction improves theory of mind. Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Kuijter, G. (2004). *Il libro di tutte le cose*. Salani Editore.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Pensa MultiMedia.
- Mancaniello, M. R., & Carletti, C. (2024). *Lo sviluppo del proprio progetto di vita in adolescenza: pratiche di lettura, tra desiderio e ironia*. In F. Batini (Ed.), *Shared reading aloud, La lettura ad alta voce condivisa. Atti del secondo convegno scientifico internazionale* (pp. 185–196). Pensa Multimedia.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Morin, E. (2000): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morosinotto, D. (2020). *La più grande*. Rizzoli.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*. Vita e Pensiero.

- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol.1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Liguori.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Einaudi.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Raffaello Cortina Editore.
- Rodari, G. (2013). *C'era due volte il barone Lamberto*. Einaudi Ragazzi. Ed. originaria 1978.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori.
- World Health Organization. (2021). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Carletti, C. (2026). Dall'eclissi del desiderio al progetto di vita: la lettura ad alta voce e condivisa come pratica orientativa nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 120-131. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1111>

**Corresponding author:** Chiara Carletti | [chiara.carletti@unisi.it](mailto:chiara.carletti@unisi.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## From children's literature to cancer care: reflective practices in the training of radiotherapists

### Dalla letteratura per l'infanzia alla cura oncologica. Pratiche riflessive nella formazione del radioterapista

Cristian Righettini | Università degli Studi eCampus | cristian.righettini@uniecampus.it

Elisa Zane | Università degli Studi eCampus | elisa.zane@uniecampus.it

#### Abstract (EN)

The present paper proffers a theoretical reflection on the role of the child's perspective in the training of radiation oncologists. This perspective is posited as a viewpoint capable of opening up new ways of understanding care and its relational dynamics. Within this framework, the article also presents a narrative training programme for radiation oncologists in specialist training. This programme is used as a case study to explore how storytelling can support processes of self-awareness, responsibility and professional development. The analysis of a piece of children's literature demonstrates the potential of educational practices that intertwine the symbolic dimension, relationships and self-formation. It is suggested that an approach inspired by the world of childhood can help to shape training programmes that are more humanising and attentive to the uniqueness of care narratives.

**Keywords:** narrative, medical training, soft skills, professional identity, care relationships

#### Abstract (IT)

Il contributo propone una riflessione teorica sul ruolo dello sguardo dell'infanzia nella formazione del radioterapista oncologo, inteso come prospettiva capace di dischiudere nuove modalità di comprensione della cura e delle sue dinamiche relazionali. All'interno di questo quadro, l'articolo presenta anche un percorso formativo narrativo rivolto ai radioterapisti in specializzazione, assunto come caso esemplare per indagare come la narrazione possa sostenere processi di consapevolezza, responsabilità e maturazione professionale. Attraverso l'analisi di un testo di letteratura per l'infanzia, la riflessione mette in luce la potenzialità di pratiche educative che intrecciano dimensione simbolica, relazione e autoformazione, suggerendo che un approccio ispirato al mondo dell'infanzia possa contribuire a delineare percorsi formativi più umanizzanti e attenti alla singolarità delle storie di cura.

**Parole chiave:** narrazione, formazione medica, soft skills, identità professionale, relazione di cura

## 1. Introduction

Human education, in all its forms, is predicated on the capacity to cultivate a perspective that is able to comprehend the intricacies of experience, to contemplate ambiguity, and to acknowledge the plurality of meanings that pervade both individual and collective life. In this context, childhood, with its dynamics, experiences and relationships, represents a privileged lens, a means of questioning, suspending judgement, welcoming the unexpected and allowing us to approach others with openness, curiosity and responsibility. This perspective is not confined to educational contexts, but is also valuable in professional training, especially in highly relational fields such as healthcare.

The concept of literacy (Corbi, 2016) is understood as a multifaceted and intricate skill. It can be interpreted in this manner: not solely as a technical proficiency, but as the capacity to interpret the world, to ascribe significance to events and to establish emotional and cognitive connections that foster lifelong learning (European Union, 2018). In consideration of the aforementioned points, the paper also presents a narrative training programme for radiation oncologists. This programme is described as a case study which illustrates the pedagogical application of the theoretical frameworks discussed. Children's literature, in its radical openness, approaches what some authors describe as a profound experience, capable of generating aesthetic and ethical engagement and fostering transformative processes (Manguel, 2023; Wolf, 2018), allowing access to forms of understanding that are not limited to the rational dimension, but include emotional, imaginative and relational aspects, which are fundamental for the construction of personal and professional identity (Smith, 2019). In the field of healthcare, and particularly in the context of training radiation oncologists, this perceptive and interpretative stance has the potential to facilitate more conscious care practices.

These practices would be attentive to the uniqueness of life stories and capable of recognising vulnerability as a space for encounter. The nexus between education and storytelling assumes a pivotal role. It is important to acknowledge the educational value of storytelling in a clinical setting. However, it must be borne in mind that its use does not automatically lead to greater awareness or improved skills. Without pedagogical guidance, it may prove ineffective, descend into rhetoric, or fail to transform experience into learning. This means that critical reflection on the conditions that enable its effectiveness is essential.

The act of storytelling, whether through active listening, narration or retelling, serves to deconstruct the notion of "canonicity" associated with the standardisation of life. It does so by drawing attention to deviations from the norm, which, rather than being considered mere stylistic choices, offer a reflection of social reality in a realistic manner. The concept of ambiguity, intrinsic to life and its dynamics, is a fundamental tenet of the theory. It is further postulated that moments of crisis, from a narratological point of view, serve to educate individuals about the importance of change, personal transformation and free will. Paying particular hermeneutic attention to children's literature in this sense does not signify a nostalgic return to the past; rather, it is an epistemic device that allows us to welcome such deviations as opportunities for learning and care. Without asserting an exhaustive nature, it is worthwhile to acknowledge certain research strands that have the potential to contribute to this discourse, fostering a productive exchange between the domains of medical sciences, educational sciences and narrative knowledge. This exchange is situated within a comprehensive and intricate reflective tradition that acknowledges narration as a vibrant, interdisciplinary and transdisciplinary field of study.

It is evident that attention to narrative aspects is a particularly salient feature of P. Ricœur's work, as evidenced by his substantial analysis in *Time and Narrative* (Ricœur, 1983/1986). However, of particular interest are the evident implications of an in-depth analysis of the 'fiction' of the narrative with respect to the 'truth' of personal identity and an ethically oriented existence,

which are contained above all in the essay *The Self and Narrative Identity in Oneself as Another* (Ricoeur, 1990/2002). In the context of a dense and articulate discourse, it is worthwhile to consider some of the issues that emerge from the French philosopher's reflections, particularly when he explores the narrative's capacity for comprehension, organisation and configuration.

In the absence of this narrative structure, the individual "facts" of personal life, events taken in isolation, risk losing much of their meaning. Furthermore, this could paradoxically lead to a dangerous existential dispersion and a process of depersonalisation. Conversely, the narrative event is defined by its relationship with the very operation of configuration; it participates in the unstable structure of discordant concordance characteristic of the plot itself; it is a source of discordance, in that it arises, and a source of concordance, in that it advances the story (Ricoeur, 1990/2002, p. 233).

The unexpected and the surprising, both in everyday life and in literary works and fictional stories, do not remain elements that are completely foreign or separate from personal experience.

According to Ricoeur, narrative theory occupies an intermediate position between action theory and ethical reflection. It offers ample material for reflection regarding both the description of human practices and their moral evaluation, with particular attention to the individual agent who performs and shapes these actions in narrative terms. The question "Who am I?" is pertinent at both the narrative and evaluative levels, as evidenced by a dynamic discourse that explores possible responses and conveys the anguish of the self's existential-narrative crisis (Bruno, 2013). Ricoeur's reflection, in a dialogical mode, neither abandons the subject to the abyss created by the tension between identity and otherness nor allows itself to be drawn into depersonalising drifts. Rather, it foregrounds the ethical issue of responsibility, employing the most evocative and powerful narrative forms to do so. In this context, the subject moves between possession and dispossession of the self, between care and detachment, between affirmation and oblivion, between self-hatred and self-esteem, and between anguish and well-being, outlining a continuous tension that lends depth and meaning to the understanding of moral identity (Malavasi, 2024).

These categories, in turn, have profound ethical and educational significance, offering an interpretation that enriches our understanding of the human condition and its dynamics (Cattaneo, 2008).

## 2. A dialogue between narrative and pedagogy to rediscover the educational relationship

In contemporary society, storytelling finds significant uses in both economic and social contexts, extending beyond the scope of purely recreational purposes. While the practice of storytelling is undoubtedly interconnected with communication, information and representation, it appears to transcend these domains, owing to its cognitive and evaluative profundity, which flourishes within a milieu that is simultaneously epistemological, aesthetic and ethical. Despite the heterogeneity that characterises a wide range of professional domains, it is possible to identify the presence of pertinent narrative elements, which are occasionally overt and at other times more implicit. These elements serve to construct the cultural and axiological systems of reference that are unique to each professional community.

The advent of diverse modes of communication and contemporary infotelematic tools has led to an augmentation in the potential for the creation, enjoyment and reception of narrative.

Nevertheless, these developments have not impacted the intrinsic essence of storytelling as an existential experience. The narrative remains a privileged path for understanding oneself and others, whether in the private sphere or in the public, social and professional spheres. It is

imperative for the coherent placement of one's existence within the world, whilst simultaneously ensuring its uniqueness, personalisation, authenticity and, where possible, a fulfilling life.

The relationship between narrative and pedagogy is multifaceted, with the two fields being interconnected by practical, organisational and didactic considerations. Furthermore, both disciplines aspire to contribute – without asserting an exhaustive nature – to the revitalisation of an authentically formative vision of the professional and the individual, in all their existential richness, in the entirety of their humanity, and in their working role, which encompasses scientific, ethical, relational, psycho-social, cultural and educational aspects (Malavasi, 2020). Firstly, the human person, in their complex and varied meanings, is placed at the centre of the narrative and their education, considered in their actual, real, dynamic and vital dimensions. This approach eschews the reduction of the individual to a mere "object" and instead recognises their nature primarily as a "subject" (Cadei, 2017). Secondly, a fundamental element of pedagogical reflection on narrative is the question of otherness. In both colloquial and logical/philosophical discourse, the act of speaking about an individual invariably entails the presence of at least one other person. The notion of the "I" is invariably contextualised in relation to the "you". The human person, even in the role of a health professional, is deeply embedded in processes of relationality, communication and verbal and non-verbal interaction.

This is not an incidental aspect, but an essential component of being-in-dialogue and being-in-narrative (Castiglioni, 2016). Thirdly, the concept of formative stories merits attention, understood as a lifelong learning activity that spans the entire course of life and manifests itself in different work and social contexts. The process of growth and development of humanity and freedom, which includes existence, knowledge and values, is an intrinsically human and universal aspect. Education can be regarded as a collective responsibility, an authentic and ontological commitment to self-education (Levrero, 2022). These instances align with the socio-political perspectives of the so-called educating society, where education is regarded as both a process and a "given" acquired in the organisational world, and constitutes a cornerstone for the development of contemporary civilisation. In the context of a broad consideration of training environments and learning processes, it is imperative to emphasise the significance of situations in which the subject engages in care activities (Zane, 2023) voluntarily and first-hand, confronts the world of practices, decisions and moral choices, "puts themselves on the line" for themselves and others, and builds knowledge and ethical awareness in a reflective and narrative way that derives from experience. This process of gradual assimilation of experience is accompanied by an openness to respect and appreciation of the experiences of others (Mortari, 2023).

The significance of experiential learning and the efficacy of narrative methodologies should not be regarded as incompatible elements, but rather as complementary strategies and methodologies.

These approaches are characterised by a pronounced emphasis on the qualitative dimension of learning, the ethical-affective sensitivity of training, and the personalisation of the educational path.

In a variety of professional settings, particularly within healthcare professions, narrative and reflective training is incorporated into teaching and learning practices in diverse ways. These practices are explicitly designed to care for the uniqueness of the person, recognising and valuing their humanity, even when it is marked by fragility, pain or illness (Annacontini & Rodriguez-Illera, 2018).

### 3. The project "The caring relationship between the demand for health and the desire for salvation". An emblematic case study

The following exploratory analysis will utilise a design that has symbolic value in relation to the topic in question, as outlined in the theoretical framework above. This paper will discuss the project entitled "The care relationship between the demand for health and the desire for salvation", which was developed for specialist oncology radiotherapists at the A. Gemelli Polyclinic in Rome. The project was initiated at the request of His Excellency Claudio Giuliodori, General Ecclesiastical Assistant of the Catholic University of the Sacred Heart. The heuristic framework within which the project is situated is that of reflection on the broad and rich theme of relationships in the healthcare context. Consequently, a training course was devised with the objective of encouraging participants to engage in reflection through the analysis of a thought-provoking text. The proposed text is "Oscar and the Lady in Pink" by Eric-Emmanuel Schmitt (2002/2003), which takes the form of a short novel about the relationship of a young cancer patient.

By narrating encounters with various professionals and non-professionals involved in the medical-health field, the protagonist constructs a story of his illness from his own point of view, interpreting reality and himself through a dense web of relationships. The child protagonist of the novel, Oscar, is representative of the multiplicity of relationships with others, evoking reflective scenarios that also include the spiritual needs of patients who, in conditions of suffering, need to be welcomed and understood. Little Oscar interacts with doctors and his family, but also with other patients, a relational dimension which is often overlooked in reflections on the subject. He engages with a variety of non-medical healthcare professionals, volunteers, and, as previously mentioned, he also engages in discourse with God as a present interlocutor. The decision to commence the reflection with an evocative text that focuses on the figure of the patient as a person in a relational context represents an opportunity for future specialists to re-examine their professional reality through a narrative that does not only take into account the technical and scientific dimensions, but also focuses on the purely human aspects of the experience of care and illness (Charon, 2006/2019).

The reference to an emblematic case, presented as a novella, is intended to be qualitative and hermeneutic. It does not lead to undue generalisations but rather stimulates ethical and educational reflection on a particularly evocative and emotionally engaging episode. This episode does not claim to be exhaustive but rather serves as a plausible case study to open up spaces for reflection between the professional self and the personal self, and for possible sharing within one's community of practice.

The specific proxemics of the trainee radiotherapist enable proximity to the patient, particularly paediatric patients (Zane, 2022), while maintaining constant contact with an experienced doctor, thus acquiring experience in a hybrid interpersonal situation. More specifically, the emphasis placed on a patient-centred approach in the relationship with the radiotherapy specialist enables the treatment pathway, which is characterised by repeated appointments and periods of daily contact, to be structured as a genuine journey of support and respect for the individual. This proxemic "juxtaposition" and the fact that they are still undergoing training represent an opportunity for radiotherapists undergoing specialist training to be guided through moments of reflection that will allow them to develop their professionalism not only through the acquisition of technical and practical skills, but also by measuring themselves against their own "meditative" and spiritual transformation abilities (Zannini, 2023). Reflecting on relational encounters with subjects involved in everyday work represents an opportunity to identify, in addition to practical and functional aspects, the symbolic relevance, educational value and existential depth that such encounters embody. The course's structure was informed by three keywords or evocative stimuli that served as guiding principles in the development of the reflection tool. The initial stimulus that

was put forward was the notion of "symbol", which encapsulates the allegorical requirements intrinsic to the patient's request for care. It is posited that every message, every interaction, and every communication from the patient profoundly articulates a fundamental human need for relationship.

The care relationship evolves from a representation of healthcare professionalism to a manifestation of trust and acknowledgement of the Other. The relationship evolves as the embodiment of relational needs, wherein interaction with the "other" serves as a medium for self-recognition (Buber, 1962/1993).

The second keyword that guided the design process was "education". As previously stated, healthcare professionals, notably doctors, also fulfil an educational function in relation to patients as individuals. Consequently, a pivotal responsibility of prospective specialists will be to confront the challenge of assisting patients in the process of coming to terms with their newfound dimension of life. It is within interpersonal relationships that ethical and moral motives are actualised or exposed. [...] They emphasise the plurality of interpretations: the undeniable fact that communication is inevitable; the problematic nature of human relationships from an ethical perspective; and the indispensability of a moral framework (Malavasi, 1995, p. 130). The third keyword that was identified during the project development phase was 'soft skills'. These skills are defined as a system of competencies that are widely recognised as the most transferable.

The European Union identifies them as resources that refer to communication skills for working in a team, flexibility and creativity, problem-solving skills, continuous adaptation, and cognitive flexibility. This group of skills does not refer directly to a specific job, but rather characterises the individual as being open to entering any professional context (European Union, 2011). Following a discussion on symbols, education, and soft skills, the operational tool was detailed, with a 'guided narrative-educational reflection' identified as the most functional for the purpose. This instrument employs a formative writing method to facilitate the development and acquisition of awareness regarding experiences pertaining to the relational and experiential communication of the medical professional. The tool was constructed by dividing it into areas of reflection according to the subjects involved in the interaction, presenting excerpts from the text, open questions, and dedicated spaces for reflection. These areas are identified as 'Target Areas' and direct reflection towards the relational assets that involve the trainee radiation oncologist, specifically with the patient, with other doctors, with the patients' families, with the various non-medical healthcare professionals working in the department (nurses, social and healthcare workers, social care assistants), and volunteers. Each target area is meticulously delineated into distinct sections, thereby facilitating the exploration of relational assets. Accordingly, substantial excerpts from the publication *Oscar and the Lady in Pink* are employed. This text serves as a guided reflection on the stimulus text, and the narration of a real-life experience in which soft skills were implemented. The text also comprises questions that are intended to stimulate discussion among participants regarding their own relational experiences in the workplace, as well as metaphorical aspects and existential/spiritual meanings.

The tasks assigned to the trainee doctor are meticulously structured into distinct operational phases, meticulously designed to facilitate a pedagogically guided reflective journey. The initial step in this process is to engage with the complete text of '*Oscar and the Lady in Pink*'. This action is recommended in order to establish the emotional involvement necessary to render the selected excerpts, which are to be the subject of future reflections, authentically evocative. The subsequent stage of the process involves the analysis of isolated textual segments selected for their alignment with particular subjects delineated within the report.

In order to facilitate a more structured reflection, a series of probing questions have been meticulously designed to encourage the trainee radiotherapists to engage in an emotional reflection, drawing upon Oscar's relational experience. Thirdly, the radiation oncologist in training is tasked with the recollection of a professional episode that is deemed to be of particular

significance in relation to the domain of communication/relationships under investigation. This recollection is to be accompanied by an emphasis on the educational aspects inherent in soft skills (Nosari & Guarcello, 2024). Through this narration, the physician reflects on episodes from their own experience and, through the mediation of writing, retraces them, confronting themselves with the effort of synthesising what they have perceived and experienced. This unconscious educational mediation enables the trainee to structure their professional identity in light of the practical experiments carried out (Demetrio, 2012). Subsequent to the formative narrative, the trainee is invited to respond to a series of reflective prompts that serve to enhance their reflection on the episode that has been narrated. The questions focus on relational aspects in relation to the expectations, content, emotional experiences of the different stakeholders, communication channels, spiritual needs, and influences on the target figure. Upon completion of the course, participants are tasked with synthesising the selected narrative through the utilisation of metaphor. This reference is connected to the reflection on the concept of 'symbol' as a project keyword and aims to detail the symbolic and spiritual research aspects in the relationships experienced (Marinelli, 2022).

The training and reflection programme was also conceived with the objective of amassing a database of original narratives pertaining to the doctor-patient relationship. However, it was conceptualised as an anonymous tool for reflection, with the intention of enabling trainees to feel more at ease and less subject to evaluative influences. Consequently, the sole piece of information requested is the name of the specialty school, with the objective of mapping the diverse backgrounds and assisting future users of these narratives in contextualising the experiences. The programme has been meticulously designed to function as a tool to facilitate individual reflection on their professional experiences, with the ultimate objective of establishing a collective repository of relational skills in the future. The project enables postgraduate students to share their reflections with the educationalists who designed the programme. This allows them to exchange ideas and arrange personalised guidance and counselling sessions if necessary.

#### 4. Conclusion

The employment of narrative-based training methods has been shown to enhance self-awareness and extend an individual's repertoire of interpersonal competencies. The utilisation of these tools in conjunction with trainees, such as medical students, who are already obliged to interact closely with others, enables us to impart not only technical and scientific skills, but also the capacity to transcend these boundaries, integrating the practices they encounter with strategies for implementing soft skills and interpersonal skills. The project under discussion represents an opportunity for future specialist radiation oncologists to reinterpret their professional role through a narrative that focuses on the purely human aspects of the experience of illness and treatment, work, and relational and interpersonal aspects, for their self-realization as individuals and as professionals (Musaio, 2016).

Despite the project's notable level of participant engagement, incorporating systematic tools for assessing learning outcomes, such as rubrics, pre- and post-questionnaires, or structured qualitative analysis, was not feasible. This was partly due to the organisational and health-related constraints of the post-pandemic period. Consequently, the experience should be regarded as exploratory, while acknowledging the necessity for developing evaluation tools in the future that can more rigorously document the stability and depth of professional changes. Adopting the perspective of childhood entails embracing an attitude that interrogates without asserting ownership, that permits itself to be captivated by amazement, and that acknowledges the intrusion of the unanticipated as a potential conduit for comprehension. Such an attitude can facilitate a more nuanced interpretation of the emotional and relational dynamics inherent in clinical practice,

thereby rendering the professional more susceptible to a more sensitive and receptive encounter with the other.

Confronted with the challenges intrinsic to the medical profession and specialist training, acquiring the ability to articulate and discuss one's own professional development in a thoughtful manner, whilst also fostering a capacity for reflection and introspection concerning one's learning and interpersonal relationships, emerges as a transformative approach to cultivating an expert, balanced, trained, competent, and humanised medical professionalism (Sola, 2024). It is imperative to eschew purely regressive tendencies, favouring instead an ethical approach that enables us to maintain our capacity for listening, empathy, and responsibility towards others.

The narrative experience, as exemplified by the project "The care relationship between the demand for health and the desire for salvation," has been shown to enrich the cultural and professional background of doctors in training. Furthermore, it has been demonstrated that the project opens up a broader perspective of human education and self-awareness. The integration of narrative practices into educational programmes has the potential to redefine the concept of education, transforming it into a dynamic and interactive process capable of responding to the challenges of a constantly evolving society (Batini, 2021).

The challenge for the future, therefore, lies in the ability to enhance and disseminate these practices so that they can contribute to an educational culture that promotes not only intellectual progress but also the psycho-emotional and relational well-being of each individual. In this sense, the integration of narrative models into healthcare training environments represents a significant opportunity for humanising the training process. This integration has the potential to foster a renewed vision of training, orientated towards self-awareness, ethical responsibility, and the construction of authentic and supportive relationships (Melacarne, 2022).

The potential of literature for children, adolescents, and younger generations in general, to facilitate interpretative pathways and enrich experiences, is significant in supporting this transformation and guiding healthcare professionals towards a practice that is increasingly attentive, reflective, and humanised.

## References

- Annacontini, G., & Rodriguez-Illera, J. L. (2018). Introduzione. Narrazione, potere interpretativo, emancipazione. In G. Annacontini, & J. L. Rodriguez-Illera (Eds.), *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa* (pp. 7–16). Mimesis.
- Batini, F. (Ed.). (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Bruno, A. (2013). *L'ermeneutica della testimonianza in Paul Ricœur*. Mimesis.
- Buber, M. (1962). *Das dialogische Prinzip*. Schneider (trad. ita. Il principio dialogico e altri saggi, Edizioni San Paolo, 1993).
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. La Scuola.
- Castiglioni, M. (2016). *La parola che cura*. RaffaelloCortina.
- Cattaneo, F. (2008). *Azione e narrazione. Percorsi del narrativismo contemporaneo*. Vita e Pensiero.
- Charon, R. (2006). *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*. Oxford University Press (trad. ita. Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti. RaffaelloCortina, 2019).
- Corbi, E. (Ed.). (2016). *La literacy in lettura. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Pensa MultiMedia.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob (trad. ita. I neuroni della lettura. Raffaello Cortina, 2009).
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- European Union (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Publications Office of the European Union.
- European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG)

- Levrero, P. (2022). *HANS-GEORG GADAMER. Per una ermeneusi della formazione umana*. Anicia.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. La Scuola.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2024). Educare alle transizioni esistenziali in ottica inclusiva e sostenibile. In P. Malavasi (Ed.). *Educare per la transizione ecologica, digitale e interculturale. Emblemi e prospettive pedagogiche* (pp. 1–14). Pensa MultiMedia.
- Manguel, A. (2023). *Una storia della lettura*. Vita e Pensiero.
- Marinelli, M. (ed.). (2022). *Dizionario di medicina narrativa. Parole e pratiche*. Scholé.
- Melacarne, C. (2022). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Carocci.
- Mortari, L. (2023). *Sull'etica della cura*. Vita e Pensiero.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Mimesis.
- Nosari, S., Guarcello E. (2024). *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*. Mondadori.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I. Édition du Seuil* (trad. ita. Tempo e racconto, Jaca Book, 1986).
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil (trad. ita. Sé come un altro, Jaca Book, 2002).
- Schmitt, E.-E. (2002). *Oscar et la dame rose*. Albin Michel (trad. ita. Oscar e la dama rosa, edizioni e/o, 2003).
- Sola, G. (2024). *Trattato di pedagogia clinica*. il Melangolo.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper. (trad. ita. Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale. Vita e Pensiero).
- Zane, E. (2022). Postfazione – L'ambiente che cura. Arte ed educazione per la persona-paziente. In C. Righettini (Ed.). *Gestione e comunicazione della sostenibilità. Percorsi* (pp. 673–700). Pensa Multimedia.
- Zane, E. (2023). *Il corpo nella relazione educativa in contesto sanitario tra corporeità ed emozioni. Formazione, cura e vissuti*. *Pedagogia e vita*, 2023/3, 63–69.
- Zannini, L. (2023). *L'educazione del paziente. Per una consapevolezza pedagogica dei professionisti della cura*. Raffaello Cortina.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Righettini, C., & Zane, E. (2026). From children's literature to cancer care: reflective practices in the training of radiotherapists. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 132–140. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1095>

**Corresponding author:** Cristian Righettini | [cristian.righettini@uniecampus.it](mailto:cristian.righettini@uniecampus.it)

**Author contributions:** Cristian Righettini è autore dei paragrafi 1 e 2; Elisa Zane è autrice dei paragrafi 3 e 4.

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## Competenze di base e successo universitario: un'analisi delle difficoltà degli insegnanti in formazione iniziale

### Basic skills and university success: an analysis of the difficulties faced by teacher students

Maria Elena Favilla | Università di Modena e Reggio Emilia | elena.favilla@unimore.it

Laura Landi | Università di Modena e Reggio Emilia | laura.landi@unimore.it

Michela Maschietto | Università di Modena e Reggio Emilia | michela.maschietto@unimore.it

#### Abstract (EN)

Aiming at contributing to the discussion on the increasing number of early leavers from education and on the difficulties met by many students in their university programs, we present data on basic argumentative, linguistic and mathematical skills of Primary Education Sciences students. Students' difficulties are often referred to, but detailed data on these difficulties are not easy to find. Believing that an overview of the problem is essential for developing strategies to address it, we analyze outcomes of a series of activities conducted for students with Additional Educational Needs. These activities are structured around the key consideration that argumentation is at the core of the skills and abilities required for university study. The development of argumentative skills is addressed in a joint transdisciplinary approach that combines linguistics and mathematics in order to enhance the common aspects beyond the differences related to the various disciplinary fields.

**Keywords:** higher education, linguistic competencies, argumentation, mathematical competencies, transdisciplinary approach

#### Abstract (IT)

Con l'obiettivo di contribuire al dibattito sul crescente numero di abbandoni scolastici e sulle difficoltà che molti studenti incontrano negli studi universitari, presentiamo i dati relativi alle competenze argomentative, linguistiche e matematiche di base degli studenti di Scienze della Formazione Primaria. Si fa spesso riferimento alle difficoltà degli studenti, ma non è facile trovare dati dettagliati su tali difficoltà. Ritenendo che una visione d'insieme del problema sia essenziale per sviluppare strategie per affrontarlo, analizziamo le performance degli studenti in una serie di attività condotte per studenti con Obbligo Formativo Aggiuntivo. Queste attività sono strutturate considerando l'argomentazione un nodo centrale rispetto alle competenze e abilità necessarie per lo studio universitario, da affrontare in un approccio congiunto transdisciplinare che combina linguistica e matematica per potenziare gli aspetti comuni al di là delle differenze legate agli ambiti disciplinari.

**Parole chiave:** educazione universitaria, competenze linguistiche, argomentazione, competenze matematiche, approccio transdisciplinare

## 1. Introduzione

Sempre più spesso negli studenti universitari vengono rilevate una preparazione non adeguata e difficoltà ad affrontare in modo attivo e con spirito critico le lezioni e lo studio, superare gli esami, comprendere, esporre, e argomentare oralmente e per scritto i vari contenuti proposti. Queste criticità non dovrebbero emergere al termine di un percorso che ha portato a conseguire un diploma di scuola secondaria e, a nostro avviso, sono strettamente collegate con il problema della dispersione scolastica esplicita ed implicita.

La dispersione scolastica esplicita si determina a partire dalla quota degli ELET (*Early Leavers from Education and Training*), cioè di persone tra i 18 e i 24 anni che conseguono al più il titolo di scuola secondaria di primo grado. Secondo i dati EUROSTAT<sup>1</sup>, nel 2023 in Italia sono stati il 10,5% della popolazione scolastica e l'Italia era il quinto paese europeo con più abbandoni.

Oltre agli ELET, esiste una quota di studenti che arriva all'esame di stato senza avere consolidato i traguardi minimi di competenze previsti. Questi studenti rientrano in quella che viene definita dispersione implicita, che non è facile da misurare e si può ricavare considerando gli studenti che nelle prove INVALSI alla fine della secondaria di secondo grado raggiungono un livello 2 in italiano e matematica (ricordiamo che i risultati INVALSI sono espressi in livelli da 1 a 5) e un livello inferiore al B2 nelle prove di inglese.

I dati italiani degli ultimi anni sulla dispersione implicita<sup>2</sup> (8,7% nel 2023 e 6,6% nel 2024) sono ancora più preoccupanti se si considerano separatamente i risultati in italiano e matematica: nel 2024 il livello 3 non è stato raggiunto in italiano dal 44% degli studenti e in matematica dal 48%. Come sottolineano anche le analisi di INVALSI (2024), questi dati evidenziano un alto numero di giovani che, pur avendo un diploma di scuola secondaria superiore, sono a rischio di esclusione sociale perché privi delle competenze minime necessarie per comprendere e analizzare informazioni sulla cui base prendere decisioni e fare le proprie scelte.

Non è facile trovare descrizioni e analisi precise e sistematiche delle criticità rilevate negli studenti che, al termine della scuola secondaria, devono affrontare un percorso universitario. Raccogliere dati sugli aspetti che il percorso scolastico non sembra sempre riuscire a sviluppare è, a nostro avviso, essenziale per poter ricavare indicazioni per i diversi gradi scolastici e, più nel breve periodo, per pianificare azioni di sostegno e recupero per gli studenti universitari. Tali azioni sono doppiamente importanti per gli studenti del corso di laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (SFP), che, preparandosi ad insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria, non solo devono poter completare al meglio il percorso universitario, ma avranno poi il compito e la responsabilità di costruire le basi per la formazione delle future generazioni di studenti.

Più in dettaglio, il presente articolo discute i dati che provengono dalle attività rivolte agli studenti che in sede di test di ammissione al corso di laurea SFP hanno avuto l'attribuzione di Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA).

## 2. Il test di ammissione al corso di laurea SFP

L'ammissione al corso di laurea in SFP è definita sulla base di un test con 80 domande a risposta multipla in tre ambiti: 40 domande per l'ambito logico-linguistico, 20 per l'ambito scientifico-matematico e 20 per l'ambito umanistico. Il numero di candidati presenti al test di ammissione

<sup>1</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=SDG\\_4\\_-\\_Quality\\_education](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=SDG_4_-_Quality_education).

<sup>2</sup> <https://www.invalsiopen.it/dispersione-scolastica-implicita/>.

supera sempre i 250 posti disponibili: più precisamente si sono presentati 588 candidati nell'a.a. 2023-24 e 544 nell'a.a. 2024-25.

La soglia ministeriale è fissata a 55/80, ma possono essere ammessi studenti con punteggi inferiori se la graduatoria non permette di coprire tutti i posti disponibili.

La soglia è stata superata solo da 177 candidati nell'a.a. 2023-24 e nell'a.a. 2024-25 da 183 (rispettivamente il 30% e il 34% dei candidati), mentre nell'a.a. 2022-23 gli studenti soprassoglia sono stati in sovrannumero rispetto ai posti disponibili, a fronte di una tipologia analoga di test di ingresso. Questo dato può essere considerato una conferma delle impressioni sull'aumento delle difficoltà degli studenti iscritti.

Come emerge (Fig. 1), il punteggio massimo è stato 71 nel 2023-24 e 74 nell'anno successivo. Nello scorrimento della graduatoria, sono stati ammessi studenti che hanno totalizzato un punteggio di 52/80. La media dei punteggi degli ammessi (250) è 57,17 nell'a.a. 2023-24 e 58,48 nell'a.a. 2024-25, mentre la mediana è rispettivamente di 56 e 58.

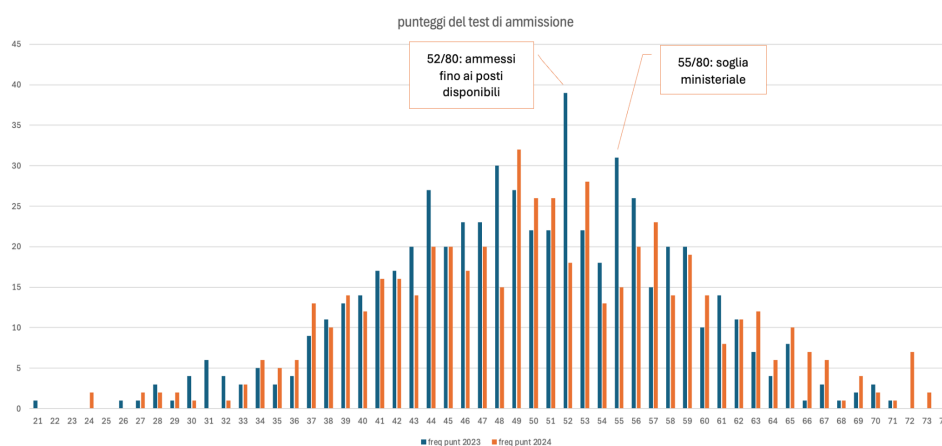


Figura 1. Punteggi al test di ammissione

Per l'a.a. 2023-24 agli studenti che hanno sbagliato più di 30 domande (75% delle risposte) in ambito logico-linguistico e più di 13 (65%) in ambito scientifico-matematico sono assegnati OFA. Le soglie per l'attribuzione degli OFA vengono approvate annualmente dal consiglio di corso di laurea e mirano a identificare gli studenti SFP con difficoltà in un particolare ambito. L'attribuzione degli OFA implica per gli studenti la partecipazione obbligatoria a lezioni di recupero e il superamento di un esame finale per poter essere ammessi al secondo anno di corso.

### 3. Chi sono gli studenti con OFA?

Complessivamente, nell'a.a. 2023-24 146 studenti sono risultati sottosoglia OFA su una coorte di 250 iscritti. Tra questi, 51 hanno avuto il riconoscimento dell'idoneità per gli OFA, perché, avevano una laurea precedente nella classe L-19. Altri 11 studenti per ragioni varie non hanno partecipato ai percorsi OFA. Gli studenti con OFA dell'a.a. 2023-24 sono, quindi, 84, dei quali 40 con OFA solo in linguistica (OFA1, 48%), 24 solo in matematica (OFA2, 29%) e 20 in entrambe (24%).

Abbiamo confrontato le caratteristiche degli studenti che hanno frequentato i percorsi OFA (N=84; seconda colonna, OFA), di quelli che sono risultati sottosoglia OFA indipendentemente dalla partecipazione ai percorsi (N=146; terza colonna, da qui soglia), e di quelli dell'intera coorte (N=250; ultima colonna, da qui coorte). In generale, le caratteristiche dei tre gruppi sono molto simili, come emerge dal confronto delle percentuali.

Come riportato in Tabella 1, il genere è in linea con la popolazione tipica del corso di laurea.

Tabella 1. Caratteristiche degli studenti con OFA (a.a. 2023-24): genere

Genere	% studenti OFA (84)	% studenti soglia (146)	% della coorte (250)
Femmine	93%	95%	94%
Maschi	7%	5%	6%

Le difficoltà non sembrano legate alla scuola frequentata (Tab. 2): sia per la coorte nel suo complesso, sia per gli OFA, la maggioranza ha frequentato scuole con una specializzazione umanistica (liceo delle scienze umane, linguistico, classico, artistico, con percentuali di 61% per la coorte, 63,2% degli OFA, 60% dei soglia). Accanto a questi, tuttavia, un'elevata percentuale di studenti proviene da istituti tecnici o professionali e da licei scientifici: 39% per la coorte, 36,9% per gli OFA e 40% per i soglia.

Tabella 2. Caratteristiche degli studenti con OFA (a.a. 2023-24): diploma superiore

Tipo di diploma di scuola superiore	% studenti OFA (84)	% studenti soglia (146)	% coorte (250)
Liceo delle scienze umane	41,7%	39%	38%
Istituto tecnico	19%	20%	17%
Liceo scientifico	15,5%	17%	19%
Liceo linguistico	11,9%	11%	13%
Liceo classico	4,8%	6%	7%
Liceo artistico	4,8%	4%	3%
Istituto professionale	2,4%	3%	3%

Rispetto ai voti di maturità (Tab. 3), il 48% degli OFA si è diplomato con un voto superiore a 80 e l'8% con il massimo dei voti. Questi dati riflettono quelli della coorte complessiva e, quindi, neanche il voto di maturità risulta un predittore dell'attribuzione degli OFA.

Tabella 3. Caratteristiche degli studenti con OFA (a.a. 2023-24): voto esame di Stato

Voto	% studenti OFA (84)	% studenti soglia (146)	% della coorte (250)
100	11,9%	8%	9%
90-99	15,5%	14%	17%
80-89	28,6%	26%	24%
70-79	31,0%	30%	31%
60-69	13,1%	22%	20%

Infine, rispetto al tempo intercorso tra la maturità e l'iscrizione a SFP (Tab. 4), soprattutto per le fasce 2-4 anni e 5-10 anni, le percentuali tra OFA e soglia si discostano molto, probabilmente perché è in queste fasce che si colloca la maggior parte degli esonerati con laurea nella classe L-19. La distribuzione degli studenti soglia è invece in linea con quella dell'intera coorte, escludendo anche la distanza temporale dall'esame di stato come elemento distintivo.

Per il resto, le difficoltà non sembrano legate neppure alla distanza dal conseguimento del diploma di maturità o a particolari esperienze scolastiche che possono aver coinvolto tutta la coorte (ad esempio la DAD svolta durante il periodo pandemico).

Tabella 4. Caratteristiche degli studenti con OFA (a.a. 2023-24): tempo trascorso dal conseguimento del diploma

Tempo tra maturità e iscrizione a SFP	% studenti OFA (84)	% studenti soglia (146)	% della coorte (250)
0-1 anno	57,1%	33,9%	37%
2-4 anni	6,0%	15,5%	15%
5-10 anni	7,1%	20,8%	24%
11-15 anni	11,9%	13,7%	10%
16-20 anni	9,5%	8,9%	8%
21+	8,3%	7,1%	6%

La mancanza di correlazioni tra il voto di maturità e i risultati del test di ammissione dagli studenti OFA è evidenziata nella Figura 2, che mostra che i voti di maturità più bassi non corrispondono ai voti più bassi al test di ammissione.

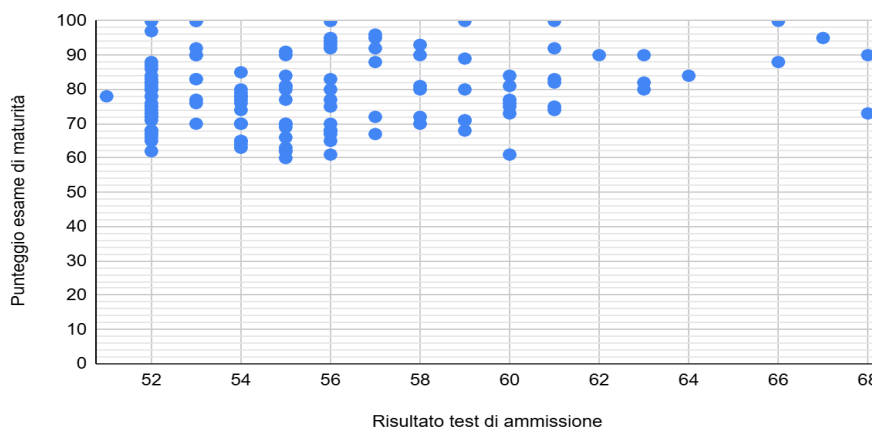


Figura 2. Confronto tra test di ammissione e esame di Stato (punteggio massimo: 80, moda: 52)

#### 4. Il percorso OFA: test iniziale

Per costruire percorsi significativi abbiamo proposto un test iniziale (T0) su contenuti centrali rispetto al corso di studio. Sono competenze trasversali necessarie per lo studio all'università o conoscenze e abilità che questi studenti, una volta laureati, dovranno insegnare ai loro allievi e sulle quali emergono spesso difficoltà.

A chi nel test di ammissione è risultato sottosoglia per l'ambito logico-linguistico sono stati proposti quesiti per valutare più in dettaglio le conoscenze grammaticali di base, con quattro frasi da analizzare, e le capacità di comprensione del testo attraverso test standardizzati. A chi è risultato sottosoglia per l'ambito scientifico-matematico sono stati proposti quesiti per valutare le conoscenze di base di algebra e aritmetica. Inoltre, a tutti gli studenti sono stati proposti quesiti

volti a valutare le capacità logico-argomentative e un questionario di autovalutazione sul modo di studiare, costituito da una scala likert a 5 punti per 14 item (Pintus & Bartolucci, 2023).

Per la valutazione delle capacità logico-argomentative sono stati proposti tre tipi di compito: valutare una proposizione complessa con struttura “se x e se y, sicuramente a”; indicare l’affermazione necessariamente vera data un’argomentazione; rispondere ad un quesito matematico per il quale erano fornite sei possibili risposte argomentate.

La sezione di matematica comprendeva 24 quesiti di aritmetica e 10 quesiti di algebra.

#### 4.1 Risultati del test iniziale per OFA1

Il test iniziale del percorso di recupero di ambito linguistico (OFA1) è stato svolto da 52 studenti. I risultati confermano, anche se con sfumature diverse, le criticità emerse nel test di ammissione ed evidenti in diverse aree di recupero (Tab. 5).

Tabella 5. Aree di recupero OFA1

Area	N° studenti
Grammatica	13
Grammatica + Argomentazione	10
Grammatica + Comprensione	20
Grammatica + Argomentazione + Comprensione	9
<b>Totale OFA1</b>	<b>52</b>

Alcune delle difficoltà diffuse emerse per la grammatica possono essere ricondotte alla necessità di rispolverare nozioni non più studiate dagli anni della scuola secondaria di primo grado, ma necessarie per chi dovrà guidare i bambini nelle attività di educazione linguistica e riflessione sugli usi della lingua e di esplicitazione della grammatica implicita.

Questo vale, ad esempio, per la categoria grammaticale, che solo 2 studenti (4%) hanno assegnato correttamente a tutte le 8 parole proposte e solo 3 (6%) facendo un solo errore. Tra le maggiori difficoltà sono emerse la capacità di distinguere il “che” pronome dalla congiunzione e riconoscere non come avverbio, oltre ad una generale scarsa padronanza della terminologia.

È risultato difficile anche riconoscere le forme verbali finite (riconosciute senza errori solo da poco più di un quarto degli studenti) e indicarne persona, modo e tempo.

Di segno un po’ diverso ci sembrano, invece, le difficoltà emerse nel riconoscimento della diatesi e del soggetto.

Solo 7 studenti (13%) hanno riconosciuto correttamente la diatesi per tutte le 6 forme verbali e tutti hanno fatto almeno un errore nell’individuazione del soggetto.

In generale, sono emerse difficoltà a individuare soggetti non standard e la tendenza a considerare la nozione di soggetto in termini semantici invece che morfosintattici e a confondere il referente con gli elementi linguistici che lo esprimono, cercando “qualcuno” che possa “compiere l’azione” invece che l’elemento linguistico che si accorda con il predicato per persona, numero e genere (Calaresu & Dal Negro, 2018; Dal Negro et al., 2016; Favilla, 2018).

In molti casi, inoltre, non c’è stata coerenza nelle varie risposte date, così che, ad esempio, è stato riconosciuto l’imperativo negativo di II persona nell’analisi del verbo, ma è stato poi indicato un soggetto di III persona.

In definitiva, l'impressione generale è stata che la grammatica di base sia un ricordo molto lontano e vago di nozioni apprese meccanicamente e senza ragionamenti.

Per quanto riguarda la comprensione del testo, gli studenti hanno risposto con maggiore difficoltà ai quesiti specifici sul testo rispetto a quelli inferenziali. Queste difficoltà sembrano controintuitive, perché siamo abituati a considerare le domande inferenziali come più difficili, e segnalano una scarsa abitudine alla lettura, a svolgere esercizi di ricerca di informazioni nei testi e alla loro rielaborazione per crearsi un quadro complessivo di quanto letto. Se consideriamo che queste operazioni sono essenziali per lo studio, non dovrebbe sorprendere che molti studenti abbiano difficoltà a superare gli esami con profitto.

#### 4.2 Risultati del test iniziale per OFA2

Il test iniziale di recupero in ambito matematico (OFA2) è stato svolto complessivamente da 36 studenti. Di questi, 8 hanno superato le soglie di sufficienza per algebra e aritmetica, probabilmente perché le difficoltà emerse per loro nel test di ammissione non riguardano i contenuti considerati più centrali rispetto al percorso di recupero. Per 4 di questi, sono emerse comunque difficoltà per la parte di argomentazione.

Nella Tabella 6 è riportata la ripartizione nelle diverse aree di recupero per i 32 studenti per i quali è stata confermata la necessità di un percorso di recupero.

Tabella 6. Aree di recupero OFA2

Area	N° studenti
Algebra	7
Algebra + Argomentazione	2
Algebra + Aritmetica	10
Algebra + Argomentazione + Aritmetica	5
Argomentazione	4
Aritmetica	3
Aritmetica + Argomentazione	1
<b>Totale OFA2</b>	<b>32</b>

Per entrambe le aree matematiche, le criticità sono diffuse su quasi tutti i contenuti considerati. Per l'area aritmetica, tutti i quesiti riguardanti le frazioni, tranne la divisione tra frazioni, hanno ottenuto percentuali di risposte senza alcun errore inferiori al 50%. Anche il quesito sul posizionamento di numeri sulla retta numerica ha ottenuto una percentuale bassa di risposte senza errori (17%), così come quelli relativi all'inserimento dei simboli  $<$ ,  $=$  e  $>$  tra due numeri razionali (10%) e alla scelta di una disuguaglianza corretta tra quattro espressioni (29%).

I quesiti che hanno invece ottenuto percentuali alte di risposte senza errori riguardano la scrittura di frazioni a partire da rappresentazioni grafiche (78%), la scomposizione di numeri naturali in fattori primi, il calcolo di Massimo Comune Divisore e minimo comune multiplo (80%), e il calcolo di percentuali e proporzioni (in media più dell'80%).

In area algebrica, tutti i quesiti tranne uno hanno percentuali di risposte senza errori inferiori al 40%.

### 4.3 Risultati del test iniziale sull'argomentazione

Il test iniziale sull'argomentazione, proposto per entrambi i percorsi, è stato svolto complessivamente da 71 studenti, dei quali 24 hanno conseguito meno di 4 punti su 7 totali.

Riguardo al primo quesito, solo 5 studenti non hanno riconosciuto che la proposizione non era ben argomentata, ma, degli altri, solo 28 hanno riformulato la frase in modo logico, mentre 21 l'hanno corretta solo in parte e 17 non l'hanno corretta.

Con riferimento ai quesiti 2 e 3, nelle quali venivano fornite le premesse e si chiedeva di indicare tra tre alternative la conseguenza logica, ben 27 studenti non sono riusciti ad individuarla correttamente. Infine, per il quesito 4, sull'argomentazione matematica, 33 studenti non sono risultati in grado di individuare l'alternativa corretta tra le 6 proposte.

Le difficoltà in argomentazione sembrano, quindi, riguardare molti studenti e toccare vari aspetti, trasversali all'ambito disciplinare e relativi sia alla produzione che alla comprensione.

### 4.4 L'autovalutazione iniziale

Rispetto alle scale likert (scala 1 per niente capace - 5 del tutto capace), gli studenti si sentono in larga maggioranza molto efficaci, dandosi punteggi da 3 (abbastanza capace) in su nella maggioranza delle aree. Tra tutti gli item il livello 1 viene scelto solo 4 volte e il 2 solo 39 volte (su 14 item e 71 rispondenti). Fa eccezione una studentessa di OFA2 che sceglie 2 volte i valori 1 e 2 (rispettivamente per niente e poco capace).

Gli item "studiare efficacemente con altri" e "concentrarti nello studio senza farti distrarre" sono gli unici che hanno 3 come valore moda e mediana, mentre per tutti gli altri la mediana è 4. Gli studenti si sentono particolarmente efficaci nel "trovare il senso degli studi scelti rispetto al tuo progetto di vita" per il quale 62 rispondenti su 71 si esprimono con valori 4 e 5 (rispettivamente molto e del tutto capace). Tali valori sono scelti da 61 rispondenti per "prendere appunti delle spiegazioni dei docenti", da 56 per "interessarti agli argomenti di insegnamento previsti" e da 55 per "utilizzare schemi, mappe, tabelle per rendere più efficace lo studio".

In generale, il quadro offerto da queste scale è di studenti che si sentono molto competenti negli aspetti che sostengono la motivazione, nella raccolta e riformulazione dei contenuti, e nei processi di riorganizzazione e memorizzazione del materiale da apprendere.

## 5. Il percorso OFA: le attività proposte

A partire dalle difficoltà emerse è stato organizzato un percorso di recupero costituito da lezioni in presenza e a distanza e attività ed esercizi da svolgere attraverso la piattaforma Teams. Le lezioni si sono svolte per 10 settimane nel primo semestre, con una media di 4-6 ore settimanali tra lezioni in presenza e a distanza, e sono state articolate in due sotto-percorsi, dedicati rispettivamente a grammatica e comprensione del testo (OFA1) e algebra e aritmetica (OFA2). Inoltre, sono state proposte lezioni e attività comuni per il rafforzamento delle competenze logico-argomentative.

In base ai risultati del test iniziale, ad alcuni studenti è stata richiesta la frequenza obbligatoria in presenza di sotto-percorsi nelle diverse aree, mentre ad altri sono stati forniti esercizi da svolgere autonomamente.

L'argomentazione è stata una parte cruciale delle attività di recupero, sia in ambito linguistico che matematico, ed è stata affrontata combinando le due prospettive con l'intento di evidenziare per gli studenti il nucleo comune di competenze argomentative indipendentemente dall'argomento e dall'ambito. Sulla base dei dati raccolti nel test iniziale e in indagini precedenti (Bianchi et al., 2022), il gruppo di lavoro ha identificato i seguenti punti deboli principali:

1. tendenza a descrivere invece che argomentare;
2. mancata esplicitazioni di dati e regole generali a supporto della tesi;
3. uso di dati o regole generali non rilevanti per sostenere la tesi;
4. scarso uso di indicatori linguistici e connettivi, sia nella produzione orale che in quella scritta.

Per questo motivo, le attività di recupero sull'argomentazione (18 ore di lezione, in presenza e a distanza) sono state strutturate per: a) definire l'argomentazione e identificarne i vari elementi; b) presentare il modello di Toulmin (1958) riadattato da Lo Cascio (1991, 2009) e il diagramma a V (Nussbaum et al., 2011); c) presentare i collegamenti con l'argomentazione matematica (Douek, 2007; Mariotti, 2022); d) analizzare e praticare i possibili usi dei connettivi; e) presentare la teoria degli insiemi a supporto della modellizzazione dell'argomentazione.

Il riadattamento del modello di Toulmin da parte di Lo Cascio permette di formalizzare l'argomentazione e le sue componenti costitutive, caratterizzandole anche da un punto di vista linguistico e identificando, oltre alle componenti centrali del discorso argomentativo (tesi, dati a sostegno, regole generali e garanzie), anche quelle accessorie (qualificatori, fonti a sostegno, confutazioni). Il modello aiuta gli studenti a concentrarsi sugli elementi chiave dell'argomentazione, per articolare argomentazioni più solide e identificare i difetti nelle argomentazioni altrui.

Il diagramma a V supporta la visualizzazione di argomenti e contro argomenti, consentendo stili di argomentazione che tengono conto di altri punti di vista e permettendo di presentare argomentazioni non scientifiche attraverso una negoziazione tra diversi punti di vista, che facilita una visione più sfumata e critica della realtà.

Il lavoro con i due modelli proposti ha evidenziato difficoltà a fornire dati a sostegno delle proprie opinioni, confermando le osservazioni già svolte nei percorsi precedenti. Molti studenti argomentano esprimendo una tesi articolata, oppure una serie di tesi e sottotesi, senza dare elementi a sostegno, come se si potessero dare per scontati.

La proposta del modello a V e, quindi, del tentativo di tener conto sia dei pro che dei contro di una questione, fa emergere ulteriori difficoltà nella gestione delle tesi contrarie. In particolare, confutare in maniera esplicita le tesi degli altri, mediare tra due posizioni trovando una soluzione di compromesso o presentare varie posizioni come corrette esplicitando quella a cui si dà maggior peso, non sono modalità naturali per gli studenti, che spesso tendono a presentare le due parti senza tentare una sintesi.

## 6. Il test finale a confronto con quello iniziale

Alla fine dei percorsi di OFA1 e OFA2 è stato svolto un test finale (T1) simile a quello iniziale (T0), per poter raccogliere dati sui livelli di conoscenze e abilità raggiunte da studenti e studentesse e fornire un feedback su eventuali ulteriori azioni di recupero da svolgere. Per OFA1, sono state riproposte 4 frasi di grammatica analoghe a quelle di T0 e domande volte a saggiare la comprensione di due testi. Per il percorso di OFA2, sono stati proposti 13 quesiti, 7 di aritmetica e 6 di algebra. Inoltre, a tutti è stata riproposta la scala likert con i 14 item di autovalutazione, ed è stato richiesto di scrivere due argomentazioni, utilizzando per una il modello di Toulmin e per l'altra il modello a V, di risolvere un problema di aritmetica esplicitando il ragionamento seguito, e di costruire un'argomentazione legata all'insiemistica. I risultati di T1 hanno determinato le modalità dell'esame di idoneità: chi presentava ancora difficoltà importanti ha sostenuto nuovamente la prova, mentre gli altri hanno svolto un colloquio orale.

Tra febbraio e luglio 2024 tutti gli studenti con OFA1 e OFA2 hanno ottenuto l' idoneità. Il recupero complessivo e i feedback ricevuti dai partecipanti hanno confermato l' utilità della proposta, anche se non si è riusciti a risolvere tutte le criticità ed è emersa la necessità di alcune modifiche nei percorsi.

Più in dettaglio, per 71 partecipanti, 52 di OFA1 e 36 di OFA2 (17 hanno seguito entrambi i percorsi), è stato possibile fare un confronto tra il test svolto all' inizio del percorso (T0) e quello svolto alla fine del percorso (T1). I risultati mostrano per OFA1 un miglioramento generale nell' analisi delle frasi (Fig. 3), con la media che passa da 31,5 (T0) a 37,8 (T1) rispetto al punteggio massimo di 48, mentre i risultati di comprensione del testo restano sostanzialmente invariati: 18 a T0 e 17,2 a T1, su un punteggio massimo ottenibile di 23.

Dal confronto diretto delle prove emerge per la maggioranza dei partecipanti un miglioramento rispetto alle conoscenze grammaticali. Solo 11 su 52 hanno peggiorato il proprio punteggio mentre per 5 studenti la prestazione resta invariata, con un miglioramento sensibile per oltre due terzi degli studenti.

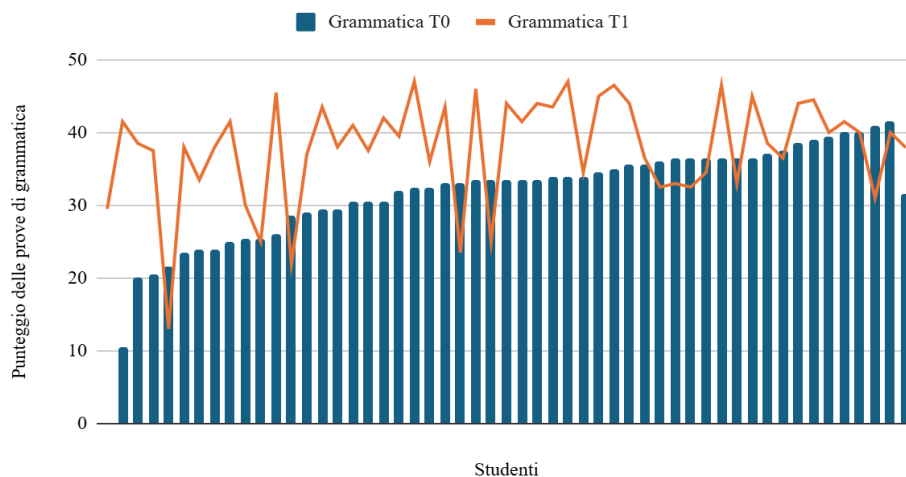


Figura 3. Confronto T0-T1 per la prova di grammatica

La prova di comprensione del testo (Fig. 4) offre una panoramica molto più variegata, con valori molto vicini tra T0 e T1. 22 studenti hanno ottenuto al test finale un punteggio peggiore di quello conseguito nel test iniziale e 6 hanno ottenuto punteggi invariati, così che un miglioramento è stato rilevato solo per poco meno della metà degli studenti. Anche se questo dato dovrà essere approfondito alla luce di ulteriori valutazioni, escludiamo che le prove di T1 fossero più difficili di quelle di T0, perché sono state ricavate dalle stesse fonti, strutturate per lo stesso gruppo di età e testate parallelamente. La nostra ipotesi è che le difficoltà alla base di questo compito richiedano più tempo e non siano facilmente risolvibili con un lavoro di poche settimane. Peraltro, molti dei punteggi peggiori a T1 sono stati conseguiti da studenti che a T0 avevano ottenuto punteggi sopra la soglia di 19 su 23 e questo potrebbe significare che, anche avendo inizialmente conseguito un buon voto ed essendo esentati dalla partecipazione alle lezioni in presenza, hanno sottovalutato il compito, tanto da sbagliare soprattutto domande che derivavano direttamente dal testo e non domande inferenziali.

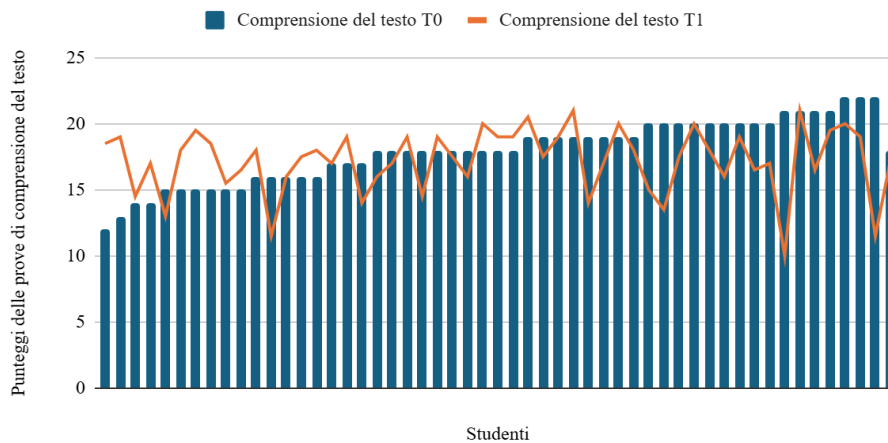


Figura 4. Confronto T0-T1 per la prova di comprensione del testo

Rispetto a OFA2 (Fig. 5) c'è stato un miglioramento sia in algebra che in aritmetica. La media dei risultati di aritmetica è salita da 20 a 23,2, su un punteggio massimo di 30, mentre per algebra è salita da 18,8 a 21,2 su un punteggio massimo di 30.

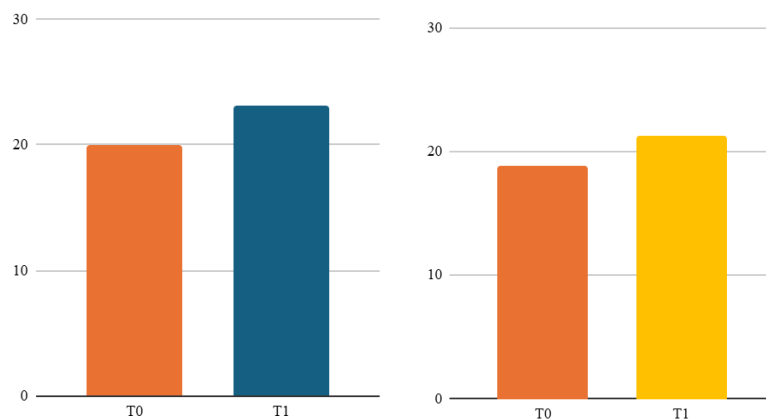


Figura 5. Confronto T0-T1 per aritmetica e algebra

Rispetto all'argomentazione (Fig. 6), la specificità dei contenuti presentati nel corso ha reso necessaria una prova finale in parte diversa da quella iniziale. I risultati del test iniziale (il cui punteggio massimo era 7) sono stati trasformati in modo da essere confrontabili con quelli del test iniziale (con punteggio massimo 12). Dalle medie dei punteggi di T0 e T1 non emergono miglioramenti, con la media a T0 di 8,2 e la media a T1 di 7,2, ma è verosimile che questo sia in parte dovuto alla differenza di contenuto dei due test, in parte alla necessità di tempi più lunghi per insegnare metodi e strategie volti a migliorare le abilità logico-argomentative.

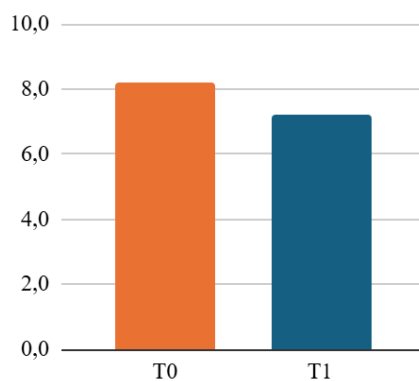


Figura 5. Confronto T0-T1 per argomentazione

Inoltre, distribuendo le differenze tra le medie in tre categorie per distinguere tra punteggi migliorati (con una differenza tra pre- e post-test maggiore di 2), punteggi invariati (con differenze tra -1 e +1) e punteggi peggiorati (con differenze inferiori a -2), si rileva che il gruppo che ha peggiorato il punteggio è quello degli studenti che non avevano l'obbligo di partecipare alle lezioni e che non hanno consegnato compiti alla docente (Tab. 7).

Tabella 7. Variazione dei risultati T0 e T1 di argomentazione e partecipazione alle lezioni (n=71)

	migliorato (diff.> 2)	peggiorato (diff. <-2)	invariato (diff. da -1 a 1)
Totale studenti sulla base della differenza tra pre- e post-test	20	29	22
Di questi hanno partecipato alle lezioni	19	0	10

Le aree di maggiore difficoltà sono risultate l'insiemistica e l'argomentazione con il diagramma a V, mentre la risoluzione del problema e l'uso del modello di Toulmin - Lo Cascio presentano i risultati migliori. Anche in questo caso gli aspetti su cui gli studenti avevano meno esperienza precedente, come l'insiemistica e l'argomentazione volta a coniugare diversi punti di vista, sembrano quelli che avrebbero richiesto tempi di apprendimento più lunghi.

Rispetto ai 14 item della scala likert, si nota tra T0 e T1 un peggioramento complessivo di tutta la scala e in tutti gli item, e la media della somma dei valori della scala passa da 54,1 a 51,4. L'item 'concentrarti nello studio senza farti distrarre' è quello con meno distanza tra la media dei valori di T0 e T1 ( $T1-T0 = -0,056$ ), mentre 'finire in tempo quanto previsto dal programma di un esame' è l'item con la distanza maggiore ( $T1-T0 = -0,324$ ). A fronte quindi di una coerenza complessiva nelle risposte e del fatto che si tratta di studenti che hanno concluso il primo semestre di studi universitari, questo calo nelle sicurezze tra T0 e T1 sembra spiegabile in termini di una accresciuta consapevolezza delle proprie difficoltà, senza avere avuto ancora sufficiente tempo per mettersi alla prova o trovare strategie alternative. Sarà interessante verificare se questi risultati cambiano a distanza di più tempo dall'inizio del percorso universitario.

## 7. Conclusioni

Ricapitolando, abbiamo visto, anzitutto, che per gli studenti di SFP le difficoltà emergono già dal test di ammissione. Tuttavia, non è stato possibile individuare un profilo che permetta di

prevedere le difficoltà degli studenti: il sottogruppo degli studenti che sono risultati sottosoglia al test di ammissione a SFP presenta caratteristiche analoghe a quelle dell'intera coorte. La successiva valutazione proposta agli studenti con OFA sulle aree ritenute centrali rispetto al corso di studio in SFP (comprensione del testo, grammatica di base, argomentazione, basi di aritmetica e algebra) ha confermato le criticità emerse dal test di ammissione.

Le difficoltà in tutti gli ambiti sondati dal nostro test iniziale sono riconducibili in parte alla necessità di rispolverare nozioni non più studiate da tempo, ma soprattutto ad un apprendimento che pare nozionistico, meccanico e senza ragionamenti complessivi che aiutino a dare un senso alle varie nozioni e a rielaborarle, oltre che a una scarsa abitudine alla lettura e alla rielaborazione delle informazioni.

Dal test iniziale, dal feedback dei partecipanti e dalle risposte al questionario di autovalutazione è emerso anche che gli studenti sono poco consapevoli delle proprie difficoltà, spesso non capiscono perché siano stati inclusi in un percorso di recupero e sentono di avere modalità di studio efficaci, si sentono molto competenti negli aspetti che supportano la raccolta e riformulazione di contenuti.

Infine, se consideriamo il percorso OFA e i suoi effetti, alcune conoscenze e abilità sono risultate più facilmente recuperabili (grammatica, algebra, aritmetica), mentre il recupero di altre conoscenze e abilità, come quelle per la comprensione del testo e per l'argomentazione e il ragionamento logico, richiedono tempi più lunghi delle 10 settimane previste. Per questo, dall'a.a. 2024-25 si è deciso di modificare il percorso OFA, rendendolo annuale per prolungare il periodo delle attività e dare più tempo per esercitarsi. Nelle valutazioni dei nuovi percorsi si terrà conto di questo aspetto per verificare eventuali cambiamenti nelle strategie di apprendimento, nell'efficacia nello studio e anche nell'organizzazione, visto che dalla scala likert, al termine delle attività svolte nell'a.a. 2023-24 è emerso un calo complessivo nel senso di autoefficacia per metodo di studio, organizzazione e motivazione.

Le attività che abbiamo presentato costituiscono solo una sperimentazione iniziale volta a individuare strategie e metodi efficaci per risolvere le difficoltà degli studenti e aiutarli ad affrontare al meglio il percorso universitario. La ricerca non è conclusa e il lavoro da svolgere è ancora molto.

Oltre ad affinare i contenuti delle attività e l'organizzazione dei percorsi, occorre indagare maggiormente la natura delle difficoltà sia a livello cognitivo che socio-emotivo, integrando i nostri dati con quelli ricavati dalle ricerche che considerano il successo accademico all'interno di una visione più ampia e multidimensionale che includa considerazioni sugli stili di vita e le soft skills (Fukuie et al., 2026; Ingusci et al., 2023).

Un aspetto che ci sembra particolarmente importante da approfondire riguarda quello della motivazione, perché l'efficacia di qualsiasi tipo di intervento è strettamente legata alla necessità di convincere gli studenti sull'effettiva utilità di determinati tipi di abilità per lo studio universitario e per la successiva professione di insegnanti e motivarli a sfruttare appieno l'opportunità che viene offerta con i percorsi di recupero.

Infine, occorre mettere a confronto i dati qui presentati con dati raccolti negli ordini e gradi precedenti. Se è vero che le caratteristiche degli studenti universitari con OFA sono risultate molto simili a quelle dell'intera coorte e, dunque, i nostri dati non forniscono indicazioni dirette sui percorsi della scuola secondaria di secondo grado, il loro confronto con altri dati raccolti direttamente nei vari ordini e gradi scolastici può contribuire ad orientare curricoli e pratiche didattiche nella formazione scolastica.

Al di là del lavoro ancora da svolgere, la nostra ricerca si caratterizza per un approccio che affronta i problemi in prospettiva transdisciplinare e che considera l'argomentazione un nodo centrale rispetto alle competenze e abilità necessarie per lo studio universitario. I dati qui presentati confermano che questo approccio sta dando buoni frutti e suggeriscono che possa continuare ad essere utilizzato proficuamente per il prosieguo della ricerca.

## Riferimenti bibliografici

- Bianchi, V., Favilla, M. E., & Maschietto, M. (2022). "I know but I can't explain it": A starting point for the development of argumentation abilities in prospective primary teacher education. In S. Calabrese & A. Contini (Eds.), *Forms and Uses of Argument Transdisciplinary Aspects of Figurative Language: from Aesthetics to Neuroscience* (pp. 55–80). Peter Lang.
- Calaresu, E. & Dal Negro, S. (Eds.). (2018). *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*. Officinaventuno.
- Dal Negro, S., Calaresu, E., Favilla, M. E., Provenzano, C., & Rosi, F. (2016). Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto, *Cuadernos de Filologia Italiana*, 23, 83–117. <https://doi.org/10.5209/CFIT.54005>
- Douek, N. (2007). Some remarks about argumentation and proof. In P. Boero (Ed.), *Theorems in School. From History, Epistemology and Cognition to Classroom Practice* (pp. 163–81). Sense Publishers.
- Favilla, M. E. (2018). Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione: caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente. In E. Calaresu & S. Dal Negro (Eds.), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria* (pp. 79–94). Officinaventuno.
- Fukuie, T., Inoue, K., & Yamaguchi, A. (2026). Psychological and lifestyle markers of academic performance among first-year university students. *Academia Mental Health and Well-Being*, 3(1). <https://doi.org/10.20935/MHealthWellB8115>
- Ingusci, E., De Carlo, E., Signore, F., Catalano, A. A., Artigas, M. V., & Pollice, F. (2023). Competenze trasversali, risorse personali e obiettivi accademici: un contributo empirico in studenti universitari. *COUNSELING*, 16, 32–47. <https://doi.org/10.14605/CS1622303>
- INVALSI. (2024). *I risultati in breve delle prove INVALSI 2024*. INVALSI. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2024/>
- Lo Cascio, V. (2009). *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*. Academia Universa Press.
- Mariotti, M. A. (2022). *Argomentare e dimostrare come problema didattico*. UTET Università.
- Nussbaum, E. M. & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: a framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices, in *Journal of the Learning Sciences*, 20, 443–88.
- Pintus, A. & Bartolucci, M. (2023). Disorientati e inclusi. La valutazione della comprensione in ingresso per sostenere percorsi di supporto rivolti alle matricole e ridurre la dispersione universitaria. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 788–91). Pensa MultiMedia.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Favilla, M. E., Landi, L., & Maschietto, M. (2026). Competenze di base e successo universitario: un'analisi delle difficoltà degli insegnanti in formazione iniziale. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 141–154. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1080>

**Corresponding author:** Laura Landi | [laura.landi@unimore.it](mailto:laura.landi@unimore.it)

**Author contributions:** Il contributo rappresenta il risultato del lavoro congiunto delle tre autrici; tuttavia, Elena Favilla ha scritto i §§ 2, 4.1, 7; Laura Landi ha scritto i §§ 1, 3, introduzione al 4, 4.4, 6; Michela Maschietto ha scritto i §§ 4.2, 4.3, 5.

**Funding:** Ricerca svolta nell'ambito del progetto FAR 2023 "Argomentare, discutere e spiegare nella scuola dell'infanzia e primaria e nella formazione degli studenti in Scienze della Formazione Primaria" finanziato dall'Università di Modena e Reggio Emilia.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## Il profilo dell'assessment: credenze valutative dei docenti di sostegno in formazione. Un'indagine con il modello TCoA-III A

### The assessment profile: evaluative beliefs of pre-service special education teachers. An inquiry using the TCoA-III A model

Iolanda Sara Iannotta  | Università degli Studi di Salerno | [iiannotta@unisa.it](mailto:iiannotta@unisa.it)

Deborah Gragnaniello | Università degli Studi di Salerno | [dgragnaniello@unisa.it](mailto:dgragnaniello@unisa.it)

#### Abstract (EN)

This study investigates the evaluative conceptions of teachers who are taking a specialisation course in teaching support for primary schools. This population is of strategic interest for professionalisation processes. The TCoA-III A model (Brown et al., 2019) was used in the research to map the beliefs that guide teaching practice. The results, based on a sample of 158 teachers with varied teaching experience, outline a conceptual profile dominated by the perspective of improvement (73.61%). This data is in line with educational ethics and inclusion. However, there is a significant tension towards school accountability (71.53%). This highlights the challenge of the dual professional mandate: pedagogical and institutional. The study emphasises the urgent need for university training that starts from this awareness in order to ensure critical professional quality (Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023). It must be able to transform the burden of institutional responsibility into a form of informed advocacy.

**Keywords:** assessment conceptions, teacher training, teachers in specialist training, primary school

#### Abstract (IT)

Il contributo indaga le concezioni valutative di docenti specializzandi nel sostegno didattico per la scuola primaria, una popolazione di interesse strategico per i processi di professionalizzazione. Utilizzando il modello TCoA-III A (Brown et al., 2019), la ricerca mira a mappare le credenze che guidano l'azione didattica. I risultati, basati su un campione di 158 docenti con variegata esperienza di insegnamento, delineano un profilo concettuale dominato dalla prospettiva di *improvement* (73,61%), in linea con l'etica formativa e l'inclusione. Tuttavia, emerge una tensione significativa con la *school accountability* (71,53%), evidenziando la sfida del duplice mandato professionale: pedagogico e istituzionale. Lo studio sottolinea l'urgenza di una formazione universitaria che parta da queste consapevolezze per assicurare una qualità professionale critica (Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023), in grado di trasformare il peso della responsabilità istituzionale in una forma di advocacy consapevole.

**Parole chiave:** concezioni valutative, formazione docenti, docenti in formazione specialistica, scuola primaria

## 1. Introduzione

La qualità dei sistemi educativi contemporanei è legata all'efficacia dei processi di professionalizzazione del personale docente. In un panorama scolastico caratterizzato da crescenti complessità sociali, normative e didattiche, l'identità professionale dell'insegnante richiede una costante riflessione critica e un continuo aggiornamento delle competenze (Schön, 1983). Questo imperativo si manifesta con particolare urgenza nel contesto italiano, dove il dibattito sulla carenza di personale educativo e la necessità di elevare gli *standard* di competenza sono temi centrali nell'agenda politica e pedagogica.

Il processo di professionalizzazione, lungi dall'essere una mera sommatoria di tecniche e procedure, è primariamente un percorso di sviluppo cognitivo e metacognitivo (Magnoler, 2017). Questo sviluppo si realizza attraverso la capacità di esplicitare e mettere in discussione le teorie implicite che guidano l'azione in aula. All'interno di questo quadro, la formazione universitaria assume un ruolo strategico, non solo nel fornire *know-how* specialistico, ma soprattutto nell'agire sulla struttura epistemologica e valoriale che orienta la pratica didattica. La valutazione, in quanto processo connotato all'agire pedagogico, si impone come uno dei costrutti principali per indagare e assicurare la qualità della professionalizzazione dei docenti.

## 2. Quadro teorico

Dalla letteratura emerge che le azioni didattiche degli insegnanti sono plasmate in modo significativo dalle loro concezioni, dai sistemi di credenze (*belief systems*) e dalle teorie implicite che nutrono sull'apprendimento, l'insegnamento e, in particolare, sulla valutazione (Ciani & Rosa, 2021; Pajares, 1992; Rosa & Ciani, 2023; Thompson, 1992). Le concezioni valutative di un docente definiscono il significato che egli attribuisce allo scopo, al processo e all'impatto della valutazione stessa. Tali *beliefs* fungono da filtro cognitivo attraverso cui vengono interpretate le norme, selezionati gli strumenti e giustificate le pratiche in aula (Brown, 2006). Per esempio, un docente con una concezione che enfatizza la classificazione (sommativa) tenderà a privilegiare test standardizzati e punteggi per la selezione, indipendentemente dal contesto normativo. Al contrario, un professionista orientato al miglioramento continuo utilizzerà la valutazione come strumento diagnostico per regolare l'insegnamento e fornire *feedback* descrittivi (William, 2011). La diagnosi e l'eventuale riorientamento di queste concezioni sono, dunque, essenziali per produrre un cambiamento duraturo e significativo nelle pratiche di insegnamento (Hattie & Timperley, 2007).

Il contesto della scuola primaria italiana funge da scenario per l'analisi delle concezioni valutative, essendo stato recentemente teatro di un importante dinamismo normativo. A partire dall'anno scolastico 2020/2021, l'Ordinanza Ministeriale n. 172/2020 ha introdotto i giudizi descrittivi correlati all'adozione dei livelli di apprendimento per ciascuna disciplina, eliminando il precedente sistema di voti numerici. Questo cambiamento ha istituzionalizzato il passaggio da una valutazione basata prevalentemente sulla misurazione e sul controllo a una valutazione intrinsecamente formativa, focalizzata sulla descrizione del progresso dell'allievo e sul grado di conseguimento degli obiettivi disciplinari. L'allineamento dei docenti a questa prospettiva ha richiesto una profonda revisione concettuale del ruolo e della funzione della valutazione.

Tuttavia, il quadro è stato nuovamente ridefinito dall'Ordinanza Ministeriale n. 3/2025 che, a partire dall'a.s. 2024/2025, ha segnato un ritorno ai giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, discreto, sufficiente, non sufficiente) per ogni disciplina. La scuola primaria si configura, pertanto, come un laboratorio normativo in cui i docenti sono chiamati a integrare e bilanciare attivamente le due logiche. Infatti, la valutazione sommativa certifica l'apprendimento conseguito, mentre

quella formativa descrive e guida il processo, rendendo le due prospettive intrinsecamente complementari (Black & Wiliam, 1998; Coggi & Pizzorno, 2017; Pastore & Pentassuglia, 2015; Scierri, 2023).

È in questo specifico contesto che si inserisce l'analisi del corpo docente che si sta specializzando nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Per questi professionisti, la valutazione assume una valenza ancora più complessa: deve essere per sua natura inclusiva e individualizzata, fondata sui modelli concettuali della valutazione funzionale (D.Lgs. n. 66/2017) e sui principi dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Nello specifico, nell'allegato A del D.M. del 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli artt. 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249, fra le competenze che caratterizzano il docente specializzato sono ascritte "le competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS" (pp. 7-8). L'approccio valutativo, dunque, deve allentarsi dal modello riduzionista del giudizio sintetico, per accompagnare e qualificare l'intera esperienza di insegnamento-apprendimento.

L'atto valutativo, in questo senso, è primariamente un atto diagnostico e di monitoraggio dell'efficacia didattica del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Ne consegue che qualsiasi concezione valutativa che persista nel privilegiare la selezione e la certificazione rigida è in potenziale contrasto con l'impianto pedagogico-didattico del sostegno didattico, che impone una visione sistemica e contestuale dell'apprendimento e dell'inclusione. La presente ricerca si rivolge, dunque, ai docenti che frequentano il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per il sostegno didattico nella scuola primaria, identificando in questo campione una popolazione strategica in cui si intersecano le nuove esigenze della valutazione formativa e le specifiche sfide dell'inclusione.

Per analizzare sistematicamente le concezioni valutative, il presente studio adotta come quadro teorico il modello del Teacher' Conceptions of Assessment (TCoA), sviluppato da Brown (2006) e affinato successivamente (Brown et al., 2019). Questo costrutto postula che le convinzioni dei docenti possano essere categorizzate in un set di macro-concezioni dimensionali, che rappresentano gli scopi principali attribuiti alla valutazione.

Il modello TCoA distingue quattro macro-concezioni fondamentali:

- *improvement*, che identifica la funzione primaria della valutazione nell'atto di migliorare l'apprendimento, l'insegnamento e l'efficacia del percorso formativo;
- *student accountability*, che riguarda l'uso della valutazione per scopi di responsabilità individuale. Include le convinzioni che la valutazione serva a classificare, a motivare gli studenti attraverso il giudizio o a determinarne il progresso per scopi di certificazione interna;
- *school accountability*, che si concentra sull'uso dei dati valutativi per scopi esterni, come la rendicontazione della *performance* scolastica a *stakeholder* e per la certificazione della qualità del sistema;
- *irrelevant*, che esprime la convinzione che la valutazione sia un compito burocratico imposto, percepito come una perdita di tempo amministrativa, con scarso valore pratico o formativo.

L'analisi di queste quattro macro-concezioni in docenti che intraprendono la specializzazione nel sostegno offrirà un profilo diagnostico essenziale per informare la formazione universitaria e guidare i futuri processi di professionalizzazione in senso pienamente inclusivo (Christersson et al., 2023; Di Palma & Belfiore, 2023).

### 3. Metodologia della ricerca

Il presente studio ha adottato un *design* di ricerca quantitativo-descrittivo, utile a esplorare in modo sistematico le concezioni implicite che i docenti sviluppano sulla valutazione (Creswell & Creswell, 2018).

L'obiettivo primario della ricerca consiste nel delineare il profilo delle loro rappresentazioni mentali riguardo al ruolo, alle funzioni e ai criteri della valutazione scolastica. Un obiettivo secondario riguarda l'identificazione di specifici bisogni formativi nella popolazione target, in modo da tradurre i dati empirici in suggerimenti operativi per l'aggiornamento professionale. Questo orientamento diagnostico-formativo risponde all'esigenza di superare la genericità dei percorsi formativi, progettando interventi che partano dalla consapevolezza delle *belief systems* dei partecipanti (Guskey, 2000).

Per dirigere il percorso empirico e rispondere alle finalità dichiarate, la ricerca è stata guidata dalle seguenti domande conoscitive: quali sono le concezioni prevalenti sulla valutazione scolastica all'interno del gruppo di docenti in formazione specialistica? Quali sono le aree di maggiore e minore adesione concettuale che delineano i bisogni formativi specifici in materia di valutazione per questo *cluster* professionale? In che modo i risultati emersi possono informare la progettazione di un percorso di formazione universitaria efficace e mirato?

La ricerca ha coinvolto docenti con background professionale variegato impegnati contemporaneamente nel percorso universitario di specializzazione TFA Sostegno (ciclo IX, a.a. 2024/2025) presso l'Università degli Studi di Salerno e reclutati nell'ambito del modulo Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Si tratta di un campione di convenienza, costituitosi su base volontaria. La focalizzazione su un gruppo omogeneo per contesto scolastico e per fase di sviluppo professionale consente di ottenere un profilo di concezioni valutative dettagliato. Questo è significativo, poiché tale gruppo di professionisti, trovandosi in un momento di attiva rielaborazione concettuale e competenze, si configura come particolarmente ricettiva e sensibile alla decostruzione delle concezioni pregresse.

Per indagare in modo strutturato le concezioni valutative dei partecipanti, è stato impiegato il questionario Teacher' Conceptions of Assessment – Abridged version (TCoA-III A). Lo strumento è un adattamento del questionario TCoA (Brown, 2006; Brown et al., 2019), il cui utilizzo in diversi contesti internazionali ne attesta la validità e la robustezza psicometrica nell'analisi delle *beliefs* valutative (Ciani & Rosa, 2022). Il questionario originale, formulato in lingua inglese, è stato preliminarmente tradotto e sottoposto ad adattamento lessicale e culturale per riflettere le specificità terminologiche del sistema educativo italiano. Dopodiché, è stata effettuata una validazione di contenuto attraverso la consultazione di un panel di esperti (professori universitari di pedagogia speciale e pedagogia sperimentale e docenti di scuola primaria). Questo processo ha permesso di esaminare la pertinenza e la chiarezza di ciascun item in relazione al costrutto teorico TCoA e al contesto pedagogico e normativo italiano (Lynn, 1986).

Il questionario consta di 31 item, suddivisi in due distinte sezioni:

1. sezione anagrafica (4 item), che mira a delineare il profilo sociodemografico e professionale dei partecipanti, includendo variabili essenziali quali genere, età, esperienza professionale pregressa e una domanda sull'autopercezione delle competenze valutative;
2. sezione sulle concezioni valutative (27 item), che esplora le diverse dimensioni del costrutto TCoA.

Per la sezione anagrafica si sono adottate domande con risposta a scelta multipla. Per quella sulle concezioni valutative è stata utilizzata una scala Likert a quattro passi. Le etichette verbali corrispondenti sono: 1 = per niente d'accordo; 2 = poco d'accordo; 3 = abbastanza d'accordo; 4 = molto d'accordo. La scelta di una scala con un numero pari di *step* (senza un punto medio neutro) è

una decisione metodologica finalizzata a spingere i partecipanti a una presa di posizione, massimizzando così la granularità e l'interpretatività dell'analisi (Benvenuto, 2018; Lisimberti, 2015).

La struttura del TCoA-III A è multilivello e multifattoriale (Brown, 2004). I 27 item si raggruppano in nove fattori di primo ordine (tre item per fattore), che rappresentano le sfaccettature specifiche delle credenze valutative. Questi fattori includono:

1. responsabilità scolastica, con enfasi sulla valutazione per la rendicontazione sistemica;
2. responsabilità degli studenti, valutazione mirata a misurare e promuovere le prestazioni individuali;
3. miglioramento dell'apprendimento, valutazione come strumento di feedback per la regolazione dell'apprendimento.
4. miglioramento dell'insegnamento, valutazione utilizzata per la regolazione delle pratiche didattiche;
5. valutazione delle abilità, con enfasi sulla misurazione di conoscenze e abilità sviluppate;
6. validità della valutazione, riconoscimento dell'importanza di metodi di valutazione validi e affidabili;
7. valutazione negativa, percezione della valutazione come atto sanzionatorio o di controllo;
8. ignorare la valutazione, tendenza a minimizzare l'utilizzo pratico dei risultati;
9. imprecisione della valutazione, riconoscimento dei limiti e della potenziale inaffidabilità dei risultati.

I nove fattori si raggruppano nelle quattro macro-concezioni teoriche: *improvement* (correlata positivamente ai fattori di miglioramento), *student accountability*, *school accountability*, e *irrelevant* (associata ai fattori di ignorare/imprecisione/negatività).

La somministrazione del questionario è avvenuta in modalità autocompilativa e online, utilizzando la piattaforma Google Moduli. Il questionario è stato corredato da una lettera informativa che illustrava gli obiettivi della ricerca e raccoglieva il consenso informato dei partecipanti, garantendo la tutela della privacy e l'anonimato delle risposte (D.Lgs. n. 101/2018).

I dati raccolti sono stati elaborati mediante statistica descrittiva. L'analisi è stata finalizzata a sintetizzare le caratteristiche del campione e a delineare il profilo concettuale prevalente, descrivendo l'intensità di adesione alle quattro macro-concezioni. Tali indicatori descrittivi sono intesi essenziali per l'identificazione delle concezioni più forti e più deboli, fornendo così la base empirica per la formulazione di proposte formative mirate (Graganiello, 2024; Graganiello & Tammaro, 2024; Tammaro et al., 2025).

#### 4. Analisi dei dati

Il campione esaminato, composto da 158 specializzandi nelle attività di sostegno per la scuola primaria, presenta un profilo demografico marcatamente omogeneo per quanto concerne la variabile di genere. L'indagine ha rilevato una netta prevalenza di soggetti che si identificano nel genere femminile, raggiungendo un'incidenza percentuale del 96,2%. La rappresentanza maschile risulta pertanto esigua (3,2%), con una minima quota residuale che non ha fornito tale specificazione (0,6%).

Per quanto riguarda l'assetto anagrafico, il campione è prevalentemente ascrivibile a una fascia d'età matura. La maggiore concentrazione si osserva nel gruppo compreso tra i 40 e i 49 anni (63,3%), dato che suggerisce una partecipazione significativa di professionisti che intraprendono il percorso di specializzazione in una fase di consolidamento o di riorientamento della propria carriera. Seguono, con percentuali inferiori, i partecipanti nella fascia 50-59 anni (18,4%), mentre il

segmento dei più giovani (20-29 anni) costituisce il 12% del totale. Una percentuale marginale si colloca nella fascia 50-59 anni (5,1%) e oltre i 60 anni (1,3%).

Relativamente all'esperienza professionale pregressa, circa un terzo dei partecipanti (31,6%) ha maturato esperienza attraverso supplenze annuali, un dato bilanciato da coloro che hanno ricoperto incarichi per più anni consecutivi (31%). È tuttavia significativo che una porzione non trascurabile del campione (13,3%) abbia dichiarato di non possedere esperienze pregresse di insegnamento, indicando la presenza di soggetti che si avvicinano al ruolo docente per la prima volta proprio attraverso il percorso di specializzazione. Le esperienze di supplenza a breve termine si distribuiscono in modo minoritario: gli incarichi mensili prevalgono (8,2%), seguiti da quelli settimanali (7,6%) e giornalieri (4,4%). Solo una frazione ridotta (3,8%) ha già ottenuto un contratto a tempo indeterminato.

Infine, l'indagine ha esplorato la competenza valutativa percepita dai futuri docenti di sostegno. La distribuzione evidenzia una marcata tendenza a posizionarsi su livelli di competenza intermedi (57%), suggerendo una consapevolezza della propria preparazione ma anche il riconoscimento di margini di miglioramento, un dato che convalida l'opportunità dell'intervento formativo universitario. Sebbene una porzione significativa si collochi sui livelli base (23,4%) e iniziale (15,2%), solo una ristrettissima minoranza dichiara di possedere una competenza avanzata (1,9%) o di essere in una condizione di assenza di competenze (2,5%) (Fig. 1).

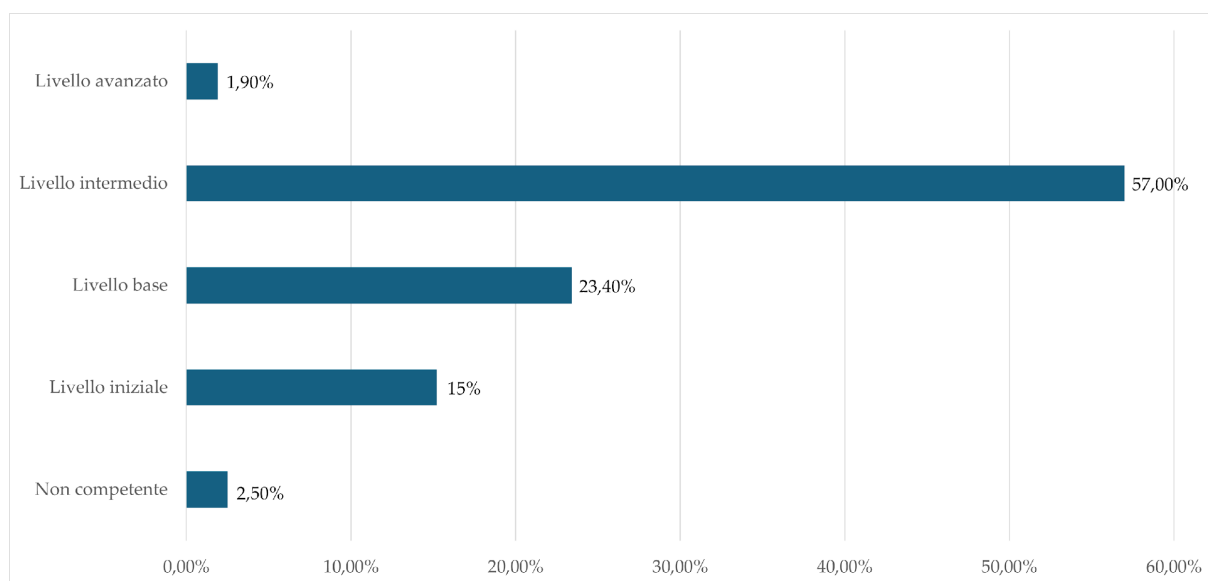


Figura 1. Item 4 "Come valuta le sue competenze valutative?" (n=158)

Il profilo concettuale sull'*assessment* si basa sulle quattro concezioni del TCoA-III: *improvement*, *school accountability*, *student accountability*, *irrelevant* (Brown et al., 2019). È opportuno specificare che, nell'elaborazione dei dati e al fine di discernere con maggiore evidenza la tendenza all'adesione concettuale espressa dai partecipanti, si è proceduto all'aggregazione delle frequenze corrispondenti ai livelli di accordo positivo sulla scala Likert adottata.

La concezione di *school accountability* ha riscosso un notevole livello di concordanza nell'ambito del Fattore 1. La quasi totalità dei soggetti, con una percentuale pari all'83%, considera la valutazione dei risultati conseguiti dagli alunni come una fonte informativa essenziale sul funzionamento operativo degli istituti scolastici (item 5). Inoltre, il 70,2% del campione interpreta tale valutazione come un indicatore accurato della qualità intrinseca di una scuola (item 6). Infine, un'incidenza superiore (61,4%) considera la valutazione degli apprendimenti come una delle pratiche più efficaci per la valutazione complessiva dell'istituzione (item 7).

La concezione di *student accountability* si manifesta con una duplice enfasi, evidenziando una distinzione tra l'accertamento del raggiungimento e la classificazione del risultato stesso. Riguardo al Fattore 2, che esplora la funzione classificatoria, il consenso sulla natura selettiva della valutazione (item 8) risulta frammentato, con un accordo del 37,3%. A questo si affianca un accordo parziale del 33,5%, mentre il 29,1% manifesta un netto dissenso. Nonostante tale eterogeneità, permane un'adesione maggiore, che si attesta al 57,6%, all'idea di assegnare comunque un voto o un livello come risultato formale dell'assessment (item 9). Rispetto alla classificazione, invece, emerge un consenso significativamente più elevato, pari al 79,1%, riguardo al ruolo dell'assessment nel determinare l'effettivo conseguimento degli obiettivi di apprendimento prefissati (item 10). Il Fattore 3, incentrato sulla funzione di misurazione delle abilità, registra invece un consenso generalmente solido. I docenti concordano che la valutazione serva a rilevare la "quantità" di apprendimento acquisita (79,2%, item 11) e a individuare specificamente "cosa" è stato appreso (77,3%, item 12). Un consenso più contenuto, ma in ogni caso significativo, si riscontra sulla capacità dell'assessment di misurare le abilità cognitive superiori (55,1%, item 13).

La concezione dell'*improvement* registra nel Fattore 4 un elevato accordo: l'84,8% ritiene che la valutazione debba fornire feedback utili sulle *performance* (item 14). Coerentemente, il 71,5% riconosce la sua imprescindibile capacità di offrire agli alunni informazioni sui loro bisogni educativi (item 15), mentre il 74% concorda che la valutazione abbia un ruolo attivo nel supportare concretamente il loro progresso (item 16). Questa visione formativa si estende all'azione didattica, come emerso dal Fattore 5. In questo ambito, il 79,7% concorda con la necessità di una profonda integrazione tra assessment e pratica didattica quotidiana (item 17). Tale concezione è rafforzata da un 88% che attribuisce alla valutazione l'utilità di fornire dati essenziali per modificare e calibrare l'insegnamento (item 18). Infine, il 76,6% sottolinea come la valutazione sia fondamentale per adeguare la didattica in funzione delle differenze individuali (item 19). Sebbene la fiducia sia leggermente più contenuta rispetto alle funzioni attive di feedback e modifica della prassi, i risultati sul Fattore 6 indicano comunque una fiducia maggioritaria nella validità dell'assessment: circa i due terzi del campione ritengono che i risultati siano affidabili (62%) (item 20), coerenti agli apprendimenti reali (63,3%) (item 21) e che, di conseguenza, si possa fare affidamento su di essi (62,6%) (item 22).

Le concezioni di *irrelevant* manifestano un'adesione generalmente contenuta. Nel Fattore 7 solo una minoranza del campione, infatti, concorda sulla possibilità che la valutazione costringa gli insegnanti a operare in modo contrario alle proprie convinzioni (18,3%) (item 23) o che interferisca con l'insegnamento (27,9%) (item 25). Allo stesso modo, è bassa la percentuale di coloro che intendono la valutazione come fonte di ansia per gli alunni (25,9%) (item 24). Sebbene il 39,8% riconosce un sottoutilizzo dei risultati (item 26), una parte minima concorda che tali esiti vengano archiviati e ignorati (23,5%) (item 27) o che abbiano un impatto minimo sull'insegnamento (26,6%) (item 28). In netto contrasto con questo rifiuto di percepire la valutazione come un ostacolo etico o pratico, il Fattore 9 registra un accordo significativo riguardo ai suoi limiti intrinseci. In questo ambito, l'adesione verte sulla necessità di una cautela interpretativa (69,6%) (item 29). Il consenso emerge anche sul fatto che i processi valutativi debbano considerare la possibilità di errori (78,5%) (item 30). Questo si riflette nella percezione che la valutazione sia un processo intrinsecamente impreciso (44,9%) (item 31).

Si riporta nella Tabella 1 il dettaglio del profilo delle concezioni valutative rilevato.

Tabella 1. Analisi delle concezioni valutative (n=158)

Concezioni valutative	N. item	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
<b>School accountability</b>					
<b>Fattore 1 – responsabilità scolastica</b>					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	4,2	12,7	62,7	20,3
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore accurato della qualità di una scuola	6	3,2	26,6	52,5	17,7
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	8,2	30,4	50,6	10,8
<b>Student accountability</b>					
<b>Fattore 2 – responsabilità degli studenti</b>					
Classifica gli studenti	8	29,2	33,5	29,1	8,2
Consiste nell'assegnare un voto/livello	9	17,7	24,7	44,9	12,7
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	2,5	18,4	54,4	24,7
<b>Fattore 3 – valutazione delle abilità</b>					
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	1,8	19	58,9	20,3
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	1,9	20,8	55,1	22,2
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	10,8	34,1	41,8	13,3
<b>Improvement</b>					
<b>Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento</b>					
Fornisce feedback	14	3,2	12	51,3	33,5
Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	8,2	20,3	48,7	22,8
Aiuta a migliorare l'apprendimento	16	5,7	20,3	48,7	25,3
<b>Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento</b>					
È integrata con la pratica didattica	17	1,9	18,4	48,1	31,6
Consente di modificare l'insegnamento	18	0,6	11,4	49,4	38,6
Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	2,5	20,9	43,7	32,9
<b>Fattore 6 – validità della valutazione</b>					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	3,8	34,2	50	12
I risultati della valutazione sono coerenti	21	4,4	32,3	53,2	10,1
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	4,5	32,9	54,4	8,2
<b>Irrelevant</b>					
<b>Fattore 7 – valutazione negativa</b>					
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	45,6	36,1	13,9	4,4
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	41,8	32,3	21,5	4,4
Interferisce con l'insegnamento	25	36,7	35,4	22,8	5,1
<b>Fattore 8 – ignorare la valutazione</b>					
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	19	41,2	33,5	6,3
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	40,4	36,1	18,4	5,1
Ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	34,2	39,2	20,9	5,7

Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	7	23,4	40,5	29,1
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	4,4	17,1	45,6	32,9
È un processo impreciso	31	15,4	42,9	31,3	10,4

Dall'analisi delle quattro concezioni valutative, ottenuta mediante il calcolo delle medie aggregate di accordo medio-alto sugli item costitutivi, si ottiene il profilo concettuale complessivo per il campione indagato.

Tale profilo si distingue per una preminente adesione alla concezione di *improvement*, la quale registra il consenso più elevato, attestandosi al 73,61%. Immediatamente successiva, si colloca la *school accountability*, che ottiene il favore del 71,53% del campione. L'adesione è più contenuta per la *student accountability*, che raggiunge il 64,26%, mentre la concezione di *irrelevant* risulta essere la meno supportata, registrando l'accordo minore (39,08%).

In sintesi, l'approccio all'assessment appare orientato principalmente a concepire la valutazione come strumento di crescita individuale e di accertamento delle performance, con una minore enfasi sulla responsabilità del singolo alunno e una consapevolezza contenuta riguardo ai potenziali limiti pratici dell'assessment (Castoldi, 2010; Ciani & Rosa, 2021; Corsini, 2023; Fajet et al., 2005) (Fig. 2).

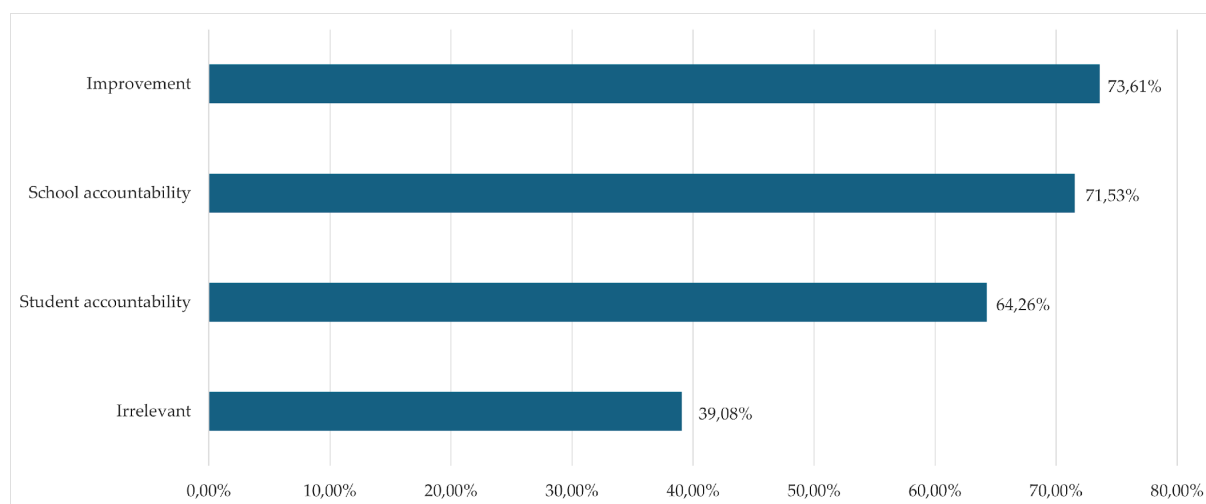


Figura 2. Adesione aggregata alle concezioni del TCoA (n=158)

## 5. Discussione dei risultati

I risultati emersi dall'indagine sulle concezioni valutative dei docenti specializzandi nelle attività di sostegno sono discussi al fine di interpretare il profilo concettuale del campione alla luce del quadro teorico di riferimento e di individuare le implicazioni per la formazione universitaria, oltre di riflettere sui limiti metodologici.

I dati ottenuti hanno permesso di delineare un profilo concettuale caratterizzato da una complessa gerarchia di valori: la preminenza della concezione di *improvement* (73,61%) si afferma come l'elemento più significativo. Questo risultato indica che i docenti sono intrinsecamente allineati con i principi della valutazione formativa, una condizione imprescindibile per il loro futuro ruolo nel sostegno didattico. L'elevatissimo consenso riscontrato sul ruolo della valutazione

nel modificare l'insegnamento (88%) (item 18) e nel fornire feedback (84,8%) (item 14) suggerisce che l'assessment è percepito non come un atto conclusivo, ma come uno strumento dinamico e interno al processo di insegnamento-apprendimento (Pentucci, 2024; Viganò, 2017).

Tuttavia, questo orientamento pedagogico convive in modo stretto con la concezione di *school accountability* (71,53%). La forte adesione al fatto che la valutazione degli studenti deve fornire informazioni sul funzionamento della scuola (83%) (item 5) e sulla sua qualità (70,2%) (item 6) evidenzia la pressione del duplice compito che caratterizza il docente contemporaneo. Nello specifico, i partecipanti, pur orientati al miglioramento degli apprendimenti degli alunni, sono profondamente consapevoli del dovere istituzionale di rendicontazione e trasparenza.

La concezione di *student accountability* (64,26%) rivela la tensione valoriale più acuta. Nonostante l'eterogeneità di opinioni sulla funzione classificatoria della valutazione (solo il 37,3% concorda sulla natura selettiva) (item 8), permane un'adesione maggioritaria (57,6%) all'idea di assegnare un voto o livello come risultato formale (item 9). Questo dato suggerisce che i docenti resistono all'idea della valutazione come selezione, ma riconoscono l'uso di un simbolo sintetico per la certificazione e la comunicazione formale dell'esito. Il forte consenso sul determinare il raggiungimento degli obiettivi (79,1%) (item 10) indica che la loro esigenza primaria è legata alla diagnosi e all'accertamento, non alla mera classificazione degli alunni.

Infine, la concezione di *irrelevant* (39,08% di accordo complessivo) offre una prospettiva critica matura. L'assenza di accordo sui Fattori 7 e 8 è rassicurante, poiché indica che il docente non vive la valutazione come un impedimento pratico. Al contrario, il consenso elevatissimo sulla necessità di cautela interpretativa (69,6%) (item 29) e sulla consapevolezza di possibili errori (78,5%) testimonia una chiara consapevolezza epistemologica riguardo all'intrinseca imprecisione degli strumenti di misurazione (item 30).

La presente ricerca, sebbene offra un chiaro profilo delle concezioni valutative del campione di docenti coinvolto, presenta limiti derivanti dalla natura stessa del campione (di convenienza, con eterogeneità di esperienze professionali e con marcata omogeneità di genere). Inoltre, l'indagine misura le credenze e non le pratiche effettive. Pertanto, le future direzioni di ricerca dovranno mirare alla triangolazione dei risultati. Nello specifico, sarebbero opportuni studi qualitativi per esplorare in profondità il "perché" dietro l'alta percezione di *accountability* e l'esigenza di "cautela interpretativa"; e, studi longitudinali e osservativi per verificare come la formazione universitaria, in particolare l'integrazione delle TIC, incida effettivamente sulle pratiche didattiche in aula e se il *belief system* orientato all'*improvement* si traduca in azioni concrete di inclusione.

## 6. Conclusione

In conclusione, la presente ricerca ha conseguito l'obiettivo di delineare, mediante la mappatura TCoA-III A, il profilo concettuale dei docenti di scuola primaria specializzandi, offrendo un contributo diagnostico al dibattito sui processi di professionalizzazione e l'innovazione dei servizi educativi. L'analisi ha fornito una mappatura empirica che testimonia come la preminente adesione alla concezione di *improvement* (73,61%) sia un segnale forte di allineamento con i principi della valutazione formativa e funzionale richiesta dal docente specializzato sul sostegno (Baldacci, 2023; Trincherò, 2023). Tali risultanze appaiono coerenti con le evidenze emerse a livello internazionale e nazionale, le quali confermano come l'orientamento al miglioramento sia prevalente nei contesti educativi che privilegiano la funzione diagnostica dell'*assessment* (Brown, 2006; Brown et al., 2019; Scierri, 2023). Tuttavia, la simultanea tensione rilevata verso la *school accountability* (71,53%) riflette una criticità condivisa: la difficoltà dei docenti nel conciliare il supporto pedagogico personalizzato con le pressioni rendicontative e burocratiche dei moderni sistemi scolastici (Pastore & Pentassuglia, 2015). La coerenza è rafforzata dalla lucida consapevolezza dei limiti epistemologici dell'*assessment* (Fattore 9 di *irrelevant*), che definisce un

professionista non solo orientato all'azione, ma anche critico e riflessivo sugli strumenti e le pratiche di valutazione che adotta (Vannini, 2012). Il contributo di maggiore rilevanza risiede nell'aver rilevato la necessità di gestire la tensione tra il mandato pedagogico e quello istituzionale. Il risultato impone che la formazione universitaria non possa limitarsi alla trasmissione di tecniche, ma debba agire come catalizzatore di una trasformazione concettuale (Christersson et al., 2023; Ciani & Rosa, 2022; Di Palma & Belfiore, 2023). Nello specifico, sarebbe opportuno implementare attività laboratoriali che formino il docente specializzando a tradurre i micro-indicatori del PEI in evidenze per il sistema di *accountability*. Il profilo emergente è quello di un "mediatore inclusivo" che applica la cautela interpretativa per proteggere il progetto di vita dell'alunno dalla rigidità dei giudizi sintetici (Ianes, 2006).

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7–13. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.746>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166–170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Brown, G. T. L., Gebiril, A., & Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, 4(16), 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00016>
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori.
- Christersson, C., Staaf, P., Braekhus, S., Stjernqvist, R., Pusineri, A. G., Giovani, C., & Mainelli, X. U. (2019). *Promoting active learning in universities*. <https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%205-%20promoting%20active%20learning%20in%20universities.pdf>
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 94–113. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i39.648>
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118–125. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-15>
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37–58). Pensa MultiMedia.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2023). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione? *Formazione & Insegnamento*, XVIII(1), 281–293. [https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20\\_23](https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_23)
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717–727. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.002>
- Graganiello, D. (2024). Assessment conceptions: data and reflections from future teachers. *Q-Times*, XVI(3), 971–983.

- Gragnaniello, D., & Tammaro, R. (2024). Il Sustainable Assessment: una ricerca-azione tra futuri docenti. *Articolo* 33(5), 37–43.
- Guskey, T. R. (2000). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381–391. <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/003465430298487>
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti & C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83–127). Pensa MultiMedia.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–385. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. FrancoAngeli.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). "Another brick in the wall"? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian journal of educational research*, 14, 249–264.
- Pentucci, M. (2024). La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback. *Annali online della didattica e della formazione docenti*, 16(28), 159–172. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/3023>
- Rosa, A., & Ciani, A. (2023). Esperienze valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes. journal of education, technology and social studies*, XV(3), 278–293.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey.
- Scierrì, I. D. M. (2023). Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 83–101. <https://doi.org/10.19241/III.v19i42.754>
- Scierrì, I. D. M. (2024). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle concezioni valutative degli insegnanti (CoVI). *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of theories and research in education* 19(1), 109–128. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19258>
- Tammaro, R., Gragnaniello, D., & Scarano, R. (2025). Trasformare l'Higher Education per la sostenibilità: analisi delle concezioni sull'assessment nella formazione iniziale dei docenti. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, 5–22. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2025oa20578>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108–117. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. FrancoAngeli.
- Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 269–285.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37, 3–14.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Iannotta, I. S., & Gragnaniello, D. (2026). Il profilo dell'assessment: credenze valutative dei docenti di sostegno in formazione. Un'indagine con il modello TCoA-IIIa. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 155–166. <https://doi.org/10.19241/III.v24i48.1071>

**Corresponding author:** Iolanda Sara Iannotta | [iiannotta@unisa.it](mailto:iiannotta@unisa.it)


**Author contributions:** Il presente lavoro è frutto di un'impostazione comune. Tuttavia, introduzione e conclusione sono da attribuire congiuntamente a Iolanda Sara Iannotta e Deborah Gragnaniello; i paragrafi "quadro teorico" e "metodologia della ricerca" a Iolanda Sara Iannotta; i paragrafi "analisi dei dati" e "discussione dei risultati" a Deborah Gragnaniello.

**Funding:** This research received no external funding.



## “Le pratiche dei miei insegnanti”: validazione di uno strumento di analisi delle percezioni degli studenti sull’insegnamento

### “My teachers’ practices”: validation of a tool for evaluating students’ perceptions of teaching

Marta Cecalupo  | Università Sapienza di Roma | marta.cecalupo@uniroma1.it

Elisa Guasconi  | Alma Mater Studiorum Università di Bologna | elisa.guasconi2@unibo.it

Alessandro Oro  | Alma Mater Studiorum Università di Bologna | alessandro.oro2@unibo.it

#### Abstract (EN)

The study presents a validation of a scale designed to assess students’ perceptions of their teachers’ teaching strategies. This scale is part of a questionnaire administered to a sample of 1,386 lower secondary school students participating in a PRIN project involving eight schools across the national territory. To construct synthetic indices of teaching practices, a Principal Component Analysis was conducted, revealing four components: structured teaching, multimodal teaching, active construction of meaning, and textbook-based instruction. Except for the latter, whose items were excluded due to their limited number and low internal consistency, all other components showed good reliability indices ( $\alpha > 0,7$ ). This tool is beneficial not only for monitoring teaching practices in schools but also for designing interventions within a Teacher Professional Development Research approach.

**Keywords:** students’ perceptions, teaching practices, lower secondary school, validation, scales

#### Abstract (IT)

Il contributo presenta un lavoro di validazione di una scala volta a misurare la percezione degli studenti delle strategie didattiche adottate dagli insegnanti. Tale scala è parte di un questionario somministrato a un campione di 1.386 studenti di secondaria di primo grado partecipanti a un progetto PRIN, che ha coinvolto otto scuole dislocate in tutto il territorio nazionale. Con l’intenzione di costruire indici sintetici delle pratiche, è stata condotta la Principal Component Analysis, che ha rilevato la presenza di quattro componenti, corrispondenti a diversi approcci all’insegnamento: insegnamento strutturato, insegnamento multimodale, costruzione attiva dei significati e didattica legata al libro di testo. A eccezione dell’ultima, i cui item sono stati eliminati per esiguità e scarsa coerenza, tutte le altre componenti hanno ottenuto buoni indici di affidabilità ( $\alpha > 0,7$ ). Tale strumento è utile non solo al monitoraggio delle pratiche in un contesto scolastico, ma anche alla progettazione di percorsi di Ricerca-Formazione.

**Parole chiave:** percezioni degli studenti, pratiche didattiche, scuola secondaria di primo grado, validazione, scale

## 1. Introduzione

L'indagine delle percezioni degli studenti riguardo alle pratiche e strategie utilizzate dai loro insegnanti in aula è da tempo considerata un metodo valido, complementare all'osservazione diretta, per raccogliere informazioni utili a valutare la qualità dell'insegnamento. Tale metodo offre infatti l'opportunità di ottenere dati che riflettono il punto di vista di chi vive quotidianamente il contesto classe, partecipando alle attività proposte dai docenti (Ferguson, 2012). Se l'impiego di protocolli di osservazione richiede un notevole investimento di risorse, la somministrazione di un questionario agli studenti risulta complessivamente più vantaggiosa e sostenibile. Inoltre, i dati così raccolti costituiscono una fonte privilegiata per indagare l'efficacia dell'insegnamento (Seidel & Shevelson, 2007), al punto che alcuni studi mostrano come le risposte degli studenti predicono il successo formativo più delle dichiarazioni degli insegnanti sulle loro pratiche e delle singole osservazioni in classe (Maulana et al., 2015). Nonostante i limiti dell'utilizzo di questionari destinati agli studenti, legati soprattutto al rischio di un "effetto alone" che potrebbe portarli a rispondere sulla base di un'impressione generale che hanno dell'insegnante senza distinguere tra le diverse pratiche oggetto di indagine (Witter & Rowe, 2024), numerose ricerche internazionali li hanno inclusi in studi volti a valutare la qualità dell'insegnamento (Bijlsma, 2021). A proposito di quest'ultima, una pubblicazione di Maulana e colleghi (2015) ha analizzato il rapporto tra le dimensioni indagate da un questionario sviluppato nell'ambito del progetto Measures of Effective Teaching (MET) e il costrutto di qualità dell'insegnamento proposto dal progetto International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT), evidenziando una corrispondenza tra i due framework. Entrambi condividono l'assunzione di un approccio multidimensionale all'insegnamento, secondo cui "teaching will be defined as a range of behaviours that enable pupils to learn effectively, not as a one-dimensional trait" (van der Grift, 2007, p. 137).

La qualità dell'insegnamento, quindi, non risiede nell'adozione di un'unica metodologia, ma nell'impiego consapevole di molteplici metodi e formati didattici, derivati da prospettive diverse, per rispondere ai bisogni diversificati degli studenti e offrire loro opportunità di apprendimento adeguate. Tra le strategie che le rassegne sistematiche (Hattie, 2023; Rosenshine, 2012) indicano come più efficaci per migliorare gli apprendimenti vi sono: pratiche legate a una buona strutturazione della lezione (richiamo degli argomenti precedenti, condivisione chiara degli obiettivi, formulazione di indicazioni precise, suddivisione delle attività in fasi); strategie di monitoraggio in itinere degli apprendimenti e restituzione di feedback formativi; pratiche volte all'attivazione degli studenti e al supporto dei processi cognitivi necessari all'apprendimento.

Uno strumento che rilevi le percezioni degli studenti sull'insegnamento consentirebbe di comprendere se e come percepiscono la varietà di pratiche adottate dai docenti. È proprio dall'intenzione di validare un questionario con queste caratteristiche che nasce l'analisi presentata nei prossimi paragrafi.

## 2. Le varietà di strategie e pratiche didattiche

L'insegnamento è un processo complesso e multidimensionale in cui le pratiche didattiche non dipendono solo dagli obiettivi formativi, ma da diversi fattori, tra cui quelli epistemologici, le caratteristiche della classe e dell'insegnante. In particolare, lo stile cognitivo del docente, insieme alle sue conoscenze, abilità e competenze professionali, influisce in modo significativo sulle scelte metodologiche e sulla qualità delle interazioni nel processo di insegnamento-apprendimento (Calvani et al., 2021; Rossini, 2016). Adottando una prospettiva multidimensionale, si può affermare che non esistono pratiche e strategie didattiche intrinsecamente migliori di altre. Uno degli elementi che contraddistinguono la qualità dell'insegnamento risiede proprio nella capacità

del docente di adottare un approccio flessibile e multimodale, capace di valorizzare la diversità degli stili di apprendimento degli studenti (Liverano, 2024; Moé et al., 2010; Trincherò, 2017).

In relazione a tali considerazioni, una delle più interessanti proposte di classificazione delle strategie didattiche è quella proposta da Clark (2000) e successivamente ripresa in Italia da Bonaiuti, Calvani e Ranieri (2016). Il suo modello delle *architetture dell'istruzione* offre, infatti, un quadro teorico utile a comprendere come l'organizzazione della didattica possa variare in funzione dei bisogni degli studenti e di fattori legati all'insegnante che vanno dal suo percorso formativo alle sue convinzioni sulla scuola e sull'insegnamento e apprendimento. L'autore individua quattro architetture:

- *recettiva (o trasmissiva)*, riconducibile al paradigma comportamentista, nella quale l'insegnante è il principale detentore del sapere e lo studente assume un ruolo prevalentemente passivo;
- *comportamentale (o direttivo-interattiva)*, che valorizza l'elaborazione delle informazioni, l'organizzazione dei contenuti e il ruolo del docente come facilitatore del processo di apprendimento;
- *a scoperta guidata*, fondata sul costruttivismo e sul socio-costruttivismo, che concepisce l'apprendimento come un processo attivo, collaborativo e contestualizzato di costruzione della conoscenza (Bonaiuti, 2014);
- *esploratoria*, basata sull'attivismo pedagogico, che enfatizza l'autonomia dello studente e l'apprendimento esperienziale.

In un lavoro successivo, a queste quattro architetture sono state aggiunte da Calvani (2011) altre tre categorie che si ispirano al modello di Clark (2000) e tengono conto delle trasformazioni sociali:

- *simulativa*, che prende le mosse dai costrutti dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991), ed enfatizza il ruolo di ambienti che simulano situazioni complesse e realistiche per l'apprendimento;
- *collaborativa*, dove l'apprendimento è frutto dell'interazione sociale secondo i riferimenti teorici del socio-costruttivismo (Bruner, 1969; Vygotskij, 1978) e della comunità di pratica (Wenger, 1998);
- *cognitiva (o autoregolativa)*, che mira a sviluppare la consapevolezza dei propri processi cognitivi o metacognitivi (Flavell, 1979).

Ognuna di queste architetture caratterizza le principali pratiche didattiche utilizzate dagli insegnanti in aula. All'interno di quella recettiva, l'insegnamento si basa per larga parte sulla lezione frontale e adotta quasi esclusivamente il canale verbale o strumenti come slide e materiali visivi. Questo approccio, da alcuni criticato, è molto diffuso nelle scuole, soprattutto in contesti che richiedono una trasmissione chiara e strutturata di conoscenze teoriche (Fedeli, 2019). Nell'architettura direttiva-interattiva le pratiche di insegnamento includono istruzioni sequenziali accompagnate da feedback continui, così come momenti di apprendimento in cui lo studente impara direttamente dall'insegnante. Nelle architetture a scoperta guidata, invece, la didattica si concentra sul problem solving e sulla lezione socratica, in cui lo studente impara a ragionare in maniera critica e a sviluppare la curiosità. Le architetture esplorative, diversamente, favoriscono attività in cui all'alunno viene data libertà di azione, come la discussione, la ricerca su internet di un progetto e il *brainstorming*, stimolando la partecipazione attiva degli studenti. L'architettura simulativa promuove l'apprendimento esperienziale e situato, offrendo allo studente la possibilità di prendere decisioni e di verificarne le conseguenze attraverso attività come il role playing, la drammatizzazione o le simulazioni in laboratorio. L'architettura collaborativa, diversamente, enfatizza il ruolo dell'interazione sociale, includendo varie esperienze di lavoro di gruppo o di attività collaborative. Infine, nell'architettura cognitiva o autoregolativa, l'obiettivo è quello di

sviluppare consapevolezza e autocontrollo negli studenti e le pratiche includono l'uso di e-portfolio, ambienti che forniscono feedback personalizzati, strumenti di autovalutazione e mappe concettuali digitali.

Queste architetture trovano riscontro nelle aree delle pratiche didattiche rilevate dall'indagine TALIS 2024 (OECD, 2025). Infatti, una delle aree considerate al suo interno riguarda la chiarezza dell'insegnamento, che comprende la capacità del docente di spiegare con chiarezza gli obiettivi dell'apprendimento e le relazioni logiche tra i diversi argomenti e di consolidare le conoscenze acquisite. L'indagine include anche le pratiche legate alla lezione trasmissiva, intesa come lezione ben strutturata, soprattutto se affiancata da un coinvolgimento attivo degli studenti. Inoltre, OCSE rileva dati anche sulle pratiche di attivazione cognitiva, volte a sollecitare gli studenti nell'applicazione delle conoscenze già acquisite per affrontare e risolvere problemi complessi. Tra queste rientrano metodologie attive come *cooperative learning*, *learning by doing* e *problem-based learning*, sempre più diffuse perché favoriscono pensiero critico, collaborazione e inclusione (La Marca & Cappuccio, 2020) e contribuiscono allo sviluppo delle life skills necessarie per la società e il mondo del lavoro contemporanei (European Commission, 2023).

L'ultima area indagata da TALIS 2018 riguarda le pratiche caratterizzate dall'uso di tecnologie digitali, nelle quali gli studenti svolgono attività attraverso risorse tecnologiche. Il dibattito sul digitale è attraversato da visioni contrastanti: da un lato vi sono coloro che sono favorevoli all'uso della tecnologia digitale in classe e che ne riconoscono le potenzialità educative e inclusive; dall'altro, vi sono studiosi che mettono in guardia contro un suo possibile abuso, evidenziando i rischi di una dipendenza eccessiva di insegnanti e studenti dalle tecnologie e di un impoverimento delle relazioni educative. (Cesaretti, 2021; Gui, 2019; Parola, 2022; Soriani, 2019). In realtà, la via da percorrere sembra essere quella di un uso consapevole e flessibile delle tecnologie e dei dispositivi (LIM, tablet, pc, app educative ecc.), che possa offrire nuove modalità di svolgere le lezioni e opportunità di adattare l'apprendimento sulla base dei bisogni dei singoli studenti (Baldassarre & Sassanelli, 2021; Ligorio et al., 2021; OECD, 2016). Tuttavia, l'uso della tecnologia non può prescindere da una solida formazione degli insegnanti, i quali devono imparare a utilizzare tali strumenti in modo più efficace, sfruttandone appieno il potenziale nella didattica (Redecker, 2017; Trevisan, 2023).

Alla luce della varietà di strategie didattiche adottate nei contesti scolastici contemporanei, l'analisi delle percezioni degli studenti riguardo le pratiche degli insegnanti rappresenta uno strumento fondamentale di riflessione e miglioramento. La disponibilità di strumenti strutturati per rilevare tali percezioni è infatti preziosa non solo per il dibattito scientifico, ma anche per le scuole e per i docenti, poiché può costituire la base di un processo di autovalutazione di istituto. In questa prospettiva, il punto di vista degli studenti assume un ruolo centrale nel supportare la riflessione professionale degli insegnanti e nel favorire il miglioramento della qualità della didattica, contribuendo allo sviluppo di pratiche educative più consapevoli e condivise.

Sulla base di queste considerazioni, diventa importante promuovere l'adozione e la validazione di strumenti capaci di raccogliere informazioni dettagliate sulle pratiche didattiche, al fine di attivare un processo di miglioramento condiviso tra docenti e studenti. In tale contesto, il presente contributo si propone di validare uno strumento di rilevazione delle pratiche didattiche dei docenti dal punto di vista degli studenti, riconoscendo l'importanza di ascoltare anche chi vive quotidianamente l'esperienza scolastica. Lo strumento oggetto della ricerca consiste in una scala di un questionario sviluppato nell'ambito di un Progetto PRIN 2022 (Agrusti et al., 2024), finalizzato alla definizione e alla creazione di modelli di intervento strategici per sostenere lo sviluppo professionale dei docenti delle scuole secondarie di primo grado, con l'obiettivo di contrastare fenomeni di povertà educativa e di insuccesso scolastico.

### 3. Il progetto PRIN

Il contributo si inserisce nell'ambito di un progetto PRIN del centro interuniversitario Crespi sulla professionalità dell'insegnante (Agrusti et al., 2024), che ha coinvolto cinque università italiane con l'obiettivo di sviluppare interventi di Ricerca-Formazione volti a fornire a insegnanti e scuole strumenti utili per contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica in cinque contesti territoriali del Nord, Centro e Sud Italia. Gli istituti scolastici partecipanti (due di Bologna, due di Palermo, due di Roma, uno di Perugia e uno di Milano) sono stati selezionati sulla base di valutazioni di esperti, adottando come criterio principale la presenza di fattori che incidono sullo svantaggio socio-economico. Tali scuole si configurano pertanto come contesti a rischio di povertà educativa ed emarginazione culturale (Oro & Vannini, 2025).

Nell'ambito del progetto è stato somministrato agli studenti delle scuole secondarie di primo grado coinvolte (classi prime e seconde) un questionario articolato in diverse sezioni, finalizzato alla raccolta di dati relativi a vari aspetti ritenuti rilevanti per l'indagine. In particolare, esso ha rilevato:

1. le caratteristiche individuali degli studenti, con particolare attenzione allo status socio-economico e culturale e allo status migratorio;
2. la percezione del benessere scolastico, inteso come il livello di soddisfazione vissuto dagli studenti nell'ambiente scolastico;
3. le abilità di studio, ovvero le strategie e le competenze messe in atto dagli studenti per affrontare l'apprendimento;
4. la percezione delle pratiche didattiche degli insegnanti, focalizzandosi sulle modalità di insegnamento.

La scala delle percezioni degli studenti delle pratiche didattiche è stata costruita a partire da una selezione di item appartenenti a una delle scale dello strumento standardizzato MESI – Motivazione, Emozioni, Strategie e Insegnanti, elaborato da Moè, Pazzaglia e Friso (2010). Il MESI è uno strumento destinato agli insegnanti e progettato per supportarli nella riflessione sul proprio modo di vivere l'attività didattica, tenendo conto di aspetti quali le motivazioni, le emozioni e le strategie cognitive. Lo strumento comprende sei questionari distinti, somministrabili anche singolarmente, ciascuno dei quali esplora un'area specifica del vissuto professionale del docente.

I questionari si compongono di affermazioni valutate su scala Likert a cinque punti, attraverso cui i docenti indicano la frequenza o il grado di adozione di determinate pratiche. In particolare, la scala delle strategie didattiche, utilizzata come riferimento per lo sviluppo del questionario destinato agli studenti, è composta da 30 item e si focalizza sulle strategie adottate dagli insegnanti durante la lezione. Lo strumento è stato validato su un ampio campione di docenti italiani della scuola primaria e secondaria (Cecalupo, 2021).

### 4. Campione e analisi di validazione

Il campione su cui sono state eseguite le analisi è convenzionale ed è costituito da 1386 studenti delle classi prime e seconde delle otto scuole secondarie di primo grado partecipanti al progetto. Tra i contesti scolastici che registrano la presenza di più studenti vi sono i due istituti di Palermo, seguiti da quelli di Bologna e Roma, mentre le scuole meno rappresentate dal campione sono quelle di Milano e di Perugia. Per quanto concerne il genere, gli studenti si suddividono quasi equamente tra maschi (48,9%) e femmine (49,3%) con una piccola parte che preferisce non fornire tale informazione (1,5%). La maggior parte del campione è costituita da studenti nati e cresciuti in Italia (70,6%), il 20,5% da alunni di seconda generazione, i cui genitori non sono nati in Italia e

l'8,9% da studenti di prima generazione, ovvero nati all'estero. Riguardo allo status socio-economico e culturale, vi è un'equa distribuzione con la presenza del 25% circa degli studenti in ciascuna delle quattro fasce di questa variabile: basso, medio-basso, medio-alto, alto.

Come primo passaggio per la validazione, sono state calcolate le statistiche descrittive di ciascun item della scala.

Tabella 1. Analisi descrittive degli item

Item	N	Mancanti	Media	DS	Asimmetria	Curtosi
PI_1	1362	24	2,95	1,17	0,272	-0,979
PI_2	1328	58	2,76	1,11	0,282	-0,731
PI_3	1356	30	3,05	1,12	0,038	-0,932
PI_4	1344	42	3,13	1,23	-0,042	-1,081
PI_5	1357	29	3,27	1,3	-0,167	-1,179
PI_6	1332	54	2,45	1,12	0,528	-0,504
PI_7	1351	35	3,36	1,24	-0,195	-1,100
PI_8	1343	43	2,85	1,2	0,184	-0,904
PI_9	1348	38	2,98	1,13	0,068	-0,913
PI_10	1351	35	2,19	1,03	0,842	0,234
PI_11	1342	44	2,32	1,11	0,655	-0,329
PI_12	1338	48	2,84	1,18	0,226	-0,869
PI_13	1339	47	2,12	1,13	0,841	-0,174
PI_14	1346	40	2,7	1,11	0,305	-0,743
PI_15	1359	27	2,92	1,21	0,142	-1,017
PI_16	1352	34	3,02	1,2	0,094	-0,978
PI_17	1350	36	3,1	1,3	0,035	-1,179
PI_18	1343	43	2,67	1,14	0,351	-0,738
PI_19	1341	45	2,07	1,13	1,077	0,396
PI_20	1338	48	2,86	1,23	0,218	-0,978
PI_21	1342	44	3,08	1,09	0,123	-0,872
PI_22	1347	39	3,13	1,23	0,033	-1,104
PI_23	1345	41	2,78	1,06	0,382	-0,596
PI_24	1344	42	2,40	1,14	0,523	-0,567
PI_25	1318	68	2,46	1,1	0,434	-0,529
PI_26	1346	40	3,36	1,12	-0,274	-0,761
PI_27	1348	38	3,20	1,15	-0,099	-0,911
PI_28	1332	54	2,67	1,1	0,250	-0,724
PI_29	1342	44	2,79	1,18	0,180	-0,901
PI_30	1341	45	2,02	1,12	1,025	0,232
PI_31	1336	50	2,30	1,1	0,569	-0,459
PI_32	1350	36	2,48	1,11	0,584	-0,421

Nota: tutti gli item hanno valori compresi tra 1 e 5.

Come è possibile osservare nella Tab. 1, le distribuzioni degli item non presentano problemi di normalità, presentando valori coerenti con i criteri proposti da Kline (2016) per l'asimmetria  $\leq |3|$  e per la curtosi  $\leq |10|$ . Rispetto alla presenza di valori mancanti, una quota di *missing values* inferiore al 5% sul totale delle osservazioni può essere considerata trascurabile e tale da non compromettere significativamente la qualità delle stime o la robustezza dei modelli (Schafer & Graham, 2002). Nel presente studio solo un item ha superato, seppur in misura minima, tale soglia (PI\_25: 5,15%), confermando dunque un'elevata completezza complessiva del dataset.

Come metodo di riduzione delle dimensioni e individuazione dei fattori è stata adottata l'Analisi delle Componenti Principali (PCA), una tecnica di sintesi di insiemi complessi di variabili. Dal punto di vista statistico, la PCA non assume l'esistenza di fattori latenti di natura psicologica o teorica predefinita, come avviene invece nei modelli fattoriali di tipo confermativo o nell'estrazione dei fattori comuni. Questa caratteristica la rende particolarmente adeguata allo

scopo del presente studio, in cui gli item non misurano costrutti latenti di tipo attitudinale o psicologico, bensì frequenze di utilizzo di pratiche didattiche.

Contestualmente al primo tentativo di estrazione, sono stati controllati i requisiti necessari per la conduzione dell'estrazione dei fattori, ovvero la misura dell'adeguatezza campionaria tramite il test di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e il test di sfericità di Bartlett (BTS; Bartlett, 1954) per l'adeguatezza dei dati. Il valore KMO globale è risultato pari a 0,945, quindi eccellente (Kaiser & Rice, 1974), mentre il valore KMO relativo ad ogni variabile (MSA, *Measure of Sampling Adequacy*) non è mai risultato inferiore a 0,92, confermando l'elevata adeguatezza del campione. Il test di Sfericità di Bartlett è risultato significativo ( $\chi^2_{(469)} = 9666,242$ ;  $p = < 0,001$ ), suggerendo la presenza di una correlazione sufficiente tra le variabili per procedere all'analisi. Per rendere più chiara e comprensibile la struttura dei fattori individuati, è stato applicato un metodo di rotazione, ovvero una procedura statistica che non modifica la quantità totale di varianza spiegata, ma rende più leggibili i risultati. In particolare, è stata adottata la rotazione ortogonale Varimax. L'estrazione delle componenti è stata guidata dal criterio dell'autovalore maggiore di 1, noto come *Kaiser criterion* (Kaiser, 1958) a cui è stata affiancata l'osservazione dello *Scree Plot* (Cattell, 1966) per verificare la stabilità della soluzione estratta.

La prima estrazione effettuata mediante PCA ha quindi restituito una soluzione a quattro componenti, delle quali, tuttavia, una è stata considerata metodologicamente problematica. Tale componente, infatti, contribuiva in misura marginale alla spiegazione della varianza totale (circa il 3%), e gli item a essa associati (PI\_4, PI\_7, PI\_22, PI\_24, PI\_30) non presentavano una coerenza teorica né un'affidabilità sufficienti per essere interpretati come una dimensione autonoma e significativa ( $\alpha = 0,55$ ; cfr. Nunnally & Bernstein, 1994). Si è dunque ritenuto opportuno escludere gli item riconducibili a questa componente e procedere con una nuova estrazione limitata ai restanti item.

La seconda estrazione (KMO = 0,943; MSA  $\geq 0,920$ ; BTS  $\chi^2_{(406)} = 8946,172$ ;  $p = < 0,001$ ), evidenzia un modello a tre componenti che spiega il 40,6% della varianza. L'esame dei *loadings* standardizzati di ogni componente ha confermato l'articolazione della struttura estratta, con la maggior parte degli item che saturano nettamente su un'unica componente. Tuttavia, quattro item (PI\_13, PI\_23, PI\_29, PI\_31) presentavano *cross-loading*, ossia coefficienti di saturazione superiori alla soglia convenzionale di 0,30 su più di una componente (Tabachnick & Fidell, 2013). Pur in presenza di tali ambivalenze, si è scelto di attribuire ciascun item alla componente in cui il *loading* risultava più coerente sul piano concettuale e teorico, seguendo il principio, specificamente raccomandato nelle analisi esplorative, secondo cui l'interpretabilità teorica prevale sul mero criterio statistico nelle decisioni di assegnazione fattoriale (Worthington & Whittaker, 2006).

Tabella 2. Riepilogo dei componenti (PCA)

Item	Descrizione Item	Componente			Unicità
		1	2	3	
PI_2	Ci dettano un certo numero di definizioni.	0,417			0,734
PI_5	Ci invitano a porre domande durante e alla fine delle lezioni.	0,567			0,676
PI_6	Partono proponendo un problema da risolvere o una domanda iniziale sugli argomenti che affronteremo.	0,516			0,652
PI_8	Riprendono le informazioni che già sappiamo su un argomento e ci fanno esporre le nostre idee e/o conoscenze	0,542			0,635
PI_12	Alla fine di una spiegazione, ripetono sotto forma di riassunto i	0,584			0,583

	concetti che hanno esposto.				
PI_14	Citano immagini ed esempi tratti dalla vita reale.	0,466			0,686
PI_15	Fanno collegamenti tra argomenti e materie diverse.	0,532			0,613
PI_16	Prima di iniziare un nuovo argomento, ci ricordano gli ultimi argomenti che abbiamo fatto.	0,576			0,565
PI_17	All'inizio della lezione, ci dicono quali argomenti verranno spiegati in quella lezione.	0,419			0,69
PI_20	Ci chiedono quali difficoltà abbiamo avuto a studiare un argomento.	0,429			0,615
PI_25	Ci fanno comprendere le relazioni logiche mettendo argomenti ed eventi in successione temporale.	0,522			0,616
PI_26	Dopo che abbiamo letto insieme qualcosa, ce ne spiegano meglio il significato.	0,606			0,557
PI_1	Prima di iniziare la spiegazione, consigliano a noi studenti di prendere appunti.		0,488		0,652
PI_3	Rappresentano graficamente, tramite schemi o mappe alla lavagna, gli argomenti letti sul libro o spiegati.		0,745		0,426
PI_9	Rappresentano con schemi, grafici, tabelle o mappe l'argomento da trattare.		0,799		0,33
PI_11	Alla fine di una spiegazione ci fanno fare una sintesi degli argomenti, a voce o in forma scritta.		0,35		0,693
PI_13	Ci chiedono di individuare e scrivere un certo numero di parole chiave relative all'argomento studiato.		0,374		0,667
PI_18	Ci forniscono schemi o mappe che riassumono le cose più importanti.		0,682		0,437
PI_23	Utilizzano immagini per spiegare un argomento (ad es. diapositive, disegni, carte, opere d'arte, foto ecc.).		0,357		0,609
PI_27	Scrivono alla lavagna regole, formule e proprietà, in modo semplice e schematico.		0,436		0,604
PI_28	Ci forniscono riassunti e altri materiali per sintetizzare quello che hanno spiegato, oppure per approfondire.		0,516		0,534
PI_10	Ci fanno svolgere, in classe o in laboratorio, attività ed esperienze pratiche, come ad esempio scenette, giochi di ruolo, simulazioni ed altre attività pratiche.			0,506	0,657
PI_19	Ci fanno utilizzare computer, cellulari e tablet per cercare informazioni su internet e vedere video.			0,633	0,577
PI_21	In classe ci fanno fare lavori di			0,689	0,495

	gruppo.				
PI_29	Ci fanno discutere in classe sugli argomenti che stiamo trattando.			0,323	0,603
PI_31	Alla fine della lezione fanno domande sui possibili sviluppi di un argomento.			0,310	0,623
PI_32	Durante le lezioni ci chiedono di realizzare prodotti (per esempio cartelloni, video, ricerche, presentazioni ecc.).			0,668	0,515

La Tab. 2 riflette la soluzione definitiva “aggiustata”, in cui i quattro item con *cross-loading* sono stati inclusi nella componente che meglio connette il loro contenuto semantico al costrutto teorico sottostante.

In esito a tale processo, le tre componenti sono state etichettate sulla base della loro coerenza semantica con la letteratura teorica di riferimento, e ne è stata valutata l’affidabilità interna tramite Alpha di Cronbach. Il primo fattore è stato denominato “*Insegnamento strutturato*” ( $\alpha = 0,823$ ), il secondo, caratterizzato da strategie di sostegno cognitivo e regolativo, è stato definito “*Insegnamento multimodale*” ( $\alpha = 0,818$ ) e il terzo, è stato denominato “*Costruzione attiva di conoscenza*” ( $\alpha = 0,701$ ).

## 5. Discussione e riflessioni conclusive

A partire dalle componenti emerse dall’analisi, sono stati elaborati tre indici sintetici delle pratiche<sup>1</sup>. Il primo, *insegnamento strutturato*, delinea il profilo di un insegnante di scuola secondaria attento alla chiarezza della lezione e orientato a facilitare lo sviluppo di apprendimenti significativi (Bonaiuti, 2013). Alla base di tale insegnamento si rintraccia l’idea di un docente che mantiene la guida e il controllo della lezione (secondo un modello prevalentemente recettivo), ma che, al contempo, si ispira a principi consolidati nel dibattito pedagogico, volti a rendere l’istruzione più efficace (Marzano & Calvani, 2020). Tra questi si annoverano: l’attivazione dell’apprendimento attraverso la proposta di un problema reale e l’esplorazione delle preconoscenze o rappresentazioni degli studenti; la condivisione degli obiettivi di apprendimento; il collegamento tra i contenuti trattati e l’esplicitazione di inferenze e relazioni logiche.

Il secondo indice, *insegnamento multimodale*, condivide alcuni presupposti con il precedente, poiché delinea anch’esso l’immagine di un insegnante che mantiene un forte controllo sul processo di insegnamento. Tuttavia, in questo caso l’attenzione si concentra sulla facilitazione della comprensione mediante l’impiego di diverse modalità comunicative (Bonaiuti et al., 2016). Tra le pratiche associate a questo indice figurano: l’uso di schemi e mappe concettuali che mostrano le connessioni tra argomenti e supportano il canale verbale; la proposta di parole chiave per focalizzare i concetti essenziali; l’utilizzo di immagini che traducano visivamente un concetto e il riassunto delle informazioni acquisite. Tali strategie contribuiscono, in modo trasversale, allo sviluppo di conoscenze metacognitive sulle strategie di studio (Borkowski & Muthukrishna, 2014).

Infine, il terzo indice, *costruzione attiva di conoscenza*, raccoglie pratiche che, assumendo i principi della didattica attiva di stampo deweyano, aderiscono a un approccio socio-costruttivista all’insegnamento-apprendimento. In questa prospettiva, il docente non si configura come guida

<sup>1</sup> In una recente pubblicazione (Guasconi et al., 2025) si fa riferimento agli stessi indici, adottando denominazioni diverse da quelle utilizzate in questo articolo (*trasferimento di significati, lavoro sulle strategie, costruzione attiva dei significati, didattica legata al libro di testo*). Ciò è dovuto al fatto che le analisi di riduzione delle variabili avevano prodotto lo stesso risultato, ma gli indici emersi non avevano ancora la denominazione definitiva. Tuttavia, anche in quel caso gli item relativi alla didattica attraverso il libro di testo non erano stati considerati.

direttiva, bensì come regista dei contesti educativi. Il profilo che emerge è quello di un insegnante che organizza laboratori, esperienze pratiche e attività di ricerca con l'obiettivo di promuovere la scoperta e la costruzione del sapere da parte degli studenti. L'uso del lavoro di gruppo e delle discussioni collettive rappresenta un ulteriore strumento per favorire la costruzione condivisa dei significati.

Nella lettura di questi indici occorre tenere a mente che i dati rilevati non si basano sulle dichiarazioni sulle pratiche degli insegnanti, bensì sulle percezioni degli studenti delle strategie impiegate dai loro insegnanti (la domanda era: "indica quanti dei tuoi insegnanti fanno queste cose in classe"). Tutto ciò che emerge è dunque filtrato dal loro sguardo e ciò implica che possa essersi verificata in alcuni casi una sovrastima o sottostima dell'utilizzo di certe pratiche didattiche da parte degli insegnanti. Si tenga presente, inoltre, che tra le pratiche descritte non vi sono strategie "buone" o "cattive". La scala è uno strumento prezioso proprio perché contiene una varietà di pratiche che derivano da approcci metodologici e prospettive differenti e che l'insegnante può utilizzare per rispondere ai diversi bisogni degli studenti. Pertanto, non deve essere utilizzata per classificare l'insegnamento del docente, né per valutare se si avvicini a un presunto livello ottimale, bensì per rilevare la varietà di pratiche percepite dagli studenti.

In conclusione, si può affermare che, sebbene la struttura dello strumento debba essere considerata preliminare, poiché fondata su un'analisi esplorativa (PCA), essa costituisce un primo importante contributo verso la validazione di una scala volta a rilevare le pratiche didattiche attraverso la percezione degli studenti. In questo senso, la scelta degli studenti come fonte informativa rappresenta al contempo un limite e un'opportunità. Infatti, da un lato, le loro percezioni possono essere influenzate da fattori soggettivi e relazionali, con possibili ricadute sulla validità interna della misura (Thornberg et al., 2022); dall'altro, permettono di cogliere il modo in cui le pratiche didattiche vengono vissute e percepite dai destinatari diretti dell'insegnamento. Pur non restituendo una descrizione oggettiva dell'agire didattico, la prospettiva degli studenti offre indicazioni significative sull'impatto delle pratiche adottate, suggerendo l'opportunità di futuri approcci multi-metodo che ne integrino il punto di vista con altre fonti, nell'ottica di rafforzare la validità dello strumento. La scala mostra significative potenzialità applicative, in particolare come dispositivo di riflessione e feedback nei percorsi di Ricerca-Formazione volti a offrire opportunità di miglioramento della qualità dell'insegnamento.

## Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G., Asquini, G., & Vannini, I. (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola: sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid. *CADMO Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 1(32), 9–25. <https://doi.org/10.3280/CAD2024-001002>
- Baldassarre, M., & Sassanelli L. D. (2021). UDL and Inclusive Technologies: state of the art and models for implementation. *Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 13(3), 153–171.
- Bartlett, M. S. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296–298. <http://www.jstor.org/stable/2984057>
- Bijlsma, H. (2021). The Quality of Student Perception Questionnaires: A Systematic Review. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl. (Eds), *Student Feedback on Teaching in Schools: Using Student Perceptions for the Development of Teaching and Teachers* (pp. 1–25). Springer International Publishing.
- Bonaiuti, G. (2013). Apprendimento significativo. In G. Marconato (Ed.), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua* (pp. 291–306). Guaraldi.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica*. Carocci.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (2014). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Erickson.
- Bruner, J. S. (1969). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Armando.

- Calvani, A., (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Carocci.
- Calvani, A., Marzano, A., & Miranda, S. (2021). Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? *Formazione & Insegnamento*, 19 (1), 599–621. [http://dx.doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_53](http://dx.doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_53).
- Cecalupo, M. (2021). *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento e ruolo degli insegnanti: uno studio sul Modello DADA*. Stamen Editore
- Cesaretti, L. (2021). Intelligenza artificiale e educazione: un incontro tra due mondi. Rischi ed opportunità. *Rivista di Scienze dell'educazione*, 59(1), 81–98. <https://igjr.org/ojs/index.php/rse/article/view/1255>
- Clark, R. C. (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, 39(10), 31–38. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140391011>
- Eurydice (2023). *Structural Indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Key competences at school*. Publications Office of the European Union.
- Fedeli, M. (2020). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e active learning. *Educational Reflective Practices*, 1(10), 95–113. <https://doi.org/10.3280/erp2019-001007>
- Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24–28. <https://doi.org/10.1177/003172171209400306>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Guasconi, E., Cecalupo, M., & Asquini, G. (2025). Teaching practices and students' study methods: An investigation to combat educational poverty = Pratiche didattiche e metodo di studio: un'indagine esplorativa per contrastare la povertà educativa. *Form@ re – Open Journal per la formazione in rete*, 25(2), 399–414. <https://doi.org/10.36253/form-17633>
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola: rivoluzione o abbaglio?* Il Mulino.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Kaiser, H. F. (1958) The Varimax Criterion for Analytic Rotation in Factor Analysis. *Psychometrika*, 23, 187–200. <https://doi.org/10.1007/BF02289233>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. The Guilford Press.
- La Marca, A. & Cappuccio, G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Pensa MultiMedia Editore.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ligorio, M. B., Cacciamani, S., & Cesareni, D. (2021). *Didattica blended. Teorie, metodi ed esperienze*. Mondadori Education.
- Liverano, G. (2024). Promuovere l'inclusione di alunni in condizione di vulnerabilità scolastica attraverso pratiche didattiche interdisciplinari. *Journal of Health Care Education in Practice*, 6(1), 139–152. <https://doi.org/10.25430/pupj-jhcep-2024-1-15>
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(22), 125–141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-022-maca>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: a Rasch modelling approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 169–194. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939198>
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). MESI: Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. *Questionari metacognitivi per insegnanti*. Erickson.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. McGraw-Hill, Inc.
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Oro, A. & Vannini, I. (2025). Leggere il fattore ESCS attraverso sguardi non semplificati: l'impatto dei contesti scolastici sui risultati INVALSI in Matematica in un'analisi esplorativa su sei istituti secondari di primo grado. *CADMO Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 1(33), 20–43. <https://doi.org/10.3280/CAD2024-002003>

- Parola, A. (2022). La scuola asimmetrica: tempi, spazi, scritture per l'equilibrio bio-digitale. In A. F. De Toni, R. Masiero, & S. Tagliagambe (Eds.), *Per un manifesto del digitale nella scuola*. (pp. 253–275). Mimesis.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DIGCOMPEDU. *JRC Publications Repository*. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–39.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147–177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Soriani, A. (2019). *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima della classe*. FrancoAngeli.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Pearson.
- Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y., & Hong, J. S. (2022). Associations between Student–Teacher Relationship Quality, Class Climate, and Bullying Roles: A Bayesian Multilevel Multinomial Logit Analysis. *Victims & Offenders*, 17(8), 1196–1223. <https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107>
- Trevisan, O. (2023). *Ri-pensare la didattica nell'era digitale*. Pensa Multimedia.
- Trincherò, R. (2017). Models and best practices for a quality school. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), 1–8.
- Van De Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Witter, M., & Rowe, L. (2024). Students Can Identify Quality Teachers, but can They Distinguish Between Dimensions of Quality Teaching? A Comparative Analysis of the Structure Behind the Tripod Survey. *Educational Assessment*, 29(4), 251–273. <https://doi.org/10.1080/10627197.2024.2414966>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Cecalupo, M., Guasconi, E., & Oro, A. (2026). "Le pratiche dei miei insegnanti": validazione di uno strumento di analisi delle percezioni degli studenti sull'insegnamento. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 167–178. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1090>

**Corresponding author:** Alessandro Oro | [alessandro.oro2@unibo.it](mailto:alessandro.oro2@unibo.it)

**Author contributions:** This contribution was conceived and jointly developed by all the authors. In particular, Sections 2 and 3 were written by Marta Cecalupo, Section 4 by Alessandro Oro, and Sections 1 and 5 by Elisa Guasconi.

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## I processi di valutazione formativa, osservazione, documentazione e pratiche di feedback alla luce di una prospettiva neuroeducativa

### Formative assessment processes, observation, documentation, and feedback practices in light of a neuroeducational perspective

Elisabetta Fiorello | Università degli Studi di Palermo | [elisabetta.fiorello@unipa.it](mailto:elisabetta.fiorello@unipa.it)

Cristina Giorgia Maria Pia Pinello | Università degli Studi di Palermo | [cristinagiorgiamariapia.pinello@unipa.it](mailto:cristinagiorgiamariapia.pinello@unipa.it)

#### Abstract (EN)

The paper presents the second phase of the validation process of a questionnaire designed to explore educational professionals' knowledge and representations concerning formative assessment and feedback. The instrument, developed from a theoretical framework that intertwines docimological reflection and the principles of neuroeducation (Black & Wiliam, 1998; Allal, 2007; Bondioli & Savio, 2013; Immordino-Yang & Damasio, 2007), was administered to a group of prospective educators enrolled in the Bachelor's Degree in Educational Sciences at the University of Palermo. The items, organised on a five-point Likert scale, investigate the areas of formative assessment, feedback, observation, and documentation, considered in light of the neuroeducational principles that underpin their formative dimension. The analyses revealed good internal consistency of the instrument and results consistent with the hypothesised theoretical structure, showing high levels of agreement with formative assessment practices and lower familiarity with neuroeducational principles.

**Keywords:** feedback, formative assessment, neuroeducation, questionnaire, educational professionalism

#### Abstract (IT)

Il contributo presenta la seconda fase di validazione di un questionario volto a esplorare le conoscenze e le rappresentazioni riguardanti la valutazione formativa e il feedback dei professionisti dell'educazione. Lo strumento, costruito a partire da un quadro teorico che intreccia la riflessione docimologica e i principi della neuroeducazione (Black & Wiliam, 1998; Allal, 2007; Bondioli & Savio, 2013; Immordino-Yang & Damasio, 2007), è stato somministrato a un gruppo di futuri educatori del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Palermo. Gli item, articolati su scala Likert a 5 livelli, indagano le aree della valutazione formativa, del feedback, dell'osservazione e della documentazione, considerate alla luce dei principi neuroeducativi che ne sostanziano la dimensione formativa. Le analisi hanno evidenziato una buona coerenza interna dello strumento e risultati coerenti con la struttura teorica ipotizzata, con livelli elevati di accordo sulle pratiche valutative e minore familiarità con i principi neuroeducativi.

**Parole chiave:** feedback, valutazione formativa, neuroeducazione, questionario, professionalità educativa

## 1. Valutazione formativa e governance educativa. Una leva strategica per il miglioramento e la crescita professionale di docenti e educatori

In un contesto educativo segnato da trasformazioni sociali, culturali ed economiche sempre più rapide, la professionalità degli educatori e dei docenti è chiamata a ridefinire i propri riferimenti conoscitivi per rispondere alle sfide di un apprendimento equo e a lungo termine (Dewey, 1929; Federighi, 2018; Mezirow, 1997).

La crescente attenzione verso l'educazione nei primi anni di vita, sostenuta da evidenze neuroscientifiche e da orientamenti internazionali sull'educazione integrata e continua (OECD, 2022; UNESCO, 2021), impone l'urgenza di ripensare la valutazione come pratica culturale, pedagogica ed etica. In questa cornice, la valutazione formativa assume una valenza strategica nel sostenere i processi di sviluppo della professionalità docente, configurandosi non come un momento conclusivo quanto come una pratica riflessiva diffusa, orientata a documentare e trasformare i processi educativi (Black & Wiliam, 1998; Heritage, 2010; Shepard, 2019). Essa si fonda su un approccio all'apprendimento in cui l'osservazione sistematica, la documentazione narrativa, la co-costruzione del *feedback* diventano strumenti per comprendere le traiettorie individuali di sviluppo e sostenere la metacognizione (Bruner, 1996; Clark et al., 2005). Dal punto di vista normativo, il contesto italiano ha consolidato negli ultimi anni una prospettiva attenta ai processi formativi e alla valutazione nei primi anni di vita. Il Decreto Legislativo 65/2017, istituendo il sistema integrato 0-6, attribuisce alla valutazione un carattere processuale, narrativo e partecipativo, evidenziandone la funzione di accompagnamento e documentazione delle esperienze di crescita. Le Linee pedagogiche del sistema integrato 0-6 (MIUR, 2021) mettono in rilievo la dimensione fenomenologica della valutazione, radicata nella pedagogia dell'ascolto e dell'attenzione responsiva verso i modi di essere e conoscere del bambino (Malaguzzi, 1996; Moss, 2019).

Di conseguenza, la valutazione formativa è parte integrante del progetto educativo e non un adempimento esterno o una pratica di controllo (Pellerey, 1998).

Anche la ricerca, sia a livello internazionale sia nazionale, riconosce unanimemente alla valutazione un ruolo imprescindibile poiché essa interviene lungo l'intero processo educativo, orientando l'apprendimento degli alunni (Boulay & Goodson, 2018; Grion et al., 2021). Affinché ciò avvenga, risulta fondamentale garantire coerenza tra modelli didattici, strategie operative e strumenti valutativi, così da produrre evidenze valide sui processi e sui risultati dell'apprendimento e favorire una regolazione delle pratiche educative e valutative (King-Sears & Strogilos, 2020). In questa prospettiva, diventa cruciale analizzare l'allineamento tra pratiche differenti (Maireles, & Capperucci, 2022), promuovendo nei docenti una consapevolezza circa l'efficacia degli strumenti adottati e sviluppando un approccio valutativo flessibile capace di valorizzare le competenze degli alunni.

La formazione dei docenti deve cioè includere percorsi laboratoriali e cicli di sperimentazione e osservazione che consentano di "fare esperienza" di nuove pratiche e di consolidare le competenze professionali (Martínez-Abad et al., 2017). In questa direzione si colloca il *Formative Assessment Design Cycle* (Furtak & Heredia, 2014), un modello di sviluppo professionale iterativo articolato in cinque fasi - *Explore Student Ideas, Design Tasks, Practice Using the Tasks, Enact Tasks, Reflect on Enactment* - che guida gli educatori e gli insegnanti dall'esplorazione delle idee iniziali degli alunni alla progettazione e sperimentazione di attività valutative, fino alla riflessione sugli esiti e alla revisione delle pratiche. All'interno di questo quadro, il *feedback* costituisce uno dei nuclei più rilevanti, da intendersi, quindi, come un processo dialogico capace di orientare l'apprendimento, potenziare la consapevolezza metacognitiva e sostenere la co-costruzione di significati. Come dimostrato da Black & Wiliam (2009), un *feedback* tempestivo, specifico e focalizzato sui processi - e non sul livello di apprendimento raggiunto - favorisce lo sviluppo di un apprendimento autentico.

Parallelamente, Wiliam e Thompson (2007) distinguono il *feedback* efficace da forme di giudizio meramente valutative, sottolineando l'importanza di coinvolgere gli studenti nella definizione dei criteri e nell'interpretazione della propria prestazione. Questa prospettiva trova sostegno anche nella letteratura neuroeducativa che evidenzia come il *feedback* attivi circuiti cerebrali legati alla motivazione, alla memoria e alla plasticità sinaptica (Dehaene, 2020; Hattie & Timperley, 2007; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

In questo senso, Shepard (2019) insiste sulla costruzione di un ecosistema valutativo che trascenda l'atto valutativo in senso stretto e permei la cultura professionale della scuola, integrando momenti di *feedback* continuo nella quotidianità educativa.

Nel campo della formazione degli insegnanti, numerosi studi confermano che la valutazione formativa e le pratiche di *feedback* sistematico rappresentano un potente dispositivo di crescita professionale, capace di sostenere la consapevolezza pedagogica, la competenza docimologica e il pensiero riflessivo lungo tutto l'arco della carriera docente (Calvani & Vivanet, 2014).

Analogamente, Shepard (2019) insiste sulla necessità di un ecosistema valutativo integrato, nel quale la valutazione formativa non sia un semplice strumento, ma una pratica culturale che permea l'organizzazione scolastica, promuovendo *agency* e apprendimento trasformativo.

I modelli di *design* collaborativo (Furtak & Heredia, 2014) e il *Formative Assessment Design Cycle* (Heredia et al., 2016) mostrano come cicli iterativi di osservazione, progettazione, attuazione e riflessione sugli strumenti valutativi favoriscano processi di apprendimento professionale (Wenger, 1998; Cochran-Smith & Lytle, 2009), ponendosi in coerenza con la prospettiva della docimologia critica che interpreta la valutazione come pratica sociale e come campo di responsabilità etica, politica e professionale (Figari, 2012; Hadji, 2012; Vertecchi, 2019).

La rilevanza della valutazione formativa viene ulteriormente supportata dagli sviluppi delle neuroscienze dell'educazione. Studi di matrice neuroscientifica dimostrano che l'apprendimento è un processo dinamico e capace di innescare processi di plasticità neurale, nel quale il *feedback*, l'attenzione condivisa e la valutazione riflessiva giocano un ruolo essenziale nella costruzione e nel consolidamento dei *network* cerebrali (Kandel, 2006; Posner & Rothbart, 2007).

Secondo la prospettiva neurocostruttivista (Mareschal et al., 2007), lo sviluppo cognitivo nei primi anni di vita è altamente sensibile al contesto, alle relazioni e alle esperienze di apprendimento personalizzate: in questo quadro, pratiche valutative partecipative e rispettose degli stadi evolutivi e cognitivi risultano fondamentali. Tra gli apporti più rilevanti, le ricerche di Immordino-Yang (2015) evidenziano come i processi emotivi e sociali siano profondamente intrecciati con i processi cognitivi: il *feedback* significativo e basato su processi relazionali attiva sistemi neuroemozionali che facilitano la memoria, la motivazione intrinseca e l'autoriflessività (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Panksepp, 2012).

Questa convergenza interdisciplinare tra pedagogia, docimologia e neuroscienze rende evidente che la valutazione formativa può divenire un paradigma dell'educazione in grado di valorizzare la pluralità dei linguaggi infantili, supportare la costruzione dell'identità professionale di educatori e insegnanti e favorire una cultura dell'infanzia fondata sul rispetto e sulla cura.

In ultima analisi, la valutazione formativa - unita all'importanza del *feedback* - rappresenta nel sistema educativo 0-6 e lungo tutto il percorso formativo della persona un dispositivo teorico e operativo capace di integrare le istanze pedagogiche, normative e neuroscientifiche, nella direzione di una scuola che apprende, che ascolta e che si interroga, e che riconosce bambini e adulti come co-costruttori di senso e comunità.

## 2. Le dimensioni neuroeducative della valutazione formativa e del feedback nei processi di insegnamento - apprendimento

Con l'affermarsi del dialogo tra neuroscienze cognitive e ricerca pedagogica si è avviato un fecondo scambio epistemologico attraverso il quale le evidenze di matrice neuroscientifica hanno contribuito a ridefinire le categorie della riflessione pedagogica e a rileggere criticamente le pratiche didattiche tradizionali alla luce delle conoscenze relative al funzionamento cerebrale e alle dinamiche affettive e cognitive che regolano i processi di apprendimento.

In tale prospettiva, il dialogo tra neuroscienze e scienze dell'educazione ha consentito di ampliare la cornice interpretativa dell'azione formativa, offrendo alla pedagogia nuove coordinate per comprendere la complessità delle professionalità educative e fornendo, al contempo, evidenze utili a una più solida legittimazione scientifica delle pratiche didattiche e valutative in uso nei sistemi educativi contemporanei.

Proprio in ambito docimologico, le acquisizioni provenienti dalle neuroscienze cognitive hanno offerto un contributo significativo nel chiarire i processi di attivazione cerebrale che la valutazione e il *feedback* innescano, evidenziando come tali processi influiscano sui processi di plasticità sinaptica e sulla riorganizzazione dell'architettura cerebrale (Compagno & Albanese, 2022; Gola, 2024). Numerose ricerche recenti hanno mostrato che ogni atto valutativo implica una risposta cerebrale complessa, nella quale interagiscono sistemi di percezione dell'errore, meccanismi di rinforzo e circuiti motivazionali e che il modo in cui il docente comunica un giudizio o un *feedback* può modulare l'attività delle aree cerebrali coinvolte nella regolazione emotiva, nel rinforzo comportamentale e nella correzione dell'errore, incidendo sui livelli di autoefficacia percepita degli studenti e sull'atteggiamento da essi manifestato durante l'esecuzione di un compito (Masson, 2020; Sousa, 2016).

Un primo livello di conoscenza deriva da quegli studi neuroscientifici che, avvalendosi di tecniche di *neuroimaging* funzionale, hanno individuato i *pattern* di attivazione neurale e le aree maggiormente coinvolte in risposta a una valutazione o a un *feedback* ricevuto. In particolare, lo studio di Monchi et al. (2001) ha evidenziato che il *feedback* negativo determina principalmente l'attivazione di tre aree cerebrali, deputate rispettivamente alla rilevazione dell'errore, al controllo cognitivo e alla pianificazione di strategie correttive: la corteccia cingolata anteriore, la corteccia prefrontale ventrolaterale e la corteccia prefrontale dorsolaterale.

Al contempo, il *feedback* positivo attiva un *network* di aree cerebrali implicate nei processi di ricompensa e motivazione, tra cui lo striato che partecipa all'elaborazione degli stimoli di gratificazione, alla modulazione della trasmissione dopaminergica e alla coordinazione dei circuiti corticali e sottocorticali coinvolti nella pianificazione e nell'esecuzione di comportamenti *goal directed* (Drueke et al., 2015). L'aumento del rilascio di dopamina indotto da un *feedback* positivo determina, infatti, nello striato uno stato di gratificazione che rafforza le connessioni sinaptiche associate all'azione efficace, ne favorisce la reiterazione e contribuisce al mantenimento della motivazione (Masson, 2020). In tal senso, il *feedback* positivo fornito dal docente o dall'educatore agisce come fattore neurobiologico di consolidamento dell'apprendimento, poiché la gratificazione che ne deriva attiva processi di rinforzo in grado di incrementare la probabilità di riattivare e stabilizzare le reti neurali implicate nell'attività svolta. Un noto studio di Van Duijvenvoorde et al. (2008) ha inoltre evidenziato come la risposta cerebrale al *feedback* vari in funzione dell'età evolutiva in cui l'apprendente si trova: i bambini fino ai nove anni, rispetto agli adolescenti e ai giovani adulti, presentano una maggiore attivazione delle aree cerebrali della ricompensa in risposta a un *feedback* positivo, evidenziando una più marcata sensibilità affettiva al rinforzo. Al contrario, nei preadolescenti (11–13 anni) e nei giovani adulti (18–25 anni) si osserva una più ampia attivazione delle aree frontali deputate all'elaborazione del *feedback* negativo, accompagnata

da una sensibilità minore al *feedback* positivo, indicativa di una progressiva maturazione dei sistemi frontali e prefrontali coinvolti nell'autoregolazione (Van Duijvenvoorde et al., 2008)

Un secondo livello di conoscenza attiene al significato pedagogico che i diversi livelli di attivazione neurale nei vari stadi evolutivi della persona e le differenti risposte cerebrali generate dalle modalità di veicolazione del *feedback* assumono per la pratica educativa.

Nel panorama degli studi educativi contemporanei pur non mancando posizioni di scetticismo nei confronti della possibilità di un dialogo tra scienze dell'educazione e neuroscienze cognitive (Bowers, 2016; Palghat et al., 2017), le evidenze maturate nell'ambito della ricerca neuroeducativa sono, in larga misura, divenute parte integrante del bagaglio professionale degli operatori dell'educazione. Ciò vale anche per i principi docimologici, oggi inquadrati entro una prospettiva interpretativa rinnovata, capace di enucleare i meccanismi cerebrali attraverso cui le diverse modalità di formulazione del *feedback* e della valutazione, le tempistiche della loro erogazione e il contesto relazionale in cui si collocano incidono sui processi di sviluppo individuale.

La letteratura neuroscientifica di riferimento sembra delineare un quadro in cui il ruolo del docente o dell'educatore consiste, in particolare nei contesti della prima infanzia, nel promuovere un clima valutativo sicuro e non punitivo, all'interno del quale le valutazioni non assumano il carattere della prevedibilità – come spesso accade nelle prove sommative somministrate al termine di un segmento di apprendimento secondo cadenze e modalità standardizzate – ma si configurino piuttosto come strategie valutative non convenzionali che, analogamente alla valutazione formativa, siano in grado di introdurre elementi di novità capaci di stimolare la curiosità e il coinvolgimento dell'alunno (Levy & Glimcher, 2011).

Da un punto di vista neurofisiologico, tale orientamento appare particolarmente rilevante nelle fasi evolutive in cui lo sviluppo cognitivo del bambino non è ancora maturo: pratiche valutative eccessivamente prevedibili tendono a ridurre la risposta dopaminergica associata al piacere dell'apprendimento; effetto imputabile alla modulazione dei neuroni dopaminergici che, in presenza di stimoli ripetitivi, rilasciano neurotrasmettitori inibitori responsabili della formazione del senso dell'abitudine e della conseguente diminuzione dell'efficacia dei rinforzi positivi (Barabanova & Kazlauskienė, 2020).

Di altrettanta importanza sono quelle conoscenze relative al valore neuroeducativo del *feedback*, anch'esse ormai parte integrante del sapere pedagogico, che riconoscono il *feedback*, sia positivo che negativo, come un dispositivo formativo essenziale per la direzione dei processi di apprendimento, a patto che esso possieda determinate caratteristiche qualitative (Kim & Shin, 2025).

Com'è noto, il *feedback* negativo, quando formulato in modo informativo, orientato alla competenza e collocato all'interno di un contesto di fiducia, può trasformarsi da potenziale fonte di demotivazione in un potente catalizzatore di crescita cognitiva.

Dal punto di vista professionale, ciò implica che il docente debba saper calibrare l'intervento valutativo in modo da valorizzare i progressi individuali e stimolare la curiosità e la riflessione metacognitiva dell'alunno. Quando il *feedback* negativo contrasta o sorprende le aspettative dello studente, esso genera un *prediction error* che attiva i circuiti dopaminergici e le aree corticali, quali la corteccia cingolata anteriore e l'ippocampo, che favorisce la ritenzione a lungo termine delle informazioni nella memoria e un conseguente apprendimento più significativo. Allo stesso modo, l'integrazione di *feedback* positivi e di forme di *vicarious feedback* (come l'osservazione e l'analisi degli errori altrui) consente di ampliare la consapevolezza degli studenti senza minacciare il loro senso di competenza (Eskreis-Winkler & Fishbach, 2019; Kim & Shin, 2025). Nonostante, come si è evidenziato, le scienze dell'educazione abbiano progressivamente recepito le acquisizioni neuroscientifiche all'interno del proprio assetto docimologico, la piena traduzione di tali saperi nella formazione iniziale e continua di docenti e educatori rappresenta ancora un obiettivo da perseguire (Privitera, 2021). Sebbene infatti nell'ambito della ricerca neuroeducativa la centralità del *feedback* sia ormai ampiamente riconosciuta, la sua traduzione operativa nelle pratiche

didattiche e nei percorsi di formazione dei professionisti dell'educazione risulta ancora frammentaria e non sistematica. Ciò vale anche per la valutazione formativa, che, pur rappresentando la declinazione più coerente dei principi neuroeducativi in quanto valorizza la dimensione processuale dell'apprendimento e si fonda su *feedback* continui e tempestivi, incontra ancora difficoltà di piena attuazione nelle pratiche quotidiane di insegnamento, in particolare nei contesti della prima infanzia.

### 3. Sviluppo e validazione del F.A.F.N.E.-Q per la rilevazione delle competenze valutative in ottica neuroeducativa

Alla luce del quadro teorico delineato che mette in evidenza la valenza trasformativa della valutazione formativa e del *feedback* nei processi di insegnamento-apprendimento, emerge la necessità di disporre di strumenti adeguati in grado di indagare in che misura tali principi siano effettivamente conosciuti e interiorizzati dai professionisti dell'educazione. Come già accennato, sebbene la letteratura scientifica di riferimento evidenzia come la costruzione di una competenza docimologica capace di integrare le evidenze provenienti dalle neuroscienze educative costituisca un presupposto imprescindibile nella strutturazione di una professionalità educativa efficace, quest'area di competenza risulta tuttavia ancora poco esplorata su piano di ricerca e solo parzialmente tradotta nella prassi pedagogica, specialmente nel sistema integrato 0–6. Nel solco di questa riflessione si inserisce il processo di costruzione e validazione del *Formative Assessment, Neuroeducation Feedback Questionnaire* (F.A.F.N.E.-Q) oggetto del presente contributo, finalizzato a tradurre in categorie di indagine le principali aree concettuali delineate dal quadro teorico di riferimento e a offrire un primo contributo alla rilevazione e all'analisi delle conoscenze e delle rappresentazioni che orientano le concezioni valutative dei professionisti dell'educazione (in formazione e in servizio). La costruzione dello strumento F.A.F.N.E.-Q è avvenuta a partire da una revisione della letteratura nazionale e internazionale sulla valutazione formativa, sui processi di osservazione e di documentazione, sul *feedback* e sui principi neuroeducativi che possono sostenere queste pratiche. La prima versione del questionario è stata somministrata lo scorso anno accademico (2025), permettendo di rivedere e affinare alcuni item alla luce delle evidenze raccolte e di migliorarne la chiarezza e la coerenza interna. Sulla base dei principali modelli teorici, sono state individuate tre aree di indagine ritenute centrali per la professionalità educativa: la valutazione formativa, l'osservazione e la documentazione.

Gli item del questionario sono stati costruiti a partire da una sistematica revisione della letteratura, traducendo i principali costrutti teorici – valutazione formativa, osservazione, documentazione, *feedback* e principi neuroeducativi – in indicatori osservabili e dimensioni operative. Più precisamente, ciascuna area è stata articolata in item volti a rilevare conoscenze, rappresentazioni e pratiche professionali, coerentemente con i modelli docimologici e neuroeducativi di riferimento enunciati nel quadro teorico. L'operazionalizzazione ha dunque previsto la traduzione dei costrutti teorici in affermazioni concrete riferite a pratiche professionali, conoscenze dichiarative e rappresentazioni degli educatori, rendendole osservabili e misurabili. Ad esempio, il costrutto di "feedback efficace" è stato declinato in item relativi alla tempestività, specificità e funzione orientativa del *feedback* nei processi di apprendimento, mentre i principi neuroeducativi sono stati tradotti in affermazioni riguardanti il ruolo della motivazione, delle emozioni e dei meccanismi di rinforzo nei processi valutativi.

La prima sezione del questionario include item volti a rilevare il grado di familiarità con il concetto di valutazione formativa, la distinzione rispetto alla valutazione sommativa e la percezione delle proprie competenze nell'utilizzo di strumenti e procedure valutative.

La seconda sezione è dedicata all'osservazione e indaga conoscenze, abilità e strumenti relativi alla raccolta sistematica dei dati. La terza sezione approfondisce il tema della documentazione, esplorandone le finalità, gli strumenti e il ruolo nel processo valutativo. Accanto a queste tre aree, è stata inserita una sezione specifica dedicata alla valutazione formativa e al *feedback*, articolata in item che descrivono pratiche professionali osservabili. L'ultima sezione del questionario è stata rivolta all'integrazione degli aspetti neuroeducativi implicati nei processi di valutazione formativa e di *feedback*, con l'obiettivo di sondare in che misura i partecipanti avessero familiarità con i meccanismi neurocognitivi che sottendono i processi valutativi e di restituzione. In particolare, sono stati inclusi alcuni item che, in linea generale, indagavano:

- il ruolo del *feedback* efficace nel favorire la motivazione intrinseca e la percezione di autoefficacia;
- l'importanza della tempestività e della specificità del *feedback* nei processi di apprendimento;
- l'influenza dei *feedback* positivi e negativi sulle reazioni emotive e sulla regolazione motivazionale degli studenti;
- la necessità di adattare pratiche valutative e modalità di *feedback* ai differenti stadi di sviluppo cognitivo ed emotivo;
- la rilevanza dei processi cerebrali legati alla ricompensa, alla motivazione e alla gestione dell'errore;
- l'importanza di comunicare l'errore in modo costruttivo, immediato e orientato al miglioramento.

Gli item sono stati costruiti in scala Likert a 5 punti per permettere una misurazione graduata delle conoscenze. Si precisa che il questionario si trova attualmente nella seconda fase di validazione in cui vengono analizzate la chiarezza degli item, la coerenza interna e l'affidabilità dello strumento. Si prevede infatti che, a seguito dell'implementazione del pacchetto di analisi statistiche descritto nei paragrafi successivi, si procederà a un ulteriore affinamento della struttura dello strumento, anche alla luce delle criticità e delle aree di miglioramento che emergeranno, in particolare, dalle analisi fattoriali e di affidabilità.

Di seguito sono riportate le immagini esplicative della struttura del questionario somministrato (Figure 1, 2 e 3).

⊕

AREA 1. Valutazione Formativa		Scala Likert				
Item		1	2	3	4	5
1. Ho mai incontrato il termine Valutazione Formativa?						
2. Riconosco la differenza tra Valutazione Formativa e Valutazione Sommativa						
3. Conosco e so implementare strumenti e fasi di Valutazione Formativa						
AREA 2. Osservazione		Scala Likert				
Item		1	2	3	4	5
1. Conosco l'importanza dell'osservazione in ambito educativo						
2. Identifico e discrimino le fasi di osservazione						
3. Utilizzo strumenti, metodi e strategie di osservazione						
4. So interpretare e raccogliere i dati provenienti da un protocollo di osservazione						
AREA 3. Documentazione		Scala Likert				
Item		1	2	3	4	5
1. Conosco lo scopo principale della documentazione in ambito educativo						
2. Conosco e so utilizzare strumenti di documentazione						
3. So utilizzare la documentazione nel processo valutativo						
4. la documentazione influenza le scelte didattiche e le strategie di insegnamento						
5. Individuo le difficoltà ricorrenti nella scelta della documentazione						

Figura 1. Area della Valutazione formativa, dell'osservazione e della documentazione

AREA 4. Pratiche di Valutazione formativa	Scala Likert				
	1	2	3	4	5
<b>Item</b>					
1. Raccoglie i feedback dei propri studenti, rispetto all'attività proposta					
2. Utilizza strumenti interpretativi e organizzativi, capaci di guidare sia la progettazione delle attività didattiche che quella degli strumenti valutativi					
3. Confronta i feedback degli studenti in contesti diversi da quelli proposti					
4. Sviluppa strumenti specifici di valutazione formativa adeguati alla fascia d'età 3 – 6					
5. Progetta attività mirate a raccogliere informazioni più dettagliate sulle idee precedentemente emerse					
6. Simula la somministrazione delle valutazioni, analizza risposte esempio e discute con il team dei colleghi anticipatamente sulle strategie di feedback da adottare					
7. Accoglie e condivide attività didattiche con il team dei colleghi					
8. Prepara modalità efficaci per supportare gli studenti nel loro avanzamento di apprendimento formativo					
9. Incoraggia l'apprendimento e li guida verso processi adeguati ai loro bisogni					
10. Raccoglie i prodotti e le riflessioni degli studenti sull'attività proposta					
11. Analizza i prodotti degli studenti, ricerca pattern ricorrenti nelle risposte e riflette collettivamente sull'efficacia degli strumenti usati					
12. Pianifica interventi successivi più mirati e coerenti con il percorso di apprendimento desiderato					
13. Utilizza compiti didattici che potessero rivelare in maniera autentica il livello di comprensione degli studenti					
14. Confronta l'efficacia di strategie didattiche che incoraggiano l'apprendimento formativo					
15. Discute in gruppo le difficoltà concettuali osservate e riflette su come migliorare gli strumenti e la sequenza didattica					
16. Distingue strumenti di valutazione con strumenti di osservazione					
17. Documenta i processi valutativi					
18. Personalizza i percorsi didattici sulla base dei bisogni di ogni bambino					
19. Orienta gli studenti nei loro processi di apprendimento garantendo il successo formativo					
20. Bilancia il tempo dedicato alla valutazione rispetto alla pratica didattica da svolgere					

Figura 2. Area delle pratiche di valutazione formativa

AREA 5. Pratiche valutative e Neurodidattica	Scala Likert				
	1	2	3	4	5
<b>Item</b>					
1. Ritengo che un feedback efficace possa favorire la motivazione intrinseca degli studenti					
2. Ritengo importante fornire feedback frequenti e tempestivi					
3. Penso che le lodi o i feedback positivi siano efficaci solo se specifici e coerenti con il progresso dell'alunno.					
4. Ritengo che sia necessario adattare la modalità di valutazione e di feedback alle caratteristiche e all'età degli studenti.					
5. Ritengo che introdurre elementi di novità e imprevedibilità nelle pratiche valutative contribuisca a mantenere alta la curiosità e la motivazione					
6. Ritengo che i feedback positivi contribuiscano a consolidare la percezione di autoefficacia e la perseveranza nello studio.					
7. Credo che un feedback tardivo riduca l'efficacia dell'intervento educativo					
8. Credo che l'approccio valutativo di un docente o di un educatore debba tener conto dei diversi stadi di sviluppo cognitivo ed emotivo degli apprendenti					
9. Ritengo che la motivazione degli studenti debba fondarsi su processi interni di interesse e autoregolazione più che su ricompense o valutazioni esterne.					
10. Penso che comprendere i processi cerebrali legati alla motivazione e alla ricompensa aiuti a migliorare la gestione dei processi di insegnamento-apprendimento					
11. Penso che una valutazione o un feedback negativo debba fornire indicazioni concrete su come migliorare					
12. Ritengo che la reazione emotiva degli studenti a una valutazione o ad un feedback negativo debba essere accolta e rielaborata come parte del processo educativo					
13. Penso che, per essere efficace, il feedback negativo debba essere immediato e contestualizzato rispetto al compito svolto					
14. Credo che la mia modalità di comunicare un errore possa influenzare la motivazione e la disponibilità all'apprendimento dello studente.					

Figura 3. Area delle pratiche valutazione e della neurodidattica

### 3.1 I risultati della somministrazione del questionario e l'analisi dei dati

La somministrazione del questionario è avvenuta nel mese di settembre 2025 e ha coinvolto un gruppo di 74 studenti iscritti al CdS in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Palermo, frequentanti il corso di Didattica del gioco, Progettazione, Documentazione e Valutazione nella prima infanzia durante il secondo semestre dell'a. A 2025–2026. Tutti i partecipanti erano di genere femminile e presentavano un'età media pari a 22,5 anni. Per ciò che attiene le analisi descrittive degli item, sono state calcolate le medie e le deviazioni standard per ciascuna area tematica del questionario. I punteggi medi, qui riportati nella Figura 4, indicano una tendenza complessivamente positiva nelle dimensioni esplorate. In particolare, gli item relativi alla Valutazione Formativa presentano una media di  $M = 3.29$  (DS compresi tra 0.96 e 1.36), quelli dell'area Osservazione  $M = 3.01$  (DS = 1.15–1.40), e dell'area Documentazione  $M = 2.97$  (DS = 1.06–1.41). Gli item dell'area Valutazione e Feedback evidenziano inoltre i punteggi medi più elevati ( $M = 4.17$ ), mentre l'area Neurodidattica presenta valori medi leggermente inferiori rispetto alle altre ( $M = 2.88$ ).

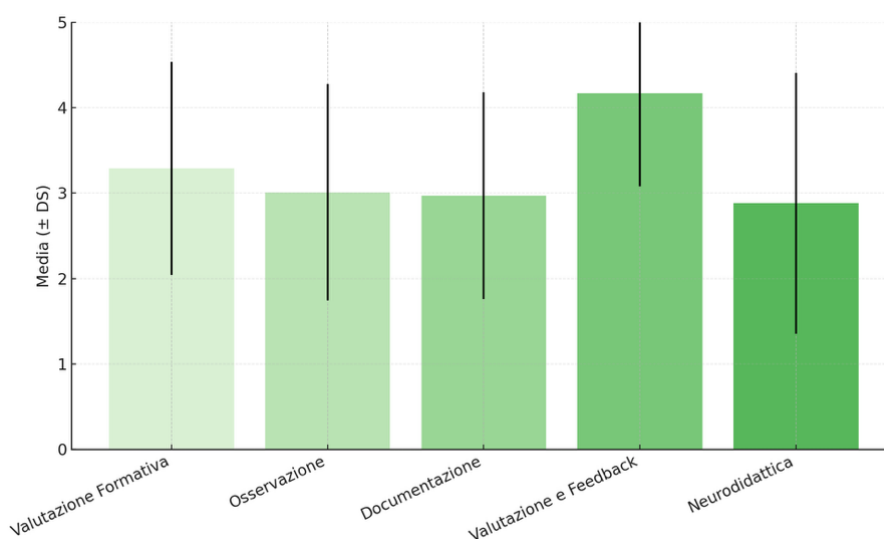


Figura 4. Medie e DS dei punteggi per area tematica

Di particolare rilievo ai fini dell'interpretazione complessiva dei risultati risulta essere l'ultima dimensione volta a esplorare le conoscenze e le rappresentazioni dei partecipanti in merito ai principi neuroeducativi che informano i processi di valutazione formativa e di *feedback*. In particolare, gli item relativi al valore motivazionale del *feedback* quali l'item 1 ( $M = 3.02$ ) e l'item 2 ( $M = 3.15$ ) indicano che i partecipanti dimostrano di possedere una consapevolezza dell'importanza del *feedback* come strumento motivazionale, pur non avendo ancora maturato esperienze professionali che ne consentano una piena applicazione pratica. Ad esempio, l'item 3 ( $M = 2.96$ ) e l'item 4 ( $M = 2.84$ ) presentano valori medi leggermente inferiori rispetto agli altri suggerendo che i destinatari mostrano un livello di consapevolezza in via di consolidamento su tali aspetti.

Ancora, rispetto al gruppo di item di questa sezione centrati sul legame tra motivazione, curiosità e *feedback* quali l'item 5 ( $M = 2.73$ ) e l'item 9 ( $M = 2.81$ ), evidenziano un orientamento positivo ma non ancora maturo verso approcci didattici che valorizzino la curiosità e l'autonomia dello studente, come invece auspicabile in una prospettiva neurodidattica (Tokuhama-Espinosa, 2011). Allo stesso modo, i quesiti centrati sugli aspetti cognitivi ed emotivi della valutazione rivelano valori analoghi: l'item 8 ( $M = 2.92$ ), l'item 12 ( $M = 2.83$ ) e l'item 14 ( $M = 3.10$ ) suggeriscono

un discreto livello di interiorizzazione dei principi che riconoscono l'interdipendenza tra dimensioni cognitive ed emotive nei processi di valutazione e apprendimento. Anche la percezione dell'importanza dei tempi e delle modalità di erogazione del *feedback* risulta complessivamente elevata tra i partecipanti, anche se non pienamente significativa. I punteggi medi ottenuti per gli item 6 ( $M = 3.04$ ), 7 ( $M = 2.91$ ) e l'item 13 ( $M = 2.86$ ) indicano infatti che i partecipanti riconoscono la rilevanza della tempestività e della coerenza del *feedback* nei processi di insegnamento - apprendimento, pur evidenziando una comprensione ancora parziale dei meccanismi teorici che ne sottendono l'efficacia, che richiederebbe quindi di essere ulteriormente approfondita e integrata nella formazione pedagogica dei destinatari. A completamento dell'analisi descrittiva dei risultati e con l'obiettivo di approfondire la coerenza interna del questionario, è stata successivamente valutata l'affidabilità complessiva e delle singole sottoscale tramite il coefficiente di *Cronbach's  $\alpha$* . L'affidabilità interna dello strumento risulta nell'insieme elevata ( $\alpha = .934$ ), così come le analisi condotte sulle singole dimensioni che evidenziano una buona consistenza interna delle diverse aree tematiche: Valutazione Formativa ( $\alpha = .828$ ), Osservazione ( $\alpha = .751$ ), Documentazione ( $\alpha = .838$ ), Valutazione Formativa e Feedback ( $\alpha = .811$ ) e Neurodidattica ( $\alpha = .977$ ).

In merito, si rileva che l'elevato valore di  $\alpha$  per la dimensione di Neurodidattica, superiore alle soglie comunemente considerate ottimali, può essere ricondotto a una possibile ridondanza degli item che tendono a misurare contenuti sovrapponibili. Inoltre, non si esclude un possibile effetto di desiderabilità sociale che potrebbe aver contribuito ad aumentare artificialmente l'omogeneità delle risposte. Per verificare la validità di costrutto del questionario, è stata condotta un'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) mediante metodo di estrazione Residuo minimo e rotazione obliqua (Oblimin), appropriata in presenza di fattori potenzialmente correlati. L'analisi ha evidenziato una struttura coerente con l'impianto teorico a più dimensioni del questionario. Gli item appartenenti alle aree Neurodidattica e Valutazione e *Feedback* mostrano infatti saturazioni elevate ( $\geq .60$ ) e unicità ridotte, restituendo una buona rappresentatività dei rispettivi costrutti. Anche le aree Valutazione Formativa, Osservazione e Documentazione evidenziano *pattern* di saturazioni adeguati, pur con alcuni item ai limiti della soglia di accettabilità (.45-.50) che potranno essere oggetto di revisione nelle fasi successive di validazione del questionario. Nello specifico, tra gli item che presentano criticità si segnalano, per l'area Osservazione, gli Item 2 (unicità = .2881) e 4 (unicità = .2969), per la Documentazione l'item 2 (unicità = .2952), e per la dimensione Valutazione e Feedback l'item 12 (unicità = .2125) e l'item 14 (unicità = .2506), indicativi di una scarsa quota di varianza spiegata dal fattore. Analogamente, anche nell'area della Neurodidattica si osservano valori di unicità che meritano attenzione: gli Item 1 (unicità = .2042), 4 (unicità = .2061) e 8 (unicità = .1102) restituiscono dei valori che suggeriscono margini di miglioramento nella rappresentatività.

Nel loro insieme, i risultati confermano la bontà della struttura multifattoriale ipotizzata e la validità di costrutto dello strumento, evidenziando una distribuzione coerente degli item all'interno dei cinque fattori teorici. L'immagine di seguito riportata (Figura 5) illustra visivamente la struttura emersa dall'analisi attraverso un diagramma concettuale del modello fattoriale: i nodi rappresentano le dimensioni latenti identificate, mentre le connessioni tra essi sintetizzano le relazioni concettuali emerse tra le diverse aree del questionario.

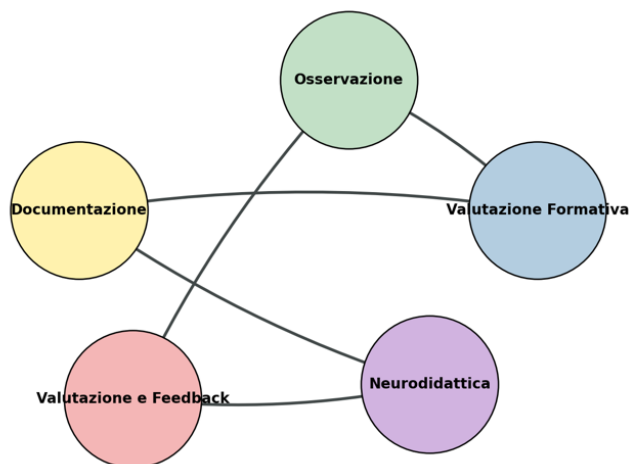


Figura 5. Diagramma concettuale del modello fattoriale

## 4. Conclusioni

Il quadro teorico che ha orientato la costruzione del questionario - centrato sull'intreccio tra la valutazione formativa, l'osservazione, la documentazione, le pratiche di *feedback* e la prospettiva neurodidattica applicata ai processi valutativi - trova riscontro complessivo nei risultati emersi da questa seconda fase del processo di validazione, i cui *outcome* sono stati analizzati nel presente contributo. La struttura fattoriale coerente e gli elevati indici di affidabilità interna confermano che lo strumento coglie dimensioni significative dei processi valutativi, così come complessivamente le analisi descrittive condotte evidenziano che la valutazione formativa e il *feedback* si configurano quali dispositivi centrali nelle rappresentazioni professionali dei futuri educatori. Al tempo stesso, i punteggi più bassi e la maggiore eterogeneità rilevati nell'area della neurodidattica rispetto alle dimensioni più consolidate, evidenziano la necessità di promuovere in modo intenzionale tutte le aree esplorate dal questionario, assumendole come assi strategici della formazione iniziale e *in itinere* dei professionisti dell'educazione. Resta, tuttavia, necessario leggere i risultati alla luce di alcuni limiti metodologici: la selezione del gruppo di studenti, corrispondente a un campione di convenienza non probabilistico e caratterizzato da una limitata numerosità campionaria, unitamente all'impiego esclusivo di misure *self-report*, riduce significativamente la validità esterna dei risultati e, di conseguenza, la loro generalizzabilità. Si prevede, pertanto, nelle successive fasi di validazione dello strumento di estendere l'indagine a contesti formativi e professionali diversificati, includendo tra i destinatari anche educatori in servizio. Inoltre, i risultati preliminari suggeriscono una struttura coerente con l'impianto teorico quantunque essa dovrà essere ulteriormente verificata – come predetto - su campioni più ampi (comprensivi anche di soggetti di genere maschile) anche mediante il ricorso ad analisi fattoriale confermativa.

## Riferimenti bibliografici

- Ainsworth, L., & Viegut, D. (2006). *Common formative assessments: How to connect standards-based instruction and assessment*. Corwin Press.
- Barabanova, I., & Kazlauskienė, A. (2020). Neuropedagogy: Preconditions for application of neuroscience results in the education process while providing feedback. *Technium*, 2(5), 112-122.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boulay, B., & Goodson, B. (2018). *The Investing in Innovation Fund: Summary of 67 Evaluation: Final report*. U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20184013/pdf/20184013.pdf>
- Bowers, J. S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), 600–612. <https://doi.org/doi:10.1037/rev0000025>
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Calvani, A., & Vivianet, G. (2014). *Per un'istruzione basata su evidenze: Analizzare la ricerca empirica per migliorare la pratica didattica*. Carocci.
- Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Policy Press.
- Compagno, G., Albanese M., (2022). *La valutazione delle attività neurodidattiche. Fondamenti, tecniche e strumenti*. Anicia.
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machines for now*. Viking.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Horace Liveright.
- Drueke, B., Weichert, L., Forkmann, T., Mainz, V., Gauggel, S., & Boecker, M. (2015). Neural correlates of positive and negative performance feedback in younger and older adults. *Behavioral and Brain Functions*, 11, Article 17. <https://doi.org/10.1186/s12993-015-0062-z>
- Eskreis-Winkler, L., & Fishbach, A. (2019). Not learning from failure — The greatest failure of all. *Psychological Science*, 30(12), 1733–1744. <https://doi.org/10.1177/0956797619881133>
- Furtak, E. M., & Heredia, S. C. (2014). Exploring the influence of learning progressions in two teacher communities. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(8), 982–1020.
- Grange, T. (2015). Cultura della valutazione e sviluppo professionale alla scuola dell'infanzia: l'interesse di un approccio partecipativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2(2), 69–87.
- Grión, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society*, 12(2), 205–220. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heredia, S. C., Furtak, E. M., Morrison, D., & Renga, I. P. (2016). Science teachers' representations of classroom practice in the process of formative assessment design. *Journal of Science Teacher Education*, 27(7), 697–716. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9482-3>
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?*. Council of Chief State School Officers.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Kandel, E. R. (2007). *In search of memory: The emergence of a new science of mind*. WW Norton & Company.
- Kim, S. I., & Shin, D. D. (2025). The art of negative feedback: A neuroeducational perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 82, Article 102392. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102392>
- King-Sears, M.E., & Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>

- Levy, D. J., & Glimcher, P. W. (2011). Comparing apples and oranges: using reward-specific and reward-general subjective value representation in the brain. *Journal of Neuroscience*, 31(41), 14693–14707.
- Maireles, D. M., & Capperucci, D. (2022). La competenza valutativa secondo gli insegnanti: un'indagine condotta con gli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione in quattro istituti comprensivi della Toscana. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(3), 57–85.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children.
- Mareschal, D., Johnson, M. H., Sirois, S., Spratling, M., Thomas, M., & Westermann, G. (2007). *Neuroconstructivism: How the brain constructs cognition*. Oxford University Press.
- Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., & Herrera-García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informaciones para profesores y estudiantes de educación secundaria. *Revista de educación*, 316, 110–134. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12.
- MIUR. (2017). Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. *Gazzetta Ufficiale* n. 112.
- MIUR. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. Ministero dell'Istruzione.
- Moss, P. (2019). *Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners*. Routledge.
- OECD. (2021). *OECD future of education and skills 2030. Conceptual learning framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Palghat, K., Horvath, J. C., & Lodge, J. M. (2017). The hard problem of 'educational neuroscience'. *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 204–210.
- Panksepp, J. (2012). *The archaeology of mind: Neuroevolutionary origins of human emotions*. W. W. Norton.
- Pellerey, M. (1998). *Valutare e certificare le competenze*. La Scuola.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association.
- Privitera, A. J. (2021). A scoping review of research on neuroscience training for teachers. *Trends in Neuroscience and Education*, 24, Article 100157.
- Repubblica Italiana. (2017). Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni. *Gazzetta Ufficiale*
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 183–200.
- Trincherò, R. (2004). *La ricerca-azione per la scuola*. FrancoAngeli.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Van Duijvenvoorde, A. C., Zanolie, K., Rombouts, S. A., Raijmakers, M. E., & Crone, E. A. (2008). Evaluating the negative or valuing the positive? Neural mechanisms supporting feedback-based learning across development. *Journal of Neuroscience*, 28(38), 9495–9503.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). Lawrence Erlbaum Associates.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Fiorello, E., & Pinello, C. G. M. P. (2026). I processi di valutazione formativa, osservazione, documentazione e pratiche di feedback alla luce di una prospettiva neuroeducativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 179-192. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1054>

**Corresponding author:** Elisabetta Fiorello | [elisabetta.fiorello@unipa.it](mailto:elisabetta.fiorello@unipa.it)

**Author contributions:** Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; tuttavia, Elisabetta Fiorello è autrice dei paragrafi 2, 3, 3.1 e delle conclusioni e Cristina Giorgia Maria Pia Pinello del paragrafo 1.

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## Educazione e formazione continua nei contesti aziendali: il ruolo del pedagogo nell'era della transizione digitale

### Education and Lifelong Learning in corporate contexts: the pedagogist's role in the era of digital transformation

Rosanna Tamaro | Università degli Studi di Salerno | rtamaro@unisa.it

Roberta Scarano | Università degli Studi di Salerno | rscarano@unisa.it

#### Abstract (EN)

In a knowledge-based economy, continuous vocational training plays a strategic role in sustaining business competitiveness and fostering the personal and professional growth of workers (Pedone, 2021). Often perceived as a spontaneous process arising from workplace experience, corporate training instead requires an intentional pedagogical design capable of integrating organizational and individual needs while combining theory and practice (Federighi, 2012b). This contribution aims to highlight the fundamental role of the pedagogist as an educational mediator and promoter of meaningful learning processes, oriented towards the enhancement of the individual, the development of reflective and relational competences, and the construction of a corporate culture grounded in participation, innovation, and shared responsibility.

**Keywords:** continuous training, professional contexts, pedagogist, educational professional, digital transition

#### Abstract (IT)

In un'economia basata sulla conoscenza, la formazione continua riveste un ruolo strategico per sostenere la competitività delle imprese e favorire la crescita personale e professionale dei lavoratori (Pedone, 2021). Spesso considerata un processo spontaneo derivante dall'esperienza lavorativa, la formazione in azienda richiede invece una progettazione pedagogica intenzionale, capace di integrare bisogni organizzativi e individuali e di coniugare teoria e prassi (Federighi, 2012b). Il contributo intende mettere in luce come la figura del pedagogo assuma, in tale prospettiva, una funzione fondamentale quale mediatore educativo e promotore di percorsi di apprendimento significativi, orientati alla valorizzazione della persona, allo sviluppo di competenze riflessive e relazionali e alla costruzione di una cultura aziendale fondata sulla partecipazione, sull'innovazione e sulla responsabilità condivisa.

**Parole chiave:** formazione continua, contesti professionali, pedagogo, educatore, transizione digitale

## 1. Introduzione

La crescente necessità di rilanciare l'economia italiana è al centro degli obiettivi delineati nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) il quale, tra le aree individuate, sottolinea la necessità di una transizione digitale che possa accompagnare la modernizzazione del sistema economico del Paese.

In questo scenario la formazione continua, "intesa come attività predisposte dalle aziende per adeguare o elevare la professionalità e le competenze richieste dall'innovazione tecnologica e organizzativa del processo produttivo" (Cedefop, 2003, p. 25), occupa un ruolo centrale nelle riforme delle politiche attive per il lavoro. Infatti, all'interno di un'impresa, il ruolo del capitale umano è di principale importanza nell'ottica del successo e della competitività aziendale. La valorizzazione della persona e l'importanza dell'integrazione della formazione all'interno delle relazioni e delle pratiche sociali rappresentano principi cardine già presenti nelle idee di fondo delle proposte educative del Novecento: tra le varie figure di rilievo, anche Don Milani sottolinea l'importanza di porre al centro dell'educazione la persona e la sua crescita umana, l'incontro/confronto con l'altro, l'acquisizione di competenze da porre al servizio della comunità e il ruolo attivo dell'individuo che diventa un co-protagonista del processo educativo (Quartarone, 2011).

A partire da tali premesse, si propone una riflessione teorica circa il ruolo dell'educatore/pedagogo all'interno di un contesto aziendale: la formazione in azienda, infatti, non può essere considerata come un processo che si sviluppa in modo automatico e/o spontaneo, legato al semplice ritrovarsi all'interno di un contesto lavorativo (Federighi, 2012b), ma necessita di una precisa e puntuale progettazione dei percorsi di formazione continua che prendano in considerazione non solo i bisogni e le aspettative dell'organizzazione aziendale nel suo complesso, ma anche dei singoli individui, muovendosi in un giusto equilibrio tra teoria e prassi.

## 2. Il capitale umano: risorsa strategica tra competenze e formazione

Negli ultimi decenni, la riflessione pedagogica e socio-economica ha progressivamente riconosciuto il capitale umano come uno dei pilastri reggenti dello sviluppo sostenibile e dell'innovazione. Infatti, la nozione di capitale umano è divenuta un punto di convergenza tra riflessione economica, pedagogica e politica. L'espressione è stata introdotta in ambito economico da Becker (1964) e Schultz (1961) e con essa si indica l'insieme di conoscenze, abilità e competenze che gli individui acquisiscono attraverso l'educazione e la formazione, rappresentando una risorsa strategica per la crescita produttiva e l'innovazione sociale. Tuttavia, la prospettiva pedagogica si distacca da una concezione del capitale umano inteso come una variabile esclusivamente economica della produttività aziendale; essa abbraccia una visione più ampia che considera il capitale umano nella sua accezione di capacità riflessiva, relazionale e trasformativa della persona, che si esprime nei contesti lavorativi attraverso processi di apprendimento continuo e di valorizzazione delle potenzialità individuali (Margiotta, 2018; Mortari, 2008). Nello specifico, facendo riferimento alla definizione fornita dal Glossario del Cedefop, con l'espressione "capitale umano" si fa riferimento a tutte le risorse immateriali di cui un individuo o un gruppo è in possesso, e che contribuiscono al raggiungimento di obiettivi individuali o collettivi.

A partire dalla metà del Novecento, le teorie delle human relations (Mayo, 1933, 1945) introducono una visione più articolata del lavoratore, riconoscendone anche la dimensione motivazionale e relazionale. Nei decenni successivi, il dibattito si arricchisce con gli studi sull'apprendimento organizzativo (Argyris & Schön, 1996), apprendimento esperienziale (Kolb,

1984) e le comunità di pratica (Wenger, 1998) che contribuiscono ad ampliare la dimensione sociale, attiva e situata dell'apprendimento legato ai contesti lavorativi.

Anche la transizione digitale impone una ridefinizione del concetto stesso in quanto le competenze non possono più essere concepite come un insieme statico di saperi, ma come un patrimonio dinamico che si costruisce attraverso processi continui di apprendimento (European Commission, 2020).

Ciò rimanda all'idea che la formazione non rappresenti solo un investimento in termini di produttività ma soprattutto un processo di emancipazione e di costruzione di significati, finalizzata alla promozione del benessere individuale e della coesione sociale (Mortari, 2008; Federighi, 2018)

Il rapporto Trends in Adult Learning (OECD, 2025) evidenzia che i Paesi che investono stabilmente nella formazione degli adulti e nella riqualificazione della forza lavoro mostrano maggiore resilienza di fronte alle crisi economiche e tecnologiche.

L'apprendimento permanente, dunque, non rappresenta più un'opzione accessoria, ma una condizione necessaria per la sopravvivenza e la crescita delle organizzazioni, così come per l'inclusione sociale e professionale delle persone. Assume, dunque, un ruolo decisivo: da un lato sostiene le imprese nel mantenimento della competitività, dall'altro favorisce lo sviluppo dell'identità e dell'autonomia dei lavoratori, trasformando il lavoro in occasione di crescita personale (Illeris, 2018).

La centralità della persona nei processi di apprendimento e di innovazione è riconosciuta anche dalle politiche europee. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) si colloca all'interno di questa cornice, riconoscendo il capitale umano come fattore abilitante per la trasformazione economica e sociale del Paese. Infatti, la Missione 5 del Piano (Fig. 1) afferma che "per porre rimedio agli scarsi investimenti nelle competenze, e al conseguente rallentamento della transizione verso un'economia basata sulla conoscenza, sono previsti investimenti in attività di upskilling, reskilling e life-long learning" (MISE, 2021, p. 202) al fine di accrescere le competenze digitali, tecniche e scientifiche dei lavoratori utili per affrontare le sfide poste dal mercato del lavoro.

Il capitale umano, in questa prospettiva, non è soltanto una risorsa da sviluppare, ma diviene il motore dell'innovazione e della resilienza organizzativa: il valore di un'impresa non risiede unicamente nei suoi beni materiali, ma nella capacità delle persone di apprendere, innovare, collaborare e adattarsi ai rapidi cambiamenti ed esigenze, divenendo fattore strategico di sostenibilità e competitività nell'era delle trasformazioni digitali (OECD, 2019, 2025). Queste politiche riconoscono esplicitamente il valore della formazione continua e aprono spazi nuovi di intervento per la pedagogia del lavoro e per la figura del pedagogo aziendale, chiamato a progettare percorsi educativi coerenti con i fabbisogni reali delle imprese e dei territori (Federighi, 2023).

Sebbene non esista ancora una definizione normativa specifica di pedagogo aziendale, la tendenza legislativa e progettuale sembra andare verso un riconoscimento progressivo di questa figura all'interno delle politiche attive per l'occupazione e dello sviluppo delle competenze.



Figura 1. Missioni PNRR

Il pensiero pedagogico ha, quindi, progressivamente decostruito l'idea di formazione come semplice e pura trasmissione di saperi, proponendo al contrario una visione centrata sulla personalizzazione e sulla trasformazione: si supera la logica addestrativa al fine di orientarsi verso un modello di apprendimento fondato sulla riflessività, sulla partecipazione e sullo sviluppo del pensiero critico (Jarvis, 2010; Mezirow, 1991) oltre che la costruzione di senso all'interno delle pratiche professionali (Alessandrini, 2013). Tale prospettiva contribuisce a trasformare il capitale umano in capitale educativo, ossia in quella dimensione che unisce la produttività alla dignità, la competenza all'etica, la crescita professionale allo sviluppo umano integrale (Bertagna, 2013; Nussbaum, 2011). Infatti, anche recenti studi evidenziano come la gestione del capitale umano attraverso la formazione, il coinvolgimento e l'apprendimento organizzativo, trasformativo e situato sia fortemente correlata alle prestazioni aziendali, al clima lavorativo e al benessere del lavoratore (Adel El-Sharkawy et al., 2023; Alerasoul et al., 2022). In questa prospettiva, l'apprendimento non può essere ridotto ad un esito immediato e misurabile in termini di performance ma si configura come un processo che coinvolge, oltre la dimensione cognitiva, anche quella identitaria e relazionale (Alessandrini, 2013; Mezirow, 2003). Le ricerche sull'Human capital management hanno mostrato che la valorizzazione del capitale umano è strettamente legata all'happiness at work: il benessere nel contesto lavorativo, dunque, va a rappresentare un'importante variabile che agisce da mediatore tra la gestione del personale e la capacità di apprendimento collettivo (Adel El-Sharkawy et al., 2023). Ciò conferma e dimostra l'importanza di un approccio pedagogico integrato, in cui la formazione continua rappresenti una leva per la promozione del benessere, della motivazione e della partecipazione attiva dei lavoratori. A livello europeo, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 23 novembre 2023 sullo sviluppo delle competenze digitali<sup>1</sup> evidenzia la necessità di un approccio educativo sistemico che sia in grado di combinare formazione tecnica, capacità critiche e competenze socio-relazionali.

<sup>1</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C\\_202401115](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C_202401115)

### 3. Capitale umano e transizione digitale

L'introduzione del digitale ha profondamente ridefinito le dinamiche del lavoro, le modalità di apprendimento e le stesse identità professionali. Le organizzazioni si trovano oggi a dover affrontare non solo l'introduzione di nuove tecnologie, ma soprattutto una trasformazione culturale e cognitiva che richiede un nuovo equilibrio tra sapere tecnico e sapere umano (Federighi, 2023).

In un mondo ormai sempre più iperconnesso, il digitale plasma i comportamenti, gli apprendimenti e il modo di lavorare e relazionarsi. Di conseguenza, la pedagogia del lavoro si presenta come una disciplina strategica, in grado di interpretare i cambiamenti e di tradurli in percorsi di formazione che favoriscano la partecipazione consapevole, la riflessività e la responsabilità etica. Come sottolineato anche dalla recente Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 23 novembre 2023, la competenza digitale non può essere intesa come una sola conoscenza tecnica del dispositivo o un'abilità puramente operativa, ma come *"digital literacy"*, ovvero come un insieme integrato di capacità che comprende l'uso critico, creativo, collaborativo e responsabile delle tecnologie. L'acquisizione di tali competenze implica, dunque, un processo formativo complesso che coinvolge dimensioni cognitive, affettive e sociali.

In questo scenario il pedagogo svolge il ruolo di mediatore tra tecnologia e persona: non si limita a progettare corsi di aggiornamento digitale, ma cura il significato educativo della trasformazione tecnologica, accompagnando i lavoratori nel riconoscimento dei propri bisogni formativi e nella costruzione di nuove identità professionali (Jarvis, 2010). Le competenze digitali diventano così strumenti di *empowerment*, che rafforzano l'autonomia, la capacità critica e la partecipazione attiva alla vita organizzativa. L'educatore è chiamato a progettare contesti di apprendimento funzionali all'integrazione tra tecnologie didattiche, riflessione critica e collaborazione, con lo scopo di trasformare la digitalizzazione da semplice aggiornamento tecnico ad effettivo processo educativo. In questo modo, l'intervento pedagogico si configura come un accompagnamento al cambiamento, finalizzato a sostenere la crescita personale e la costruzione di competenze trasversali, oggi fondamentali per la sostenibilità del lavoro e la competitività nel mercato (European Commission, 2020; Unesco, 2023).

Una recente ricerca condotta dalla *European Association for the Education of Adults* (EAEA) evidenzia come, nell'apprendimento degli adulti, la semplice disponibilità di strumenti digitali non sia sufficiente: *"digital inclusion is about more than access... motivation, trust and support structures matter"* (EAEA, 2025, p. 2). Infatti, la partecipazione adulta all'apprendimento nell'era digitale presenta segnali di stallo o flessione in molti Paesi, nonostante la pressione sulla forza lavoro sia cresciuta. In particolare, nel suo rapporto *Trends in Adult Learning* si evidenzia che *"job-related adult learning is more important than ever for economic resilience, but participation is stagnating or declining in many countries"* (OECD, 2025, p. 8). È, dunque, facilmente intuibile il complesso ruolo del pedagogo aziendale che svolge un ruolo fondamentale non solo nel definire le aree tecniche di formazione digitale, ma soprattutto nel favorire i contesti di apprendimento, sostenere la fiducia, promuovere la collaborazione e stimolare la riflessione critica su l'impatto della digitalizzazione, creando anche una relazione educativa che stimoli la motivazione a formarsi nell'ottica del *lifelong learning*.

### 4. La dimensione pedagogica della formazione aziendale

La formazione continua in azienda deve essere interpretata come un dispositivo pedagogico di innovazione, capace di generare cambiamento culturale, organizzativo e personale. Se da un lato il capitale umano rappresenta ad oggi il principale motore di sviluppo delle organizzazioni,

dall'altro lato la sua valorizzazione passa inevitabilmente attraverso la qualità dei processi educativi e formativi che si realizzano al loro interno.

La riflessione pedagogica sulla formazione in età adulta trova solide basi nella tradizione europea del *lifelong* e *lifewide learning* che si fonda sull'idea che l'apprendimento non si esaurisca nei contesti scolastici, ma accompagni la persona sia lungo tutto l'arco di vita che in tutti i contesti e momenti, assumendo forme e significati diversi in relazione alle esperienze vissute.

La formazione in azienda non può essere intesa come un semplice momento di aggiornamento professionale per il rilascio di un certificato, ma come un processo intenzionale di costruzione di competenze e significati, che contribuisca a sviluppare nelle persone la capacità di "stare in situazione" e, quindi, approcciare in modo critico, attivo e consapevole alla realtà lavorativa.

Il pedagogista diviene a tutti gli effetti un progettista e facilitatore dell'apprendimento, capace di creare ambienti formativi nei quali l'esperienza lavorativa diventa occasione di crescita personale e collettiva al fine di stimolare la motivazione intrinseca dei lavoratori<sup>2</sup>.

Nello specifico, l'aspetto motivazionale viene particolarmente stimolato attraverso il *transformative learning* (Mezirow, 1991) le cui teorie di riferimento consentono di comprendere al meglio la funzione pedagogica all'interno delle organizzazioni: apprendere in contesti aziendali significa non solo acquisire competenze operative, ma rielaborare criticamente le proprie esperienze e i propri schemi di riferimento.

Il pedagogista, dunque, favorisce tale processo attraverso pratiche riflessive che stimolano la consapevolezza e la reinterpretazione dei significati. Metodologie attive come il *learning by doing*, il *mentoring* e l'*action learning*, rappresentano strumenti privilegiati per generare apprendimento trasformativo: il soggetto apprende non tanto "su" un'esperienza, quanto "attraverso" l'esperienza, ristrutturando il proprio modo di pensare e di agire (Kolb, 1984; Mortari, 2008). Infatti, l'apprendimento adulto può considerarsi autenticamente trasformativo nel momento in cui produce un cambiamento nel modo di pensare, sentire e agire dell'individuo (Mezirow, 1991).

Recenti ricerche (Alerasoul et al., 2022) confermano che la dimensione riflessiva dell'apprendimento è strettamente correlata alla capacità di innovare. Le imprese che investono nella costruzione di ambienti di apprendimento riflessivi, cioè spazi in cui i lavoratori hanno la possibilità di confrontarsi, discutere e rielaborare collettivamente le proprie pratiche, manifestano una maggiore propensione alla creatività e alla coesione organizzativa. In questo senso, l'intervento del pedagogista aziendale diventa una leva strategica per la trasformazione culturale, poiché promuove un apprendimento orientato non solo al "sapere fare", ma anche al "sapere essere" e al "sapere con gli altri".

L'educatore, quindi, è chiamato ad analizzare i bisogni formativi non solo in termini di *gap* di competenze, ma come espressione di desideri, motivazioni e potenzialità dei soggetti (Margiotta, 2018). La sua azione si colloca nell'esatta intersezione tra teoria e prassi. Di conseguenza, egli da un lato traduce gli orientamenti pedagogici in percorsi concreti di formazione continua; dall'altro rilegge e modula le pratiche aziendali in spazi educativi nei quali costruire significati condivisi e culture organizzative orientate all'apprendimento (Senge, 2006; Wenger, 1998).

L'azione del pedagogista si articola su tre livelli principali (da cui ne conseguono altri intermedi): analisi dei bisogni formativi, progettazione pedagogica e valutazione (Demetrio, 2001; Federighi, 2012a).

L'analisi dei bisogni consente di comprendere le aspettative e le esigenze dell'organizzazione e dei singoli lavoratori, individuando le competenze chiave richieste dai processi di innovazione al fine di definire gli obiettivi di miglioramento che l'azienda si propone di raggiungere. La progettazione dell'intervento educativo, invece, mira a costruire percorsi coerenti con i bisogni

<sup>2</sup> Da una revisione sistematica della letteratura (Iannotta & Scarano, 2024) è emerso che la motivazione e la disponibilità ad apprendere sono due elementi cruciali per l'apprendimento in età adulta.

rilevati e gli obiettivi individuati. Al fine di stimolare il coinvolgimento, la progettazione di tali percorsi dovrà basarsi su metodologie attive e partecipative.

A tal proposito, le teorie di riferimento possono essere varie<sup>3</sup>: le teorie sociali dell'apprendimento vedono quest'ultimo non come un processo individuale ma, al contrario, come un processo integrato all'interno delle relazioni e delle pratiche sociali. In questo *framework* è possibile, quindi, collocare il concetto di *situated learning* secondo cui l'apprendimento si realizza all'interno di specifiche situazioni (Lave & Wenger, 1991) e, sostanzialmente, significa "acquisire la capacità di utilizzare in maniera competente gli strumenti, materiali e concettuali, disponibili in un determinato contesto" (Bonaiuti, 2013, p. 339). Un'altra teoria di riferimento, non molto lontana dalla precedente, è quella dell'*experiential learning* che definisce "le azioni di tipo formativo come quelle che producono un cambiamento sulle conoscenze e le credenze su cui si basa un'azione grazie all'esperienza di un concreto episodio, mediato attraverso la riflessione" (Federighi, 2012b, p. 22). Le stesse politiche europee dell'ultimo decennio si orientano in questa direzione, ponendo l'attenzione verso i modelli di *work-based learning* che comprendono non solo la formazione che avviene direttamente sul luogo di lavoro ma anche all'esterno negli istituti di istruzione e formazione professionale.

La progettazione e, quindi, l'implementazione dell'intervento formativo, sono strettamente connessi alla valutazione che accompagna tutto il processo per poi concludersi con una valutazione finale ed ex-post di quanto progettato e implementato. Il fine ultimo è la messa in atto di concreti cambiamenti che portino ad un miglioramento aziendale o all'emergere di nuove esigenze formative che danno inizio ad una circolarità ricorsiva di un processo finalizzato al miglioramento continuo delle pratiche (Fig. 2).

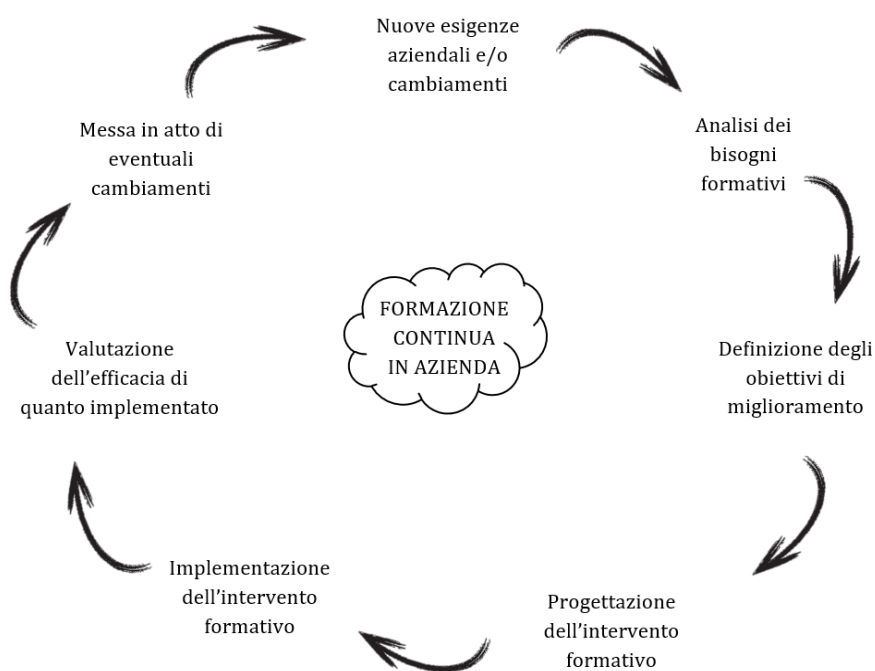


Figura 2. La formazione continua in azienda

<sup>3</sup> Per un maggiore approfondimento circa le teorie di riferimento per la formazione professionale continua, si rimanda a Iannotta, I. S., & Scarano, R. (2024). La formazione professionale continua: una systematic review della letteratura. *LLL*, 22(45), 310–323.

Il pedagogo aziendale, dunque, non è un “formatore tecnico”, ma un professionista capace di orientare la formazione verso finalità educative, integrando la dimensione cognitiva, emotiva e sociale dell’apprendimento (Jarvis, 2010). Infatti, un elemento distintivo dell’intervento pedagogico in azienda è la capacità di coniugare dimensione cognitiva e dimensione relazionale del sapere, trasformando la formazione da evento episodico a processo continuo e situato, radicato nella cultura dell’organizzazione e orientato alla costruzione di senso.

La funzione pedagogica nel contesto aziendale si estende anche alla cura del benessere organizzativo e alla promozione di un equilibrio tra efficienza produttiva e qualità della vita lavorativa. Il pedagogo che lavora in contesti aziendali, infatti, è chiamato a rendere l’organizzazione un luogo di apprendimento umano oltre che economico, sostenendo la costruzione di identità professionali solide e resilienti (Knowles et al., 2015). In questo senso, il pedagogo diviene un agente di cambiamento capace di accompagnare le persone e le organizzazioni verso modelli di sviluppo sostenibile, inclusivo e partecipato, in linea con gli obiettivi europei di innovazione sociale e di cittadinanza attiva (European Commission, 2020; Nussbaum, 2011).

Grazie alle più recenti innovazioni (legate soprattutto all’introduzione dell’intelligenza artificiale) molte piattaforme di apprendimento stanno evolvendo verso modelli che ampliano le possibilità formative (flessibilità, personalizzazione, *micro-learning*), andando anche incontro alle esigenze dello studente-adulto di conciliare tempi personali, lavorativi e di formazione (Loock et al., 2022).

Le indagini sul lavoro e l’apprendimento degli adulti mostrano che caratteristiche come l’orario flessibile, la possibilità di smart working e un clima sereno, incidono positivamente sulla partecipazione alla formazione (Radovan, 2024). Ciò conferma che la progettazione dei percorsi formativi non può essere disgiunta dalle condizioni lavorative e organizzative: è, dunque, indispensabile agire anche come architetto dell’ambiente formativo, favorendo contesti che consentano la partecipazione, la riflessione e l’azione condivisa.

## 5. Conclusioni

La centralità del capitale umano si configura non come una semplice dimensione economico-produttiva, ma come una questione profondamente educativa. Le organizzazioni che intendono affrontare le sfide della transizione digitale e della sostenibilità sono chiamate a riconoscere il valore formativo del lavoro e investire nella crescita globale delle persone. La formazione continua, nella prospettiva pedagogica, si configura come un processo intenzionale di crescita e di trasformazione che coinvolge persone e organizzazioni. Nell’era della transizione digitale, il ruolo del pedagogo diviene fondamentale per garantire coerenza, significato e valore umano ai processi di innovazione.

Il pedagogo aziendale, attraverso la progettazione di percorsi di formazione continua, l’attivazione di comunità di pratica e la promozione del benessere organizzativo, rappresenta ad oggi una figura strategica per tradurre i principi dell’apprendimento permanente in azioni concrete di sviluppo e innovazione.

Attraverso la progettazione di percorsi formativi integrati, il pedagogo contribuisce a costruire contesti lavorativi in cui l’apprendimento non sia un evento episodico, ma un’esperienza permanente e condivisa. La sfida educativa contemporanea non consiste solo nel “formare competenze”, ma nel generare consapevolezza, partecipazione e responsabilità: condizioni indispensabili per un futuro del lavoro più giusto, inclusivo e umano, futuro che non potrà prescindere da una solida base pedagogica, capace di leggere i mutamenti sociali e di trasformarli in occasioni di crescita condivisa.

## Riferimenti bibliografici

- Adel El-Sharkawy, S., Nafea, M., & Hassan, E. H. D. (2023). HRM and organizational learning in knowledge economy: Investigating the impact of happiness at work (HAW) on organizational learning capability (OLC). *Future Business Journal*, 9, Article 10. <https://doi.org/10.1186/s43093-023-00188-2>
- Alerasoul, S., Afeltra, G., Hakala, H., Minelli, E., & Strozzi, F. (2022). Organisational learning, learning organisation, and learning orientation: An integrative review and framework. *Human Resource Management Review*, 32(3), Article 100854. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2021.100854>
- Alessandrini, G. (2013). *Formazione e organizzazione*. Carocci.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II*. Addison-Wesley.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Bertagna, G. (2013). *Lavoro e formazione. Linee di pedagogia del lavoro*. La Scuola.
- Bonaiuti, G. (2013). Apprendimento situato. In G. Marconato (Ed.), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua* (pp. 334–344). Guaraldi.
- Cedefop. (2003). *Sistema di istruzione e formazione professionale in Italia*. Breve descrizione. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5139\\_it.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5139_it.pdf)
- Demetrio, D. (2001). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza.
- EAEA. (2025). *Making technology work for adult learners: Our 6 key research findings*. <https://eaea.org/2025/09/04/making-technology-work-for-adult-learners-our-6-key-research-findings>
- European Commission. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union.
- Federighi, P. (2012a). *Educazione in età adulta: teorie, strategie, strumenti*. Carocci.
- Federighi, P. (2012b). L'embedded learning o la formazione incorporata. In P. Federighi, G. Campanile, & C. Grassi (Eds). *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI* (pp. 17–24). ETS.
- Federighi, P. (2018). *Apprendimento permanente e trasformazione delle competenze*. FrancoAngeli.
- Federighi, P. (2023). *Pedagogia e transizioni formative. Nuove sfide per l'apprendimento permanente*. Carocci.
- Iannotta, I. S., & Scarano, R. (2024). La formazione professionale continua: una systematic review della letteratura. *LLL*, 22(45), 310–323. <https://doi.org/10.19241/lll.v22i45.929>
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (4<sup>th</sup> ed.). Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner* (8<sup>th</sup> ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Loock, V. S., Fleischer, J., Scheunemann, A., Froese, L., Teich, K., & Wirth, J. (2022). Narrowing down dimensions of e-learning readiness in continuing vocational education. Perspectives from the adult learner. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1033524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1033524>
- Margiotta, U. (2018). *Pedagogia e capitale umano. Prospettive per una società della conoscenza*. Carocci.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Macmillan.
- Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Harvard University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello.
- MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Mortari, L. (2008). *Educazione alla riflessività*. Carocci.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Trends in Adult Learning: New Data from the 2023 Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.
- Pedone, A. (2021, 22 settembre). *Dalla formazione informale allo smart learning. Nuovi scenari per la formazione continua in azienda nella transizione digitale* [Conference paper]. XXIII Congresso Nazionale AIV. <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/3304>
- Quartarone, M. (2011). Don Milani, tra pedagogia e impegno sociale. In D. De Salvo (Ed.), *L'eredità pedagogica di Don Milani* (pp. 55–59). *Quaderni di intercultura*, Anno III/2011.

- Radovan, M. (2024). *Workplace Flexibility and Participation in Adult Learning*. *Sustainability*, 16(14), Article 5950. <https://doi.org/10.3390/su16145950>
- Schultz, T. W. (1961). *Investment in Human Capital*. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- UNESCO. (2023). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Tammaro, R., & Scarano, R. (2026). Educazione e formazione continua nei contesti aziendali: il ruolo del pedagogo nell'era della transizione digitale. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 193-202. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1067>

**Corresponding author:** Rosanna Tammaro | [rtammaro@unisa.it](mailto:rtammaro@unisa.it)

**Author contributions:** L'articolo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia è attribuito a Rosanna Tammaro il paragrafo 1 e a Roberta Scarano i paragrafi 2 e 3. L'introduzione e le conclusioni sono scritte insieme.


**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.




## Il Service Learning all'università: processi riflessivi per la trasformazione nella formazione dei pedagogisti

### Service Learning in higher education: reflective processes for transformation in the training of pedagogues

Francesca Pedone  | Università degli Studi di Palermo | francesca.pedone@unipa.it

Maria Moscato  | Università degli Studi di Palermo | maria.moscato01@unipa.it

Marika Cardinale  | Università degli Studi di Palermo | marika.cardinale@unipa.it

#### Abstract (EN)

This paper presents a Service Learning project developed for students in the Master's Degree Programme in Pedagogical Sciences at the University of Palermo, in collaboration with the university's TLC, and examines its educational impact through the analysis of reflective writings by 84 future pedagogues. Integrating theory and practice, Service Learning engages students in community service while fostering learning and democratic citizenship. Grounded in the idea that professional development in Education is a gradual process involving skills transformation and professional identity, the project hypothesised that a Service Learning experience supported by systematic reflection tools adapted from Ash and Clayton's DEAL model could enhance students' understanding of their professional profiles. The findings highlight Service Learning's potential to support the construction of professional identity and to strengthen awareness of the pedagogist's socio-political and transformative role.

**Keywords:** Service Learning, reflexivity, professional identity, transformation

#### Abstract (IT)

Il contributo illustra l'impianto e i risultati di un progetto di Service Learning rivolto agli studenti di Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Palermo, realizzato in collaborazione con il TLC d'Ateneo, analizzandone le ricadute formative attraverso gli elaborati riflessivi di 84 futuri pedagogisti. Il Service Learning, integrando teoria e pratica, coinvolge gli studenti in attività di servizio alla comunità, promuovendo apprendimento e cittadinanza democratica. Partendo dall'idea che lo sviluppo professionale in ambito educativo sia un processo graduale di acquisizione e trasformazione di competenze e dimensioni identitarie, il progetto ha ipotizzato che l'esperienza di Service Learning, supportata da strumenti di riflessione sistematica ispirati al modello DEAL di Ash e Clayton, potesse favorire una comprensione del profilo professionale e agire come catalizzatore nella costruzione dell'identità professionale e della consapevolezza del ruolo trasformativo del pedagogista.

**Parole chiave:** Service Learning, riflessività, identità professionale, trasformazione

## 1. Definizione e fondamento del Service Learning all'università: una premessa di senso

Il rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (2021) ha offerto un'analisi approfondita delle sfide attuali e future dell'educazione, assumendo una prospettiva innovativa sul ruolo trasformativo dell'istruzione nella promozione del cambiamento sociale (Tarozzi & Milana, 2022) e sottolineando l'urgenza di ridefinire approcci e finalità dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso metodologie orientate alla collaborazione, alla solidarietà e alla cura. L'obiettivo è delineare un nuovo contratto sociale capace di ampliare il concetto di cittadinanza, promuovendo un'idea educativa basata sull'interdipendenza tra saperi, contesti sociali e processi formativi.

All'interno di questa cornice, il rapporto valorizza modelli educativi capaci di sviluppare negli studenti competenze, atteggiamenti e capacità per affrontare le incertezze del mondo contemporaneo, attraverso il dialogo costante con la realtà e l'integrazione dei saperi (Cinque et al., 2021). In questo scenario, il Service Learning (SL) viene riconosciuto come una metodologia in grado di avvicinare i giovani ai valori della solidarietà e della cooperazione, superando barriere tra gruppi sociali e tra scuola e comunità. Il SL permette agli studenti di confrontarsi con sistemi e contesti più ampi e di contribuire alla costruzione di una società più equa e coesa, favorendo anche una rinnovata relazione con l'ambiente e il territorio.

D'altra parte, le critiche al valore educativo del SL sono spesso riconducibili al fatto che queste esperienze vengono confuse con le attività di servizio alla comunità. Non è sempre facile, infatti, cogliere la differenza tra queste due pratiche. Alla mancanza di chiarezza si aggiunge il fatto che esso assume differenti forme, in quanto viene adattato per rispondere alle esigenze e agli obiettivi del contesto locale. Sono più di 200 le definizioni di SL finora pubblicate, ognuna delle quali conferisce una particolare sfumatura alla pratica. Mentre alcune definizioni ne mettono in luce i benefici per la comunità, altre pongono l'accento sull'apprendimento delle competenze civiche degli studenti. Alcune definizioni suggeriscono che si può parlare di SL solo se le attività a beneficio della comunità sono svolte per un lungo periodo di tempo. Secondo altre definizioni, invece, un'attività può essere considerata di SL solo se orientata al conseguimento di obiettivi di giustizia sociale. Nel complesso, secondo la maggior parte delle definizioni, la sua essenza è data dall'integrazione di esperienze di servizio comunitario alle esperienze didattiche in aula, in modo tale che le due esperienze si rafforzino a vicenda. Una delle definizioni più autorevoli è stata formulata da Bringle e Hatcher nel 1995 e definisce il SL come:

course-based, credit-bearing educational experience that allows students to (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility (p. 112).

Appare chiaro come la definizione ponga l'accento su come il SL integri organicamente servizio alla comunità e apprendimento accademico in un'esperienza curricolare che risponde a bisogni reali e, soprattutto, trova nella riflessione critica il dispositivo essenziale per trasformare l'esperienza in comprensione profonda. In questa prospettiva, il SL è sempre progettato in modo intenzionale, strutturato e connesso agli obiettivi del curriculum (Salam et al., 2019), distinguendosi così da tirocini, pratiche professionalizzanti o volontariato: mentre in queste esperienze gli studenti "servono per apprendere", nel SL "apprendono per servire" (Bringle & Hatcher, 2009). Elemento distintivo del SL è anche la natura paritaria della relazione con la comunità, coinvolta come partner educativo nella fase di progettazione. Ciò consente di superare la logica donatore-beneficiario per favorire uno scambio reciproco orientato al bene comune. Le basi teoriche di questo approccio risiedono nell'apprendimento esperienziale di Dewey (1938), con l'idea dell'"imparare facendo" e del ruolo

dell'educazione nello sviluppo della comunità, e nella pedagogia critica di Freire (1970), che evidenzia come l'esperienza vissuta e la riflessione critica consentano allo studente di riconoscersi come soggetto attivo, trasformando la relazione tra teoria e prassi e alimentando un'educazione autenticamente democratica.

L'università è il luogo in cui formazione professionale e educazione alla cittadinanza democratica si intrecciano, con l'obiettivo di formare professionisti preparati e consapevoli del proprio ruolo nella società (Resch & Knapp, 2020). Il SL risponde pienamente a questa esigenza, incarnando la vocazione universitaria e configurandosi come metodologia innovativa capace di coniugare apprendimento accademico e responsabilità sociale. Attraverso di esso, la terza missione universitaria si concretizza in un ripensamento del curriculum orientato alla trasformazione migliorativa della realtà: l'immersione degli studenti in contesti reali attiva, infatti, un circolo virtuoso di riflessione e azione che coinvolge tutti gli attori partecipanti (Colazzo & Ellerani, 2018).

### 1.1 Il Service Learning come pratica riflessiva e trasformativa nella formazione del pedagoga

Nel campo dell'educazione, lo sviluppo professionale può essere compreso come un processo dinamico di acquisizione e trasformazione di competenze e identità professionali, attraverso il quale individui e comunità educative migliorano, arricchiscono e rinnovano le proprie pratiche, assumendo in modo sempre più consapevole le responsabilità dei ruoli ricoperti. Le ricerche individuano tra gli indicatori di tale sviluppo l'evoluzione delle proprie pratiche, la crescita della capacità riflessiva, la comprensibilità delle proprie pratiche ai propri occhi e agli occhi dei colleghi, nella consapevolezza della propria professionalità, che diventa sempre più significativa ed intenzionale (Galeotti & Del Gobbo, 2019; Portelance et al., 2014). Diventa necessario, dunque, fondare i percorsi formativi su solide basi epistemologiche, teoriche e metodologiche, rispettose della natura intrinsecamente educativa del ruolo professionale. In questa prospettiva, la questione delle competenze acquista un valore cruciale: esse devono essere intese come capacità autonome e responsabili di mobilitare conoscenze e abilità in contesti complessi, e non come semplici prestazioni osservabili. Il SL, inteso come dispositivo pedagogico trasformativo, contribuisce a consolidare tale impostazione poiché mette in dialogo dimensione teorica e dimensione pratica, attivando processi riflessivi che interrogano i saperi accademici e li rendono vitali e significativi per affrontare questioni educative rilevanti (Fioretti et al., 2023).

Il SL trova qui la sua collocazione come pratica autenticamente trasformativa e la sua valenza formativa deriva dal considerare l'esperienza come spazio di costruzione di significati, all'interno del quale la riflessione assume un ruolo costitutivo. La riflessione esperienziale – o metariflessione – permette infatti di collegare il piano dell'azione a quello della concettualizzazione, attribuendo senso agli eventi vissuti, confrontandoli con conoscenze pregresse e riorganizzando i quadri interpretativi in una prospettiva evolutiva (Schön, 2024). Questa visione dell'esperienza come processualità riflessiva è profondamente coerente con l'idea dell'azione educativa come praxis: un circolare sapere-agire trasformativo orientato alla promozione del cambiamento attraverso l'implementazione creativa di un proposito. Nella formazione del pedagoga, tale prospettiva implica la capacità di interrogare i propri presupposti, rivedere punti di vista, riformulare problemi e modificare approcci mentali e comportamentali. La riflessione, pertanto, non è un elemento accessorio, ma una componente imprescindibile della professionalità educativa, poiché permette di affrontare l'imprevedibilità delle situazioni reali senza ricorrere a un agire automatico o cristallizzato, superando pregiudizi, semplificazioni e "tutti quegli abiti che chiudono la mente e la rendono refrattaria a considerare nuovi problemi e a ospitare nuove idee" (Dewey, 1961, p. 93).

In questa direzione, appare indispensabile che i percorsi di SL rivolti ai futuri pedagogisti siano affiancati da dispositivi intenzionalmente progettati per sostenere e consolidare le competenze riflessive, favorendo la costruzione di un pensiero critico capace di “discriminare concezioni divergenti” (Salerni & Zanazzi, 2018, p. 56). Tali dispositivi – teorici, metodologici e dialogici – costituiscono una condizione imprescindibile affinché l’esperienza si trasformi in apprendimento significativo e il SL possa esprimere appieno il suo potenziale formativo e trasformativo.

## 2. Il progetto di Service Learning nel CdS LM-85: genesi e architettura

Nell’ottica di rinnovamento della didattica universitaria e di rafforzamento del legame tra formazione accademica e territorio, il *Centro per l’innovazione e il miglioramento della didattica universitaria* (TLC-CIMDU) dell’Università degli Studi di Palermo ha promosso, a partire dall’anno accademico 2023–2024, un progetto biennale di SL con l’obiettivo generale di: migliorare l’efficacia formativa dei corsi di studio; favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e aumentare la loro motivazione, rendendoli più consapevoli e autonomi nel loro percorso di apprendimento; supportare le realtà bisognose del territorio.

La scelta del CdS LM-85 di aderire al progetto è motivata dalla necessità di integrare teoria e pratica, coinvolgendo docenti e studenti in un processo di insegnamento-apprendimento innovativo, approccio che si allinea perfettamente con le finalità del CdS. Il progetto è stato concepito con obiettivi differenziati per le varie figure coinvolte. Per la comunità, ha rappresentato un intervento volto a promuovere azioni pedagogiche nei contesti più critici, rafforzando prevenzione, protezione e benessere in un’ottica inclusiva. Per gli studenti, il percorso ha avuto un impatto formativo multidimensionale, favorendo la crescita personale, il potenziamento delle competenze relazionali e cognitive, l’approfondimento dei contenuti accademici e una maggiore sensibilità sociale e civile. Per i docenti e per l’università, infine, il progetto ha costituito un’occasione di sviluppo professionale, di dialogo interdisciplinare e di consolidamento del legame con il territorio, contribuendo anche all’innovazione della ricerca e della didattica.

Nella prima annualità hanno aderito al progetto i docenti di cinque insegnamenti. Considerata la presenza di un numero significativo di studenti lavoratori, la partecipazione è stata resa facoltativa: complessivamente hanno aderito circa 120 studenti, distribuiti tra le cinque discipline coinvolte. Tra queste, l’insegnamento di *Pedagogia speciale per l’inclusione* (PAED-02/A, 9 CFU), nucleo centrale dell’esperienza qui analizzata, ha coinvolto sei stakeholder del territorio siciliano (cinque con sede a Palermo e uno ad Agrigento): realtà operanti in contesti di rischio, disagio, marginalità e crisi che hanno offerto agli studenti l’opportunità di confrontarsi con situazioni educative complesse e diversificate. L’insegnamento ha visto la partecipazione di 84 studenti del primo anno, i quali hanno portato a termine il percorso consegnando elaborati finali che costituiscono il corpus di analisi del presente contributo.

Il percorso di SL sviluppato nell’ambito del corso è stato articolato secondo una struttura specifica, pensata per integrare formazione teorica, esperienza sul campo e riflessione sistematica. Esso ha previsto: un seminario introduttivo (2 ore), a cura del G.L.S.L., rivolto a tutti gli studenti dei CdS coinvolti; una formazione in aula (15 ore), dedicata all’analisi dei contesti di intervento e alla pianificazione delle attività da realizzare sul campo; il lavoro sul campo (minimo 15 ore); la riflessione e valutazione, attraverso la somministrazione di strumenti ispirati al modello DEAL di Ash e Clayton (2004, 2009), che hanno portato alla produzione di elaborati (15 ore) e a una valutazione formativa finale (3 ore).

Ci si è proposti di favorire la riflessione, individuale e collettiva, dei futuri pedagogisti sulla loro pratica ponendo l’attenzione sulle esperienze vissute nel periodo di SL e la relazione con quanto precedentemente e contemporaneamente studiato o vissuto riprendendo il paradigma dell’apprendimento esperienziale. La finalità principale è stata quella di sviluppare, tramite l’auto

riflessione e il confronto di esperienze tra colleghi e con il docente in aula, un sapere critico e un atteggiamento riflessivo trasformando le proprie cornici di riferimento e le proprie prospettive.

### 3. L'impianto valutativo

Come si è detto, nel quadro della terza missione e dell'innovazione didattica, il SL si configura come una metodologia capace di creare connessioni significative tra università e territorio, coniugando nuove pratiche formative e responsabilità sociale. Perché questo potenziale sia pienamente riconosciuto, il SL deve essere integrato nei processi di progettazione e valutazione dei corsi. La valutazione riveste un ruolo decisivo: permette non solo di misurarne l'impatto sugli apprendimenti e sull'innovazione didattica, ma anche di valorizzarlo nel dibattito nazionale sulla qualità della formazione universitaria.

In particolare, la valutazione degli studenti rappresenta un elemento chiave per verificare il raggiungimento degli obiettivi formativi, attestare l'efficacia del modello e garantire che l'esperienza produca un apprendimento autentico e significativo. La letteratura mostra che il SL richiede dispositivi riflessivi rigorosi e, per tale ragione, è stato adottato il modello DEAL di Ash e Clayton, ampiamente utilizzato per valutare l'apprendimento riflessivo in contesti esperienziali. Il modello orienta la valutazione in tre dimensioni fondamentali: "Potenziamento Accademico" (PA), ovvero il collegamento tra teoria e pratica, rielaborazione critica dei concetti; "Crescita Personale" (CP), focalizzato sullo sviluppo dell'autoconsapevolezza e rinegoziazione dei propri assunti; "Impegno Civico" (IC), cioè la comprensione del proprio ruolo nella comunità e capacità di individuare strategie di cambiamento.

Più nel dettaglio, il processo valutativo si articola in tre fasi: "Describe" – descrizione oggettiva dell'esperienza, focalizzata su elementi rilevanti per PA e IC; "Examine" – analisi critica dell'esperienza, confrontando teoria e pratica (PA), esplorando aspetti personali (CP) e valutando le azioni svolte (IC); "Articulate Learning" – sintesi dell'apprendimento attraverso domande guida (cosa ho imparato, come, perché è importante, come lo userò), valutando trasformazioni nei tre ambiti. Per chiarezza espositiva, si riportano di seguito tre tabelle riepilogative del modello adattato, corredata dei prompt forniti agli studenti e un esempio di valutazione (Tabb. 1-3).

Tabella 1. Applicazione del modello deal agli elaborati degli studenti partecipanti al percorso di SL offerto per l'insegnamento Pedagogia speciale per l'inclusione – Fase di "Describe"

	FASE 1	PA: Potenziamento Accademico	CP: Crescita Personale	IC: Impegno Civico	PROMPT
<b>DEAL</b>	<p><u>DESCRIBE</u>            Descrivere la propria esperienza di SL (raccolta oggettiva dei fatti).            Gli studenti riportano fatti concreti e dettagli dell'esperienza vissuta senza interpretazioni o giudizi.            Si focalizzano su ciò che è accaduto, chi era coinvolto e quale era il contesto.            Forniscono descrizioni dettagliate e basate sui fatti delle loro esperienze.</p>	<p>Spiegano e analizzano un concetto appreso durante il corso e la discussione in aula.            Identificano e analizzano un concetto teorico che si correla con la loro esperienza di SL.            Descrivono un'esperienza legata all'apprendimento, identificano quali concetti teorici o abilità sono stati messi in pratica.</p>	<p>Attraverso la descrizione delle proprie azioni, gli studenti prendono consapevolezza emotiva e comportamentale, evidenziando eventuali difficoltà o progressi personali.</p>	<p>Descrivono e identificano l'obiettivo su cui stanno lavorando (come parte di un progetto di gruppo o per conto dell'organizzazione) e considerano l'approccio adottato dalla comunità per raggiungere questo obiettivo.            La descrizione può mettere in luce il contesto sociale e il ruolo dello studente all'interno della comunità, fornendo dati per una successiva valutazione critica.</p>	<p><i>Chi?</i>  <i>Cosa?</i>  <i>Dove?</i>  <i>Quando?</i>  <i>Perché?</i></p>
<b>SM – Struttura per l'assistenza di adulti con disagio psichico</b>	<p>L'elaborato descrive dettagliatamente l'esperienza di SL.            Ha spiegato il <b>contesto</b> e il suo ruolo nella cooperativa, sottolineando l'obiettivo di ampliare le sue competenze, passando dalla prima infanzia (esperienza pregressa) all'educazione degli adulti.            Ha descritto <b>le attività svolte</b>, tra cui il coinvolgimento nei laboratori di ceramica e musicoterapia, l'interazione con gli utenti e l'osservazione dei PEI (Piani Educativi Individualizzati).            Ha evidenziato <b>le difficoltà organizzative</b> incontrate.  <b>PA:</b> L'esperienza ha permesso di osservare da vicino il funzionamento dei PEI e di applicare conoscenze pedagogiche in un contesto reale.  <b>CP:</b> Ha riconosciuto le sue paure iniziali e il processo di adattamento a una realtà educativa diversa.  <b>IC:</b> Ha analizzato il valore del servizio nella comunità e il suo impatto sugli utenti.</p>				

Tabella 2. Applicazione del modello deal agli elaborati degli studenti partecipanti al percorso di SL offerto per l'insegnamento Pedagogia speciale per l'inclusione – Fase di "Examine"

	FASE 2	PA: Potenziamento Accademico	CP: Crescita Personale	IC: Impegno Civico	PROMPT
DEAL	<p><u>EXAMINE</u></p> <p>Esaminare l'esperienza (analisi critica dell'esperienza).</p> <p>Gli studenti analizzano il concetto come lo hanno sperimentato nella pratica: l'obiettivo è individuare connessioni tra esperienza e teoria. Passano dalle descrizioni oggettive alle valutazioni analitiche, in cui vengono sollecitati a elaborare un giudizio ragionato mediante argomenti validi.</p>	<p>Analizzano le somiglianze e le differenze tra teoria e pratica per generare nuove comprensioni dei concetti teorici che hanno appreso. Valutano la loro comprensione del concetto in relazione alla loro esperienza di SL.</p> <p>Analizzano come l'esperienza ha ampliato la loro comprensione accademica.</p>	<p>Esplorano ciò che l'esperienza di SL ha messo in luce delle loro caratteristiche personali: punti di forza e debolezza, senso dell'identità, presupposti, credenze e convinzioni, ecc.</p> <p>L'esame dell'esperienza aiuta gli studenti a comprendere le proprie risposte emotive, atteggiamenti e convinzioni, portando a un'evoluzione della consapevolezza di sé.</p>	<p>Esaminano anche gli effetti positivi e negativi che l'adozione di questo approccio ha avuto sul raggiungimento di questo obiettivo e propongono approcci alternativi.</p>	<p><i>In che modo l'esperienza ha contribuito al tuo sviluppo accademico o professionale? Quali emozioni, convinzioni o atteggiamenti sono emersi? Come ha influito sulla comprensione del tuo ruolo nella comunità?</i></p>
SM – Struttura per l'assistenza di adulti con disagio psichico	<p>Ha riflettuto sugli aspetti positivi e sulle criticità, facendo emergere un'analisi dettagliata dell'esperienza.</p> <p><b>PA:</b> Ha confrontato la <b>teoria con la pratica</b>, evidenziando che i modelli pedagogici studiati non sempre trovano un'applicazione immediata nei contesti reali.</p> <p>Ha osservato <b>criticità nel metodo educativo</b> adottato dagli operatori.</p> <p>Ha rilevato <b>una mancanza di preparazione iniziale</b>, che ha reso più difficile il coinvolgimento attivo nelle attività educative.</p> <p><b>CP:</b> Ha riconosciuto il suo <b>cambiamento di prospettiva</b>: da una visione condizionata dai pregiudizi iniziali a una comprensione più consapevole del contesto. <i>"All'inizio dell'esperienza ero incerta su come relazionarmi con gli utenti, avevo timore di non sapere cosa dire o come comportarmi. Con il tempo, però, ho capito che bastava mettersi in ascolto, osservarli e accogliere i loro bisogni senza pregiudizi. Questo mi ha permesso di entrare in relazione con loro in modo più autentico e naturale."</i> <i>"Prima di iniziare pensavo che sarebbe stato difficile trovare un punto di contatto con loro. Credevo che il disagio psichico creasse una barriera insormontabile. Invece, ho capito che dietro ogni comportamento c'è una storia da conoscere."</i></p> <p>Ha sviluppato maggiore <b>consapevolezza della gestione emotiva</b>, affrontando le sue insicurezze nel lavorare con utenti con disabilità psichiche.</p> <p>Ha sentito <b>frustrazione per la mancanza di coinvolgimento da parte degli operatori</b>, che ha limitato il suo contributo attivo.</p> <p><b>IC:</b> Ha riflettuto sulla <b>differenza tra inclusione e semplice integrazione</b>, riconoscendo l'importanza di creare spazi educativi realmente accoglienti. <i>"Mi sono resa conto che non basta far partecipare le persone alle attività per dire che sono incluse. L'inclusione non è solo 'esserci', ma sentirsi accolti, valorizzati e sentirsi parte attiva di un gruppo. Ho capito che creare un ambiente accogliente significa riconoscere i bisogni di ognuno e dare loro uno spazio in cui sentirsi ascoltati e rispettati."</i></p> <p>Ha analizzato l'<b>impatto delle relazioni educative</b> nel promuovere il benessere degli utenti.</p>				

Tabella 3. Applicazione del modello deal agli elaborati degli studenti partecipanti al percorso di SL offerto per l'insegnamento Pedagogia speciale per l'inclusione – Fase di "Articulate learning"

	FASE 3	PA: Potenziamento Accademico	CP: Crescita Personale	IC: Impegno Civico	PROMPT
<b>DEAL</b>	<u>ARTICULATE LEARNING</u> Articolare l'apprendimento nelle riflessioni. Esplicitare l'apprendimento si configura come trasformazione e dell'esperienza in conoscenza applicabile. Gli studenti valutano l'adeguatezza del concetto teorico nel contesto esperienziale.	Vengono invitati a considerare se la loro comprensione del concetto teorico è cambiata nel corso del semestre e quali, se ce ne sono, ulteriori domande devono essere poste per ottenere una comprensione più approfondita di questo concetto. Chiariscono quali conoscenze e competenze hanno sviluppato e come potranno applicarle nei loro studi o nella loro futura carriera.	Indicano anche i cambiamenti che vorrebbero apportare a se stessi, come rivelato attraverso la loro esperienza di servizio. La riflessione aiuta a rafforzare la fiducia in se stessi, a riconoscere aree di miglioramento e a sviluppare strategie per la propria crescita personale.	Esplicitando l'apprendimento, gli studenti delineano come il loro coinvolgimento nella comunità possa tradursi in azioni future consapevoli, rafforzando la loro responsabilità civica.	<i>Cosa ho imparato? (esaminare l'apprendimento); Come, nello specifico, l'ho imparato? (fornire prove specifiche a supporto dell'apprendimento); Perché questo apprendimento è importante, o significativo? (trovare importanza nell'apprendimento); In che modo utilizzerò questo apprendimento, o quali obiettivi, per migliorare me stesso, la qualità del mio apprendimento, o la qualità delle mie future esperienze o servizi? (valutare l'apprendimento e decidere se ha soddisfatto, o soddisferà, obiettivi a breve e lungo termine).</i>
<b>SM – Struttura per l'assistenza di adulti con disagio psichico</b>	Ha espresso in modo chiaro come questa esperienza influenzerà il tuo percorso futuro. <b>PA:</b> si propone di potenziare la propria capacità di osservare criticamente i contesti educativi e di applicare strategie più mirate all'inclusione. <b>CP:</b> manifesta di aver compreso che <b>il lavoro educativo richiede adattabilità, pazienza e capacità di relazione.</b> <b>IC:</b> Ha maturato una maggiore sensibilità verso il ruolo della pedagogia nel promuovere il cambiamento sociale. <i>"Ho capito che il lavoro educativo non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma ha un impatto molto più ampio: può dare alle persone strumenti per sentirsi parte della società, per esprimersi e per riconoscere il proprio valore. La pedagogia non è solo formazione, ma un mezzo per costruire comunità più inclusive e consapevoli."</i>				

Una valutazione così strutturata risponde anche ad una duplice esigenza: da un lato, scongiurare il rischio di confondere soddisfazione e apprendimento; dall'altro, rispondere alle critiche rivolte all'università riguardo la scarsa attenzione allo sviluppo di competenze come pensiero critico, problem solving situato e capacità di trasferire i saperi teorici nella realtà.

### 3.1 I risultati

L'analisi qualitativa degli 84 elaborati riflessivi è stata condotta attraverso un'analisi tematica guidata da framework teorico (Terry et al., 2017), in cui le tre dimensioni del modello DEAL (PA, CP e IC) hanno costituito le categorie analitiche iniziali entro cui sono stati organizzati i contenuti dei report degli studenti. All'interno di queste categorie, i testi sono stati analizzati attraverso una lettura iterativa e comparativa volta a individuare pattern ricorrenti e nuclei di significato emergenti.

Il processo di codifica ha seguito una logica ibrida (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), combinando una prima strutturazione deduttiva delle categorie analitiche con l'emersione induttiva di sottotemi dai dati, secondo procedure di analisi tematica che si ispirano ad alcune pratiche di codifica proprie della Grounded Theory (Keane & Thornberg, 2025).

Le evidenze rilevate sono state successivamente classificate in macro-aree tematiche interne a ciascuna dimensione, al fine di restituire la complessità e la variabilità delle esperienze documentate dagli studenti. Per rafforzare l'affidabilità interpretativa e ridurre possibili bias individuali, è stato previsto un secondo step di analisi basato su un confronto tra le ricercatrici (Trincherò, 2015). In questa fase i dati sono stati riletti collegialmente alla luce della letteratura scientifica di riferimento e le interpretazioni preliminari sono state discusse attraverso un processo di negoziazione intersoggettiva; ciò ha consentito di affinare e riorganizzare le categorie emerse, portando all'individuazione condivisa di modalità tipiche di risposta e di nuclei tematici. Questo processo di triangolazione ha contribuito a rafforzare la robustezza dell'analisi, permettendo di coniugare la strutturazione offerta dal modello DEAL con una sensibilità interpretativa attenta alla specificità del percorso formativo.

I risultati così ottenuti testimoniano l'impatto multidimensionale dell'esperienza di SL sulla formazione dei futuri pedagogisti e hanno rivelato sia punti di forza significativi sia aree di criticità che hanno richiesto ulteriore attenzione nella progettazione successiva.

La quasi totalità degli studenti (95%) ha fatto riferimento a concetti teorici appresi nei corsi collegandoli all'esperienza pratica di SL, confermandone la capacità di fungere da ponte tra conoscenze accademiche e realtà operativa, permettendo agli studenti di verificare, problematizzare e ridefinire i costrutti teorici alla luce dell'esperienza sul campo. Tuttavia, il livello di profondità dell'analisi è risultato variabile: mentre alcuni studenti hanno limitato il collegamento a semplici accenni alla teoria, altri hanno sviluppato confronti critici articolati tra modelli pedagogici studiati e loro applicabilità nei contesti reali.

Un numero significativo di studenti (55%) ha mostrato capacità di riflessione critica sulle dinamiche educative, analizzando metodologie, approcci degli operatori e impatto sulle persone coinvolte, riconoscendo sia buone pratiche sia criticità strutturali all'interno delle organizzazioni partner. Emerge dagli elaborati come l'esperienza abbia permesso di osservare criticamente i contesti educativi, evidenziando che i modelli pedagogici studiati non sempre trovano un'applicazione immediata nelle realtà complesse, caratterizzate da vincoli organizzativi, risorse limitate e dinamiche relazionali articolate.

Il 90% degli studenti ha riflettuto in modo significativo sulle proprie emozioni, sulle difficoltà incontrate e sul proprio approccio professionale, individuando punti di forza e aree di miglioramento. L'esperienza di SL ha funzionato come dispositivo di consapevolizzazione, permettendo agli studenti di confrontarsi con le proprie rappresentazioni, pregiudizi e insicurezze.

Sono emerse in particolare due sfere centrali della crescita personale:

1. consapevolezza delle difficoltà del ruolo educativo: gli studenti hanno riconosciuto la complessità del lavoro educativo, comprendendo che operare con e per le persone richiede ascolto, adattabilità e riflessione continua;
2. consapevolezza del valore della relazione educativa: numerosi elaborati testimoniano un processo di trasformazione del proprio modo di stare nella relazione educativa. Gli studenti

hanno descritto il passaggio da una visione condizionata da pregiudizi iniziali a una comprensione più autentica e consapevole. Molti hanno narrato come l'incertezza iniziale su come relazionarsi con gli utenti si sia trasformata nella comprensione che bastava mettersi in ascolto, osservare e accogliere i bisogni senza pregiudizi, sviluppando così una modalità relazionale più autentica e naturale. Hanno riconosciuto che l'empatia e l'ascolto possono abbattere barriere che inizialmente apparivano insormontabili.

Dalle riflessioni degli studenti emerge una forte eterogeneità nella capacità di comprendere il ruolo del pedagogo all'interno dei sistemi educativi e sociali. Solo una piccola parte dei partecipanti ha espresso una visione pienamente critica e strutturata, affermando, ad esempio, che *“se il sistema educativo non riesce a rispondere ai bisogni di tutti, significa che va ripensato. Il pedagogo ha il compito di incidere sulle politiche educative e di proporre soluzioni concrete per l'inclusione reale”* [GGA]. Questa prospettiva, che riguarda circa il 10% dei report analizzati, evidenzia una consapevolezza approfondita del pedagogo non solo come educatore, ma come agente di cambiamento sociale e politico, capace di interrogare le disuguaglianze e riconoscere il potenziale trasformativo dell'educazione.

La maggior parte degli studenti, invece, pur avendo compreso il valore sociale della professione, ha sviluppato una riflessione meno strutturata, focalizzandosi soprattutto sul proprio ruolo immediato nei contesti educativi. Ne è un esempio l'affermazione: *“ho capito che il mio ruolo non è solo quello di educatore, ma anche di facilitatore dell'inclusione nella comunità”* [CV]. Questa postura, riscontrata nel 50% dei casi, indica una sensibilità crescente verso i temi dell'inclusione, ma non sempre accompagnata da un'analisi delle cause strutturali che producono esclusione e vulnerabilità nei sistemi educativi.

Nel complesso, il 65% degli studenti ha dichiarato di aver sviluppato una consapevolezza più profonda delle problematiche sociali, come l'inclusione scolastica, la dispersione, l'accoglienza dei migranti e l'importanza delle reti di supporto tra volontari, professionisti e comunità. Tuttavia, l'analisi dei report rivela una stratificazione significativa nei livelli di consapevolezza sociopolitica raggiunta: alcuni studenti mostrano una comprensione avanzata del ruolo del pedagogo nella trasformazione dei sistemi educativi, mentre altri si limitano a una visione operativa, centrata soprattutto sull'esperienza immediata e sulla dimensione relazionale dell'intervento.

Dall'analisi delle riflessioni degli studenti emergono alcune criticità ricorrenti. Solo il 30% è riuscito a delineare strategie concrete per affrontare le difficoltà organizzative, relazionali o emotive incontrate, mentre molti si sono limitati a descrivere i problemi senza proporre possibili soluzioni. Circa il 55% ha riflettuto su come l'esperienza potrà incidere sul proprio futuro professionale o personale, ma spesso in termini generici, senza tradurre tali intuizioni in azioni specifiche. La maggioranza (75%) ha riconosciuto di aver vissuto momenti di difficoltà emotiva – insicurezza, fatica nel gestire il distacco affettivo, frustrazione – senza però approfondire come tali vissuti siano stati affrontati o come potrebbero essere gestiti in modo più consapevole. Questi elementi evidenziano la necessità di potenziare strumenti e dispositivi formativi che sostengano la riflessione strategica e la maturazione di competenze emotive e professionali.

#### 4. Conclusioni e prospettive future

Nel complesso, l'esperienza di SL ha mostrato con chiarezza come la consapevolezza rappresenti una postura metacognitiva essenziale per l'intenzionalità educativa e per la costruzione dell'identità professionale dei futuri pedagogisti. I risultati del lavoro evidenziano che il SL favorisce la trasformazione della teoria in pratica, lo sviluppo di competenze personali e professionali, l'avvio di una riflessione critica sulle sfide educative e un consolidamento delle scelte di carriera. In questo

senso, il percorso si configura come un vero e proprio laboratorio di professionalizzazione, capace di aiutare gli studenti a comprendere più profondamente se stessi, il proprio ruolo e il proprio potenziale impatto nei contesti sociali. Questi esiti sottolineano come la professionalità del pedagogo si configuri come un processo dinamico che nasce dall'intreccio tra saperi, esperienze e modi di essere, e si alimenta attraverso una riflessione continua prima e dopo l'azione. In altri termini si connota come una professionalità in grado di incidere significativamente nella trasformazione dei contesti, una condizione necessaria per affrontare problemi sempre diversi in modo consapevole, che implica molteplici funzioni ed è caratterizzata da flessibilità ed apertura.

L'analisi delle riflessioni ha tuttavia evidenziato alcune fragilità: il collegamento tra teoria ed esperienza non sempre è esplicitato, molti studenti descrivono le difficoltà incontrate senza proporre strategie operative, la proiezione dell'apprendimento nel futuro rimane talvolta generica e la gestione delle emozioni, pur riconosciuta, è spesso poco approfondita. Inoltre, non sempre emerge una riflessione sostanziale sull'impatto dell'esperienza sulla comunità. Questi risultati indicano la necessità di rafforzare dispositivi formativi che sostengano una riflessione più critica e consapevole, favoriscano l'uso intenzionale delle teorie nella lettura dei contesti, accompagnino gli studenti nella gestione delle dimensioni emotive e sollecitino una comprensione più profonda del ruolo sociopolitico del pedagogo.

Le prospettive future sono promettenti: il SL potrà diventare un asse centrale della formazione pedagogica se integrato con strumenti strutturati di riflessione guidata, momenti sistematici di confronto tra pari e un dialogo stabile tra università e territorio. L'ampliamento delle collaborazioni con servizi e realtà sociali, insieme all'adozione di modelli valutativi condivisi e alla promozione di pratiche riflessive più mature, potrà rendere questa metodologia ancora più incisiva. In questa direzione, esso non solo potrà sostenere la crescita professionale degli studenti, ma contribuire in senso più ampio alla costruzione di una cultura pedagogica orientata alla giustizia sociale, alla partecipazione e alla trasformazione dei contesti.

## Riferimenti bibliografici

- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29, 137–54. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000048795.84634.4a>
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25–48.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112–122. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 147, 37–46.
- Cinque, M., Culcasi, I., & Dalfollo, L. (Eds.). (2021). *Costruire comunità. La proposta del Service-Learning*. Ave.
- Colazzo, S., & Ellerani, P. (2018). *Service Learning: Tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. SIBA – Università del Salento.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trad.). La Nuova Italia.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fioretti, S., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2023) (Eds.). *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*. Franco Angeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Galeotti, G., & Del Gobbo, G. (2019). Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. Una ricerca collaborativa per lo sviluppo professionale nei servizi socio-educativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(34), 70–87. <https://doi.org/10.19241/ll.v15i34.254>

- Keane, E., & Thornberg, R. (Eds.). (2025). *The Routledge International Handbook of Constructivist Grounded Theory in Educational Research*. Routledge.
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (Eds.). (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* Presses de l'université du Québec.
- Resch, K., & Knapp, M. (2020). *Service Learning: A workbook for higher education. An output of the ENGAGE STUDENTS project*. [https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/io-3-workbook\\_2020-11-12-final.pdf](https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/io-3-workbook_2020-11-12-final.pdf)
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service Learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Salerni, A., & Zanazzi, S. (2018). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *CQIIA*, 8(25), 55–69.
- Schön, D. A. (2024). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbante Trad.) Dedalo.
- Tarozzi, M., & Milana, M. (2022). Reimagining our futures together. Riparare le ingiustizie passate per ricostruire la scuola del future. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 1(2), 7–16.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig, & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 17–36). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>.
- Trinchero, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Pedone, F., Moscato, M., & Cardinale, M. (2026). Il Service Learning all'università: processi riflessivi per la trasformazione nella formazione dei pedagogisti. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 203–214. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1051>

**Corresponding author:** Maria Moscato | [maria.moscato01@unipa.it](mailto:maria.moscato01@unipa.it)

**Author contributions:** Il lavoro è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici, alle quali si attribuiscono nel dettaglio: F. Pedone paragrafi 2 e 4; M. Moscato paragrafi 1.1 e 3.1, M. Cardinale paragrafi 1 e 3.

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## La supervisione di dottorato come ecosistema formativo

### Doctoral supervision as a learning ecosystem

Sabrina Natali | Università degli Studi di Torino | [sabrina.natali@unito.it](mailto:sabrina.natali@unito.it)

#### Abstract (EN)

The increasing complexity of educational systems positions doctoral supervision as a strategic node in the integration of research, training, and the development of advanced competencies. The literature highlights how high-quality supervision influences doctoral candidates' academic outcomes, well-being, and professional trajectories. Conceived as a learning ecosystem, supervision emerges as a dynamic and interdependent environment in which individuals, practices, and research communities contribute to the development of critical and reflective professionals. This contribution is grounded in the framework of transformative learning (Mezirow, 2003), interpreting supervision as a pedagogical device capable of fostering reflexivity and professional autonomy. Furthermore, the paper examines the construction of supervision quality as a multi-level process integrating assessment, feedback, and competence development. The literature review ultimately identifies the pedagogical, relational, and systemic dimensions that characterize doctoral education as a complex learning ecosystem.

**Keywords:** learning ecosystem, phd, professionalization, supervision, transformative learning

#### Abstract (IT)

La crescente complessità dei sistemi educativi rende la supervisione del dottorato un nodo strategico nell'integrazione tra ricerca, formazione e sviluppo di competenze avanzate. La letteratura evidenzia come una supervisione di qualità influenzi esiti accademici, benessere e traiettorie professionali dei dottorandi. Intesa come ecosistema formativo, la supervisione emerge come ambiente dinamico e interrelato, in cui soggetti, pratiche e comunità di ricerca concorrono alla formazione di professionisti critici e riflessivi. Il contributo si colloca nel quadro dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), interpretando la supervisione come dispositivo capace di promuovere riflessività e autonomia professionale. Viene inoltre approfondito il tema dell'efficacia della supervisione, intesa come processo multilivello che integra valutazione, feedback e sviluppo di competenze. L'analisi della letteratura evidenzia infine le dimensioni pedagogiche, relazionali e sistemiche che qualificano il dottorato come ecosistema complesso.

**Parole chiave:** apprendimento trasformativo, ecosistema formativo, phd, professionalizzazione, supervisione

## 1. Lo snodo strategico del dottorato di ricerca

Nel panorama contemporaneo dell'alta formazione, il dottorato di ricerca è ormai uno snodo strategico non soltanto per la produzione avanzata di conoscenza, ma anche per la costruzione di nuove professionalità, capaci di affrontare la complessità, l'incertezza e i processi di ibridazione che caratterizzano i sistemi formativi (Lee & Bongaardt, 2021; Robasto & Natali, 2025).

In tale prospettiva, la formazione di terzo livello assume una valenza profondamente trasformativa e professionalizzante, incentrata sul dottorando come soggetto attivo dell'apprendimento e co-costruttore della propria identità professionale.

Nel contesto italiano ed europeo, il dottorato di ricerca ha subito negli ultimi decenni una significativa trasformazione, passando da percorso prevalentemente orientato alla selezione accademica a dispositivo formativo complesso, finalizzato allo sviluppo di competenze avanzate trasferibili anche in contesti extra-accademici. Tale evoluzione è stata accompagnata da processi di regolazione e accreditamento che hanno progressivamente enfatizzato la qualità dei percorsi e la centralità della formazione del ricercatore (Anvur, 2023; European Commission, 2016).

In questo quadro, la supervisione riveste un ruolo cruciale nel garantire la qualità dell'esperienza formativa e nel sostenere lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali. Le ricerche, infatti, evidenziano come le pratiche connesse al feedback formativo e alla valutazione, incidano in modo significativo su come i dottorandi apprendono e costruiscono la propria identità di ricerca (Silva & Marcuccio, 2019).

La sfida attuale si articola su due fronti principali: da un lato, la necessità di formare ricercatori e professionisti capaci di integrare dimensioni teoriche e pratiche nei contesti accademici ed extra-accademici; dall'altro, la necessità di progettare dispositivi formativi orientati allo sviluppo di competenze riflessive, relazionali e sistemiche, trasferibili nei diversi ambiti della ricerca applicata, della progettazione formativa e dell'innovazione sociale (Federighi et al., 2021; Frison, 2018).

In questo quadro, l'emergere del cosiddetto curriculum nascosto – costituito da norme implicite, aspettative silenziose e pratiche culturali diffuse – ridefinisce profondamente il ruolo del supervisore, inteso come mediatore di significati, pratiche e contesti professionali (Elliot et al., 2020).

Alla luce di tali trasformazioni, la supervisione del dottorato si riconfigura da mera funzione di supporto tecnico-scientifico a pratica pedagogica complessa, caratterizzata da un'elevata intensità relazionale e cognitiva, e riconosciuta come forma di lavoro professionale (Halse & Malfroy, 2010). Questo dispositivo, infatti, svolge una rilevante funzione generativa che promuove apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e, attraverso pratiche di mentoring, feedback e scaffolding, sostiene lo sviluppo professionale consentendo al dottorando di costruire progressivamente la propria identità di ricercatore (Becker et al., 2025; Silva & Marcuccio, 2019).

Coerentemente con questa lettura, la supervisione non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma si configura come dispositivo pedagogico capace di attivare processi di problematizzazione, negoziazione di significati e costruzione di consapevolezza epistemologica, in linea con approcci socio-costruttivisti e con la prospettiva delle comunità di pratica.

Numerose ricerche evidenziano come il supporto del supervisore, insieme a quello della comunità accademica, incida significativamente sulla riduzione del rischio di abbandono e sul miglioramento del benessere percepito dai dottorandi (Cornér et al., 2024).

Le più recenti indagini empiriche confermano che una supervisione di qualità – valutata non unicamente sulla base degli esiti scientifici, ma anche in termini di processi formativi, relazionali e di sostegno allo sviluppo professionale – rappresenta oggi una leva cruciale per la costruzione di percorsi dottorali equi, sostenibili e coerenti con la terza missione dell'università (Marcuccio & Silva, 2019). Tale qualità implica la gestione consapevole delle aspettative reciproche, la negoziazione dei ruoli e la promozione di una cultura collaborativa del percorso formativo (Lee, 2018; Palmer et al., 2023).

Inoltre, pratiche di supervisione attente alla costruzione progressiva delle competenze di ricerca – quali la formulazione delle domande di ricerca, la scrittura accademica e la strutturazione progettuale – si rivelano determinanti per facilitare l'ingresso dei dottorandi nella comunità scientifica (Girard et al., 2025).

## 2. Il dottorato come spazio integrato di formazione e professionalizzazione

Nella contemporaneità accademica, il dottorato non è più concepito esclusivamente come percorso finalizzato alla formazione di ricercatori accademici, ma sempre più come ambiente pedagogico integrato in cui si intrecciano le tre missioni dell'università: la formazione avanzata, la ricerca scientifica e la valorizzazione delle conoscenze in merito al loro impatto sociale e territoriale (Lee & Bongaardt, 2021; Robasto & Natali, 2025).

In questa prospettiva, il dottorato emerge come contesto di apprendimento situato e trasformativo, orientato non solo alla produzione scientifica, ma alla costruzione di competenze complesse, riflessive e professionalizzanti.

In questo scenario, la supervisione di dottorato assume il ruolo di un intervento ad alto valore formativo, la cui qualità non si esaurisce nella direzione del progetto di ricerca, ma si estende alla cura delle relazioni formative, alla promozione dell'autonomia critica e alla co-costruzione del sapere tra pari e tra generazioni accademiche.

La letteratura internazionale evidenzia come la supervisione non possa essere ridotta a relazione individuale, ma debba essere interpretata come pratica professionale situata all'interno di sistemi complessi e interconnessi (Halse & Malfroy, 2010; Lee, 2018). In tale prospettiva, il dottorato si configura come ambiente di apprendimento distribuito, in cui interagiscono dimensioni formali, informali e implicite (hidden curriculum o curriculum nascosto) (Elliot et al., 2020).

Lontana da un modello meramente trasmissivo, la supervisione efficace si fonda su un approccio dialogico, generativo e trasformativo, in grado di sostenere processi metacognitivi e di apprendimento profondo (Coggi, 2020; Silva & Marcuccio, 2019).

Come mostrano Halse e Malfroy (2010), la supervisione va oggi ripensata come forma di professional work: un'attività complessa che richiede competenze pedagogiche, relazionali e riflessive proprie delle professioni educative.

Le evidenze più recenti mostrano come l'efficacia dei percorsi dottorali si stia progressivamente orientando verso un paradigma integrato e centrato sull'innovazione didattica e sulla personalizzazione.

Le linee guida ANVUR (2023) sottolineano che l'Assicurazione della Qualità (AQ) nei dottorati non dovrebbe limitarsi alla compliance normativa, ma costituire un'occasione per ripensare modelli e dispositivi formativi alla luce delle esigenze di contesti lavorativi, istituzionali e sociali in trasformazione. Anche la gestione delle aspettative tra dottorandi e supervisori rappresenta un elemento cruciale per qualificare i percorsi, come evidenziato da studi recenti condotti nel contesto britannico (Palmer et al., 2023).

All'interno di questo quadro, il feedback formativo rappresenta uno degli strumenti cardine per la costruzione di ambienti di apprendimento significativi. Come dimostrato da Silva e Marcuccio (2019), il feedback nei percorsi dottorali non si limita alla valutazione dell'elaborato scientifico, ma si configura come dispositivo di accompagnamento riflessivo che attiva processi di auto-valutazione, empowerment e apprendimento attivo.

Inoltre, il feedback continuo sostiene la costruzione di competenze specifiche della ricerca, come la capacità di formulare domande di ricerca solide e coerenti (Girard et al., 2025), e contribuisce a ridurre il rischio di isolamento e di abbandono del percorso (Cornér et al., 2024).

Un'ulteriore dimensione teorica imprescindibile è la valorizzazione delle competenze, che assume oggi un ruolo strutturale nei percorsi di dottorato. Strumenti come l'e-portfolio, il Diploma Supplement o i sistemi di mappatura delle soft e transferable skills rendono visibili i processi di apprendimento formale e non formale e rappresentano risorse strategiche per l'occupabilità dei dottorandi anche al di fuori dell'accademia (Federighi et al., 2021; Frison, 2018). Ciò è coerente con le tendenze internazionali che promuovono la professionalizzazione dei supervisor e il riconoscimento del loro ruolo pedagogico nei percorsi dottorali (Lee, 2018; Taylor, 2025).

Da ciò deriva la necessità di riconoscere il dottorato come uno spazio dinamico e integrato di formazione alla ricerca, professionalizzazione e responsabilizzazione sociale, in linea con gli obiettivi del lifelong learning e con la formazione continua dei professionisti dell'educazione.

### 3. La supervisione di "qualità"

Nel quadro delineato, la supervisione di dottorato può essere interpretata non soltanto come una pratica educativa ad alta intensità relazionale, ma come un vero e proprio ecosistema formativo, caratterizzato dall'interazione dinamica tra soggetti, pratiche, dispositivi e contesti istituzionali. In questa prospettiva, la qualità della supervisione non è riducibile alla dimensione individuale del rapporto supervisore-dottorando, ma emerge come proprietà sistemica risultante dall'intreccio tra dimensioni pedagogiche, organizzative e culturali.

Tale interpretazione si colloca all'interno delle trasformazioni più ampie dell'educazione dottorale a livello europeo e internazionale, in cui il dottorato rappresenta sempre più un punto di intersezione tra Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e Spazio Europeo della Ricerca, assumendo una funzione strategica nella costruzione della cosiddetta "società della conoscenza" (Baptista, 2016). In questo scenario, i recenti orientamenti internazionali sottolineano la necessità di fondare i percorsi dottorali su sistemi condivisi di valori – tra cui responsabilità sociale, integrità scientifica e sviluppo sostenibile – che orientino la formazione dei ricercatori come attori consapevoli nei contesti globali (Nerad et al., 2022).

Intesa come ecosistema, la supervisione si delinea dunque come un ambiente di apprendimento distribuito, in cui il percorso dottorale prende forma attraverso la partecipazione a comunità di ricerca, reti accademiche e pratiche condivise. In linea con una prospettiva sistemica della formazione, non è possibile separare la dimensione della ricerca da quella della formazione e dell'azione professionale: il dottorato si configura piuttosto come spazio integrato di apprendimento mediante la ricerca, in cui i dottorandi agiscono come *practitioner-scholars* impegnati in processi di costruzione di conoscenza situata (Boffo & Togni, 2022; Togni, 2022).

Entro questa cornice sistemica, la supervisione può essere letta come costruito multidimensionale che si sviluppa su più livelli interconnessi. In primo luogo, essa riguarda la qualità delle interazioni educative, intese come spazi dialogici di confronto, negoziazione e costruzione condivisa di significati. Le ricerche sulla relazione supervisore-dottorando evidenziano infatti come la qualità dell'interazione – più ancora della frequenza degli incontri – rappresenti un fattore determinante per il successo del percorso dottorale, incidendo sulla motivazione, sulla soddisfazione e sullo sviluppo delle competenze del dottorando (Mainhard et al., 2009).

In secondo luogo, la qualità si riferisce alle pratiche valutative e di feedback, che, se orientate in chiave formativa, sostengono processi di apprendimento attivo, autoregolazione e sviluppo del giudizio. In questa prospettiva, il feedback si configura come dispositivo regolativo dell'ecosistema formativo: non solo uno strumento di valutazione degli esiti, ma una pratica dialogica capace di orientare i processi di apprendimento e promuovere la riflessività (Coggi, 2020; Silva & Marcuccio, 2019).

Un terzo livello riguarda la qualità del contesto formativo e dei dispositivi istituzionali che sostengono il percorso dottorale. I recenti sviluppi dei modelli di assicurazione della qualità nei dottorati, anche nel contesto italiano, evidenziano la necessità di integrare progettazione formativa, attività di ricerca e processi di autovalutazione in una logica sistemica e multilivello, superando una visione meramente normativa della qualità (Robasto, 2023).

L'interpretazione della supervisione come ecosistema formativo consente inoltre di superare una visione lineare e trasmissiva del processo di formazione dottorale, mettendo in luce la natura situata, relazionale e trasformativa dell'apprendimento. In linea con il quadro dell'apprendimento trasformativo, la supervisione si configura come dispositivo capace di attivare processi di revisione critica dei propri schemi interpretativi attraverso pratiche riflessive e dialogiche (Mezirow, 2003).

Infine, tale prospettiva richiama la necessità di considerare la supervisione come oggetto di progettazione intenzionale e di valutazione sistemica, in cui la qualità non è solo esito, ma processo emergente e co-costruito. In questo senso, la supervisione di dottorato può essere interpretata come un ecosistema formativo integrato in cui ricerca, didattica e valorizzazione delle competenze convergono nella formazione di professionisti riflessivi, critici e socialmente responsabili.

#### 4. Il potenziale trasformativo della supervisione

Dall'analisi della letteratura e dalle più recenti ricerche empiriche emergono alcuni elementi chiave che delineano il potenziale trasformativo della supervisione di qualità nei percorsi dottorali. Tali evidenze confermano la progressiva ridefinizione del dottorato come spazio formativo plurale, situato e orientato alla costruzione di professionalità complesse, critiche e socialmente responsabili.

In primo luogo, si riconosce il ruolo della supervisione come spazio di mediazione epistemologica e professionale, capace di mettere in dialogo il sapere accademico con le competenze richieste nei contesti educativi e sociali. Secondo Silva e Marcuccio (2019), il supervisore agisce sempre più come facilitatore di apprendimenti critici, sostenendo la riflessione epistemologica, l'analisi dei presupposti teorici e la connessione tra teoria e prassi. Questa funzione di mediazione è confermata anche da Halse e Malfroy (2010), che interpretano la supervisione come una forma di *professional work*, caratterizzata da un'elevata intensità cognitiva e relazionale.

In secondo luogo, l'impatto delle pratiche di *feedback* continuo, mentoring e co-costruzione del percorso emerge come dimensione centrale nella costruzione dell'identità professionale del dottorando. Come mostrano Marcuccio e Silva (2019), la valutazione formativa ben strutturata diviene un dispositivo pedagogico in grado di attivare processi di auto-riflessione, responsabilizzazione ed empowerment. Studi recenti confermano che pratiche iterative di *feedback* e *scaffolding* sostengono lo sviluppo di competenze avanzate, quali la definizione delle domande di ricerca e la consapevolezza metodologica (Girard et al., 2025), oltre a favorire la qualità del processo di scrittura accademica, anche in ambienti online e blended (Becker et al., 2025).

Un terzo elemento riguarda la valorizzazione della supervisione come pratica ad alto impatto trasformativo non solo sul piano cognitivo e professionale, ma anche in termini di benessere, motivazione e sostenibilità personale. Come evidenziato da Frison (2024), il dottorato può configurarsi come ambiente generativo se fondato su relazioni educative di qualità, su dispositivi metacognitivi di accompagnamento e su una cultura della cura. Questi elementi sono cruciali per contrastare fenomeni critici quali isolamento, abbandono e *burn-out*, particolarmente diffusi nei percorsi dottorali contemporanei (Cornér et al., 2024).

Alla luce di tali evidenze, il dottorato si configura come un laboratorio pedagogico avanzato, in cui prende forma un nuovo profilo professionale: non più soltanto ricercatore accademico, ma soggetto critico, capace di orientarsi nei processi di innovazione educativa e sociale, di assumere

ruoli di *leadership* nei servizi formativi e di contribuire, attraverso la ricerca, alla trasformazione responsabile dei contesti in cui opera. In questa visione, la professionalizzazione dei supervisori – riconosciuta anche a livello internazionale (Lee, 2018) – rappresenta una condizione essenziale per garantire percorsi formativi equi, orientati alla qualità e sostenibili nel lungo periodo.

In tal senso, l'integrazione tra ricerca, didattica e valorizzazione delle competenze, mediata da una supervisione di qualità, apre a contributi capaci di indagare le forme emergenti di professionalizzazione nell'ambito educativo e formativo, con particolare attenzione ai temi dell'orientamento, della sostenibilità, dell'innovazione e del benessere professionale.

## 5. Conclusioni e implicazioni

La qualità della supervisione si conferma, alla luce delle più recenti riflessioni teoriche e dei contributi empirici, come un fattore abilitante per l'integrazione virtuosa tra formazione alla ricerca e sviluppo di professionalità complesse.

In un'ottica di apprendimento permanente, la supervisione di qualità contribuisce alla maturazione di competenze riflessive, progettuali e collaborative, ritenute indispensabili per l'agire professionale nei nuovi scenari educativi e lavorativi, segnati da una crescente ibridazione dei ruoli, dell'interdisciplinarietà e da una domanda di *accountability* formativa a vocazione trasformativa (Coggi, 2020). La supervisione non esaurisce il proprio ruolo nel supporto alla ricerca scientifica, ma assume una funzione formativa e orientativa, accompagnando il dottorando nella costruzione del proprio profilo identitario e professionale.

A partire da tali premesse, si possono delineare alcune implicazioni operative per i principali attori coinvolti nel sistema dottorale:

Per i *supervisor*: si rende necessario un investimento formativo mirato alla pedagogia della supervisione, con particolare attenzione alle pratiche di *mentoring* riflessivo, di *feedback* trasformativo e alla gestione di relazioni educative complesse, intese come spazi di co-costruzione del sapere e delle pratiche professionali (Silva & Marcuccio, 2019).

Per i *dottorandi*: è fondamentale sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto al proprio profilo di competenze attraverso strumenti riflessivi, quali l'e-portfolio, i diari di apprendimento e i bilanci di competenze, che valorizzino l'esperienza dottorale quale percorso professionalizzante a tutto tondo, e non esclusivamente accademico (Federighi et al., 2021).

Per gli *Atenei*: la qualità formativa della supervisione dovrebbe essere riconosciuta e inclusa nei processi di Assicurazione della Qualità, superando un approccio meramente normativo, per promuovere modelli valutativi orientati allo sviluppo continuo, alla personalizzazione dei percorsi e alla costruzione di comunità accademiche di apprendimento (ANVUR, 2023; Coggi, 2020).

Alla luce di quanto emerso, si delineano alcune direttrici di ricerca strategiche per il futuro:

1. L'elaborazione di modelli qualitativi di valutazione della supervisione, capaci di coglierne l'impatto formativo, relazionale e professionale lungo tutto l'arco del percorso dottorale;
2. La promozione di comunità di pratica interuniversitarie dedicate alla formazione continua dei supervisori, alla condivisione di buone pratiche e alla costruzione di un lessico pedagogico condiviso;
3. Lo sviluppo di indicatori longitudinali per il monitoraggio dell'impatto formativo del dottorato nei percorsi post-dottorali, con attenzione alla spendibilità professionale, all'inserimento lavorativo e alla costruzione dell'identità dei dottori di ricerca.

In sintesi, la supervisione dottorale si conferma non solo come dispositivo tecnico di accompagnamento alla ricerca, ma come motore pedagogico di professionalizzazione avanzata, capace di connettere saperi, competenze e visioni etiche all'interno di un progetto formativo sostenibile, trasformativo e socialmente responsabile. Da questa angolatura, la supervisione, più che un supporto alla ricerca, emerge come infrastruttura pedagogica del dottorato, capace di

integrare apprendimento, ricerca e professionalizzazione all'interno di un ecosistema formativo complesso.

## Riferimenti bibliografici

- ANVUR. (2023). *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari: Linee guida per l'autovalutazione e la valutazione del sistema di assicurazione della qualità negli atenei* (Versione approvata con delibera del Consiglio Direttivo n. 3 del 12 gennaio 2023).
- Baptista, A. (2016). Doctoral education through the lenses of the Bologna Process. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2, 29–36.
- Becker, S., Jacobsen, M., & Friesen, S. (2025). Four supervisory mentoring practices that support online doctoral students' academic writing. *Frontiers in Education*, 10, Article 1521452. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1521452>
- Boffo, V., & Togni, F. (2022). *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*. Firenze University Press.
- Coggi, C. (2020). La valutazione degli apprendimenti in università: Sfide attuali e prospettive di ricerca. *Form@re*, 20(1), 1–10.
- Cornér, S., Tikkanen, L., Anttila, H., & Pyhältö, K. (2024). Personal interest, supervisory and research community support and dropout intentions among Finnish PhD candidates. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 15(1), 1–18. <https://doi.org/10.1108/SGPE-09-2022-0062>
- Elliot, D. L., Bengtson, S. S., Guccione, K., & Kobayashi, S. (2020). *The hidden curriculum in doctoral education*. Palgrave Macmillan.
- European Commission. (2016). *Supporting doctoral careers: Policy and practice to promote transferable skills training, career development and mobility*. Publications Office of the European Union.
- Federighi, P., Frison, D., & Del Gobbo, G. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices*, 1(1), 22–36.
- Frison, D. (2018). The design of work-related teaching & learning methods: Case studies and methodological recommendations. In V. Boffo & M. Fedeli (Eds.), *Employability & competences* (Vol. 8, pp. 37–48). Firenze University Press.
- Frison, D. (2024). Well-being dei professionisti dell'adult continuing education: Riflessioni e piste di ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 24(2), 301–309. <https://doi.org/10.36253/form-16165>
- Girard, N., Cardona, A., & Fiorelli, C. (2025). Learning how to develop a research question throughout the PhD process: Training challenges, objectives, and scaffolds drawn from doctoral programs for students and their supervisors. *Higher Education*, 89(4), 1001–1020. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01258-2>
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari: Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa Multimedia.
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92.
- Kobayashi, S. (2014). *Learning dynamics in doctoral supervision* [Doctoral dissertation, University of Copenhagen, Faculty of Science, Department of Science Education].
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43(5), 878–890.
- Lee, A., & Bongaardt, R. (2021). *The future of doctoral research*. Routledge.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373.
- Marcuccio, M., & Silva, L. (2019). Le pratiche valutative “degli” apprendimenti nei dottorati di ricerca: Una rassegna sistematica delle ricerche empiriche [Assessment practices “of” learnings in doctoral research: A

- systematic review of empirical researches]. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes: Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 645–653). Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Nerad, M., Rutledge, J., Strugnell, R., Chen, H., Grund, M., & Mrčela, A. K. (2022). On quality assurance in doctoral education. In M. Nerad, D. Bogle, U. Kohl, C. O'Carroll, C. Peters, B. Scholz, S. Porter, J. Rutledge, & R. Strugnell (Eds.), *Towards a global core value system in doctoral education* (pp. 57–81). UCL Press.
- Palmer, C., Sprake, A., & Hughes, C. (2023). Managing the expectations of doctoral students and their supervisors: A UK perspective. *Encyclopedia*, 3(4), 1474–1488. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040105>
- Robasto, D. (2023). I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato: Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 201–208.
- Robasto, D., & Natali, S. (2025). Il ruolo formativo del supervisor nei corsi di dottorato: Tra qualità dei processi e percorsi di innovazione. *CQIA Rivista*, 14(44), 101–119.
- Silva, L., & Marcuccio, M. (2019). Advisor's feedback as assessment practices in doctoral programs: A scoping review of empirical research [I feedback dei supervisori come pratiche di valutazione nei dottorati: Una scoping review delle ricerche empiriche]. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 26–47.
- Taylor, S. (2025). Supervisor professionalization, recognition and reward. In F. Hallett (Ed.), *Debates in doctoral education* (pp. 75–92). Routledge.
- Togni, F. (2022). *Costruire offerta formativa in higher education: La sfida di accompagnare la ricerca*. Firenze University Press.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Natali, S. (2026). La supervisione di dottorato come ecosistema formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 215–222. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1073>

**Corresponding author:** Sabrina Natali | [sabrina.natali@unito.it](mailto:sabrina.natali@unito.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Tirocini curriculari e soft skills nei CdS professionalizzanti: un'analisi fenomenografica tra area sanitaria e area umanistica

### Curricular internships and soft skills in professional degree programmes: a phenomenographic document analysis comparing the health and humanities fields

Maria Antonia Pertosa | Università di Macerata | m.pertosa@unimc.it

#### Abstract (EN)

In the Italian higher education system, a significant asymmetry persists between health sciences and humanities in the design of professional internships. While L/SNT2 degree programmes (Speech Therapy and Physiotherapy) include structured syllabuses with explicit objectives, skills and soft skills, L-19 and L-39 lack national internship syllabi (Education Sciences and Social Work). This study investigates how soft skills are expressed explicitly or implicitly in institutional documents, adopting a phenomenographic approach. Document analysis reveals three categories: explicit and assessable integration (healthcare area); implicit and fragmented presence; and significant absence (humanities area). Findings highlight an epistemic asymmetry that undermines transparency and reflective skills. The study calls for more equitable and transparent internship models to enhance students' learning outcomes.

**Keywords:** soft skills, curricular internships, higher education, phenomenography

#### Abstract (IT)

Nel sistema universitario italiano persiste una significativa asimmetria tra area sanitaria e area umanistica nella progettazione dei tirocini professionalizzanti. Mentre i CdS L/SNT2 (Logopedia e Fisioterapia) dispongono di syllabus strutturati con obiettivi, competenze e *soft skills* esplicitate; i CdS L-19 e L-39 (Scienze dell'Educazione e Servizio Sociale) non vi sono syllabus di tirocinio a livello nazionale. Il contributo indaga come le *soft skills* siano espresse in modo esplicito o implicito nei documenti istituzionali, adottando un approccio fenomenografico. L'analisi documentale individua tre categorie: presenza esplicita e valutabile; presenza implicita e frammentata; assenza significativa. I risultati evidenziano un'asimmetria epistemica che compromette la trasparenza curricolare e sviluppo di competenze riflessive. Lo studio sollecita modelli più equi, trasparenti, capaci di migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti.

**Parole chiave:** soft skills, tirocini curriculari, università, fenomenografia

## 1. Introduzione

Nel contesto contemporaneo, le professioni educative e quelle sanitarie condividono la necessità di agire in contesti sempre più complessi, caratterizzati da intensità relazionale, pluralità di bisogni e crescente responsabilità professionale. In tale scenario, le università sono chiamate a ripensare i dispositivi formativi che sostengono i processi di professionalizzazione; in particolare, il tirocinio rappresenta un luogo strategico di apprendimento situato, riflessivo e trasformativo.

Tuttavia, nel sistema universitario italiano persiste una significativa asimmetria tra l'area sanitaria e l'area umanistica. I CdS sanitari dispongono di syllabus strutturati, risultati di apprendimento esplicitati, criteri valutativi e progettazione intenzionale del tirocinio. Al contrario, per i CdS L-19 e L-39 la normativa nazionale non prevede alcun syllabus di tirocinio: la progettazione è affidata a linee guida, regolamenti e vademecum di natura prevalentemente procedurale. Questa differenza non è un dettaglio, ma riflette una divergenza epistemologica nella concezione della professionalità e nella visibilità delle *soft skills*, insieme di competenze fondamentali nei contesti educativi e di cura.

Il dibattito sulla professionalizzazione educativa si è tradizionalmente concentrato su curricula disciplinari, competenze tecniche e standard formativi. Ciononostante, meno attenzione è stata dedicata a come i dispositivi istituzionali – primo fra tutti il tirocinio universitario – costruiscano concretamente la professionalità attraverso la loro presenza, assenza o modalità di formalizzazione (Del Gobbo & Federighi, 2021). In un momento storico in cui le professioni educative affrontano sfide di attrattività e riconoscimento sociale, diventa essenziale interrogarsi su quali concezioni di professionalizzazione siano incorporate nei documenti istituzionali, quali competenze vengano rese visibili o invisibili e quali conseguenze queste scelte abbiano sulla costruzione dell'identità professionale e sulla capacità dei futuri educatori di rispondere alla complessità dei contesti contemporanei.

Il contributo intende indagare come le *soft skills* siano rese visibili, implicite o invisibili nei documenti che regolano il tirocinio nei CdS professionalizzanti, adottando un approccio fenomenografico volto a mettere in evidenza le variazioni qualitative nella progettazione del tirocinio.

## 2. Quadro teorico

La professionalizzazione nei contesti educativi e sanitari non può essere ridotta all'acquisizione delle sole abilità tecniche (Biesta, 2010). Essa implica processi trasformativi che intrecciano conoscenze disciplinari, capacità operative, giudizio etico e riflessività (Ashwin, 2020). La professionalità emerge come sintesi dinamica tra *hard* e *soft skills*.

Le *soft skills*, competenze comunicative, relazionali, riflessive, emotive ed etiche, sono centrali nelle professioni educative e sanitarie (Goleman, 1995; Rumiati, 2023). Nonostante ciò, nei CdS educativi esse risultano spesso non progettate intenzionalmente né valutate, compromettendo la qualità formativa e trasformativa del processo di insegnamento-apprendimento.

### 2.2 Il tirocinio come spazio di apprendimento situato

Il tirocinio è un luogo privilegiato per connettere sapere e pratica (Schön, 1983) e per apprendere attraverso la variazione esperienziale (Marton, 2015). La qualità di tale apprendimento dipende dalla progettazione intenzionale: obiettivi da raggiungere, riflessività, criteri valutativi, supervisione e *soft skills* integrate nella progettazione curricolare nonché disciplinare.

### 3. Metodologia

La ricerca adotta un approccio qualitativo basato su un'analisi documentale a orientamento fenomenografico, collocata all'interno del paradigma interpretativo. Tale cornice metodologica consente di esplorare le differenti concezioni (ovvero i diversi modi di comprendere, rappresentare e attribuire significato) con cui le *soft skills* vengono rese visibili, implicite o invisibili nei documenti istituzionali che regolano i tirocini nei Corsi di Studio professionalizzanti delle aree umanistica (L-19 e L-39) e sanitaria (L/SNT2). Seguendo la prospettiva fenomenografica (Marton, 1981; Sims, 2024), l'obiettivo non è quantificare la presenza delle *soft skills*, ma mettere in luce le variazioni qualitative nelle forme della loro formalizzazione curricolare e nei modi in cui le istituzioni accademiche concepiscono il tirocinio come spazio formativo.

#### 3.1 Disegno di ricerca e *corpus* documentale

La presente analisi si colloca all'interno di un progetto di dottorato internazionale finalizzato a indagare i processi di professionalizzazione nei CdS triennali professionalizzanti (L-19, L-39, L/SNT2), con focus specifico sull'Università di Trieste. Il progetto prevede un disegno sequenziale qualitativo in due fasi: la prima (oggetto del presente contributo) consiste nell'analisi documentale dei materiali istituzionali che regolano i tirocini; la seconda, attualmente in corso, prevede interviste fenomenografiche a coordinatori e docenti dei CdS per esplorare le concezioni soggettive dei processi di professionalizzazione. Il corpus è composto da due tipologie di documenti, corrispondenti alle due aree disciplinari oggetto di analisi:

- **Area sanitaria (Logopedia, Fisioterapia – L/SNT2)**

*Syllabus* di tirocinio per I, II, III anno:

- obiettivi,
- competenze,
- modalità di valutazione,
- *soft skills*,
- supervisione.

- **Area umanistica (Scienze dell'Educazione – L-19; Servizio Sociale – L-39)**

Non esistendo *syllabus* in nessun ateneo italiano, sono state analizzate:

- Linee guida e regolamento tirocinio L-19
- Regolamento e vademecum tirocinio L-39

Questi documenti assumono prevalentemente la forma di linee procedurali, contenenti indicazioni organizzative, amministrative e regolative. La loro struttura non include obiettivi di apprendimento, non definisce criteri valutativi, né esplicita competenze – formali o trasversali – da sviluppare.

#### 3.2 Approccio fenomenografico ai documenti

La fenomenografia è stata utilizzata per leggere i documenti come testi che incarnano modi diversi di concepire il tirocinio.

L'analisi ha cercato di individuare tre forme di rappresentazione:

- La presenza esplicita delle *soft skills*: quando queste sono nominate all'interno degli obiettivi formativi, delle competenze attese o criteri di valutazione;
- La presenza implicita: quando queste sono deducibili da descrizioni di attività quali lavoro in équipe, progettazione, scrittura riflessiva o comunicazione, senza essere formalizzate né valutabili;
- L'assenza significativa, quando non vi è alcun riferimento alle *soft skills* e l'assenza stessa dello strumento di progettazione costituisce un dato fenomenografico.

All'interno dell'area umanistica emergono sfumature interne: per il CdS L-39 si riscontra una presenza implicita e frammentata di competenze negli allegati del vademecum; per il CdS L-19 si registra invece un'assenza significativa, poiché le Linee Guida del tirocinio sono integralmente procedurali e prive di qualsiasi riferimento a obiettivi formativi o competenze.

### 3.3 Procedura di analisi

L'analisi fenomenografica è stata condotta attraverso un processo iterativo e ricorsivo, caratteristico della ricerca qualitativa interpretativa, articolato in tre fasi principali. Come suggerito dalla letteratura fenomenografica (Åkerlind, 2005), il processo non è stato lineare, ma ha previsto continui movimenti tra i dati, le codifiche emergenti e le categorie in costruzione, al fine di garantire coerenza interpretativa e radicamento empirico.

#### *Fase 1: Lettura esplorativa e familiarizzazione con i documenti*

La prima fase ha previsto una lettura integrale e immersiva dei documenti per acquisire familiarità con il corpus e rilevare elementi significativi rispetto all'oggetto di indagine. In particolare, l'attenzione è stata rivolta:

- Al linguaggio utilizzato per descrivere il tirocinio;
- Alla presenza di riferimenti espliciti o impliciti a competenze;
- Alle indicazioni formative rispetto agli obiettivi di apprendimento;
- Alle modalità di valutazione previste o assenti;
- Alla struttura complessiva di formalizzazione curriculare;
- Agli elementi che rivelassero intenzionalità pedagogica o, al contrario, la sua assenza.

#### *Fase 2: Codifica qualitativa induttiva*

Nella seconda fase, ciascun documento è stato letto integralmente più volte al fine di individuare e trascrivere tutte le etichette relative alle *soft skills* presenti nel testo. Le etichette raccolte sono state poi trasferite su un foglio di calcolo e confrontate tra loro, individuando le ricorrenze comuni attraverso i diversi insegnamenti e i diversi percorsi formativi. A ciascuna occorrenza è stato attribuito un valore 1 ogni volta che la competenza risultava esplicitamente nominata o implicitamente declinata in coerenza con il contesto d'uso all'interno del documento. La scelta di non differenziare in questa fase tra presenza esplicita e implicita risponde alla volontà di rilevare anzitutto la presenza del fenomeno, rimandando l'approfondimento delle modalità di enunciazione alla fase successiva delle interviste fenomenografiche con i docenti.

### Fase 3: Elaborazione delle categorie fenomenografiche

La terza fase ha comportato il raggruppamento delle etichette in categorie sulla base della loro frequenza e della loro affinità semantica, cercando denominazioni capaci di coprire trasversalmente tutte le discipline e tutti i percorsi formativi analizzati. Questo processo ha portato all'identificazione di macroaree che rappresentano le *soft skills* più ricorrenti nell'insieme del corpus. Le categorie così costruite descrivono modi qualitativamente differenti di concepire il tirocinio e rappresentano variazioni critiche (Pang & Ki, 2016) nelle concezioni pedagogiche sottostanti. In coerenza con l'approccio fenomenografico, le categorie non sono state predefinite, ma sono emerse interamente dall'analisi empirica dei dati.

### 3.4 Criteri di qualità e postura riflessiva

La ricerca qualitativa fenomenografica richiede criteri di qualità specifici, distinti da quelli della tradizione quantitativa, poiché non mira alla generalizzazione statistica bensì alla comprensione approfondita delle variazioni qualitative nei modi di concepire un fenomeno (Marton, 1981; Åkerlind, 2005). I criteri adottati in questo studio sono i seguenti.

*Trasparenza del processo analitico:* Ogni passaggio dell'analisi è stato documentato attraverso memo analitiche e note di processo che hanno accompagnato le tre fasi descritte nella sezione 2.3. Tale documentazione consente al lettore di ricostruire il percorso interpretativo e di valutarne la plausibilità, in linea con le indicazioni di tracciabilità proprie della ricerca qualitativa (Lincoln & Guba, 1985);

*Coerenza interna:* Le categorie fenomenografiche sono state costruite attraverso un processo interamente empirico e induttivo condotto sui documenti stessi, senza il ricorso a categorie precostituite dalla letteratura. Solo al termine di questo processo induttivo le categorie emerse sono state lette in dialogo con la letteratura al fine di verificarne la coerenza concettuale e il radicamento nel dibattito scientifico di riferimento;

*Validità interpretativa:* Le interpretazioni e le categorie sono state sottoposte a confronto con la letteratura di riferimento. La lettura dell'assenza come dato significativo – ovvero l'interpretazione dell'inesistenza dei *Syllabi* non come lacuna metodologica ma come indicatore fenomenografico – trova esplicita giustificazione nell'approccio fenomenografico classico (Åkerlind, 2005; Sims, 2024) e nella sua applicazione ai documenti come artefatti culturali;

*Postura riflessiva:* La ricercatrice è inserita nel contesto universitario oggetto di studio, il che richiede un'esplicita riflessività sulla propria posizionalità (Finlay, 2002). Tale postura ha comportato il riconoscimento continuo di possibili precomprensioni legate alla prossimità con il campo e alla costante messa in discussione di tali precomprensioni durante il processo analitico. In particolare, la lettura dell'assenza come dato rivelatore del progetto formativo istituzionale – e non come mera mancanza documentale – è parte costitutiva della ricerca qualitativa fenomenografica e, come tale, richiede trasparenza interpretativa.

## 4. Limiti

Il presente studio presenta alcuni limiti che è necessario esplicitare ai fini di una corretta lettura dei risultati.

*Corpus documentale:* L'analisi riguarda esclusivamente i documenti disponibili pubblicamente sul sito dell'ateneo. Non indaga le pratiche reali dei tirocini, le percezioni di tutor e studenti, né la concreta valutazione delle competenze nei contesti di placement. Ciò implica che quanto emerge

riguarda la dimensione formale e intenzionale del tirocinio, non necessariamente la sua attuazione effettiva;

*Focalizzazione su un singolo ateneo:* Lo studio è circoscritto all'Università degli studi di Trieste e non consente comparazioni sistematiche tra atenei. Tuttavia, poiché la presenza o l'assenza di *Syllabus* di tirocinio è determinata da disposizioni normative nazionali che si applicano uniformemente a tutti i CdS L-19, L-39 e L/SNT2 sul territorio italiano, la marcata asimmetria rilevata non è un artefatto locale, ma un fenomeno strutturale riproducibile in altri contesti universitari;

*Analisi monosoggettiva:* L'analisi è stata condotta da un'unica ricercatrice, senza procedure di accordo inter-codificatore (inter-rater reliability). Sebbene la postura riflessiva adottata e il confronto sistematico con la letteratura abbiano mitigato questo limite, studi futuri potrebbero beneficiare di procedure di triangolazione analitica;

*Variabilità nel tempo:* I documenti analizzati si riferiscono all'anno accademico 2024/2025. L'offerta formativa può subire aggiornamenti annuali; pertanto, i risultati descrivono uno stato specifico del sistema e non una condizione permanente.

Nonostante questi limiti, i documenti istituzionali rappresentano l'espressione formale dell'intenzionalità pedagogica e didattica: costituiscono la base attraverso cui l'università rende visibile o invisibile il proprio progetto formativo. La marcata asimmetria tra le due aree non è un artefatto metodologico ma un risultato significativo con importanti ricadute pedagogiche e istituzionali.

## 5. Risultati

L'analisi ha evidenziato un'asimmetria sistemica tra area sanitaria e area umanistica nella progettazione, formalizzazione e intenzionalità formativa dei tirocini professionalizzanti. Tale asimmetria non rappresenta una peculiarità dell'ateneo oggetto della ricerca, ma costituisce un fenomeno diffuso negli atenei italiani, poiché la presenza o assenza dei *syllabi* è determinata da disposizioni regolamentate dai singoli atenei e da disposizioni normative nazionali.

Per l'area sanitaria i tirocini sono collocati nel TAF B (attività caratterizzanti) e sono strutturati in *syllabus* annuali che includono:

- Obiettivi;
- Competenze;
- Metodi;
- Supervisione;
- Valutazione;
- *Soft skills* integrate.

La distribuzione dei CFU conferma la centralità del tirocinio:

- CdS in Fisioterapia: 15 + 22 + 23 CFU (tot. 60);
- CdS in Logopedia: 17 + 22 + 21 CFU (tot. 60).

Per l'area umanistica, al contrario, i tirocini nel piano di studi sono collocati nel TAF F (altre attività, non caratterizzanti) e non sono previsti *syllabus* a livello nazionale; la progettazione è quindi delegata a documenti procedurali privi di struttura curriculare, senza:

- obiettivi formativi;
- risultati di apprendimento attesi;
- criteri valutativi;
- progettazione intenzionale;

- visibilità delle *soft skills*.

## 6. Categorie fenomenografiche

Dall'analisi documentale emergono tre categorie fenomenografiche che descrivono modi qualitativamente differenti di concepire il tirocinio e di rappresentare le *soft skills* nei documenti istituzionali. In coerenza con l'approccio della *Variation Theory* (Marton, 2015; Pang & Ki, 2016), queste categorie non esprimono giudizi di valore, ma identificano variazioni critiche nelle concezioni pedagogiche sottostanti.

### *Categoria 1: Presenza intenzionale ed esplicita*

Nell'area sanitaria il tirocinio è concepito come:

- attività formativa caratterizzante (TAF B);
- spazio di professionalizzazione intenzionale;
- luogo di apprendimento situato.

Le *soft skills* sono:

- esplicitate nei risultati di apprendimento;
- osservabili;
- valutabili;
- collegate agli obiettivi.

Il seguente estratto dal *Syllabus* del Tirocinio 1° Anno del CdS in Fisioterapia (Università di Trieste, a.a. 2024/2025) illustra concretamente questa configurazione: “D4 *Abilità Comunicative – Comunicazione e Relazione: Utilizza una terminologia precisa e appropriata; Scrive report scritti chiari e corretti; Adotta un comportamento di ascolto attivo e comunicazione adattiva; Stabilisce un'interazione corretta con i diversi professionisti*” (*Syllabus Tirocinio 1° Anno, Fisioterapia, UniTS, 2024/2025*).

Questo estratto mostra come le *soft skills* comunicative e relazionali siano nominate in modo analitico all'interno del descrittore D4 (*Abilità Comunicative*), declinate in comportamenti osservabili e direttamente valutabili in sede di esame di tirocinio. Analoga struttura si riscontra nel *Syllabus* di Tirocinio 1° Anno del CdS in Logopedia (UniTS, a.a. 2024/2025), dove il descrittore D5 (*Capacità di apprendimento – Responsabilità Professionale*) include esplicitamente: “Dimostra sensibilità e rispetto per il paziente”. In entrambi i casi le *soft skills* sono parte integrante dei criteri di valutazione dell'esame di tirocinio, con peso specifico nel punteggio finale.

### *Categoria 2: Presenza frammentata e implicita*

Nell'area umanistica emergono differenze interne significative. Per il CdS L-39 (Servizio Sociale), il Vademecum del Tirocinio (UniTS, a.a. 2021/2022, ancora in uso) contiene negli allegati tabelle di competenze attese per il tirocinante. Un esempio è offerto dall'Allegato 1, relativo al Tirocinio di II anno, che nella sezione dedicata alle competenze relazionali indica:

“Competenze relazionali – la gestione delle relazioni e delle emozioni: gestire la relazione con il supervisore e con gli altri professionisti; gestire la relazione con l'utente; gestire le emozioni; esplicitare le aree critiche e le difficoltà, i propri punti di debolezza e di forza” (*Vademecum Tirocinio, CdS Servizio Sociale L-39, UniTS, All. 1 Tirocinio 2*)

Questo estratto rivela come competenze relazionali e *soft skills* siano presenti nei documenti del tirocinio L-39, ma in forma eleniativa e non progettuale: mancano obiettivi di apprendimento

graduati per anno, criteri valutativi espliciti e integrazione in un *Syllabus* strutturato. Le competenze sono descritte come aree di esperienza da esplorare, non come risultati di apprendimento attesi e verificabili. Si tratta dunque di una presenza frammentata e implicita, qualitativamente distinta sia dalla formalizzazione dell'area sanitaria sia dall'assenza significativa riscontrabile nel caso L-19.

### Categoria 3: Assenza significativa (nessun syllabus)

L'assenza del *syllabus* nei CdS L-19 (Scienze dell'Educazione) rappresenta la terza e più critica variazione fenomenografica emersa dall'analisi. Tale assenza non è da interpretarsi come un limite della raccolta dati, ma come un dato in sé significativo. Le Linee Guida del Tirocinio del CdS in Scienze dell'Educazione (UniTS, a.a. 2024/2025, aggiornate al 28 novembre 2024) sono articolate in 7 sezioni e 14 sottosezioni interamente dedicate a procedure amministrative: iscrizioni, compilazione dei registri, scelta del soggetto ospitante, variazioni di sede e orario, videocorso sulla sicurezza, obblighi del tirocinante. L'intero documento non contiene alcun riferimento a obiettivi di apprendimento, competenze attese, *soft skills* o criteri valutativi riferiti al percorso formativo del tirocinante. L'assenza stessa di uno strumento di progettazione formale – il *Syllabus* – rivela una concezione del tirocinio come esperienza da regolamentare amministrativamente, piuttosto che come dispositivo formativo da progettare intenzionalmente. Questa configurazione produce opacità formativa: gli studenti non hanno accesso a una rappresentazione esplicita di ciò che dovranno apprendere, sviluppare e su cui verranno valutati.

## 7. Discussioni

La comparazione tra area sanitaria e area umanistica ha messo in evidenza differenze strutturali che non rappresentano semplici scelte organizzative, ma modalità diverse di intendere la professionalizzazione e il ruolo delle competenze trasversali nei tirocini universitari. I risultati suggeriscono anzitutto che la presenza o l'assenza del *syllabus* non è un dato formale, bensì un indicatore di intenzionalità pedagogica. Nell'area sanitaria, i tirocini collocati nel TAF B sono accompagnati da *syllabus* completi, che esplicitano obiettivi formativi, risultati di apprendimento attesi, *soft skills*, criteri valutativi e modalità di supervisione. Questo dispositivo formale rende la dimensione relazionale e riflessiva parte integrante della professionalizzazione, in coerenza con la letteratura che sottolinea l'importanza della trasparenza curricolare e dell'apprendimento situato (Marton, 2015; Schön, 1983).

Al contrario, l'area umanistica presenta una documentazione frammentata, priva della forma *syllabus* e collocata nel TAF F. Tale configurazione non sembra sostenere una progettazione intenzionale del tirocinio, né un'esplicitazione delle competenze, incluse le *soft skills*. La quasi totale assenza di riferimenti a risultati di apprendimento, valutazione o metodi suggerisce una concezione più procedurale che pedagogica del tirocinio, dove ciò che conta è lo svolgimento dell'esperienza più che la sua struttura formativa. La fenomenografia permette di leggere questa assenza come dato significativo: non è una mancanza casuale, ma una modalità di concepire la professionalizzazione educativa come un processo meno formalizzato e meno orientato alla valutazione delle competenze.

Il confronto tra le due aree mostra quindi tre variazioni critiche: la diversa trasparenza curricolare; la diversa visibilità delle *soft skills* (esplicitate nei *syllabus* sanitari, implicite o assenti nei documenti umanistici); e una diversa intenzionalità pedagogica del tirocinio. Queste variazioni influiscono direttamente sulle opportunità di apprendimento degli studenti, sulla qualità dell'esperienza professionale e sulla possibilità di sviluppare competenze riflessive e relazionali.

È utile precisare che la distinzione tra le tre categorie non è assoluta e non riguarda l'intera offerta formativa dei CdS. L'analisi dei *Syllabi* degli insegnamenti disciplinari – distinti dai documenti di tirocinio – mostra che *soft skills* implicite sono presenti in tutti e quattro i corsi di studio, sia nell'area sanitaria sia in quella umanistica. Ad esempio, nel *Syllabus* del CdS L-19 compaiono frequentemente indicatori impliciti quali “lavoro di gruppo”, “riflessione critica” e “comunicazione efficace” nei metodi didattici; nei *Syllabus* dei CdS in Fisioterapia e Logopedia, invece, accanto alle stesse competenze implicite nei corsi teorici, i *Syllabus* di tirocinio le rendono anche esplicite e valutabili. La differenza rilevante, dunque, non è tra i CdS che “hanno” le *soft skills* e CdS che non le hanno, ma tra CdS che le formalizzano come oggetto di apprendimento intenzionale del tirocinio e CdS che lasciano implicite o del tutto assenti nel dispositivo formativo più direttamente professionalizzante. Questo richiamo rafforza la validità interpretativa delle categorie fenomenografiche e ne circoscrive con precisione il campo di applicazione.

Merita attenzione critica un paradosso che i dati mettono in evidenza con particolare chiarezza. Le professioni educative – quelle che quotidianamente lavorano con l'apprendimento esperienziale, con contesti non formali e informali, con la relazione come strumento professionale – sono proprio quelle per cui l'università non riconosce né progetta questo tipo di apprendimento nel dispositivo del tirocinio (Cedefop, 2024; Tight, 2015). I futuri educatori e assistenti sociali sono professionisti dell'apprendimento situato, ma la loro formazione universitaria non formalizza, non valuta e di fatto non riconosce curricularmente l'apprendimento che avviene nei contesti di tirocinio. Questa tensione strutturale è amplificata dalla collocazione nel TAF F: classificare il tirocinio tra le “altre attività” equivale a escluderlo dalle attività caratterizzanti il profilo professionale, svuotandolo di valore formativo istituzionale. L'apprendimento non formale e informale che il tirocinio attiva rimane così invisibile, non tracciabile e non certificabile, in contraddizione con le stesse finalità dichiarate dei CdS educativi (Council of the European Union, 2012; Cedefop, 2023).

Nel loro insieme, i risultati indicano che l'asimmetria tra le due aree non può essere interpretata come differenza disciplinare, ma come esito di dispositivi istituzionali diversi che assegnano al tirocinio un ruolo variabile nella costruzione della professionalità. Sebbene la ricerca abbia un carattere esplorativo e si concentri su un singolo ateneo, essa offre indicazioni significative grazie alla generalizzabilità analitica propria della fenomenografia: ciò che viene messo in evidenza sono variazioni qualitative riconoscibili in contesti affini, determinati da assetti normativi nazionali comuni a tutti i CdS dello stesso tipo. Lo studio fornisce inoltre una base per ulteriori approfondimenti: analisi comparate in altri atenei, indagini sulle pratiche didattiche reali e studi sulle percezioni di tutor e studenti rispetto allo sviluppo delle *soft skills*.

## 8. Conclusioni

L'analisi ha reso evidente una differenza strutturale tra l'area sanitaria e l'area umanistica nella progettazione, formalizzazione e intenzionalità pedagogica dei tirocini universitari. Ciò che emerge non è soltanto una disparità organizzativa, ma una vera e propria asimmetria epistemica: due modi differenti di concepire la professionalizzazione, il ruolo dell'università e la formazione delle competenze trasversali nelle professioni della cura educativa e sanitaria.

Da un lato, i corsi dell'area sanitaria presentano tirocini pienamente integrati nel curriculum (TAF B) e formalizzati tramite *syllabus* completi in tutte le annualità. Questo dispositivo documentale – con obiettivi formativi, risultati di apprendimento, criteri di valutazione, competenze professionali e *soft skills* dichiarate – costruisce un quadro formativo coerente che rende il tirocinio uno spazio intenzionale di apprendimento situato. La progettazione curriculare esplicita crea trasparenza, sostiene la supervisione e consente agli studenti di comprendere quali aspetti professionali e quali competenze relazionali sono attese, sviluppate e valutate.

Dall'altro lato, nell'area umanistica (L-19, L-39), il tirocinio rientra nel TAF F (altre attività) ed è regolato da documenti procedurali privi della struttura curricolare del *syllabus*. Le *soft skills* non sono esplicitate, non sono oggetto di valutazione e non sono integrate in una logica curricolare intenzionale.

Emerge con chiarezza un paradosso pedagogico di particolare rilievo critico: le professioni educative, che per definizione valorizzano l'apprendimento esperienziale, non formale e informale come modalità fondamentale di sviluppo della persona, si trovano a essere formate attraverso dispositivi universitari che non riconoscono, non progettano e non valutano questo tipo di apprendimento nel tirocinio. Chi si forma per diventare educatore o assistente sociale, figure professionali che operano quotidianamente in contesti di apprendimento situato non riceve dall'istituzione universitaria una pedagogia dell'esperienza formalizzata per la propria formazione professionale. Questa contraddizione investe il modo in cui l'università riconosce e valorizza l'apprendimento formale, non formale e informale nelle aree educative e rinvia a un nodo irrisolto nell'identità epistemica delle professioni dell'educazione.

Sul piano istituzionale, questi risultati suggeriscono la necessità di un ripensamento della progettazione dei tirocini nelle aree umanistiche, affinché possano essere riconosciuti come spazi autentici di apprendimento professionale e non come semplici esperienze operative. Introdurre *syllabus* strutturati, definire learning outcomes, rendere visibili le *soft skills* e integrare criteri valutativi condivisi costituirebbe un passo verso un modello formativo più equo, trasparente e allineato agli standard europei.

La ricerca offre spunti per sviluppi futuri: analisi comparate in altri atenei, approfondimenti sulle percezioni di studenti e tutor, studi sulle pratiche di supervisione e sulla valutazione delle *soft skills* nei tirocini. In prospettiva, queste direzioni potrebbero contribuire a costruire un quadro nazionale più coerente e giusto della professionalizzazione educativa, capace di valorizzare la dimensione riflessiva, relazionale ed etica che caratterizza le professioni della cura e dell'educazione.

## Riferimenti bibliografici

- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education: A manifesto*. Bloomsbury Academic.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (1<sup>st</sup> ed.). Routledge.
- Cedefop. (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office. Cedefop reference series; No 124. <http://dx.doi.org/10.2801/389827>
- Cedefop. (2024). *Terminology of European education and training policy: a selection of 430 terms: third edition*. Publications Office. Cedefop reference series. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/991753>
- Council of the European Union. (2012). Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C 398, 1–5. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. EditPress.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (2014). *Necessary Conditions of Learning* (1<sup>st</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315816876>

- Pang, M. F., & Ki, W. W. (2016). Revisiting the Idea of “Critical Aspects.” *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>
- Rumiati, R. (2023). *Soft skills. Cosa sono e perché sono importanti*. Raffaello Cortina Editore.
- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sims, D. A. (2024). Introducing the research design of phenomenography. *Medical Science Educator*, 34(5), 1167–1174. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02082-0>
- Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: the case of academic drift. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 84–99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.974143>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Pertosa, M. A. (2026). Tirocini curriculari e soft skills nei CdS professionalizzanti: un’analisi fenomenografica tra area sanitaria e area umanistica. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 223-233. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1069>

**Corresponding author:** Maria Antonia Pertosa | [m.pertosa@unimc.it](mailto:m.pertosa@unimc.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Orientare in un mondo che cambia: alcune proposte per promuovere i percorsi di orientamento dei futuri professionisti e professioniste dell'educazione

### Guiding in a changing world: possible proposals and reflections to promote the guidance paths of the education professionals

Francesca Zanon | Università degli Studi di Udine | francesca.zanon@uniud.it

Francesca Peresson | Università degli Studi di Udine | francesca.peresson@uniud.it

Luisa Zinant | Università degli Studi di Udine | luisa.zinant@uniud.it

#### Abstract (EN)

This contribution aims to present the results, in terms of guidance proposals and educational reflections, of an initiative carried out by the Degree Course in Education Sciences (L-19) at the University of Udine, as part of the National Project 'VERSO - Guidance and tutoring systems for educational and training professions' – POT L-19 2023-2025. After a theoretical and contextual overview, a biographical-narrative workshop proposal is illustrated, followed by an in-depth analysis of the theme of documentation in educational contexts. The contribution concludes by outlining some development prospects aimed at improving the quality and effectiveness of future training interventions.

**Keywords:** guidance paths, education professionals, biographical-narrative approach, documentation in educational contexts

#### Abstract (IT)

Il presente contributo intende presentare gli esiti, in termini di proposte orientative e riflessioni didattiche, di un'iniziativa realizzata dal Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (L-19) dell'Università degli Studi di Udine, nell'ambito del Progetto Nazionale "VERSO - Sistemi di orientamento e tutorato per le professioni educative e formative" – POT L-19 2023-2025. Dopo un inquadramento teorico e contestuale, viene illustrata una proposta laboratoriale di carattere biografico-narrativa, seguita da un approfondimento sul tema della documentazione in contesti educativi. Il contributo si conclude delineando alcune prospettive di sviluppo finalizzate al miglioramento della qualità e dell'efficacia degli interventi formativi futuri.

**Parole chiave:** percorsi di orientamento, professionisti dell'educazione, approccio biografico-narrativo, documentazione in contesti educativi

## 1. Orientare in un mondo che cambia: un percorso di orientamento svolto nell'ambito del Progetto Nazionale VERSO - POT L-19 2023-2025

Presso il Dipartimento di Lingue e letterature, comunicazione, formazione e società dell'Università degli Studi di Udine le indicazioni ministeriali riguardanti il *Piano Lauree Scientifiche* e i *Piani per l'Orientamento e il Tutorato* (MUR, 2023) sono state recepite e considerate particolarmente rilevanti anche dal “nuovo” Corso di Laurea in *Scienze dell'Educazione*, attivato nell'anno accademico 2023/2024. Fin dal suo avvio, tale Corso di Laurea ha infatti cercato di intrecciare relazioni con associazioni, enti, portatori di interesse presenti sul territorio, tra i quali docenti delle scuole secondarie di II grado. Con quest'ultimi, si è cercato di costruire un progetto condiviso di orientamento formativo in verticale dalla scuola fino all'orientamento in uscita. Progetto che ha provato e sta provando a portare avanti tre delle suddette macroazioni rientranti nei *Piani per l'Orientamento e il Tutorato*, nello specifico la Linea d'azione A) *l'orientamento alle iscrizioni*, la B) *le attività di tutorato*<sup>1</sup> e la E) *la crescita professionale dei docenti della Scuola*.

Nel presente articolo, si analizzeranno alcune delle iniziative inserite specificamente nel Progetto Nazionale VERSO - *Sistemi di orientamento e tutorato per le professioni educative e formative* – POT L-19 2023-2025.

La prima attività inserita in tale percorso ha rivolto l'attenzione ai docenti delle scuole secondarie di II grado (*Linea d'azione E*). Attraverso tale incontro, denominato *Il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione incontra le scuole*, organizzato dal Corso di Laurea in *Scienze dell'Educazione* e dal *Centro Dipartimentale sull'Apprendimento, l'educazione e la formazione* (CEDA) del suddetto Dipartimento, si intendeva avviare un percorso condiviso a livello territoriale sulle attività di orientamento, a partire dalla consapevolezza che tali attività devono oggi muovere sia dalla complessità dei contesti scolastici e professionali, sia dalle modalità di rappresentazione della professione dell'educatore. Il seminario (svolto nel maggio 2024) si è avvalso del contributo della Professoressa Loretta Fabbri e del Professor Mario Giampaolo dell'Università degli Studi di Siena, capofila del progetto VERSO e ancora prima del progetto SUPER (rientrante sempre nell'ambito dei POT), i quali hanno proposto un intervento dal titolo *Orientare nell'incertezza. Dai corsi di laurea alle prefigurazioni professionali*, in cui sono state analizzate ricerche teoriche ed esperienze condotte proprio nell'ambito del precedente progetto.

Sempre per promuovere le attività previste per la *linea d'azione E* è stato organizzato (da febbraio a marzo 2025) un ciclo di cinque incontri in modalità mista (tre a distanza, due in presenza), denominato *Orientare in un mondo che cambia. Innovazione didattica e didattica orientativa in ambito pedagogico ed educativo*, rivolto a Dirigenti Scolastici, Docenti referenti per l'Orientamento, Tutor per l'orientamento e altri docenti interessati delle Scuole Secondarie di II Grado.

Nel primo seminario, il Professor Pier Cesare Rivoltella (Università di Bologna) ha proposto una riflessione riguardante la rilevanza della didattica orientativa in ambito scolastico nel corso dell'intervento intitolato *Per una didattica orientativa: teoria e metodo*. Cercando di creare continuità

<sup>1</sup> In questa trattazione non vi sarà la possibilità di approfondire le attività rientranti in tale *linea d'azione*.

tra un incontro e l'altro, si è proposto un secondo intervento denominato *Metodi ludici e didattica orientativa* in cui il Professor Mario Giampaolo e la Dott.ssa Caterina Garofano dell'Università di Siena hanno proposto attività ed esperienze pratiche legate alla didattica orientativa svolte con gli studenti coinvolti nel già citato progetto SUPER. Come terzo incontro è stato proposto un approfondimento dal titolo *Modelli per una didattica orientativa in dialogo con i territori*, tenuto dal Professor Aluisi Tosolini (pedagogista, già Dirigente Scolastico).

In questo ciclo di seminari, oltre ai riferimenti teorici, pedagogici e metodologici riguardanti la didattica orientativa e all'attenzione al territorio, è sembrato rilevante inserire una riflessione riguardante i vissuti che possono sperimentare le Studentesse e gli Studenti dinnanzi al complesso processo/percorso decisionale che devono compiere in vista della loro professione futura. Per tal motivo, nel quarto approfondimento si è cercato di comprendere come *Orientarsi attraverso la consapevolezza di sé (mindfulness) e le pratiche dialogiche e di facilitazione di gruppo*. La Dott.ssa Francesca Scafuto dell'Università degli Studi di Udine ha infatti proposto alcuni approcci, prospettive, metodi da poter adottare in classe per promuovere tale processo decisionale. Durante l'ultimo incontro, svolto nell'ambito delle iniziative attivate dal medesimo Ateneo per lo *Student Day*, si è cercato di riprendere, valorizzandola, la rilevanza della didattica orientativa già emersa nei precedenti seminari, proponendo nel contempo *Spunti laboratoriali e proposte per la ricerca-azione*. In tale occasione, si è infatti avuto modo di discutere con i/le docenti in merito alla rilevanza della dimensione narrativa nei processi di orientamento (argomento che verrà trattato nel secondo paragrafo di tale contributo) e della possibile documentazione delle esperienze, dei vissuti, del percorso svolto dagli studenti coinvolti in tale processo riflessivo così come della rilevanza della documentazione per i professionisti dell'educazione (tema che verrà affrontato nel terzo paragrafo del presente articolo).

Oltre a queste attività rivolte ai docenti, sono state attivate due diverse iniziative indirizzate agli studenti delle Scuole Secondarie di II grado, rientranti quindi nella *Linea d'azione A*.

La prima tipologia di incontri consisteva in un'attività laboratoriale inserita nel programma del già citato *Student Day* dell'Università degli Studi di Udine, iniziativa questa svolta nel marzo 2025. Tali incontri sono stati gestiti da un'educatrice professionale socio-pedagogica e da un'educatrice dei servizi educativi per l'infanzia, le quali hanno rispettivamente tenuto un Laboratorio dal titolo *L'educatore sociopedagogico nei servizi: un laboratorio* (di cui si parlerà nel secondo paragrafo) e *Educare al nido: un laboratorio*. Entrambi i laboratori sono stati replicati in due diverse giornate per poter permettere ad un numero maggiore di studenti e studentesse di partecipare.

La seconda tipologia di incontri rientrava invece in un percorso più ampio (ex PCTO), della durata di 15 ore complessive, suddivise in sei diverse giornate del maggio 2025, in cui diversi docenti del Corso di Laurea in *Scienze dell'Educazione* e del Corso di Laurea in *Scienze della Formazione Primaria* hanno cercato di riflettere insieme alle studentesse e agli studenti presenti in merito alla complessità dello scenario contemporaneo e alla rilevanza dell'educare e delle professioni educative in tale scenario.

Dopo un'introduzione riguardante l'analisi di alcuni elementi della complessità odierna e del ruolo dei professionisti dell'educazione in un mondo che cambia, gli studenti hanno infatti avuto

modo di ragionare in merito al loro possibile futuro professionale e sulle loro prefigurazioni professionali, guidati anche dalle due tutor informative (coinvolte con varie attività rientranti nella *Linea d'azione B* del medesimo Progetto VERSO). Nel secondo incontro, un'educatrice esperta nell'ambito socio-pedagogico ha offerto agli studenti la possibilità di riflettere, attraverso l'approccio narrativo, in merito ai diversi ambiti in cui potrebbe operare tale professionista. Sempre ad un'educatrice, in questo caso operante nei servizi educativi per l'infanzia, è stato affidato il terzo incontro del percorso, in cui gli studenti hanno potuto confrontarsi con le tante sfumature che caratterizzano tale ambito lavorativo. Nel quarto appuntamento sono stati ripresi i tanti spunti di riflessione emersi nei tre precedenti incontri e sono stati approfonditi con attività individuali e di condivisione nel grande gruppo. Nel quinto incontro i/le presenti hanno avuto la possibilità di confrontarsi con alcuni degli aspetti che caratterizzano la professionalità docente, l'essere insegnanti in un mondo che cambia (creando quindi anche un collegamento con il Corso di Laurea in *Scienze della Formazione Primaria*). Il ciclo di incontri si è concluso con un intervento il cui focus riguardava il benessere degli studenti stessi, l'importanza di prendersi cura di sé e delle proprie emozioni, dei propri pensieri, aspetti questi rilevanti per poter affrontare in maniera consapevole e serena il processo decisionale che da lì a poco li avrebbe coinvolti e, in prospettiva, il loro eventuale percorso universitario e la loro futura professione. Sono infatti le studentesse e gli studenti il fulcro centrale dei percorsi di orientamento e tutorato e per tal motivo potrebbe risultare importante dare rilevanza alle loro prospettive, storie ed esperienze.

Prospettive, storie ed esperienze che, come si potrà leggere nel proseguo della trattazione, rappresentano il perno dell'approccio narrativo che è stato utilizzato proprio durante i Laboratori svolti con gli studenti.

## 2. Biografie e narrazione: una possibile strategia per l'orientamento universitario in entrata

L'orientamento si configura come un processo continuo e diffuso, che attraversa le diverse fasi della vita (*lifelong*) e i molteplici luoghi della vita di ciascuno (*lifewide*), con l'obiettivo di promuovere la coscienza di sé, nei termini di motivazione, attitudini, talenti e aspirazioni, e lo sviluppo delle competenze (Marostica, 2009) necessarie alla definizione di un proprio progetto di vita coerente con le opportunità presenti nel contesto di riferimento. Si tratta di un dispositivo educativo (Domenici, 2009) che accompagna lo studente nei momenti di transizione, promuovendo la consapevolezza della propria identità e l'educazione alla scelta e all'autodeterminazione (Bonelli, 2024; Margottini et al., 2017; Pellerey, 2016).

Questa visione si inserisce all'interno dell'approccio formativo dell'orientamento, che in Italia si è sviluppato a partire dalla seconda metà degli anni Novanta del Novecento. Esso rappresenta l'esito di un percorso di riflessione e di esperienze che, nel tempo, ha superato modelli trasmissivi e deterministici per approdare a una visione centrata sulla persona, sui suoi processi di crescita e sulla costruzione di apprendimenti significativi (Guglielmini & Batini, 2024; Soresi & Nota, 2020).

All'interno di tale prospettiva, e in risposta alla complessità e precarietà dei contesti contemporanei, si è sviluppato il paradigma del *Life Design* per l'orientamento e lo sviluppo di carriera, elaborato da Mark Savickas e colleghi. Questo approccio, fondato sul costruzionismo sociale, integra e sviluppa le teorie del *self-constructing* (Guichard, 2009) e della *self-construction* (Savickas, 2005), formalizzate nel *position paper* del *Life Design* (Savickas et al., 2009). Secondo questo approccio, tutte le esperienze che una persona compie nel corso della vita, comprese quelle formative e lavorative, costituiscono occasioni significative per definire e ridefinire la propria identità e le narrazioni di sé. Se opportunamente rilette in modo guidato, tali esperienze possono favorire il riconoscimento dei temi ricorrenti della propria storia personale e sostenere la costruzione di traiettorie di vita possibili e coerenti con i propri valori e significati.

A tal fine, Savickas ha elaborato la *Career Construction Interview (CCI)*, uno strumento narrativo di esplorazione identitaria in cui alla persona viene chiesto di raccontare esperienze significative della propria vita, tra cui l'individuazione di figure di riferimento, di episodi o opere significative, al fine di far emergere i temi-guida che orientano le scelte e il progetto di vita futuro.

Tale strumento ha fornito ispirazione per una specifica proposta progettuale, anticipata nel primo paragrafo, avanzata dal Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (L-19) dell'Università degli Studi di Udine nell'ambito del sopraccitato Progetto POT. All'interno di tale iniziativa, è stato ideato, in collaborazione con due professioniste del territorio, un ciclo di incontri laboratoriali rivolti a studenti delle scuole secondarie di II grado interessati al Corso di Laurea.

I laboratori, realizzati nell'ambito delle giornate di *Student Day* dell'Università di Udine (marzo 2025) e del percorso più ampio ex PCTO, *Educare in un mondo che cambia* (maggio 2025, 15 ore complessive articolate in sei incontri), hanno coinvolto complessivamente 30 studenti e studentesse delle classi IV e V delle scuole secondarie di secondo grado del territorio, e ispirati all'approccio del *Life design*, si sono posti i seguenti obiettivi a) favorire la prefigurazione professionale dell'educatore professionale; b) approfondire la conoscenza del ruolo e dei contesti di intervento educativo; c) stimolare una riflessione personale sulle proprie aspirazioni e prospettive future.

Le attività hanno fatto ricorso al metodo autobiografico (Demetrio, 1995) e a strategie orientative di carattere narrativo (Batini & Zaccaria, 2000) volte a promuovere processi di autoriflessione e di costruzione di senso rispetto alla propria identità formativa e professionale.

Negli incontri dedicati alla presentazione del curriculum socio-pedagogico, la professionista incaricata ha scelto di ripercorrere la propria carriera professionale e formativa per rintracciare quelle figure di riferimento che hanno inciso sulla sua crescita umana e professionale. Da questo percorso sono nate cinque narrazioni che, più che semplici biografie, si configurano come strumenti riflessivi per la professionista e formativi per gli studenti, racconti capaci di restituire la complessità e la varietà dei contesti in cui l'educatore professionale può operare, evidenziando al contempo i saperi e le competenze che il percorso universitario contribuisce a costruire.

I protagonisti delle storie, "utenti" emblematici, hanno rappresentato un'occasione di conoscenza e riflessione sulle competenze educative da sviluppare e sulla consapevolezza che la formazione universitaria costituisce una base, ma che la professionalità educativa si costruisce nel tempo, attraverso la riflessione sulla pratica e il confronto con la complessità dei contesti reali.

Questa progressione nella costruzione della professionalità è stata resa evidente anche grazie alla scelta dei casi narrativi, organizzati secondo un criterio evolutivo, vale a dire dalle esperienze iniziali di inserimento nei servizi, fino a situazioni più complesse che richiedono autonomia, capacità di decisione e gestione di relazioni educative articolate.

Le narrazioni hanno messo in luce sia le sfide e le difficoltà tipiche del lavoro educativo, sia le risorse professionali a disposizione dell'educatore per affrontarle, come la riflessività (Schön, 1993), il pensiero creativo, il lavoro di équipe e la supervisione pedagogica.

Proprio per la natura orientativa dell'esperienza, la professionista ha scelto di condividere anche una parte più personale del proprio percorso, mostrando come la sua carriera non sia stata lineare, ma segnata da momenti di discontinuità e ripensamento, che hanno tuttavia rappresentato occasioni di crescita e di costruzione di senso. Questa scelta narrativa aveva l'intento di ridimensionare il timore legato all'idea di dover compiere scelte definitive, aiutando gli studenti a comprendere che anche le decisioni percepite come "non pienamente riuscite" possono rappresentare tappe significative di apprendimento e riorientamento.

In continuità con questa metodologia narrativa, durante i laboratori alle studentesse e agli studenti è stato chiesto di individuare una figura significativa della propria vita, un mentore o una persona di riferimento, e di descriverne le qualità o gli atteggiamenti che ritenevano ispiranti. I brevi testi, elaborati attraverso tecniche di scrittura autobiografica, sono stati condivisi volontariamente e hanno rappresentato un'occasione per riflettere sulla propria identità formativa e sulle aspirazioni professionali. Le attività proposte hanno registrato un riscontro complessivamente positivo da parte delle studentesse e degli studenti partecipanti, rilevabile attraverso le restituzioni spontanee emerse nei momenti di condivisione collettiva e nelle discussioni guidate svolte al termine degli incontri. Tuttavia, non erano stati previsti strumenti strutturati di rilevazione pre e post intervento finalizzati alla valutazione sistematica dell'impatto orientativo dei laboratori. Tale aspetto rappresenta un elemento di criticità metodologica dell'esperienza, che suggerisce l'opportunità di introdurre, nelle future edizioni del percorso, dispositivi di monitoraggio più strutturati, come si discuterà nelle conclusioni del contributo.

### 3. La documentazione professionalizzante per l'educatore: funzioni, strumenti e sfide riflessive

All'interno del Progetto Nazionale "Verso - Sistemi di orientamento e tutorato per le professioni educative e formative" - POT L-19 2023-2025, come visto nel primo paragrafo, si è previsto un momento di formazione e ricerca/azione che approfondisse anche l'importanza della documentazione nella professione dell'educatore, evidenziando come la documentazione non è un mero esercizio burocratico, ma una competenza professionale fondamentale nel campo educativo.

Infatti, la L-19 forma figure professionali che opereranno in contesti dove la progettazione, l'osservazione e la valutazione sono attività quotidiane. Discuterne fin da subito aiuta i futuri studenti e chi si occupa del loro orientamento, a capire:

1. **Visibilità e Rigore Metodologico:** la documentazione (diari di bordo, protocolli di osservazione, portfolio, verbali) è lo strumento che conferisce visibilità e trasparenza all'azione educativa, trasformandola da attività intuitiva a intervento metodologicamente fondato. È essenziale per dimostrare l'efficacia di un progetto e sostenere le scelte operate.
2. **Continuità e Trasferibilità:** assicura la continuità degli interventi, permettendo il passaggio di informazioni cruciali tra colleghi o in caso di avvicendamento. Un educatore non lavora mai isolato; la corretta documentazione rende il suo lavoro trasferibile e accessibile.
3. **Accountability Professionale:** garantisce la rendicontazione (o *accountability*) verso le famiglie, gli enti finanziatori e le istituzioni. Saper gestire e produrre documentazione è un requisito imprescindibile per il rispetto delle normative e degli standard di qualità nei servizi alla persona.

La documentazione è un'esigenza diffusa nell'agire educativo, ma, per una serie di ragioni complesse, non sempre viene realizzata in forma sistematica e continua. Sono innegabili, comunque, la significatività e le potenzialità offerte, per le quali sembra importante riservare maggior spazio alla riflessione scientifica. Documentare significa rendere visibile la natura sia dei processi di apprendimento e delle strategie cognitivo-emotive usate da ciascuno, sia dei metodi, delle tecniche e degli strumenti messi in campo nell'azione educativa (De Rossi & Restiglian, 2013).

Infatti, l'Educatore Professionale Socio-Pedagogico opera in contesti eterogenei e complessi, promuovendo processi di crescita, autonomia e inclusione sociale (Zoletto, 2017), in questo scenario, la documentazione non è un mero atto burocratico, ma un dispositivo pedagogico essenziale che qualifica l'intervento professionale (Serbati, 2020). Essa funge da ponte tra la teoria e la pratica, permettendo all'educatore di rendere visibile il pensiero, l'azione e i processi di apprendimento e sviluppo dei soggetti coinvolti.

La documentazione professionalizzante rappresenta un elemento cardine nell'esercizio della professione di Educatore Socio-Pedagogico (ESP), in linea con il riconoscimento e la qualifica professionale (L. 205/2017, commi 594-601, c.d. "Legge Iori"). Questo articolo esplora infatti le molteplici funzioni della documentazione – da prassi riflessiva a strumento di comunicazione e trasparenza – analizzando gli strumenti chiave e le sfide metodologiche che l'ESP incontra nel suo agire quotidiano. Si evidenzia come una documentazione intenzionale e sistematica sia cruciale per l'assunzione di un'expertise professionale e per la costruzione di una cultura pedagogica condivisa.

La documentazione è primariamente uno strumento di riflessione sull'azione (*reflection-on-action*) e nell'azione (*reflection-in-action*) (Schön, 1993). Attraverso l'osservazione sistematica e la rielaborazione critica, l'educatore:

- Analizza e interpreta le situazioni educative complesse, trasformando l'esperienza in sapere professionale (Tramma, 2010).
- Verifica e riprogetta l'intervento, adottando un approccio di "causalità progettuale" che supera l'affidamento a teorie universali e si cala nella specificità del contesto (Lecce et al., 2019).

- Sviluppa l'identità professionale, contribuendo alla costruzione di un'*expertise* basata sulla consapevolezza critica e sulla risoluzione di interrogativi emergenti (Corradi, 2017; Demetrio, 1990).

Quando invece assume una Funzione di Trasparenza e Comunicazione, la documentazione garantisce la visibilità e la trasparenza del processo educativo verso gli *stakeholders* (famiglie, équipe multidisciplinari, enti finanziatori, territorio) (Corradi, 2017). Essa si concretizza in:

- Piani Educativi Individualizzati (PEI) o Progetti Educativi (PE), che delineano obiettivi, metodologie e verifiche.
- Diari di bordo e resoconti che testimoniano l'esperienza vissuta e ne garantiscono la memoria.

Infine, la documentazione ha una Funzione Valutativa, quando è intrinsecamente legata alla valutazione, intesa non come atto conclusivo, ma come dispositivo processuale al servizio dell'autonomia della persona. Consente di:

- Monitorare i progressi e gli esiti del percorso.
- Dare valore e concretezza al sapere educativo, sostenendo dialoghi e partecipazione (Serbati, 2020).
- Utilizzare quadri di riferimento come l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) per una descrizione olistica e contestuale dell'individuo e dell'ambiente (Lecce et al., 2019).

Gli strumenti utilizzati dall'ESP devono essere coerenti con l'identità pedagogica del servizio e gli obiettivi del progetto educativo:

- Osservazione e Annotazione: dettagliata e intenzionale, cattura i momenti significativi e le interazioni.
- Diari e Resoconti Narrativi: sviluppano la competenza narrativa dell'educatore, declinata in senso biografico e autobiografico, per cogliere la storia e la geografia dell'utenza e del contesto.
- Documentazione Multimediale: l'uso di foto, video e prodotti degli utenti può rendere visibile in modo autentico l'apprendimento e il coinvolgimento.

La documentazione, per esempio, al nido ha una funzione primaria di natura epistemologica, agendo come ponte tra la pratica quotidiana e la teoria educativa.

Una documentazione accurata consente al gruppo educativo di verificare l'efficacia delle scelte didattiche e organizzative. Attraverso l'analisi retrospettiva (Catarsi, 2009), le educatrici possono valutare l'adeguatezza degli spazi, dei materiali e delle proposte educative, identificando i percorsi di sviluppo significativi emersi. Essa diventa un potente strumento progettuale, guidando la rielaborazione e l'innovazione continua del Progetto Educativo del Nido, superando l'autoreferenzialità per abbracciare un approccio di *ricerca-azione* costante. Documentare per un

professionista significa porsi in una condizione di ricerca e di apprendimento continuo sulla propria azione (Corradi, 2017).

Per un educatore la documentazione è utile anche per mostrare ai bambini le tracce delle loro attività, attraverso pannelli fotografici, diari di sezione o portfolio, significa restituire loro il racconto della propria storia e delle proprie conquiste. Vivere in un ambiente che testimonia e valorizza la trama delle loro relazioni e delle loro intelligenze li aiuta ad acquisire consapevolezza di sé, delle proprie competenze e del proprio ruolo attivo nel contesto del Nido.

La documentazione agisce come uno specchio narrativo (De Rossi & Restiglian, 2013), supportando il processo di interiorizzazione e consolidamento dell'apprendimento e delle esperienze vissute. Al nido, la documentazione è la custode della memoria. Per i bambini piccoli, la cui memoria è ancora in fase di strutturazione, la possibilità di ripercorrere visivamente e narrativamente le esperienze significative è cruciale.

#### 4. Possibili riflessioni conclusive e sviluppi futuri

Nel processo riflessivo svolto al termine delle attività inserite all'interno del Progetto Nazionale VERSO - POT L-19 2023-2025 si è compreso che sono ancora molti gli aspetti da considerare per rendere ancora più significativi i percorsi di orientamento e tutorato.

Ad esempio, per quanto riguarda la linea d'azione E, sarebbe rilevante provare a sperimentare/consolidare modalità stabili di co-progettazione di attività di orientamento formativo con il territorio: scuole certamente, ma anche servizi, associazioni, enti, famiglie, studenti stessi, ecc. al fine di costruire reti collaborative continuative e portare sguardi, approcci, competenze, risorse diverse all'interno di tali percorsi.

Per quanto riguarda la linea d'azione B, non esplicitamente trattata in questo testo ma comunque attenzionata durante il processo riflessivo finale, sarebbe interessante sperimentare/consolidare la traccia di percorso di formazione bottom up dei tutor informativi predisposto nelle due annualità appena trascorse per comprendere se e come quanto è stato preparato finora possa risultare significativo anche per chi svolgerà tale ruolo negli anni successivi, anche in previsione dell'orientamento in uscita che il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Udine affronterà per la prima volta.

Infine, per la linea d'azione A, potrebbe essere particolarmente significativo prevedere un momento di valutazione finale in cui dare alle studentesse e agli studenti la possibilità di esprimere un loro parere rispetto agli incontri svolti sia in termini di argomenti trattati, sia in termini di tempi e modalità di svolgimento (es.: attività laboratoriali, incontri frontali, ecc.). Oltre a ciò, sarebbe particolarmente rilevante prevedere l'introduzione di strumenti di monitoraggio e valutazione per analizzare, in chiave educativa e pedagogica lo scarto tra la rappresentazione dell'educatore e delle pratiche educative immaginate dagli studenti e quelle restituite attraverso le narrazioni, i racconti, gli esempi riportati durante gli incontri svolti nei diversi Laboratori. Ciò consentirebbe, inoltre, di mantenere un livello costante di qualità e innovazione nelle proposte formative, arricchendole attraverso il coinvolgimento riflessivo dei partecipanti (Bonelli, 2024).

## Riferimenti bibliografici

- Batini, F., & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo*. Franco Angeli.
- Bonelli, R. (2024). La valutazione delle azioni di orientamento nell'higher education: principi e prospettive. In L. Da Re (Ed.), *Orientamento educativo e professionale. Teorie, pratiche e ricerche* (pp. 123–134). Pensa MultiMedia.
- Catarsi, E. (2009). Realtà e prospettive dell'educazione familiare in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4(1), 7–16. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3330>
- Corradi, D. (2017, 28 febbraio). *La documentazione educativa come comunicazione, responsabilità e costruzione di cultura*. Percorsi Formativi 0-6. <https://percorsiformativi06.it/la-documentazione-educativa-comunicazione-responsabilita-costruzione-cultura>
- De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educative*. Carocci.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione*. La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Cortina.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza.
- Guglielmini, G., & Batini, F. (Eds.). (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251–258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Lecce, A., Viola, I., & Di Gennaro, D. C. (2019). Il ruolo inclusivo dell'educatore professionale socio-pedagogico. *Costellazione di pensieri*, 10, 77-95. <https://doi.org/10.1285/i24995835v2019n10p77>
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Italian Journal of Educational Research*, 10, 43–61.
- Marostica, F. (2009). Orientamento formativo. In G. Cerini & M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola (Vol. VIII)* (pp. 340–352). Tecnodid.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2023). *Modalità operative e termini di presentazione dei progetti per i Piani Lauree Scientifiche (PLS) e i Piani per l'Orientamento e il Tutorato (POT)*.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41–50.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Pensa MultiMedia.
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Guerini.
- Zoletto, D. (2017). Sguardi incrociati su identità e alterità. *IUSVEducation*, 10, 14–25.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Zanon, F., Peresson, F., & Zinant, L. (2026). Orientare in un mondo che cambia: alcune proposte per promuovere i percorsi di orientamento dei futuri professionisti e professioniste dell'educazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 234–243. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1044>

**Corresponding author:** Francesca Peresson | [francesca.peresson@uniud.it](mailto:francesca.peresson@uniud.it)

**Author contributions:** L'articolo è frutto di un lavoro condiviso, tuttavia, il primo paragrafo è stato scritto da Luisa Zinant, il secondo da Francesca Peresson, il terzo da Francesca Zanon, il quarto in maniera condivisa dalle tre autrici.

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.



## Percepirsi efficaci attraverso l'esperienza del tirocinio: i risultati di uno studio longitudinale con i futuri educatori

### Perceiving oneself as effective through internship experience: results from a longitudinal study with future educators

Roberta Bertoli  | Università di Parma | roberta.bertoli@unipr.it

#### Abstract (EN)

Internship is a key component of training paths for future educators to develop professional skills. Through practical experience, students acquire specific and transversal skills, reflection abilities and an increased sense of self-efficacy. Direct engagement in an educational setting enables them to engage with the educative profession, increasing their awareness of their own abilities. A longitudinal study conducted on third-year students in the Bachelor of Science in Education and Training Processes at the University of Parma examined the impact of internships on students' perceived self-efficacy. The results indicate that students who have completed an internship perceive themselves more effective in the required skill and the discrepancy between the importance attached to learning outcomes and perceived self-efficacy is lower. In conclusion, the internship experience is crucial in supporting students in developing professional skills and fostering critical reflection on their education.

**Keywords:** internship, professional identity, self-efficacy, competences, self-direction

#### Abstract (IT)

Attraverso il tirocinio, nei percorsi formativi rivolti agli educatori, gli studenti acquisiscono competenze specifiche e trasversali, sviluppano riflessività e aumentano la propria efficacia. L'esperienza diretta in contesti educativi consente di confrontarsi con la professione, migliorando la consapevolezza delle proprie capacità. Lo studio longitudinale condotto all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma ha indagato come il tirocinio influenzi la loro percezione di autoefficacia. I risultati mostrano che gli studenti che hanno svolto il tirocinio si percepiscono maggiormente efficaci nelle competenze attese. Inoltre, la discrepanza tra l'importanza attribuita ai learning outcomes e la percezione dell'autoefficacia è minore in coloro che hanno svolto il tirocinio. In conclusione, si sottolinea come tale esperienza sostiene gli studenti nello sviluppo di competenze professionali e nella riflessione critica sul proprio percorso formativo.

**Parole chiave:** tirocinio, identità professionale, autoefficacia, competenze, autodirezione

## 1. Introduzione

Il 2024 ha senza dubbio segnato una svolta nel lungo percorso di riconoscimento delle professioni educative. Con la legge n.55 dell'8 aprile 2024, grazie alla quale si costituiscono gli albi professionali dell'Educatore professionale socio-pedagogico e del Pedagogista, si riconoscono due figure lavorative che sino al 2017 (con la legge 205/2017) risultavano figure costitutivamente incerte (Tramma, 2018) rimandando ad aspetti caritatevoli, quasi vocazionali (Oggionni, 2019). Oggi l'identità della professione educativa è sempre più definita e ricca sia in relazione alle competenze sia in relazione agli ambiti di intervento. La continua scoperta e l'imprevedibilità del bisogno educativo richiedono una solida formazione dei professionisti di riferimento: la capacità di leggere la situazione, individuare bisogni ed elaborare una risposta coerente sono solo alcune delle competenze richieste a queste professioni. La crescente attenzione alla definizione del profilo professionale dell'educatore ha portato inevitabilmente a concentrare l'attenzione anche sul percorso formativo e in particolare a un elemento fortemente caratterizzante le professioni pratiche (Mortari, 2004) ovvero il tirocinio. Il tirocinio, profondamente radicato nella formazione dell'educatore, è occasione non solo di crescita professionale ma anche di costruzione della propria identità professionale oltre che di orientamento.

In considerazione di queste premesse il presente contributo intende mostrare i risultati di uno studio longitudinale condotto in un più ampio progetto di ricerca *mixed method* (Trincherò & Robasto, 2019). Lo studio promosso all'interno del corso di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma ha l'intento di indagare come il tirocinio curriculare previsto al terzo anno possa promuovere un incremento di autoefficacia e consapevolezza rispetto ai *learning outcomes* (Federighi, 2018; Federighi et al., 2019; Torlone, 2018) attesi in uscita dal percorso accademico.

## 2. Il tirocinio nella formazione iniziale di futuri educatori

Già da diversi anni, sia a livello nazionale che internazionale tra le strategie utili all'occupabilità e all'occupazione il tirocinio ricopre un'importanza strategica. La sottolineatura rispetto alla connessione del tirocinio con il mondo del lavoro è evidenziata dalle Strategie per lo Sviluppo dell'Unione Europea, così come negli obiettivi dell'Agenda 2030 redatta dal vertice delle Nazioni Unite (2015). Viene individuato come strumento per diminuire la disoccupazione dei neolaureati e in generale favorire un miglioramento della condizione lavorativa e formativa dei cittadini, assicurando opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Anche a livello nazionale l'attenzione ad azioni che promuovano un orientamento si rilevano nelle Linee guida nazionali per l'apprendimento permanente (MIUR, 2014), in cui si sottolinea l'importanza in ogni momento della vita, ma soprattutto nei momenti di passaggio, di avere gli strumenti necessari per scegliere in maniera consapevole del proprio futuro.

In particolare, nei percorsi di laurea volti alla formazione di futuri educatori lo sviluppo di competenze specifiche e trasversali costituisce la base delle azioni didattiche promosse all'interno dei curricula, volte alla promozione di un sapere teorico e di un sapere pratico, attraverso occasioni di sperimentazione legate alla pratica professionale tra cui sicuramente è centrale l'esperienza di tirocinio. La preparazione accademica e la sperimentazione della pratica professionale portano con sé la definizione di competenze, conoscenze e abilità proprie di una professione, che lo studente dovrà acquisire e che contribuiranno alla costruzione identitaria.

Le professioni educative, infatti, si formano e costruiscono "la propria identità e il proprio profilo professionale attraverso un processo ricorsivo tra sapere teorico, esperienza pratica e attività riflessiva" (Oggionni, 2019, p. 76). Questo permette allo studente di apprendere delle

competenze operative, sviluppare capacità critica attraverso l'attività e comprendere una realtà in continuo e rapido cambiamento (Palmieri et al., 2009).

Secondo Olivieri (2019) lo sviluppo dell'identità professionale richiede ulteriori riflessioni laddove nel pensare la formazione c'è il rimando a "una transazione permanente del proprio sé, che potrà essere oggetto di forme, di esperienze vissute, di partecipazione a delle comunità specifiche" (Olivieri, 2019, p. 238) e la sua acquisizione esige un processo continuo e iterativo. Gli aspetti identitari in questo contesto risultano quindi strettamente legati all'apprendimento e allo sviluppo della professionalità. L'identità professionale è strettamente legata all'identità personale e sociale, in quanto la persona è coinvolta nel lavoro nella sua interezza, in prospettiva evolutiva e progettuale. Nei differenti ambiti del processo di costruzione della propria vita, compreso quello professionale, si ricevono stimoli provenienti dal contesto sociale e dall'appartenenza a uno o più gruppi sociali a cui si attribuisce significato e valore (Pellerey, 2021, p. 57). Il tirocinio è un tempo che permette di fare scelte ed esprimere le proprie propensioni anche grazie ai contenuti culturali appresi durante il triennio universitario: è un processo che porta lo studente a mettersi in gioco sperimentandosi su questioni reali in riferimento alla pratica educativa (Bastianoni & Spaggiari, 2016).

Attraverso una rassegna della letteratura volta a far emergere la relazione tra tirocinio e identità professionale (Bertoli, 2022) si sono rilevati alcuni punti di interesse, nodi tematici trasversali, che costituiscono gli elementi principali di connessione tra il tirocinio e il processo di costruzione dell'identità professionale. Emerge come il tirocinio sia occasione di sviluppo di un sapere pratico (Miatto et al., 2021; Perla & Vinci, 2012), strumento di orientamento (Gambacorti-Passerini, 2019; Salerni, 2016), oltre che occasione privilegiata di sviluppo di soft skills utili per l'occupabilità e l'occupazione. Esso, inoltre, promuove la costruzione di professionalità e lo sviluppo dell'identità professionale (Arjona-Castilla et al., 2022; Del Gobbo & Boffo, 2021) delineandosi come catalizzatore di competenze (De Canale, 2015). Il tirocinio è un contesto essenziale in cui promuovere l'uso della riflessività (Bowen, 2018) e come strumento formativo utile per sperimentare la complessità del lavoro educativo. Inoltre, permette di confrontarsi con un professionista esperto quale il tutor aziendale (Bonometti & Cadei, 2018; Ceelen et al., 2023; Renda et al., 2016).

Il tirocinio nel percorso di formazione accademica si pone quindi come strumento di orientamento, in itinere e in uscita, che aiuta lo studente a costruire il proprio progetto di vita professionale, a partire da una conoscenza più approfondita della professione di riferimento, gettando un ponte tra il mondo accademico e il mondo del lavoro, con l'obiettivo non secondario di favorire l'occupabilità. Nel processo di costruzione dell'identità professionale, infatti, il percepirsi efficaci promuove la motivazione e contribuisce allo sviluppo della carriera e al successo professionale accompagnando gli studenti ad indirizzarsi verso le scelte professionali e contribuire a sviluppare un senso di autoefficacia (Bernhardsson, 2023; De Canale, 2015).

### 3. Percepirsi efficaci come base per scelte future

Nella prospettiva di una progettazione sistemica personale e professionale, l'esperienza del tirocinio aiuta gli studenti nel definire apprendimenti, motivazioni e attitudini possedute e da acquisire e per avere maggiore consapevolezza delle specificità professionali (Bernhardsson, 2023). È proprio durante il tirocinio, infatti, che gli studenti hanno la possibilità di misurarsi con la concezione che hanno non solo del professionista che mirano a diventare (Mele et al., 2021), ma anche di loro stessi, trovandosi in stretta connessione con concetti quali la concezione di sé, il senso di autoefficacia, di autostima, le competenze presenti o in via di acquisizione (De Canale, 2015). Attraverso tale esperienza si promuove la presa di decisioni riguardanti le scelte professionali che, integrate nella propria identità, conferiscono un senso di autoefficacia se percepite come adatte alle

proprie caratteristiche personali, ai propri talenti e alle proprie abilità (Mancini & Tonarelli, 2013, p. 608).

L'esperienza diretta e il coinvolgimento attivo degli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento promuovono l'*agency* (Pellerey, 2021, p. 164), che favorisce processi di pianificazione e organizzazione delle proprie azioni come, ad esempio, porsi un obiettivo e pianificare le azioni necessarie per raggiungerlo, oppure organizzare un'attività o rispondere a un feedback esperienziale. Secondo Bandura (2012) uno dei principali meccanismi di *agency* è proprio l'autoefficacia che sostiene quindi la tendenza ad agire attivamente ed efficacemente nel contesto per trasformarlo in un progetto attraverso processi di autodeterminazione e autoregolazione, favorendo la decisione delle proprie mete e dei compiti da svolgere.

Il tirocinio come esperienza di formazione promuove competenze trasversali come l'autoefficacia e, attraverso la riflessione, diventa occasione per promuovere la connessione tra l'apprendimento in contesto e il curriculum universitario (Piazza & Rizzari, 2021): esso infatti costituisce un'occasione concreta di confronto con le personali aspettative in riferimento al ruolo professionale, permettendo di verificare "sul campo" le conoscenze e i valori della professione (qui identificati con i *learning outcomes*) attribuendogli rilevanza.

Tuttavia, nonostante in diversi contributi considerati sia emerso il riferimento a come il tirocinio promuova una maggiore percezione di efficacia personale in relazione a una maggiore consapevolezza del profilo professionale e delle competenze richieste, non emergono studi empirici che indaghino quantitativamente la relazione tra il costrutto dell'autoefficacia e l'esperienza di tirocinio: ciò che quindi si intende verificare in questo studio è se effettivamente il tirocinio promuova una maggiore efficacia percepita dagli studenti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in uscita dai percorsi di laurea.

## 4. Metodologia della ricerca

Alla luce della rilevanza evidenziata da studi precedenti (Mancini & Tonarelli, 2013; Mele et al., 2021; Pellerey, 2021) su come l'esperienza pratica sia promotrice del processo di costruzione dell'identità professionale in particolare rispetto al senso di autoefficacia e rispetto all'attribuzione di valore a determinate competenze professionali, lo studio ha inteso raggiungere i seguenti obiettivi: a) rilevare negli studenti possibili variazioni del senso di autoefficacia e dell'attribuzione di importanza alle competenze in uscita dal percorso di laurea prima e dopo il tirocinio; b) indagare se si riduce la distanza tra l'importanza attribuita a una data competenza nella pratica professionale e la percezione di efficacia rispetto alla stessa durante l'esperienza di tirocinio.

### 4.1 Procedura

Lo studio longitudinale ha previsto due rilevazioni a Settembre/Novembre 2023 e Marzo/Aprile 2024. Il tempo trascorso tra le due somministrazioni previste dallo studio è stato funzionale alla creazione dei due gruppi: nella seconda somministrazione è stato chiesto se avessero svolto o meno il tirocinio, andando quindi a formare i due gruppi necessari per l'indagine (tirocinio svolto/non svolto). Il questionario è stato somministrato utilizzando la piattaforma Microsoft Forms. Per poter individuare il rispondente e incrociare i dati delle diverse somministrazioni senza poter in alcun modo riconoscere il soggetto è stata chiesta una pseudonomizzazione, ovvero l'utilizzo di un codice alfanumerico.

## 4.2 Partecipanti

Lo studio è stato proposto agli studenti del terzo anno di laurea triennale (immatricolati nell'a. a. 2021/2022) del corso di studi in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma. La popolazione di riferimento è costituita da un totale di 337 studenti iscritti. I rispondenti alla prima somministrazione sono stati 221 studenti (65.6 %) e 194 alla seconda (57.6 %). Ai fini dello studio sono stati considerati solamente i rispondenti ad entrambe le somministrazioni (n=102, corrispondente al 30.3 % del totale degli iscritti). I rispondenti sono per la maggior parte di genere femminile (94.1 %) di età compresa tra i 20-25 anni (85.4 %), il 53% iscritto al curriculum infanzia e il 47% iscritto al curriculum socio-pedagogico. Infine, la maggior parte dei rispondenti (86%) dichiara di non aver mai avuto esperienze lavorative in ambito educativo.

## 4.3 Strumenti

Ai fini della rilevazione sono stati utilizzati due strumenti costruiti basandosi sui *learning outcomes* attesi in uscita dai corsi di laurea triennale classe L-19 (Federighi, 2018; Torlone, 2018) individuati da Tecno D pedagogia: uno rispetto a quanto gli studenti li ritengono importanti e uno su quanto si percepiscono efficaci in relazione a quelli. Il primo strumento, la *Scala dell'autoefficacia rispetto al profilo in uscita dal CdS L-19*, è stato costruito e validato in uno studio pilota (Bertoli, 2024). Gli item della scala sono stati costruiti secondo la formulazione delle scale dell'autoefficacia ("mi sento in grado di...", "sono in grado di...", "so...", "riesco a...", "non mi sento ancora in grado di...", "devo ancora acquisire le competenze per...") sulla base del contenuto degli Obiettivi Formativi Finali formulati nell'ambito del TECO-D Pedagogia (Federighi et al., 2019), in riferimento quindi ai *learning outcomes* attesi in uscita dai CdS classe L-19. La scala, che ha mostrato buone proprietà psicometriche nelle analisi svolte per la validazione dello strumento, è risultata composta da 49 item divisi in 4 dimensioni (che non verranno approfondite e indagate in questa sede). Per la compilazione è stato chiesto ai partecipanti di indicare il grado di accordo con quanto espresso in ciascun item su una scala Likert a 5 punti (da "Per niente d'accordo" a "Totalmente d'accordo"). Coerentemente con le scale di autoefficacia (Bandura, 2000), gli item fanno riferimento a quanto il rispondente si sente in grado di svolgere le azioni indicate (p.e. "So progettare interventi per il singolo utente all'interno del servizio educativo").

Il secondo strumento è una scala costruita a partire dai medesimi item della scala dell'autoefficacia, che descrivono competenze, abilità e conoscenze attesi in uscita dal percorso accademico. Per la compilazione è stato chiesto ai partecipanti di indicare quanto ritenessero importante ciò che veniva espresso nell'item in una scala Likert a 5 punti (da "Per niente" a "Moltissimo"). Gli item fanno riferimento a quanto il rispondente ritiene importante la competenza, conoscenza o abilità descritta rispetto al profilo professionale (p.e. "Saper progettare interventi per il singolo utente all'interno del servizio educativo").

## 4.4 Piano delle analisi

Ai fini dello studio, sui dati raccolti sono state svolte le seguenti analisi:

- descrittive;
- correlazione tra le scale nei due tempi di somministrazione;
- affidabilità;
- ANOVA a misure ripetute.

Le analisi statistiche sono state condotte SPSS Statistics v 28.0.1.1.

Verrà, inoltre, calcolato il valore di discrepanza, coerentemente con altri studi sul tema (Cardarello et al., 2016; Zobbi & Pintus, 2022), tra i dati rilevati dalle scale dell'autoefficacia (A) e dell'importanza attribuita (IA) ai *learning outcomes* (Federighi, 2018; Torlone, 2018).

## 5. I risultati

Al fine di indagare una possibile relazione tra le scale (A e IA) considerate nei due tempi di somministrazione (t0 e t1) sono state svolte le analisi di correlazione come mostrato nella Tabella 1.

Tabella 1. Analisi di correlazione tra le scale nei due tempi di somministrazione

		IA <sub>t0</sub>	At <sub>0</sub>	IA <sub>t1</sub>	At <sub>1</sub>
IA <sub>t0</sub>	Correlazione di Pearson	1	,384**	,429**	,258**
	Sign.		<,001	<,001	,009
At <sub>0</sub>	Correlazione di Pearson		1	,239*	,596**
	Sign.			,016	<,001
IA <sub>t1</sub>	Correlazione di Pearson			1	,395**
	Sign.				<,001
At <sub>1</sub>	Correlazione di Pearson				1
	Sign.				

Considerando la correlazione significativa a livello 0,01 e 0,05, si intende porre l'attenzione sulla correlazione positiva presente tra At<sub>0</sub> e At<sub>1</sub> ( $r = ,596^{**}$ ,  $p < ,001$ ) e tra IA<sub>t0</sub> e IA<sub>t1</sub> ( $r = ,429^{***}$ ,  $p < ,001$ ); così anche sulla correlazione tra IA<sub>t0</sub> e At<sub>0</sub> ( $r = ,384^{***}$ ,  $p < ,001$ ) e tra IA<sub>t1</sub> e At<sub>1</sub> ( $r = ,395^{**}$ ,  $p < ,001$ ). Tali valori, sebbene indicativi di una correlazione moderata rilevano come i valori delle due scale considerate mostrino una concordanza tra le stesse scale all'interno della stessa somministrazione e tra scale diverse nei due tempi.

È stata calcolata la coerenza interna della scala dell'Autoefficacia attraverso l'Alpha di Cronbach che mostra valori molto elevati pari a 0.93.

Al fine di rilevare una differenza statisticamente significativa tra la prima e la seconda somministrazione, in relazione al tirocinio, si è svolta una ANOVA a misure ripetute (2X2) con un modello fattoriale misto: per tempo, entro i soggetti, quindi, per le scale considerate (Autoefficacia e Importanza Attribuita) nei due tempi di somministrazione, e per condizione, ovvero aver svolto il tirocinio (0 = No, 1 = Sì), tra i soggetti. Nel periodo considerato 71 studenti (69.6 %) hanno svolto il tirocinio e 31 studenti (30.4 %) no. Ai fini dello studio l'autoefficacia e l'importanza attribuita sono state considerate come variabili dipendenti.

Nel calcolo della varianza della scala dell'autoefficacia nei due tempi di somministrazione è emerso un valore statisticamente significativo sia in relazione ai due tempi ( $F(1,100) = 7,285$ ;  $p = ,008$ ), che per la variabile tirocinio ( $F(1,100) = 5,849$ ;  $p = ,017$ ). Nel calcolo della varianza sulla scala dell'importanza attribuita è emerso un valore statisticamente significativo in relazione ai due tempi di somministrazione ( $F(1,100) = 7,506$ ;  $p = ,007$ ), ma non in relazione alla variabile tirocinio ( $F(1,100) = ,020$ ;  $p = ,889$ ).

In fase di analisi si è inoltre indagato il valore definito discrepanza tra l'importanza attribuita e l'autoefficacia (Cardarello et al., 2016), ovvero della differenza dei valori medi delle due scale per i due gruppi in entrambe le rilevazioni (Tab. 2). Dai risultati delle analisi svolte si evidenzia come il valore di discrepanza risulti maggiore tra le due somministrazioni nel gruppo che non svolge il tirocinio. Il valore, invece, nel calcolo della differenza rispetto alla seconda somministrazione

risulta più basso nel gruppo che ha svolto il tirocinio, non mostrando però un valore statisticamente significativo.

Tabella 2. Valori medi relativi alle scale nei due tempi di somministrazione e discrepanza

		IA t0	IA t1	A t0	A t1	Discrep. t0	Discrep. t1
Tirocinio	0	3,40	3,66	3,17	3,18	0,23	0,48
	1	3,46	3,75	3,11	3,33	0,35	0,42

## 6. Discussione dei risultati

Processi di autoregolazione e autodirezione sono strettamente legati all'esperienza pratica e coerentemente con questo, il tirocinio, si configura come strumento utile alla promozione di tali processi, in relazione all'autoefficacia e come promotore di agency essenziale nella costruzione della propria identità professionale.

In tal senso, così come anche evidenziato dalle correlazioni positive (anche se moderate) delle scale dell'importanza attribuita e dell'autoefficacia nei due tempi di somministrazione (Tab.1), la possibilità di sperimentare e sperimentarsi nella pratica quotidiana del lavoro educativo promuoverebbe la possibilità di conoscere in maniera diretta le competenze proprie di una professione, riconoscendone l'importanza e portando a sentirsi maggiormente efficaci. Le due scale inoltre risultano correlate, a sostegno del fatto dell'idea per cui il percepirsi o meno efficaci in relazione a una certa competenza si legato al ritenerla rilevante rispetto al proprio profilo formativo in uscita.

I risultati dello studio evidenziano come vi sia un valore statisticamente significativo nel calcolo della varianza a misure ripetute, ovvero come attraverso tale esperienza la percezione di efficacia personale rispetto ai *learning outcomes* viene incrementata; il risultato è coerente con quanto evidenziato in letteratura sull'autoefficacia per cui l'esperienza diretta promuove un maggiore apprendimento in riferimento alla figura professionale piuttosto che la sola esperienza vicaria (Bandura, 2000).

Il valore della discrepanza (Cardarello et al., 2016; Zobbi & Pintus, 2022), ovvero la differenza tra l'importanza attribuita ai *learning outcomes*, e la percezione di autoefficacia in relazione alla stessa competenza, anche se non in maniera statisticamente significativa, evidenzia come l'esperienza e la conoscenza diretta dei contesti educativi promuova una minore distanza tra ciò che gli studenti percepiscono importante e il loro percepirsi efficaci. Si evidenziano valori più bassi nel gruppo di studenti che ha svolto il tirocinio, avvalorando l'ipotesi per cui l'esperienza diretta promuova la diminuzione della distanza tra quanto ci si sente in grado di svolgere un determinato compito e quanto lo si ritiene importante. Inoltre, si sottolinea un generale aumento sulla percezione sia dell'autoefficacia che dell'importanza attribuita mostrando valori mediamente maggiori (Tab. 2), a conferma del fatto che l'esperienza di tirocinio diminuisce la percezione di inefficacia e aumenta la consapevolezza portando a riconoscere l'importanza di determinate competenze.

## 7. Riflessioni conclusive

Lo studio che si è posto in maniera longitudinale rispetto all'ultimo anno del corso di laurea in scienze dell'educazione e dei processi formativi (classe L-19), anno in cui è previsto il tirocinio come attività obbligatoria, ha voluto indagare come gli studenti prossimi alla laurea si percepissero

rispetto al profilo di uscita. I risultati, considerati in relazione agli obiettivi dello studio, evidenziano come la percezione della propria efficacia mostri una variazione positiva in relazione all'esperienza di tirocinio, e a una diminuzione della distanza tra quanto si ritiene importate una determinata competenza in relazione al profilo professionale di riferimento e la propria percezione di efficacia calcolata nell'indice di discrepanza (Cardarello et al., 2016; Zobbi & Pintus, 2022).

La possibilità di coinvolgere gli studenti in un processo di autovalutazione, di consapevolezza rispetto alla percezione di autoefficacia e, in generale, in una riflessione sulle competenze attese, permette di promuovere quella agentività essenziale per porsi in maniera proattiva e autodiretta nel processo di costruzione della propria identità professionale oltre che promuovere orientamento consapevole alla professione per cui gli studenti si stanno formando (Salerni, 2016).

Il fatto che il tirocinio incida in maniera significativa nella percezione di efficacia personale considerata rispetto ai *learning outcomes* (Federighi et al., 2019) implica non solo una maggiore consapevolezza delle competenze attese, ma anche che la sperimentazione delle stesse aiuta lo studente nel percepirsi maggiormente efficace e di conseguenza più orientato e motivato rispetto al profilo professionale di riferimento (Bandura, 2000).

Essere consapevoli di quanto ci si percepisce efficaci e dell'importanza che viene attribuita a determinate competenze che fanno parte della futura professionalità dell'individuo aiuta, come viene suggerito anche dalla letteratura sul tema (Pellerrey, 2021), nel processo di costruzione della propria identità professionale come futuri educatori (Piazza & Rizzari, 2021). Inoltre, apprendere attraverso l'esperienza, percependosi come parte attiva del proprio processo di apprendimento favorisce una maggiore consapevolezza e una percezione di maggiore efficacia, così come evidenziato anche dai risultati dello studio, oltre che aumentare la conoscenza e l'identificazione con la categoria professionale di riferimento (Bandura, 2012).

La proposta della compilazione della scala offre allo studente tirocinante un supporto nel processo di orientamento e progettazione del proprio percorso anche sulla base dei bisogni formativi latenti (aspetti su cui ci sente meno efficaci) ed emergenti dalla riflessione proprio su quelle scale, promuovendo una maggiore consapevolezza sulle competenze che si intendono approfondire, sostenuti eventualmente dal tutor aziendale, accademico, o dei supervisor di tirocinio. Inoltre, l'utilizzo di strumenti di documentazione durante il loro percorso favorisce un momento di riflessione nell'esperienza (*reflective-in-action*) e sull'esperienza (*reflective-on-action*) per facilitare la costruzione di saperi ma anche facilitare una riflessione sull'azione come occasione di orientare e progettare traiettorie possibili (Mortari, 2004, p. 25). Riflettere sull'esperienza è compito del professionista tanto quanto lo è l'azione, entrambe nutrono, fanno crescere e sono essenziali per lo sviluppo della competenza (Bastianoni & Zanazzi, 2023, p. 89). Allora se, come si è evidenziato, il tirocinio è luogo di promozione di competenze e di un sapere pratico, lo è proprio perché – oltre all'agito – c'è spazio per l'esercizio del pensiero riflessivo come caratteristica precipua di una professionalità in formazione. L'inserimento in un contesto lavorativo che non si conosce è occasione, per l'educatore in formazione, di porsi in dialogo con le conoscenze implicite di un contesto nate dal lavoro degli educatori, dalle pratiche professionali e dalle conoscenze formali in un accompagnamento del tirocinante come pratica riflessiva (Cadei et al., 2022). L'occasione di autovalutarsi diventa esercizio del pensiero critico nella comprensione delle difficoltà della situazione educativa, nella percezione del proprio livello di efficacia, nelle finalità del compito richiesto e relativamente alle competenze attese in uscita dal corso di laurea (Fermani & Taddei, 2020; Piazza et al., 2021).

Il tirocinio si configura quindi come reale opportunità di acquisire e raccogliere competenze, significati ed esperienze che nel dialogo, nel confronto e nella riflessione costruiscono una solida rete come base di apprendimento e sviluppo di tutte le parti coinvolte (aziende, Università e studenti). Attraverso l'apprendimento e la formazione continua ciò che acquisiscono i soggetti non sono tanto i mezzi per adattarsi alla realtà sociale e lavorativa in cui sono inseriti, quanto una

acquisizione di strumenti per rendersi attivi promotori delle proprie scelte e consapevoli dei mezzi che si hanno a disposizione personalmente e professionalmente.

Nonostante i risultati coerenti con gli obiettivi dello studio, si intendono, tuttavia, mettere in luce alcuni limiti: la numerosità ridotta del campione rende difficilmente generalizzabile i risultati dello studio e la differenza della numerosità dei due gruppi (n. 31 e n. 71) potrebbe aver influenzato i risultati delle analisi. Sarebbe auspicabile quindi riproporre lo studio anche in contesti universitari differenti da quello parmense, anche in considerazione della differente struttura organizzativa dei tirocini nei diversi Atenei. Alla luce dei recenti sviluppi legislativi legati all'ordinamento delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico (L. n. 55/2024), infatti, il tirocinio viene nuovamente evidenziato come elemento essenziale di apprendimento e sviluppo di una professionalità competente; ma affinché non rimanga solamente come un tassello formale per il raggiungimento di un obiettivo (in questo caso l'iscrizione all'albo), l'esercizio riflessivo individuale e collettivo dovrebbe essere veramente motore di una sempre maggiore consapevolezza rispetto al proprio pensato e agito, nonché reale orientamento rispetto alle traiettorie individuali possibili.

In coerenza quindi con il lavoro di ricerca presentato e in connessione con le variazioni normative che riguardano le figure professionali considerate, il tirocinio si conferma un mezzo essenziale per evitare una separazione tra formazione e lavoro (Boffo, 2021). Affinché tale separazione non si verifichi è indispensabile valorizzare una corresponsabilità educativa traducibile in una sempre più stretta collaborazione tra formazione iniziale e mondo del lavoro, alla luce delle competenze specifiche di ognuno, (studenti, professionisti dell'educazione in servizio e università) volte a valorizzare i percorsi di uscita dai percorsi di laurea, promuovendo occasioni di dialogo e sviluppo di competenze reciproche di come agenti consapevoli di cambiamento (Tramma, 2018).

## Riferimenti bibliografici

- Arjona-Castilla, V., Caballero Rodríguez, K., & Mula-Falcón, J. (2022). The Professional Identity of Social Educators: A Review of the Literature. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 29(2), 31–42. <https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v29i02/31-42>
- Assemblea generale delle nazioni unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Erickson.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Erickson.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2016). Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), 69–84. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1160>
- Bastianoni, P., & Zanazzi, S. (2023). *Educatori in divenire. Percorsi formativi per il tirocinio universitario*. Edizioni Junior.
- Bernhardsson, L. (2023). Work-integrated learning through peer narratives about workplace experiences, *International Journal of Work-Integrated Learning*, 24(2), 277–291. [https://www.ijwil.org/files/IJWIL\\_24\\_2\\_277\\_291.pdf](https://www.ijwil.org/files/IJWIL_24_2_277_291.pdf)
- Bertoli, R. (2022). Connections between internship and professional identity in educational professions training: a narrative review. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 192–205. <https://doi.org/10.36253/form-13614>
- Bertoli, R. (2024). Percepirsi Efficaci Rispetto al Profilo di Uscita del Cds in Scienze dell'Educazione: costruzione e Validazione di uno Strumento in uno Studio Pilota. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 9(2), 23(41). <https://doi.org/10.3280/exioa2-2024oa19151>
- Boffo, V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In G. Del Gobbo & P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 171–196). EditPress.

- Bonometti, S., & Cadei, L. (2018). Tutors e Tutee: traiettorie di costruzione dell'identità professionale nei contesti educativi. *Studium Educationis*, (1), 103-114. <http://hdl.handle.net/10807/121025>
- Bowen, T. (2018). Becoming professional: Examining how WIL students learn to construct and perform their professional identities. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1148–1159. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1231803>
- Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E., & Abeni, L. (2022). *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello*. Scholè.
- Cardarello, R., Bertolini, C., Antonietti, M., Pintus, A., & Scipione, L. (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self-efficacy. In L. Perla (Ed.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche. Libro degli abstract* (pp. 25-26). Pensa MultiMedia.
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & de Bruijn, E. (2023). Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(4), 810–842. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973544>
- De Canale, B. (2015). Il tirocinio formativo: catalizzatore di competenza, *CQIIA Rivista*, 5(15), 71–83. <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/222/195>
- Del Gobbo, G., & Boffo, V. (2021) Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti. *Epale journal*, 9, 20–30. <https://www.indire.it/progetto/epalejournal/>
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19–36. <https://doi.org/10.13128/formare-24609>
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19*, 1–10.
- Fermani, A., & Taddei, A. (2020). Valutare la self-efficacy all'Università. Uno studio pilota nel corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 20, 302–317. <https://doi.org/10.13128/form-8174>
- Gambacorti-Passerini, M. B. (2019). Tirocinio Formativo e di Orientamento: riflessioni pedagogiche intorno a un percorso di tirocinio universitario per futuri professionisti educativi di secondo livello. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 251–263. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2148>
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018–2020*.
- Legge del 15 aprile 2024, n. 55. *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*.
- Mancini, T., & Tonarelli, A. (2013). Processi di costruzione dell'identità professionale in studenti universitari. Una estensione del paradigma degli stati di identità. *Giornale italiano di psicologia*, 40(3), 589–614. DOI: 10.1421/76210
- Mele, E., Español, A., Carvalho, B., & Marsico, G. (2021). Beyond technical learning: Internship as a liminal zone on the way to become a psychologist. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100487. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100487>
- Miatto E., Rossi L., & Saltarelli B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 88–95. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21\\_09](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_09)
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Oggoni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Carocci.
- Olivieri, F. (2019). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 235–250. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2147>
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Perla, L., & Vinci, V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *CQIIA RIVISTA*, (5), 26–41. <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/70/56>
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2021). Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19. *Educational Reflective Practices-Open Access*, 1, 65–77. <https://doi.org/10.3280/erpoa1-2021oa11514>
- Piazza, R., Di Martino, V., & Rizzari, S. (2021). Ripensare il curriculum a partire dai learning outcomes. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 302–323. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.600>

- Renda, E., Salerni, A., & Malerba, D. (2016). Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare e integrato. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 159–174.
- Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. *Revista Practicum*, 1(1), 80–98.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re- Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 37–60. <https://doi.org/10.13128/formare-24682>
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Carocci.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- Zobbi, E., & Pintus, A. (2022). Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica. In P. Calidoni (Ed.), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo* (pp. 91–100). FrancoAngeli.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Bertoli, R. (2026). Percepirsi efficaci attraverso l'esperienza del tirocinio: i risultati di uno studio longitudinale con i futuri educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 244–254. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1062>

**Corresponding author:** Roberta Bertoli | [roberta.bertoli@unipr.it](mailto:roberta.bertoli@unipr.it)


**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Lo studio della religione a livello accademico in Italia: dati, prospettive e riforme

### The study of religion at an academic level in Italy: data, perspectives, and reforms hypothesis

Andrea Avellino  | Sapienza Università di Roma | andrea.avellino@uniroma1.it

#### Abstract (EN)

In Italy, studies on the religious phenomenon are in a condition of uncertainty dictated by the ambiguity of the educational paths that offer it. On the one hand, a powerful number of denominational institutions that offer theological study courses, on the other a small number of academic state institutions that offer historical-religious study courses. In the modern paradigm of interdisciplinary and multifocal education, this dichotomy is incomprehensible, which is to the detriment not only of religious science but also and above all hypothetical users of these paths. The objective of this essay is, starting from the data relating to the religious educational offer on the national territory, to propose a critical analysis and possible lines of reform for a formation that goes beyond the either-or approach in favour of an et-et approach.

**Keywords:** university education, religious studies, theology, reform, faculty development

#### Abstract (IT)

In Italia gli studi sul fenomeno religioso versano in una condizione di incertezza dettata dall'ambiguità dei percorsi formativi che la offrono. Da un lato un numero poderoso di istituzioni confessionali che offrono percorsi di studio teologici, dall'altro un esiguo numero di istituzioni statali accademiche che offrono percorsi di studio storico-religiosi. Nel moderno paradigma di una formazione interdisciplinare e multifocale, non è comprensibile questa dicotomia che va a discapito non solo della scienza religiosa ma anche e soprattutto di ipotetici fruitori di questi percorsi. L'obiettivo di questo saggio è, partendo dai dati relativi all'offerta formativa religiosa sul territorio nazionale, proporre un'analisi critica e delle possibili linee di riforma per una formazione che superi l'impostazione dell'aut-aut a favore di una impostazione dell'et-et.

**Parole chiave:** formazione universitaria, studi religiosi, teologia, riforma, sviluppo del curriculum

## 1. Introduzione

La secolarizzazione sembra ormai aver messo alle strette la ricerca religiosa, intesa sia come cammino spirituale personale e comunitario, sia come ricerca culturale e scientifica.

Lo sviluppo di una cultura secolarizzata entra in contrasto con una non sopita ricerca di senso, che attraversa ogni età, genere e religione (Costa, 2015). Superando le teorie sul declino della fede diffuse a fine anni Ottanta, alcuni sociologi parlano oggi di epoca post-secolare, caratterizzata da un ritorno d'impatto delle religioni nello spazio collettivo.

Nel mondo attuale, soprattutto i giovani, sentono il bisogno di risposte, di fronte ai grandi interrogativi della vita e se da un lato le grandi religioni storiche perdono una parte della loro influenza dall'altro la ricerca spirituale resta molto in auge, in quanto connaturata allo spirito dell'uomo. E questa ricerca religiosa va educata (Moscato, 2013, 2017).

Questa continua ricerca spinge non solo verso l'ambito dello spiritualismo personale, ma verso anche un approfondimento del fenomeno stesso in ambito scientifico, che si traduce poi in un approfondimento anche del fenomeno religioso (Kippenberg, 2021). Non stupisce quindi la grande presenza di percorsi di studio istituzionali che pongono al centro la spiritualità dell'uomo, incardinandola in struttura scientifiche epistemologicamente fondate.

Nel gruppo di percorsi istituzionali rientrano sia i percorsi teologici che quelli storico-religiosi. Obiettivo di questa trattazione è fare una panoramica sull'attuale situazione italiana relativa ai percorsi di studio sopra citati e tentare un'analisi critica che miri a un cambiamento dell'attuale assetto. Non è obiettivo di questo saggio analizzare aspetti collaterali o integrativi dell'offerta formativa universitaria, che in taluni centri accademici vede centro o gruppi di studio impegnati nello studio del fenomeno religioso.

## 2. Dove studiare la religione

Chi al termine della scuola secondaria di secondo grado volesse intraprendere degli studi che abbiano al centro il tema della religiosità avrebbe, in Italia, due possibilità. Potrebbe scegliere un percorso di studi erogato da una università appartenente a un'organizzazione religiosa oppure uno erogato da un'università statale (non ci sono percorsi di studio sui temi religiosi nelle università telematiche). Prendiamo in esame i singoli casi.

### 2.1 Le università religiose – dati

In Italia, in virtù dell'articolo 33 della Costituzione ("Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato") ognuno può istituire enti formativi. Le varie religioni e confessioni religiose, in virtù della Costituzione e delle numerose intese con le confessioni religiose, hanno dato vita nel corso del tempo a una multiforme varietà di istituti scolastici e universitari (Consorti, 2020), che partendo da alcuni corsi di studio sul fenomeno religioso si sono poi espansi verso altri settori scientifici.

Ad oggi in Italia sono presenti 29 istituzioni accademiche afferenti a Pontificie università e istituzioni presenti a Roma, alle Facoltà teologiche sparse sul territorio (CEI, 2017) e in misura ridotta alle facoltà appartenenti ad altre istituzioni religiose (Fig. 1).

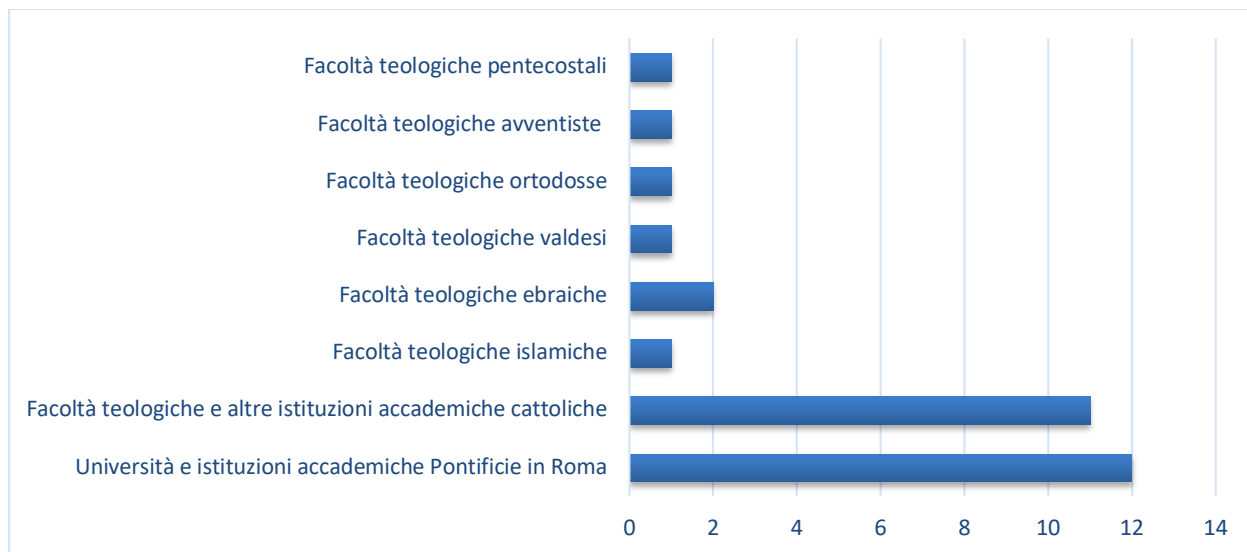


Figura 1. Istituti accademici religiosi in Italia

Nelle istituzioni afferenti alla Chiesa cristiano cattolica vi è un ulteriore suddivisione tra istituti teologici affiliati, aggregati, incorporati e istituti superiori di scienze religiose (Fig. 2), che rende la presenza delle istituzioni cattoliche ancora più capillare sul territorio.

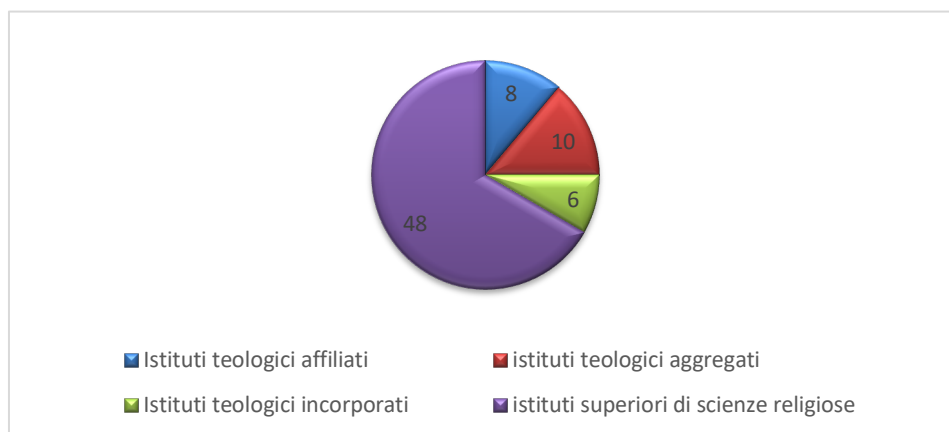


Figura 2. Istituti legati alle facoltà e università pontificie

In tutte le istituzioni di cui alla figura 1 è possibile conseguire titoli di diverso grado (alcuni, però, non riconosciuti dallo Stato), con durate diverse e con varie denominazioni. Il massimo grado accademico, cioè il dottorato, è conseguibile solo nelle Università e Facoltà teologiche ecclesiastiche, negli istituti incorporati ad esse e nella Facoltà teologica valdese. In tutti i casi il dottorato è in Teologia. Le università cattoliche sono le uniche ad avere un *Qualification framework* ben delineato (Fig. 3).

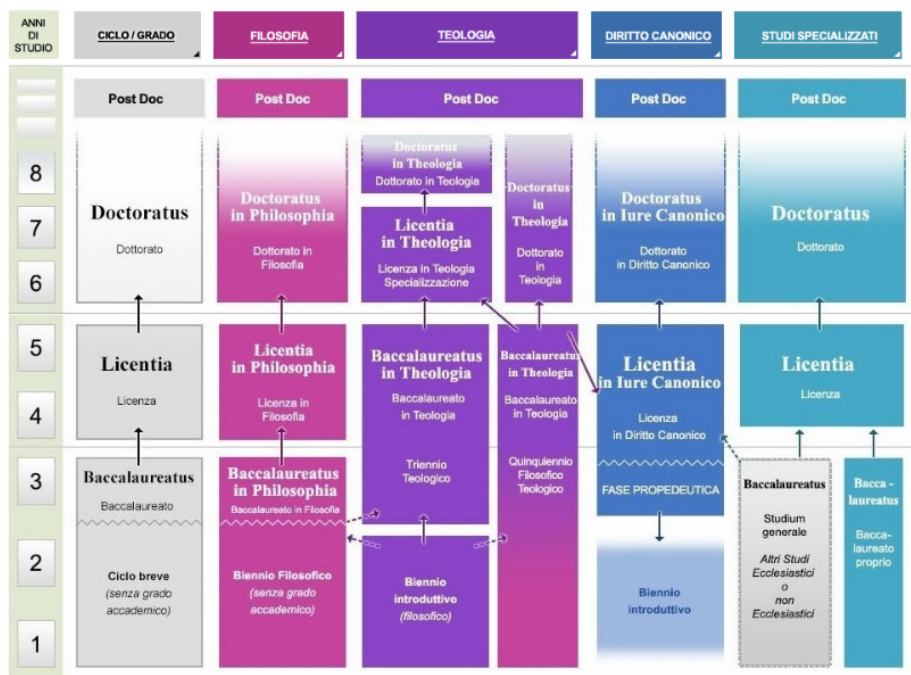


Figura 3. Quadro delle qualifiche della santa sede (fonte <http://www.educatio.va/>)

Le istituzioni accademiche confessionali cattoliche e valdese oltre a corsi di studio che permettono di conseguire un titolo accademico in teologia, offrono anche corsi afferenti a discipline scientifiche diverse (Tab. 1).

Tabella 1. Offerta didattica corsi non teologici

Corsi di studio non teologici			
Archeologia sacra (cattolica)	1	Oriente antico (cattolica)	1
Bioetica (cattolica)	1	Psicologia (cattolica)	2
Comunicazione sociale (cattolica)	2	Scienze dell'educazione (cattolica)	2
Diritto (cattolica)	2	Scienze sociali (cattolica)	4
Diritto canonico (cattolica)	7	Storia della Chiesa (cattolica)	1
Discipline bibliche e teologiche (valdese)	1	Studi arabi (cattolica)	1
Filosofia (cattolica)	10	Studi biblici (cattolica)	2
Lettere cristiane e classiche (cattolica)	1	Studi orientali (cattolica)	1
Liturgia (cattolica)	1	Musica sacra (cattolica)	1
Missiologia (cattolica)	1		

Non è possibile ricavare dati certi sul numero di studenti e docenti di ogni istituzione. Per quanto attiene l'ambito cattolico, la rilevazione della CUIPRO del 2022/2023 aveva individuato per i soli atenei presenti nella capitale circa 16.000 studenti provenienti dai cinque continenti e 2.000 docenti (CUIPRO, 2023).

## 2.2 Le università religiose – commento ai dati

Da dati riportati emerge una predominanza di istituzioni appartenenti alla Chiesa cristiana cattolica. Questo è dovuto al radicamento storico che questa particolare confessione ha in Italia, dove tra le altre cose è stata religione dello Stato fino al 1947. Le istituzioni accademiche appartenenti alla Chiesa cristiana cattolica sono numerose e sparse su tutto il territorio in modo uniforme, con un maggiore concentrazione nella città Roma, data la vicinanza con la Città Stato del Vaticano. Le altre religioni o confessioni religiosi hanno ciascuna un'istituzione accademica, ad eccezione della comunità ebraica che ne ha due. Queste realtà sono ubicate tutte nel centro-norditaliano, ad eccezione della Facoltà pentecostale che si trova in Campania.

Queste istituzioni si presentano generalmente con un percorso di studio unico, quindi una sola facoltà, ad eccezione delle università pontificie che invece hanno spesso una pluralità di percorsi accademici. Inoltre, i corsi di laurea in teologia prevedono, in linea con la multiforme varietà del pensiero teologico, numerose specializzazioni, che rendono l'offerta formativa di queste università particolarmente ampia.

Non tutte queste istituzioni rilasciano titoli validi secondo l'ordinamento vigente in Italia. Infatti, solo le università pontificie, la facoltà valdese, quella avventista e le scuole ebraiche rilasciano titoli validi ed equiparabili. L'equipollenza non è automatica e va richiesta.

In generale è possibile conseguire titoli di diverso grado (laurea triennale, magistrale, master e dottorato), con durate diverse (generalmente si segue l'ordinamento italiano del 3+2, ad eccezione delle scuole rabbiniche che hanno una durata legale maggiore e del baccalaureato in teologia che invece segue lo schema 2+3).

Il carattere accademico di questi percorsi, ha spinto le istituzioni a migliorare sempre più il loro carattere di scientificità, anche attraverso numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali, ma anche attraverso la formazione e selezione di personale altamente qualificato e scientificamente rinomato. La qualificazione e la selezione dei docenti non seguono le norme italiane, ma criteri interni o come nel caso della Chiesa cattolica le norme contenute nella costituzione apostolica *Veritatis gaudium* di papa Francesco.

Seppur alcune di queste istituzioni offrano percorsi variegati, il fulcro del lavoro accademico di ricerca risiede nella teologia. Nel lavoro di queste istituzioni, a prescindere dalla curvatura che tale disciplina prende, essa osserva, analizza e studia un tratto della religiosità umana in modo altamente scientifico ed epistemologicamente fondato. In queste istituzioni la teologia non è apologetica o confessione di fede, bensì ambito di analisi scientifica e razionale (Bordoni, 2006; Mazzillo, 2002; Pannenberg, 1999), volta ad aumentare la comprensione dell'essere umano sul fenomeno divino.

## 2.3 Le università statali – dati

Oltre agli istituti universitari afferenti a specifiche religioni o confessioni religiose, è possibile approfondire lo studio del fenomeno religioso anche in università statali. In una ricognizione del 2014, riportata sul sito del PARS (1) e tratta da un testo di Melloni (2014) (Fig. 4), si evinceva una presenza molto limitata sul territorio italiano di istituti o facoltà dediti allo studio del fenomeno religioso, in netta contrapposizione di quanto avveniva in Italia alla fine dell'800 (Mazzoleni, 2001).



Figura 4. Corsi di laurea e post-universitari ad indirizzo religioso

Ad oggi la geografia disegnata nel 2014 è cambiata, almeno per quanto attiene i percorsi di laurea. Infatti, nel 2024 i corsi attivi afferenti alla classe di laurea L-42 e LM-64, sono quelli riportati in tabella 2, evinti dai dati riportati nel Portale dei dati dell'istruzione superiore (MUR, 2024). Risulta ancora in essere anche il corso interateneo presso l'università Ca' Foscari di Venezia.

Bologna	LM-64	Scienze delle religioni	Religioni Storie Culture	BOLOGNA
Firenze	LM-64	Scienze delle religioni	Intermediazione Culturale e Religiosa	FIRENZE
Padova	LM-64	Scienze delle religioni	Scienze delle Religioni	PADOVA
Palermo	LM-64	Scienze delle religioni	Religioni e Culture	PALERMO
Roma La Sapienza	LM-64	Scienze delle religioni	Culture e Religioni	ROMA
Roma Tre	LM-64	Scienze delle religioni	Religioni, Culture, Storia	ROMA
Torino	LM-64	Scienze delle religioni	Scienze delle Religioni	TORINO
Bologna	L-42	Storia	Antropologia, Religioni, Civiltà Orientali	BOLOGNA
Roma La Sapienza	L-42	Storia	Storia, Antropologia, Religioni	ROMA

Tabella 2. Percorsi di laurea nelle università statali a tema religioso

A questi percorsi di laurea, si aggiungono anche le offerte formative di master e dottorati erogati da diversi atenei. Spicca tra questi il dottorato di interesse nazionale in Studi religiosi, che fa riferimento amministrativo all'Università di Modena e Reggio Emilia, e che vede coinvolti numerosi atenei italiani pubblici e privati.

Nell'a.a. 2023/2024 il numero totale di iscritti ai corsi di laurea magistrale LM-64 era di 419 e nello stesso anno accademico il numero di laureati era di 70 unità.

Gli Insegnamenti peculiari di questi corsi di laurea sono assegnati a personale docente di ruolo e non di ruolo afferente ai settori scientifico disciplinari HIST-04/A (Storia delle religioni) e HIST-04/B (Storia del cristianesimo e delle chiese).

## 2.4 Le università statali – commento ai dati

I dati riportati nel paragrafo precedente ci consegnano un quadro dello studio della religione molto sofferente. Le università che offrono percorsi di studio accademici sono poche. Due (Bologna e Roma Sapienza) offrono un percorso di laurea triennale afferente alla classe delle lauree in storia (L-42). Sette erogano un percorso di laurea magistrale, nella classe di laurea specifica (LM-64) ma sono tutte concentrate nel centro-nord Italia. Quindi la possibilità per studenti e studentesse italiane è molto limitata geograficamente e numericamente. Stessa situazione vale per i corsi post-laurea. Infatti, i dottorati in ambito religioso sono solo due: uno erogato da Roma Sapienza e uno dall'Università di Modena e Reggio Emilia (di interesse nazionale). In conseguenza di ciò il numero di iscritti è limitato ma proporzionale al numero di corsi offerti. Esistono sul territorio alcuni centri di studio del fenomeno religioso, che ampliano l'offerta formativa, come il FSCIRE, la Fondazione Collegio San Carlo e il Centro per le Scienze Religiose (ISR) della Fondazione Bruno Kessler. A questi percorsi accademici, si affiancano i numerosi corsi di teologia integrati nei percorsi di studio di numerose facoltà appartenenti a diverse aree scientifiche, come quelli erogati da università non ecclesiastiche, quali l'Università Cattolica del sacro Cuore o la Liberà Università Maria Santissima Assunta (LUMSA).

I titoli rilasciati sono pochi (70 laureati nel 2023/2024) e per il mercato del lavoro italiano, forse, poco spendibili. I laureati in questo settore competono con molti altri di discipline affini per i medesimi settori lavorativi.

L'obiettivo finale di questi corsi di studio, anche in base alle due aree di indagine (Storia delle religioni o Storia del cristianesimo e delle chiese), è indagare il fenomeno religioso con rigore scientifico, cercando "di rispondere a esigenze largamente avvertite nella società contemporanea ove la coabitazione di differenti tradizioni culturali e religiose suscita inedite urgenze di conoscenza approfondita, comprensione reciproca e gestione delle relazioni fra persone, istituzioni, culture" (Università degli studi di Torino, 2025).

## 3. Riflessioni generali e proposte

Una prima riflessione di carattere generale che scaturisce dai dati riguarda la condizione dello studio di tutto ciò che afferisce alla sfera del religioso. In Italia le opportunità di approfondimento accademico della religione sono molte e uniformemente distribuite sul territorio. Il radicamento religioso della nostra penisola consente multiple possibilità dell'analisi del fenomeno religioso dal punto di vista teologico e un po' meno dal punto di vista storico-religioso o fenomenologico. In questo contesto l'università italiana ha risentito molto, nello sviluppo di linee di ricerca in ambito religioso, della legge di soppressione delle facoltà statali di teologia del 1873 (Bonini & Gentile, 2024; Saggiocco, 2013), che di fatto ha alienato allo Stato la possibilità di condurre una ricerca scientifica teologica e fortemente limitato quella storico-religiosa per motivi di 'buon vicinato'. A differenza di molte altre nazioni, a titolo esemplificativo la Germania (Howard, 2016; Purvis, 2016), l'Italia non ha quindi nel suo panorama di studi universitari le discipline teologiche.

È indubbio che l'assenza della teologia dalle università statali sia un limite, innanzitutto organizzativo. Gli studenti italiani sarebbero costretti a studiare teologia in ambienti fortemente connotati da tratti religiosi e in istituzioni private, nelle quali è necessario anche pagare rette che non tutti possono permettersi. Inoltre, i titoli acquisiti sarebbero comunque non automaticamente

equiparati a quelli italiani e spesso esclusi da numerose procedure concorsuali (ad esempio quelle per l'insegnamento). Non rappresenta invece un limite scientifico in quanto le facoltà teologiche si sono dotate nel tempo di apparati scientifici notevoli e in tutto uguali a quelli statali, che garantiscono la qualità della ricerca.

L'assenza viene spesso colmata con l'attivazione di insegnamenti afferenti alla storia della teologia o la storia del pensiero teologico, che condotti con rigore scientifico sono molto apprezzati, così come ci racconta Giovanni Salmeri (Salmeri, 2023).

Questa situazione peculiare, ma non unica, dell'Italia ci spinge a riflettere innanzitutto se sia necessario assorbire la teologia nello spazio dell'università pubblica oppure se la teologia abbia bisogno di appropriarsi di un suo spazio pubblico nelle università. La possibilità di riassorbimento della teologia nelle università pubbliche in Italia dovrebbe tenere conto di una dialettica che la teologia dovrebbe intrattenere con le discipline afferenti al campo delle scienze delle religioni. Non si propone qui di dissolvere la teologia nell'ambito delle discipline storico religiose o scientifico religiose, piuttosto di accostarle, per non dare l'impressione che il fenomeno religioso possa essere studiato sempre in una dimensione di aut-aut invece che di et-et. Una sorta di "coexistence créative entre théologie et sciences des religions" così come la chiama Pierre Gisel (2016, p. 53). Una prospettiva che in Italia, secondo Giovanni Filoramo, rimane comunque difficile da attuare (Filoramo, 2016, p. 70).

Un giudizio forse un po' troppo caustico, ma non distante dalla realtà. E se da un lato c'è una difficoltà oggettiva, come dice Filoramo, ma connaturata con una esigenza di accesso a qualsiasi forma del sapere, dall'altro c'è forse il bisogno di una riflessione all'interno della teologia per un suo chiaro rientro nelle dinamiche del dibattito universitario pubblico (Valente, 2008). Seppur vero quanto diceva Tommaso d'Aquino che la teologia è una "scientia magis speculativa quam practica" (2), essa non può rimanere chiusa tra le mura di centri scientifici autoreferenziali e non dialoganti con il mondo esterno, in una sorta di esilio in parte volontario in parte voluto dal mondo sempre più secolarizzato che penalizza soprattutto i pensatori teologici, annoverati spesso tra coloro che ricercano cose inutili. Forse riaprire la teologia allo spazio dell'università pubblica le permetterebbe di uscire anche da quella forma di clericalismo, che la fa sembrare la scienza a cui solo i ministri ordinati debbano accedere (Lorizio, 2023, p. 150).

Posto il superamento della criticità rappresentata da Filoramo e auspicando la prospettiva declericalizzante di Lorizio, si potrebbe avviare un progetto pilota con una facoltà di teologia all'interno di una università statale. Un primo passo sarebbe l'annullamento della legge 26 gennaio 1873, n. 1251 che abolisce le Facoltà teologiche nelle Università del Regno d'Italia. Rispetto, infatti, alla situazione storica e istituzionale della fine del 1800 molto è cambiato (Giovannucci, 2019). Una volta fatto il passo legislativo bisognerebbe che il ministero dell'Università crei appositi settori scientifici disciplinari per la teologia. Infine, bisognerebbe che un ateneo, nel quale è già presente un corso di studi in ambito religioso, attivi un primo corso triennale di teologia, facendosi forza anche della professionalità dei docenti proveniente dall'ambito delle scienze religiose, al fine di creare un percorso che permetta alla teologia di dialogare e interagire con ambiti e saperi che a volte le sono estranei (Valente, 2008). Si potrebbe anche ipotizzare un primo corso di laurea interateneo che veda coinvolti più soggetti comprese le facoltà di teologia confessionali. I titoli rilasciati potrebbero essere titoli validi per l'insegnamento di discipline quali la storia, la filosofia e la religione nelle scuole, e aprire la strada a una riforma dell'insegnamento religioso nelle scuole italiane (Lettieri, 2009).

#### 4. Riflessioni specifiche e proposte

Una seconda riflessione di carattere più specifico che emerge dai dati del paragrafo 1, riguarda in modo particolare gli studi di teologia (Di Palma, 2017) nell'ambito delle università pontificie. "La

forma attuale della formazione teologica italiana è disordinata. Da molti punti di vista” (Paris, 2024, p. 125).

Queste istituzioni presentano alcune criticità che attengono a diversi ordini di problemi. Come già detto in precedenza l’offerta percorsi teologici è ampia, variegata e uniformemente distribuita sul territorio nazionale. Si evidenzia però una parcellizzazione, forse eccessiva, del sapere teologico. È vero che ogni ambito della teologia ha una sua fondazione epistemica e una sua specificità che non le può essere tolta, ma questo non si traduce necessariamente nella costituzione di istituzioni accademiche specializzate. Per esser concreti, non è necessaria la creazione di una università che si occupi solamente di teologia, quando questa potrebbe divenire parte di un percorso accademico in teologia all’interno di un’università più grande. Si tratterebbe in buona sostanza di una razionalizzazione delle risorse.

Razionalizzazione che potrebbe riguardare anche le varie suddivisioni minime delle facoltà teologiche. Infatti, si rileva la parcellizzazione amministrativa derivante dalla suddivisione in cellule molto piccole delle istituzioni teologiche. Piuttosto che creare miriadi di istituti affiliati, aggregati, aggiunti si potrebbe creare un’università per regione ecclesiastica, che abbia poi dei poli distaccati sul territorio della medesima regione. Ciò aiuterebbe ad alleggerire anche la situazione di Roma nella quale insistono forse troppe offerte didattiche, “una ricchezza, certo, ma anche una presenza corposa che rischia di complicare o inibire uno sviluppo realmente autonomo delle istituzioni teologiche nazionali” (Paris, 2024, p. 120).

Altra criticità che si rileva è quella attinente al corpo docente che insegna teologia (Cattorini, 2023).

È evidente che la composizione del corpo docente risente fortemente di quella clericalizzazione di cui parlava già Lorzio, e rispecchia una società in cui la teologia non viene vista come un filone di indagine appetibile e rispecchia una chiesa che poco invoglia i laici a immergersi nel mondo teologico. Sarebbe auspicabile una progressiva apertura del corpo accademico a un numero sempre maggiore di laici (Nardello, 2021, p. 188).

A questo bisognerebbe associare delle procedure di selezione del personale chiare e non discrezionali, e inquadramenti economici adeguati (Nardello, 2021).

I laici sono però ai margini della formazione teologica, anche se molto si è fatto dopo il Concilio Ecumenico Vaticano II (La Cerra & Tanzarella, 2017). Questo è denotato anche dalla presenza di un doppio binario formativo che vede da un lato i corsi di laurea in teologia e dall’altro quelle in scienze religiose. Risulta essenziale operare una distinzione riguardante le motivazioni sottostanti alla scelta dei percorsi accademici in ambito religioso. Tale divergenza non riguarda solo il titolo conseguito, ma la configurazione stessa del progetto di vita dello studente. Chi approda a una Laurea Magistrale in Scienze Religiose (ex Magistero) manifesta generalmente una prospettiva orientata all’Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) nelle scuole statali o alla mediazione culturale in contesti laici. In questo caso, il sapere religioso è inteso come uno strumento professionale per il dialogo interculturale e la cittadinanza (Garelli, 2020). Al contrario, chi intraprende il percorso di Baccellierato o Licenza in Teologia presso istituzioni confessionali è spesso animato da una finalità legata alla vita consacrata o ai ministeri ordinati. Qui, lo studio non è solo acquisizione di competenze, ma parte integrante di un cammino di formazione spirituale e identitaria (Rulla, 2018). Come evidenziato dalla sociologia della religione contemporanea, la differenza risiede nel “mandato” percepito: da un lato un profilo professionale inserito nel pluralismo pubblico, dall’altro un profilo ecclesiale radicato nell’appartenenza istituzionale.

Condivido in parte la proposta dell’Associazione teologica italiana che nel 2021 chiedeva una riforma degli studi teologici. “La presenza di un doppio percorso è incomprensibile in questo contesto e crea diversi problemi di ordine pastorale e culturale. Si avverte la necessità e l’opportunità di un percorso di studi teologici unico, chiaro, strutturato secondo il modello 3+2 (Laurea Triennale + Laurea Magistrale)” (ATI, 2021, 3).

Questa proposta formulata dall'ATI permetterebbe la razionalizzazione dei percorsi di studio e la chiara individuazione di un solo percorso di studio teologico benché con specializzazioni diverse. Sarebbe opportuna però una rimodulazione della proposta. Infatti, l'ATI suggerisce di creare un percorso denominato Laurea Magistrale in Scienze Religiose e Teologiche ad indirizzo Sistemico che corrisponderebbe al baccellierato in teologia e comporterebbe poi ulteriori gradi di approfondimento da seguire per proseguire gli studi (non si comprende nella proposta dell'ATI se con la licenza e il dottorato; o solo con il dottorato, dando per implicito il riassorbimento della licenza canonica in questa forma del 3+2). In un'ottica di ristrutturazione generale si potrebbe avanzare questa ipotesi. Come già delineato dall'ATI un percorso triennale denominato Laurea Magistrale in Scienze Religiose e Teologiche che riassorba il classico biennio filosofico delle facoltà di teologia e preveda una formazione di base ma solida sui campi principali della teologia, e che corrisponderebbe all'attuale biennio filosofico + baccellierato in teologia. Al termine del triennio potrebbero aprirsi due strade: 1) la scelta di un indirizzo in Pedagogia e didattica della religione, che abbia un taglio pedagogico e interdisciplinare, con un congruo numero di insegnamento di storia delle religioni e storia del cristianesimo, anche in prospettiva pluriconfessionale; 2) la scelta di un indirizzo sistemico, corrispondente all'attuale licenza in teologia, che ricomprenda al suo interno della specializzazioni che rispecchino la multiforme varietà della teologia. Questa scelta avrebbe in merito di ridurre di due anni l'attuale percorso di studi in teologia; infatti, "la situazione attuale che denomina 'laurea' la Licenza Canonica è incomprensibile nel contesto italiano, dove tale titolo si consegue dopo 3 anziché 7 annualità" (ATI, 2021, 5), rendendolo appetibile anche a numerosi laici, talvolta frenati da un percorso che dura in totale quanto quello di una laurea in medicina.

Entrambi i percorsi dovrebbero essere coronati dal terzo grado accademico, cioè il dottorato, che allo stato attuale è precluso, con patente e immotivata discriminazione ai laureati in scienze religiose degli ISRR e che sembra escluso anche nella riformulazione proposta da ATI.

## 5. Conclusioni provvisorie

Non è intenzione di chi scrive giungere a conclusioni definitive, in quanto entrambe le proposte richiedono lo sforzo e la volontà di molteplici di attori che non sono, nell'attuale contesto italiano, forse presenti.

D'altro canto le idee fin qui esposte non hanno nulla di radicalmente sovversivo, in quanto sono già presenti a livello europeo percorsi che integrano pienamente la teologia nell'ambito dei percorsi di studio (Puza, 2001). Due modelli europei esemplificano questa integrazione: quello tedesco: (es. Tubinga e Monaco), dove le facoltà teologiche confessionali operano all'interno delle università statali, garantendo equilibrio tra fede e rigore scientifico (Riedel-Spangerberger, 2001). Quello belga: rappresentato dalla KU Leuven, dove la teologia funge da ponte tra il patrimonio storico e l'innovazione scientifica in un contesto di alto profilo accademico.

Sarebbe auspicabile però in un verso o nell'altro una riforma. Questo renderebbe forse maggiore ragione della scientificità della teologia, una sua maggiore visibilità nel campo culturale e renderebbe ragione della preparazione di un numero elevato studiosi, senza per questo privarla del suo ancoraggio alla tradizione religiosa. Né la scelta del primo tipo di riforma eliminerebbe la possibilità delle istituzioni religiose di continuare a provvedere in strutture autonome alla formazione teologica, soprattutto per i membri del clero. D'altro canto, anche un piccolo passo nella scelta di riforma dei percorsi teologici in seno alle facoltà pontificie, come proposto nella seconda opzione sarebbe un primo passo di apertura verso un mondo diverso da quello che spesso si vive nelle anguste mura degli istituti pontifici. Non si tratta comunque di una riforma solo degli ordinamenti, che pare però forse la più urgente, ma urge una riforma generale dalla strutturazione accademica (Nardello, 2021, p. 191).

## Riferimenti bibliografici

- Associazione teologica italiana, & Mazzillo, G. (Eds.). (2002). *Parlare di Dio. Possibilità, percorsi, fraintendimenti*. San Paolo.
- Associazione teologica italiana. (2025). *Una proposta per il ripensamento integrato degli studi teologici in Italia*, <https://teologia.it/wp-content/uploads/2021/11/Studi-teologici-in-Italia.pdf>
- Cattorini, P. M. (2023). *La formazione teologica/1*, Settimana news del 7 settembre 2023, <https://www.settimananews.it/teologia/la-formazione-teologica-1>
- Bonini, F., & Gentile, C. (2024). Le discipline teologiche nelle Università italiane. *Chiesa e storia*, 14, 49–62.
- Bordoni, M. (2007). Editoriale. *Path*, 6, 3–8.
- Consorti, P. (2020). *Diritto e religione*. Laterza.
- Costa, C. (2015). Nostalgia di riconciliazione. In L. Andreatta & C. Costa (Eds.), *Il pellegrinaggio: tempo e luogo di conversione e riconciliazione*. LUP.
- CUIPRO. (2023). *Rapporto 2022 delle Università e Istituzioni Pontificie*, [https://www.pusc.it/sites/default/files/pdf/2023/%40last\\_Rapporto22\\_Cruipro\\_23II23%20opt.pdf](https://www.pusc.it/sites/default/files/pdf/2023/%40last_Rapporto22_Cruipro_23II23%20opt.pdf)
- Dicastero per la cultura e l'educazione. (2025). *Istituzioni Ecclesiastiche di Studi Superiori* (Costituzione Apostolica *Veritatis gaudium*), <http://www.educatio.va/content/cec/it/studi-superiori-della-santa-sede.html>
- Di Palma, L. M. (2017). *Studiare Teologia a Roma. Origini e sviluppi della Pontificia Accademia Teologica*. Libreria Editrice Vaticana.
- Filoramo, G. (2016). Teologia e scienze delle religioni nel sistema universitario italiano: criticità di una coesistenza creativa. *Annali di studi religiosi*, 17, 67–72.
- Garelli, F. (2020). *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta*. Il Mulino.
- Giovannucci, P. (2019). La fine della Facoltà teologica: implicazioni e riflessioni. In F. Agostini (Ed.), *L'ateneo di Padova nell'ottocento* (pp. 203–225). Franco Angeli.
- Howard, T. A. (2016). *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. OUP.
- Kippenberg, H. (2021). *La scoperta della storia delle religioni*. Morcelliana.
- La Cerra, D., & Tanzarella, S. (Eds.). (2017). *Tra autonomia e clericalismo: laici e studio della teologia in Italia dopo il Concilio Vaticano II. Con il caso esemplare dell'Istituto di Scienze Religiose di Piedimonte Matese*. Il Pozzo di Giacobbe.
- Lettieri, G. (2009). L'ora di religione come questione aporetica. *SMSR*, 75, n. 2, 535–564.
- Lorizio, G. (2023). Le radici storico-culturali dell'assenza della teologia nello «spazio pubblico». *Path*, 22, 339–363.
- Mazzola, R. (2001). L'organizzazione non confessionale del “sapere” religioso in Italia. *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica, Rivista trimestrale*, 1, 1411–1452.
- Melloni, A. (Ed.). (2014). *Rapporto sull'analfabetismo religioso*. Il Mulino.
- Moscato, M. T. (2013). La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica. *Orientamenti pedagogici*, 60(2), 327–342.
- Moscato, M. T. (2017). Ripensare l'educazione religiosa. In P. Dal Toso & D. Loro (Eds.), *Educazione ed esperienza religiosa*. FrancoAngeli.
- MUR. (2025). *Titoli confessionali*. <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/universita/equipollenze-equivalenza-ed-equiparazioni-tra-titoli-di-studio/titoli-confessionali>
- Nardello, M. (2021). L'insegnamento accademico della teologia cattolica in Italia Problemi e prospettive. *Rassegna di Teologia*, 62, 181–192.
- Pannenberg, W. (1999). *Epistemologia e Teologia*. Queriniana.
- Paris, L. (2024). Rinnovare la formazione teologica in Italia: quali strade percorribili e quale futuro per le istituzioni accademiche?. *ApTh X*, 1, 117–129.
- Purvis, Z. (2016). *Theology and the University in Nineteenth-Century Germany*. OUP.
- Puza, R. (2001). L'insegnamento della teologia. Alcune esperienze europee. *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica, Rivista trimestrale*, 1, 205–212.
- Riedel-Spangerberger, I. (2001). La Facoltà di teologia in Germania. *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica, Rivista trimestrale*, 1, 179–196.
- Rulla, L. M. (2018). *Antropologia della vocazione cristiana*. Piemme.

- Sagliocco, C. (2013). L'abolizione delle Facoltà teologiche nelle Università dello Stato. In A. Ferraresi & E. Signori (Eds.), *Le università e l'unità d'Italia (1848-1870)* (pp. 53–63). CLUEB.
- Salmeri, G. (2023). *La formazione teologica/4*, *Settimana news* del 14 novembre 2023, <https://www.settimananews.it/teologia/la-formazione-teologica-4/>
- Thomae Aquinatis, S. Th. I,1,4 sed contra.
- Valente, G. (2008). *Ratzinger professore*. San Paolo.

### Sitografia

Portale di formazione e informazione per il contrasto dell'analfabetismo religioso. <https://pars-edu.it>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Avellino, A. (2026). Lo studio della religione a livello accademico in Italia: dati, prospettive e riforme. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 255–266. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1088>

**Corresponding author:** Andrea Avellino | [andrea.avellino@uniroma1.it](mailto:andrea.avellino@uniroma1.it)

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Epigenetica, neuroscienze e processi educativi: il valore formativo della scuola dell'infanzia nella decostruzione degli stereotipi di genere

### Epigenetics, neuroscience and educational processes: the educational value of early childhood education in deconstructing gender stereotypes

Francesca Buccini | Università degli Studi di Napoli Federico II | francesca.buccini@unina.it

#### Abstract (EN)

Starting from the recognition of the brain's plastic and relational nature – its capacity to change through experiences that shape neural networks and cognitive processes – this contribution adopts an interdisciplinary approach. It examines the relationship between brain development, educational practices, and the deconstruction of gender stereotypes in early childhood education. The focus on neuroscience is particularly relevant. It highlights the importance of education in the early years of life, when behavioral patterns, preferences, and values begin to take shape. At this stage, children may already internalize traditional gender identities, which can become increasingly difficult to challenge over time.

**Keywords:** epigenetics, neuroscience, early childhood education, gender stereotypes, brain plasticity

#### Abstract (IT)

A partire dal riconoscimento della natura plastica e relazionale del cervello, ossia della sua capacità di modificarsi mediante le esperienze plasmando le reti neuronali e i processi cognitivi, il contributo indaga, con un approccio interdisciplinare, il rapporto tra neurogenesi cerebrale, pratiche educative e decostruzione degli stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Significativo è il focus sulle neuroscienze che invita a riflettere sull'importanza dell'educazione nei primi anni di vita quando si avvia quel processo di acquisizione di schemi comportamentali preferenze e valori in grado di consolidare, in bambine e bambini, identità tradizionali difficili da decostruire.

**Parole chiave:** epigenetica, neuroscienze, scuola dell'infanzia, stereotipi di genere, plasticità cerebrale

## 1. Introduzione

Il processo di strutturazione dell'identità di genere, l'acquisizione di aspettative e convenzioni socialmente condivise e di informazioni sui ruoli socialmente desiderabili, evidenziano quanto siano importanti i modelli trasmessi a partire dall'infanzia. Le riflessioni condotte sul tema dell'educazione infantile hanno messo in luce l'importanza, a partire proprio da questa fase della vita, di un progetto educativo con finalità chiare e condivise.

La rappresentazione stereotipata dei ruoli femminili e maschili, frutto di secoli di tradizionale divisione delle funzioni sociali, è sempre in agguato: tende a semplificare la complessità della realtà offrendone letture riduttive in grado di rafforzare identità tradizionali difficili da decostruire.

Già nei primi anni di vita, bambine e bambini iniziano ad interiorizzare modelli e aspettative di genere che plasmano in modo profondo la costruzione di sé e la percezione delle proprie competenze (Becchi, 1994; Biemmi, 2017; Biemmi & Leonelli, 2016; Borruso, 2019; Covato & Ulivieri, 2001).

È necessario, pertanto, riservare grande cura alla qualità educativa dei contesti in cui crescono e in particolare alle dinamiche che in essi si attivano potenzialmente costruttive e creative e/o distruttive e regressive.

I ruoli di genere devono infatti essere riconosciuti come prodotto storico, sociale, culturale e politico che necessita di una costante operazione critica di decostruzione per non divenire stereotipo vincolante e limitante le possibilità stesse di espressione e autonomia del soggetto.

A partire dal pensiero greco, la cultura patriarcale, fondata sul predominio maschile nei sistemi filosofici, politici e sociali, ha visto marginalizzare le donne, proprio attraverso l'educazione e i vincoli socialmente istituiti al suo accesso, condizionando la loro relazione con il sapere e la conoscenza soprattutto quello scientifico.

Ancora oggi in tutto il mondo continua a permanere il fenomeno della segregazione formativa e lavorativa che, soprattutto nell'ambito scientifico, diviene per le donne causa di esclusione e autoesclusione.

La percezione sociale diffusa che le discipline più vicine alle scienze naturali siano territorio del maschile, frutto di una tradizione che si rintraccia nella lunga esclusione delle donne dai luoghi di produzione del sapere, si è rafforzata attraverso il consolidarsi di ruoli di genere interni alle società nella distribuzione delle competenze e dei compiti tradotti poi in profili professionali.

Non si tratta dunque soltanto di educare all'uguaglianza di genere si tratta di esplorare il genere come dimensione che ha influito e influisce sull'idea stessa di ciò che preferibile e legittimo studiare.

In questa prospettiva si rende necessario sostenere l'importanza di un'educazione attenta a fornire alle studentesse e agli studenti, già a partire dai primi anni della formazione, lenti critiche necessarie per accostarsi con consapevolezza alla lettura di stereotipi di genere che riguardano in primo luogo proprio i saperi e le discipline.

Come rilevato da Tomasetto et al. (2012), già a partire dai cinque-sei anni le bambine tendono ad associare implicitamente il genere alle discipline: le materie matematico-scientifiche vengono percepite come più adatte ai maschi, mentre quelle linguistico-umanistiche alle femmine.

Tali differenze non derivano da caratteristiche biologiche innate (Hyde & Linn, 2006), ma sono il risultato di modelli educativi e aspettative sociali che condizionano profondamente lo sviluppo individuale.

La credenza, ancora diffusa, che i maschi siano "naturalmente" più portati per la matematica riduce, ad esempio, la fiducia delle bambine nelle proprie capacità, alimentando il fenomeno dello *stereotype threat* (minaccia dello stereotipo) (Steele & Aronson, 1995), ovvero quella situazione in cui la paura di confermare uno stereotipo negativo ne influenza negativamente le prestazioni, che, pertanto, risultano inferiori rispetto alle reali potenzialità possedute (Tomasetto et al., 2011).

Questo meccanismo è una delle principali cause di segregazione formativa (Biemmi & Leonelli, 2016), che fin dalla scuola dell'infanzia orienta le bambine verso percorsi umanistici e i bambini verso ambiti scientifici, contribuendo così a riprodurre le disuguaglianze strutturali presenti nella società.

Queste dinamiche non si limitano solo a condizionare le scelte educative e professionali, ma incidono sulla costruzione dell'identità, modellando la percezione di sé e le possibilità di autorealizzazione. È qui che emerge con forza la responsabilità pedagogica: non basta garantire l'accesso formale all'istruzione, occorre costruire contesti capaci di decostruire stereotipi e di promuovere reali esperienze di emancipazione, valorizzando i talenti individuali al di là delle categorie di genere. Capire quanto le scelte dei soggetti in formazione siano il frutto dell'agire razionale e quanto invece siano influenzate da condizionamenti educativi e culturali è essenziale per comprendere come pregiudizi e stereotipi di genere si riproducano in maniera invisibile e consapevole. È altrettanto fondamentale riconoscere come pratiche e modelli culturali tendono, ancora oggi, a definire e riprodurre opportunità e destini differenziati per uomini e donne.

Le neuroscienze educative, ossia quella parte delle neuroscienze cognitive che provvede allo studio delle problematiche connesse all'istruzione, e l'epigenetica cerebrale, che mette in luce come le esperienze di vita siano in grado di apportare modifiche strutturali e funzionali al cervello agendo direttamente sull'espressione genica, offrono un importante quadro di riferimento per comprendere la profondità e la complessità di questi processi. Gli studi più recenti convergono nell'evidenziare come, nei primi anni di vita, la plasticità neuronale, ossia la capacità del sistema nervoso di modificare in modo relativamente stabile la propria organizzazione strutturale e funzionale in risposta agli stimoli, assuma un ruolo cruciale nello sviluppo umano. In questa fase sensibile, l'interazione dinamica tra patrimonio genetico ed esperienze ambientali contribuisce in maniera decisiva alla costruzione e al funzionamento delle reti neurali (Franklin et al., 2025; Immordino-Yang et al., 2025; Kos et al., 2023; Kundakovic & Tickerhoof, 2024; Speranza et al., 2024). Più nello specifico, la stimolazione precoce agisce come un vero e proprio fattore organizzatore dello sviluppo cerebrale, promuovendo processi quali la sinaptogenesi, il pruning sinaptico e la riorganizzazione dei circuiti neuronali (Frauenfelder, 1994; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). Tali meccanismi rappresentano il substrato neurobiologico attraverso cui l'esperienza educativa si traduce in competenze cognitive ed emotive, evidenziando come lo sviluppo emerga da interazioni complesse e bidirezionali tra fattori biologici e ambientali (Fox et al., 2010). Di particolare importanza sono le esperienze interpersonali, soprattutto quelle di natura affettiva, che incidono non solo sullo sviluppo delle capacità cognitive e socio-emotive, ma intervengono anche a livello epigenetico, modulando l'espressione genica attraverso meccanismi di attivazione o di silenziamento (Lam et al., 2012; Penner-Goeke & Binder, 2026).

In questa prospettiva, riconoscere l'intelligenza infantile in quanto risorsa che può essere arricchita e potenziata significa affidare alla scuola dell'infanzia un ruolo cruciale nella costruzione delle conoscenze, delle competenze e delle rappresentazioni sociali, compresi gli schemi di genere.

In questo contesto esperienze di apprendimento significative inserite in ambienti arricchiti e stimolanti, rispettosi dei bisogni individuali, diventano per bambine e bambini un potente catalizzatore dei processi mentali: rafforzano la consapevolezza delle proprie capacità, alimentano curiosità, interessi e aspirazioni, e liberandole e liberandoli dalle costruzioni di genere, aprono alla possibilità di riconoscersi come individui con pari potenzialità.

## 2. Epigenetica e infanzia in dialogo per ripensare le pratiche educative

A partire dalla seconda metà del Novecento, con l'affermarsi del concetto di cerebralità (*brainhood*) e di soggetto cerebrale, gli studi sull'io e sul cervello trovano un punto di svolta decisivo: il cervello viene riconosciuto come sede originaria e principio costitutivo dell'identità umana. Questa visione si fonda su due assetti teorici principali: da un lato, l'affermarsi di quello che Michael Hagner

definisce *Homo cerebrialis*, cioè il passaggio dalla concezione del cervello come sede dell'anima a quella di centro del sé; dall'altro, l'emergere dell'uomo neuronale di Jean-Pierre Changeux (1985), che ridefinisce l'identità personale a partire dai suoi fondamenti neurobiologici (Rivoltella, 2024).

Il concetto di soggetto cerebrale segna il superamento del dualismo cartesiano, della separazione tra mente e corpo, che per lungo tempo ha marginalizzato la biologia, restituendo una visione unitaria dell'essere umano, poiché è proprio la biologia, soprattutto quella evolutiva, la disciplina fondamentale per lo studio dell'io e dei processi cognitivi.

Lo scopo della ricerca diventa allora comprendere in che modo i cambiamenti nella forma, sia a livello macroscopico, cioè nell'organismo nel suo insieme, sia microscopico, nel cervello, influenzino il comportamento, e come, a sua volta, il comportamento contribuisca a modificare la forma stessa (Edelman, 1992).

Negli anni '90 del Novecento gli studi sul cervello si arricchiscono anche grazie ai contributi della biologia molecolare, dell'anatomia, della genetica, ecc. che offrono un quadro più articolato della conoscenza strutturale e funzionale dell'encefalo, approfondita attraverso la scoperta dei dispositivi biochimici alla base di molti processi mentali.

Il cervello umano e il resto del corpo costituiscono un organismo non dissociabile ... 2) l'organismo interagisce con l'ambiente come un insieme ... 3) i processi fisiologici che noi chiamiamo mente derivano dall'insieme strutturale e funzionale piuttosto che solo dal cervello (Damasio, 1994, p. 24)

In letteratura il rapporto tra neuroscienze ed educazione è descritto con diverse denominazioni: Educational Neuroscience (Geake, 2009), Neuroeducation (Breuer, 1997), Brain-based Education (Caine & Caine, 1995), Neuropedagogy (Danesi, 1988) e Mind, Brain and Education (Battro et al., 2010) che riflettono due tendenze principali, una più orientata alla scienza l'altra alle sue applicazioni educative.

In Italia, la neuropedagogia (o pedagogia neurocognitiva) ha trovato spazio in diverse prospettive. Tra queste la bioeducazione della scuola napoletana di Elisa Frauenfelder, che, basandosi sulla neurobiologia, individua nei processi cerebrali i limiti e le potenzialità dell'educabilità umana, intesa come modulabile ma non completamente modificabile dall'intervento educativo.

Alla condizione imprescindibile della plasticità cerebrale si affianca, con pari rilevanza, quella esperienziale, poiché è attraverso l'esperienza che la plasticità trova espressione concreta, orientando la continua riorganizzazione delle reti neurali e ampliando le possibili risposte dell'individuo al suo ambiente (Frauenfelder, 1983, 1994, 2002).

Ma qual è il substrato neurobiologico di questo cambiamento che, superando una prospettiva deterministica della biologia, apre un nuovo dialogo tra neuroscienze ed educazione? Dalle ricerche in campo epigenetico<sup>1</sup> emerge che il genoma cerebrale viene modulato nella sua espressione da meccanismi epigenetici<sup>2</sup> che mediano l'influenza dell'ambiente fisico e sociale sul cervello e sull'organismo nel suo insieme: fattori relazionali, affettivi e cognitivi possono, difatti, controllare e modulare l'espressione genica<sup>3</sup> a livello cerebrale senza modificare la sequenza di DNA (acido desossiribonucleico), incidendo sulla costruzione e sull'equilibrio delle reti neuronali (Benatti et al., 2024; Lister et al., 2013; Peña et al., 2025; Roth & Sweatt, 2011).

<sup>1</sup> L'epigenetica è una branca della biologia molecolare che studia le mutazioni genetiche e le trasmissioni dei caratteri ereditari non attribuibili direttamente alla sequenza del DNA ossia tutte quelle modifiche e tutti quei cambiamenti che sono in grado di variare il fenotipo di un individuo senza tuttavia alterarne il genotipo.

<sup>2</sup> I meccanismi epigenetici sono processi che controllano l'attività dei geni senza cambiare la sequenza genetica della molecola di DNA. In pratica, decidono quali geni si accendono o si spengono, in quali cellule e in quali momenti, influenzando lo sviluppo e il funzionamento delle cellule.

<sup>3</sup> L'espressione genica è il processo complessivo attraverso il quale l'informazione codificata in un gene è convertita in un fenotipo osservabile.

Tenuto conto che i meccanismi di epigenetici sono influenzati dall'interazione con l'ambiente prende corpo l'ipotesi secondo la quale il processo di metilazione<sup>4</sup> uno dei più noti meccanismi epigenetici, sia il tramite grazie al quale l'esperienza è in grado di plasmare le sinapsi e che il momento di maggiore sensibilità a tali stimolazioni ambientali corrisponda all'infanzia, periodo in cui il cervello costruisce la sua architettura più profonda (Burns et al., 2018; Zhang et al., 2022)

Da questa prospettiva il cervello emerge come un organo plastico e relazionale capace di riorganizzarsi in risposta agli stimoli ambientali: ogni gesto, ogni parola, ogni attenzione, ogni esperienza, siano esse positive o negative, lasciano tracce, non solo nella memoria, ma nella sua stessa materia, rafforzando, o meno, connessioni, regolando emozioni e aprendo nuove possibilità di crescita.

Anche la strutturazione dell'ambiente educativo e le relazioni che in esso si attivano (docente-allievo; allievo-allievo) possono influenzare direttamente l'espressione genica (Bueno, 2021). A tal proposito Pickersgill (2019) parla di corpo plastico per indicare proprio un corpo che si trasforma attraverso ciò che vive, sente e impara; un approccio biosociale (Combs-Orme, 2013; Youdell, 2017, 2018) in cui l'educazione, la cura e il contesto possono incidere, in profondità, sui processi di sviluppo, di costruzione dell'identità e di adattamento, contribuendo al benessere complessivo dell'individuo.

Le ricerche più recenti (Burns et al., 2018; Zhang et al., 2022, 2023) hanno inoltre confermato che le esperienze vissute nei primi anni di vita – dalle cure genitoriali alla qualità delle relazioni educative, fino alle situazioni di stress o di sostegno emotivo – lasciano vere e proprie impronte biochimiche nel cervello, influenzando la formazione delle sinapsi e i delicati meccanismi che regolano le emozioni. Altri studi (Gabbianelli et al., 2025) hanno inoltre evidenziato come le modificazioni epigenetiche possano perdurare nel tempo e trasmettersi alle generazioni successive.

A partire da tali evidenze prende forma il valore pedagogico dell'epigenetica: comprendere come ogni esperienza lasci un'impronta non solo nella mente, ma anche nel corpo, apre nuove prospettive sul ruolo e sul senso stesso della scuola dell'infanzia.

Il concetto di plasticità cerebrale si lega direttamente a queste evidenze: l'apprendimento non è soltanto acquisizione culturale, ma un processo che modifica l'architettura del cervello, rafforzando o indebolendo connessioni sinaptiche in funzione delle esperienze vissute.

In questa prospettiva, la qualità della relazione educativa e la progettazione didattica non possono essere considerate variabili secondarie: esse partecipano attivamente alla costruzione del soggetto, incidendo sia sul piano simbolico che su quello biologico.

L'infanzia non è, dunque, un semplice passaggio verso l'età adulta, ma un periodo della vita e della formazione pieno di senso, ricco di scoperte e di significati; un tempo in cui il bambino costruisce, passo dopo passo, le basi del proprio modo di sentire, pensare e imparare, ponendo le fondamenta per un apprendimento autentico e duraturo.

## 2.1 Educare oltre gli stereotipi

La relazione tra la dimensione biologica dei processi cognitivi e le esperienze vissute evidenzia la necessità di elaborare, fin dai primi anni della formazione, modelli formativi integrati, fondati sul riconoscimento del corpo come unità biopsichica e come luogo di incontro tra «materialità fisica ed esperienza della realtà» (Manuzzi, 2006, p. 83).

<sup>4</sup> La metilazione del DNA cerebrale è un processo epigenetico cruciale per l'apprendimento. Consiste nell'aggiunta di gruppi metilici (CH<sub>3</sub>) ad alcune basi del DNA (citosina e guanina, nelle sequenze CpG). Durante la crescita controlla quali geni si attivano o si spengono nelle diverse aree del cervello, guidando la formazione dei neuroni e delle connessioni nervose, contribuendo alla plasticità cerebrale, cioè alla capacità del cervello di adattarsi e modificarsi a partire da sollecitazioni esterne, ambientali. In questo modo, l'esperienza si concretizza come il tramite attraverso cui i geni vengono "letti" e utilizzati, influenzando direttamente l'attività e l'adattamento del cervello.

Fin dall'infanzia, bambine e bambini sono immersi in una molteplicità di esperienze che contribuiscono alla costruzione della propria identità e del proprio modo di conoscere; ma se è vero che le esperienze di apprendimento precoci lasciano delle impronte nel cervello tanto importanti da poter orientare in modo significativo tutte le scelte successive, occorre quindi chiedersi in che misura queste impronte agiscono orientando o limitando le scelte di nuove opportunità e orizzonti di possibilità (Fabbri, 2006).

Questo è particolarmente importante nelle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica), ancora oggi percepite come ambiti maschili: interiorizzare l'idea che le bambine siano *meno portate* per le materie scientifiche, non solo non incoraggia adeguatamente certe abilità, ma genera delle percezioni che possono consolidarsi nel tempo, modellando traiettorie cognitive e affettive che restringono le possibilità di crescita e di apprendimento (Buccini, 2020; Marone & Buccini, 2022; Lopez, 2015).

Esperienze scientifiche ben strutturate già a partire dalla scuola dell'infanzia, in un clima libero da pregiudizi, permettono di intervenire, precocemente, sulle basi culturali e simboliche che alimentano le discriminazioni di genere (Buccini, 2023). Tali esperienze possono concretizzarsi, ad esempio, in attività di esplorazione e osservazione del mondo naturale, attraverso la raccolta, la classificazione e la rielaborazione di materiali (foglie, acqua, terra), nonché in semplici esperimenti su fenomeni fisici di base, quali il galleggiamento, le trasformazioni della materia o le variazioni di stato. A queste si possono affiancare attività di coding e prime esperienze di robotica educativa, che contribuiscono allo sviluppo del pensiero computazionale in un'ottica ludica e cooperativa. Studi più recenti evidenziano come l'introduzione precoce di tali esperienze basate sull'esplorazione attiva e sull'indagine incida sulle rappresentazioni che bambine e bambini costruiscono rispetto alle discipline scientifiche, influenzando il loro senso di autoefficacia (González-González et al., 2022; McGuire et al., 2020; Wahyuningsih et al., 2020).

L'orientamento di genere alle scienze dovrebbe, dunque, partire dalla decostruzione di quegli abiti mentali che, agendo sulla percezione di autoefficacia, rafforzano nelle bambine e nelle ragazze una visione di sé come non adeguate a ricoprire ruoli tradizionalmente maschili.

Risulta pertanto fondamentale promuovere, fin dalle prime fasi del percorso formativo, una consapevolezza critica dei ruoli e delle differenze, accompagnata dal sostegno alle capacità individuali, al fine di contrastare gli stereotipi che ancora ostacolano la piena espressione della soggettività.

Prevenire la segregazione formativa non è semplice, ma è possibile: è nella progettazione intenzionale di situazioni di apprendimento che si rintraccia il potenziale trasformativo capace di incidere sulle rappresentazioni sociali della conoscenza scientifica.

### 3. Conclusioni

La promozione dell'uguaglianza di genere rappresenta un principio fondativo della progettazione didattica in quanto ogni scelta educativa, dall'organizzazione degli spazi alla selezione dei materiali, fino alla cura delle esperienze quotidiane, contribuisce a modellare le traiettorie di sviluppo e a sostenere la costruzione dell'identità personale.

Le esperienze precoci, mediate dall'interazione con l'ambiente e con i sistemi simbolico-culturali, costituiscono il terreno entro cui si strutturano conoscenze, credenze e atteggiamenti.

Attraverso processi di assimilazione e accomodamento, i bambini e le bambine interiorizzano modelli interpretativi della realtà che, se non adeguatamente problematizzati, possono tradursi in rappresentazioni stereotipate, anche in relazione al genere.

In questo senso, le esperienze educative non sono mai neutre, ma contribuiscono attivamente a orientare le modalità con cui i soggetti percepiscono le proprie possibilità di azione e di sviluppo.

Le stimolazioni offerte nella scuola dell'infanzia rappresentano una condizione fondamentale per l'avvio dei processi apprenditivi: esse non determinano esiti definitivi, né conducono a una piena consapevolezza delle proprie potenzialità, ma pongono le basi affinché tale consapevolezza possa svilupparsi progressivamente nel tempo. È proprio nella qualità e nella natura di queste esperienze precoci che si gioca una parte significativa della possibilità di contrastare, o al contrario rafforzare, gli stereotipi di genere.

È evidente, dunque, come le stimolazioni potenziali rappresentino una grande occasione per il processo apprenditivo che si realizza quando il soggetto assume una presa di coscienza delle proprie potenzialità ma anche la piena consapevolezza della realtà esterna che lo circonda.

Alla luce delle riflessioni riportate, emerge dunque la necessità di un'azione educativa consapevole e continuativa in grado di agire, fin dai primi anni della formazione, non solo sul curricolo esplicito, ma anche su quello implicito. Intervenire nella scuola dell'infanzia non significa determinare in modo lineare gli esiti dello sviluppo, ma contribuire a costruire le condizioni educative e culturali entro cui bambine e bambini possano, nel tempo, riconoscersi come soggetti liberi di esplorare, apprendere e progettare il proprio percorso al di là dei vincoli imposti dagli stereotipi di genere.

Diventa quindi fondamentale promuovere ambienti di apprendimento in cui la varietà delle proposte, la qualità delle interazioni e la riflessività dell'azione educativa contribuiscano a contrastare precocemente la formazione di rappresentazioni stereotipate, ampliando le possibilità di accesso ai diversi ambiti del sapere.

## Riferimenti bibliografici

- Barreto-Zarza, F., & Arranz-Freijo, E. B. (2022). Family context, parenting and child development: an epigenetic approach. *Social Sciences*, 11(3), 113. <https://doi.org/10.3390/socsci11030113>
- Battro, A. M., Fischer, K. W., & Léna, P. J. (2010). *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge University Press.
- Becchi, E. (1994). *I bambini nella storia*. Laterza.
- Benatti, B. M., Adiletta, A., Sgadò, P., Malgaroli, A., Ferro, M., & Lamanna, J. (2024). Epigenetic modifications and neuroplasticity in the pathogenesis of depression: a focus on early life stress. *Behavioral Sciences*, 14(10), 882. <https://doi.org/10.3390/bs14100882>
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2016). *Segregazioni formative e lavoro*. FrancoAngeli.
- Borruso, F. (2019). *Infanzie: percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. FrancoAngeli.
- Breuer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26, 4–16.
- Buccini, F. (2020). L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. *Education Sciences & Society*, 2, 355–366.
- Buccini, F. (2023). *Genere e STEM: una prospettiva bioeducativa*. Pensa Multimedia.
- Burns, S. B., Almeida, D., & Turecki, G. (2018). The epigenetics of early life adversity: current limitations and possible solutions. *Progress in molecular biology and translational science*, 157, 343–425. <https://doi.org/10.1016/bs.pmbts.2018.01.008>
- Caine, G., & Caine R. N. (1995). Re-inventing schools through brain-based learning. *Educational Leadership*, 52(7), 43–47.
- Changeux, J. P. (1998). *L'uomo neuronale* (C. Sughì, Trad.) Feltrinelli Editore. (Originariamente pubblicato nel 1983).
- Combs-Orme, T. (2013). Epigenetics and the social work imperative. *Social Work Research*, 37(3), 211–222. <https://doi.org/10.1093/sw/sws052>

- Covato, C., & Ulivieri, S. (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Unicopli.
- Damasio, A. (1994). *Insegnare con i concetti. Un modello didattico tra scienza e insegnamento*. Sei.
- Danesi, M. (1988). *Cervello, linguaggio, educazione*. Bulzoni.
- Edelman, G. M. (1993). *Sulla materia della mente* (S. Frediani, Trad.). Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1992).
- Fabbri, M. (2006). I giorni del cambiamento. Imprintin, plasticità cerebrale e ristrutturazione dell'esperienza formativa. In M. Contini, M. Fabbri, & P. Manuzzi (Eds). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* (pp. 125-197). Raffaello Cortina.
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson III, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child development*, 81(1), 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
- Franklin, A., Davies, J. P., Clifton, N. E., Blake, G. E., Bamford, R., Walker, E. M., & Prabhakar, S. (2025). Cell-type-specific DNA methylation dynamics in the prenatal and postnatal human cortex. *Cel Genomics*, 5(12), 101010. <https://doi.org/10.1016/j.xgen.2025.101010>
- Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*. Liguori.
- Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*. Liguori.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Liguori.
- Gabbianelli, R. (2025). Impact of social stress on epigenetics: an updated narrative review. *Journal of Laboratory and Precision Medicine*, 10, 14. DOI: 10.21037/jlpm-25-4
- Gallelli, R., & Pinto Minerva, F. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Carocci.
- Geake, J. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom: Educational neuroscience in the classroom*. McGraw-Hill Education (UK).
- González-González, C. S., Violant-Holz, V., & del Castillo-Olivares Barberán, J. M. (2022). *Gender roles and gender stereotypes in childhood education: A pilot study*. [Relazione a convegno]. Proceedings of the International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (pp. 448–454). Springer.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2006). Gender similarities in mathematics and science. *Science*, 314(5799), 599–600.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185–204.
- Kos, A., Lopez, J. P., Bordes, J., De Donno, C., Dine, J., Brivio, E., & Chen, A. (2023). Early life adversity shapes social subordination and cell type-specific transcriptomic patterning in the ventral hippocampus. *Science Advances*, 9(48), eadj3793. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adj3793>
- Kundakovic, M., & Tickerhoof, M. (2024). Epigenetic mechanisms underlying sex differences in the brain and behavior. *Trends in neurosciences*, 47(1), 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2023.09.007>
- Lam, L. L., Emberly, E., Fraser, H. B., Neumann, S. M., Chen, E., Miller, G. E., & Kobor, M. S. (2012). Factors underlying variable DNA methylation in a human community cohort. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(supplement\_2), 17253–17260. <https://doi.org/10.1073/pnas.1121249109>
- Lister, R., Mukamel, E. A., Nery, J. R., Urich, M., Puddifoot, C. A., Johnson, N. D., & Ecker, J. R. (2013). Global epigenomic reconfiguration during mammalian brain development. *Science*, 341(6146), 1237905. <https://doi.org/10.1126/science.1237905>
- Lopez, A. G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. FrancoAngeli.
- Manuzzi, P. (2006). Il corpo, l'invisibile presenza. In M. Contini, M. Fabbri, & P. Manuzzi (Eds). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* (pp. 63–124). Raffaello Cortina.
- Marone, F., & Buccini, F. (2022). Nuove disuguaglianze nell'era contemporanea: ragazze e STEM. *Education Sciences & Society*, 1, 170–184.

- McGuire, L., Mulvey, K. L., Goff, E., Irvin, M. J., Winterbottom, M., Fields, G. E., & Rutland, A. (2020). STEM gender stereotypes from early childhood through adolescence at informal science centers. *Journal of applied developmental psychology, 67*, 101109. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101109>
- Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2014). *Romania's abandoned children: Deprivation, brain development, and the struggle for recovery*. Harvard University Press.
- Peña, C. J. (2026). Epigenetic regulation of brain development, plasticity, and response to early-life stress. *Neuropsychopharmacology, 51*, 5–15. <https://doi.org/10.1038/s41386-025-02179-z>
- Penner-Goeke, S., & Binder, E. B. (2026). Unraveling the interaction between stress and genetic risk in psychiatric disorders: Challenges, mechanisms, and new advances. *Neuron*. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2026.02.014>
- Pickersgill, M. (2020). Epigenetics, education, and the plastic body: Changing concepts and new engagements. *Research in Education, 107*(1), 72–83. <https://doi.org/10.1177/0034523719867102>
- Rivoltella, P. C. (2024). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore.
- Roth, T. L., & Sweatt, D. J. (2011). Annual research review: epigenetic mechanisms and environmental shaping of the brain during sensitive periods of development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(4), 398–408. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02282.x>
- Speranza, L., Filiz, K. D., Lippiello, P., Ferraro, M. G., Pascarella, S., Miniaci, M. C., & Volpicelli, F. (2024). Enduring neurobiological consequences of early-life stress: Insights from rodent behavioral paradigms. *Biomedicines, 12*(9), 1978. <https://doi.org/10.3390/biomedicines12091978>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology, 69*(5), 797.
- Tomasetto, C., Galdi, S., & Cadinu, M. (2012). Quando l'implicito precede l'esplicito: gli stereotipi di genere sulla matematica in bambine e bambini di 6 anni. *Psicologia sociale, 7*(2), 169–186.
- Wahyuningsih, S., Nurjanah, N. E., Rasmani, U. E. E., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A. R., & Syamsuddin, M. M. (2020). STEAM learning in early childhood education: A literature review. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education, 4*(1), 33–44. <https://doi.org/10.1108/08876040210443391>
- Youdell, D. (2017). Bioscience and the sociology of education: The case for biosocial education. *British Journal of Sociology of Education, 38*(8), 1273–1287. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1272406>
- Youdell, D. (2018). Genetics, epigenetics and social justice in education: Learning as a complex biosocial phenomenon. In M. Meloni, J. Cromby, D. Fitzgerald, & S. Lloyd (Eds). *The Palgrave handbook of biology and society* (pp. 295–315). Palgrave Macmillan UK.
- Zhang, L., Rath, E. M., & Cheng, Y. Y. (2022). The Use of Epigenetic Biomarkers as Diagnostic and Therapeutic Options. *Epigenomes, 6*(4), 30. <https://doi.org/10.3390/epigenomes6040030>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Buccini, F. (2026). Epigenetica, neuroscienze e processi educativi: il valore formativo della scuola dell'infanzia nella decostruzione degli stereotipi di genere. *Lifelong Lifewide Learning, 24*(48), 267–275. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1115>

**Corresponding author:** Francesca Buccini | francesca.buccini@unina.it

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The author declares no conflicts of interest.



## Advancing digitally informed teacher education: exploring the role of Serious Games in lifelong learning and digital well-being

### Promuovere una formazione docente digitalmente informata: esplorare il ruolo dei Serious Games nell'apprendimento permanente e nel benessere digitale

Giorgia Rita De Franches | University of Palermo | giorgiarita.defranches@unipa.it

Elif Gülbay | University of Palermo | elif.gulbay@unipa.it

#### Abstract (EN)

This paper explores the role of Serious Games in pre-service teacher education within the broader perspective of lifelong learning and digital well-being. Building on recent European frameworks such as DigCompEdu and OECD (2025) indicators, it argues that developing teachers' digital awareness and professional resilience requires integrating play-based and reflective methodologies. The study presents the results of an experimental training with 133 pre-service special education teachers at the University of Palermo. Using the Serious Games Evaluation Scale (SGES), the research examines perceived educational effectiveness and usability. Findings show high levels of perceived learning effectiveness and clarity of goals, alongside lower scores in motivation and perceived adequacy of learning materials. These results provide indirect evidence of how structured, reflective game-based environments may support dimensions related to digital well-being, particularly in terms of cognitive engagement, self-regulation, and awareness in the use of digital tools.

**Keywords:** digital competence, digital well-being, lifelong learning, Serious Games, teacher education

#### Abstract (IT)

Questo articolo esplora il ruolo dei Serious Games nella formazione iniziale degli insegnanti, all'interno della più ampia prospettiva dell'apprendimento permanente e del benessere digitale. Sulla base di recenti riferimenti europei, come il DigCompEdu e gli indicatori OCSE (2025), si sostiene che lo sviluppo della consapevolezza digitale dei docenti e della loro resilienza professionale richiede l'integrazione di metodologie ludiche e riflessive. Lo studio presenta i risultati di un percorso formativo sperimentale rivolto a 133 futuri insegnanti di sostegno dell'Università di Palermo. Utilizzando la Serious Games Evaluation Scale (SGES), la ricerca analizza la percezione dell'efficacia educativa e dell'usabilità. I risultati evidenziano elevati livelli di efficacia percepita dell'apprendimento e chiarezza degli obiettivi, a fronte di punteggi più bassi relativi alla motivazione e all'adeguatezza percepita dei materiali didattici. Tali esiti forniscono evidenze indirette di come ambienti di apprendimento ludico strutturati e riflessivi possano sostenere dimensioni riconducibili al benessere digitale, in particolare in termini di coinvolgimento cognitivo, autoregolazione e consapevolezza nell'uso degli strumenti digitali.

**Parole chiave:** competenza digitale, benessere digitale, apprendimento permanente, Serious Games, formazione degli insegnanti

## 1. Introduction

Lifelong learning (LLL) is one of the fundamental directions in which contemporary educational thought has developed, both theoretically and politically. Initially conceived as a response to the need for continuous learning in a rapidly evolving society, LLL is now recognised as a structural principle of international education policies. In particular, the European Union has adopted lifelong learning as a cornerstone of its strategies for employment, competitiveness, and social cohesion, intervening through structured programmes (such as Erasmus+, the Skills Agenda, and the European Year of Skills) and a holistic vision of lifelong learning (Biasin & Barros, 2025; Milana et al., 2025).

This evolution has profoundly transformed not only adult education practices but also the epistemological and normative frameworks that guide European education policies. As Mikulec (2025) and Berendi & Longworth (2025) emphasise, lifelong learning has become a discursive and normative device shaping national educational agendas, promoting a logic of continuous training closely linked to the digital, green, and demographic transitions. At the same time, as Ioannidou and Zarifis suggest (2024), lifelong learning is not limited to adapting to the needs of the labour market: it is a cultural and civic right, aimed at supporting democratic participation, social inclusion, and the personal fulfilment of European citizens.

Lifelong learning, therefore, is not only a response to the need for adaptability, but also an educational paradigm that redefines the very meaning of being citizens, professionals, and informed individuals in a complex and interconnected society.

According to Mailis and Mansor (2025), educational institutions today are called upon not only to transmit knowledge but also to develop in students, including future teachers, the capacity for autonomous, reflective, and lifelong learning.

In particular, education must promote the development of key 21st-century skills such as complex problem-solving, critical thinking, intercultural collaboration, and adaptability (Ulfah et al., 2025). However, teachers themselves often report difficulties integrating these skills into daily practice due to inadequate training and structural limitations (Salgado & Paglinawan, 2024).

However, the growing digitalization of educational environments challenges traditional teaching models. Future teachers need both digital competence and digital well-being – the ability to manage technology consciously while maintaining psychological balance (Passey, 2021). This paper addresses the pedagogical potential of Serious Games as an innovative strategy to support these intertwined dimensions in teacher education.

## 2. Theoretical Framework

### 2.1 Lifelong Learning and Digital Teacher Education

The European lifelong learning agenda emphasizes the continuous development of digital and transversal competences across all educational levels (Milana et al., 2025).

Frameworks such as DigCompEdu (Redecker, 2017; Vuorikari et al., 2022) encourage teachers to act as reflective practitioners, integrating technology for learning, collaboration, and well-being.

Research highlights the need for innovative methods capable of stimulating engagement, creativity, and critical awareness (Caena & Redecker, 2019).

Unlike other prescriptive tools, DigCompEdu offers a flexible model focused on the pedagogical enhancement of technology. Its application in initial teacher training has proven

promising, especially when combined with self-assessment tools (such as the Check-In Tool), laboratory experiences, and situated learning paths.

This approach enables a move beyond an instrumental view of technologies and promotes educational innovation, encouraging teachers to select, adapt, and evaluate digital solutions based on learning objectives and students' specific needs.

In recent years, the digital competence framework has been further updated with the publication of DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022), which expands the scope to include dimensions such as digital citizenship, data ethics, digital well-being, and sustainability.

Although DigCompEdu is a conceptually sound tool, its practical implementation requires favourable systemic conditions: adequate infrastructure, ongoing training, and peer support.

As Caena and Redecker (2019) highlight, the framework's effectiveness depends greatly on teachers' professional autonomy, digital mindset, and reflective capacity. Integrating DigCompEdu into educational practice not only fulfils a European mandate, but also creates educational contexts that foster critical awareness, methodological innovation, and professional well-being.

## 2.2 Digital Well-Being and Professional Resilience

Digital well-being is increasingly recognized as a core component of professional sustainability. Excessive screen exposure, multitasking, and information overload may lead to burnout and digital fatigue (OECD, 2025). A balanced approach integrates digital competence with emotional regulation, self-awareness, and ethical technology use – key traits of resilient educators.

The latest OECD evidence highlights that teachers' digital competence should no longer be regarded as an ancillary skill, but as a central element of both initial and in-service teacher training. In particular, digital education must encompass the critical selection of educational technologies, the integration of digital tools into learner-centred methodologies, and the responsible, ethical, and sustainable use of technology in the classroom.

OECD data show that intensive and poorly managed use of digital technologies can lead to burnout, digital fatigue, and a perceived loss of control over one's professional environment.

Consequently, digital well-being is increasingly recognised as a key component of professional resilience. Teachers must be equipped to intentionally disconnect, manage digital interactions (including emails and chats), and protect their psychological health in hyper-connected school environments.

The OECD advocates the development of measurable indicators to assess how education systems are preparing digitally aware, reflective, and competent teachers. These indicators include:

- the use of digital tools for personalised learning pathways;
- the capacity to implement formative assessment using educational technology;
- the ethical and secure management of student data in digital environments.

The OECD 2025 report highlights several structural weaknesses in Italy's education system that hinder the effective digital transformation of teacher training.

Firstly, Italy lags significantly behind in tertiary attainment: only 22% of adults aged 25–64 hold a degree, compared to the OECD average of 42%. In addition, digital and literacy skills among adults are also below average, with 37% scoring at the lowest level in literacy, compared to the OECD average of 27%.

Finally, the report identifies digital competence and equity as critical areas requiring urgent attention. The low integration of digital skills into both curricula and teacher training

programmes, combined with significant regional disparities, undermines the system's ability to prepare digitally competent and resilient educators.

## 2.3 Serious Games in Education

Serious Games-digital games designed with educational purposes (Abt, 1970) – combine entertainment with structured learning objectives. Research demonstrates their effectiveness in promoting engagement, collaboration, and metacognitive reflection (Gee, 2003; Sailer & Homner, 2020). By simulating authentic scenarios, Serious Games foster experiential learning and emotional involvement, enhancing skill transfer to professional contexts (Ritterfeld et al., 2009; Vlachopoulos & Makri, 2017). Within teacher education, they encourage critical use of digital tools and promote lifelong learning habits.

While fun and entertainment are key drivers that attract players and keep them engaged for hours, what truly fosters learning and sustains motivation and focus are the educational principles and pedagogical strategies embedded in the game design (Erhel & Jamet, 2013; Papoutsi et al., 2022).

Recent literature converges on a key point: Serious Games are digital games that combine playfulness with purposes that go beyond mere entertainment. Their use in educational and professional settings is steadily growing, driven by the global expansion of the Serious Games market. According to forecasts, the market is expected to grow from \$6.29 billion in 2020 to over \$26 billion by 2026. This trend reflects the increasing recognition of Serious Games as an innovative means of rethinking the teaching and learning process, capitalising on advancements in information and communication technologies (ICTs).

Through gameplay, learners can interact with digital objects, identify with characters, experience emotions, and develop action strategies. To be a successful player, one must exercise control over situations, formulate strategies, and solve problems—skills that are equally fundamental in educational contexts, where effective strategies often lead to meaningful learning outcomes.

In general, Serious Games are computer-based simulation games in which players interact with virtual scenarios and characters, either controlled by artificial intelligence or represented by other human players via avatars. These environments allow for authentic, experiential learning in safe yet realistic settings, making them increasingly valuable in teacher education and lifelong learning pathways.

### 2.3.1 The Transformative Potential of Serious Games in Teacher Training

Serious Games should not be viewed as a threat to traditional teaching practices, but rather as their evolution – a bridge between playful experience and knowledge construction, capable of fostering emotional engagement, developing key competencies, and promoting authentic learning. In the context of teacher education, they represent one of the most promising frontiers for delivering instruction that is not only effective and efficient, but also deeply engaging and learner-centred.

As highlighted by Kara (2021), Serious Games are increasingly adopted in school settings to support subject-specific learning and are often developed by multidisciplinary teams targeting specific educational goals, structured around sound instructional design models.

Importantly, Serious Games are not merely about delivering content in subjects like history, art history, or digital literacy. As Zyda (2022) asserts, what makes a game “serious” is not its format but its intentional pedagogical design: these are games that teach, instruct, or train by imparting

knowledge or skills through interaction and decision-making. Serious Games can convey learning content more efficiently and deepen skill acquisition among learners – provided they are not limited to pure entertainment and are meaningfully integrated with complementary educational materials.

The effective use of Serious Games in teacher education invites a reconceptualisation of teaching practices – one that embraces active learning, multimodal literacy, and digital fluency. Such integration contributes not only to increased learner engagement and motivation, but also to the development of reflective and adaptive educators who are better prepared to navigate the complexities of digital-age teaching.

Building on the theoretical framework outlined above, this study aims to explore the role of Serious Games in initial teacher education, with particular attention to their perceived educational value and their potential contribution to dimensions related to digital well-being.

Specifically, the study addresses the following research questions:

**RQ1:** How do pre-service teachers perceive the educational effectiveness and usability of Serious Games in a structured training programme?

**RQ2:** Which dimensions of the Serious Games experience (e.g., engagement, feedback, clarity, usability) are perceived as more or less effective?

**RQ3:** To what extent are dimensions of the Serious Games experience (e.g., cognitive engagement, self-regulation, awareness) associated with aspects theoretically related to digital well-being?

### 3. Methodology

#### 3.1 Research Design

This study employed a quantitative descriptive design to explore pre-service teachers' perceptions of Serious Games' educational value. Participants (N = 133) were enrolled in a special education programme at the University of Palermo during the academic year 2024/2025.

The sample showed a wide age range (approximately 21–57 years), reflecting the heterogeneity of access to the programme, with an estimated mean age of around 39 years. Female participants represented 75.2% of the sample, while male participants accounted for 24.8%.

The training integrated twelve interactive modules, each targeting a metacognitive skill (planning, monitoring, evaluation, self-regulation, attention control, etc.). The activities were implemented in a blended format, combining asynchronous individual interaction with the game scenarios and synchronous moments of group discussion and reflection. Each activity had an average duration of approximately 10–15 minutes, for a total of twelve game-based learning experiences.

The Serious Games used in this study were specifically designed for the training programme. They consisted of digitally mediated, web-based activities developed using educational platforms (e.g., Genially, Wordwall, Educaplay), integrating game elements such as challenges, progression, feedback, and time constraints. These activities can be classified as lightweight, scenario-based Serious Games aimed at fostering metacognitive engagement rather than entertainment.

Each module aimed to promote an in-depth understanding of the targeted skill, highlight its relevance in the learning process, and provide tools to identify how it appears in student behaviour.

Through simulated game dynamics, participants actively experimented with metacognitive strategies, reflected on their own learning styles, and engaged in group discussions about the pedagogical implications that emerged.

For example, in a module focused on self-regulation, participants engaged in a timed challenge requiring them to complete a sequence of tasks under conditions of increasing cognitive load (e.g., time pressure and distractors). The activity required the application of attentional control and monitoring strategies. At the end of the task, participants received automated feedback and were guided through a structured reflection on the strategies used and their potential transfer to classroom contexts.

At the end of the training programme, the Serious Games Evaluation Scale (SGES) was administered to assess participants' perceptions of the educational effectiveness of the games used. The scale enabled measurement of both the experiential and pedagogical components of the activities, providing useful data to analyse the impact of Serious Games in initial teacher education

### 3.2 Instrument and Data Collection

Data were collected using the Serious Games Evaluation Scale (SGES) (Fokides et al., 2019), a validated instrument assessing educational and ludic dimensions such as enjoyment, motivation, learning effectiveness, clarity, and usability. Participants rated 53 items on a 5-point Likert scale.

### 3.3 Data Analysis

Quantitative data analysis (Tab. 1) was conducted on a sample of 133 pre-service special education teachers using the Serious Games Evaluation Scale (SGES). This validated instrument comprises multiple dimensions designed to evaluate both the experiential and pedagogical effectiveness of Serious Games in educational settings.

Descriptive statistical analysis was conducted to calculate mean scores and standard deviations for each SGES dimension. Results are presented in aggregated form for interpretative clarity.

To assess the internal consistency of the instrument, Cronbach's alpha coefficients were calculated for each dimension. The results indicated acceptable to excellent levels of reliability ( $\alpha$  ranging from .76 to .97), confirming the robustness of the scale in the present sample.

In addition to descriptive statistics, the analysis included an examination of variability within each SGES dimension to identify potential inconsistencies or divergent perceptions among participants.

*Table 1. Quantitative data analysis*

Dimension	N° items	Mean	Standard Deviation
Presence	4	3.52	0.76
Enjoyment	6	3.91	0.64
Perceived learning effectiveness	6	4.03	0.67
Perceived narration's adequacy	4	3.95	0.68
Perceived realism	4	3.59	0.87
Perceived feedback's adequacy	3	4.02	0.66
Perceived audiovisual adequacy	7	3.98	0.69
Perceived relevance to personal interests	3	3.86	0.72
Perceived goal's clarity	3	4.00	0.68
Perceived ease of use	6	3.65	0.39
Perceived adequacy of the learning material	4	3.57	0.83
Motivation	3	3.41	1.04

Standard deviations were inspected to detect items that elicited heterogeneous responses, signalling aspects of the Serious Games that may have been interpreted differently or perceived as less effective. This analytic procedure allowed for a more nuanced interpretation of user experience and provided a basis for identifying dimensions that require refinement in future implementations.

### 3.4 Methodological limitations

This study presents several limitations. First, the use of a single self-report instrument administered at the end of the training programme may introduce response bias and does not allow for the measurement of changes over time.

Second, the absence of a control group limits the possibility of causal interpretations.

Finally, the study relies on indirect indicators of constructs related to digital well-being and does not include specific measures explicitly designed to assess this dimension. Future research should therefore adopt mixed-methods approaches and longitudinal designs to better capture the complexity of these processes.

## 4. Results

Items assessing perceived learning effectiveness consistently reported high mean scores, with an overall average of  $M = 4.03$  ( $SD = 0.67$ ). These results suggest a positive and relatively homogeneous perception among participants, who recognised Serious Games as valuable tools for acquiring knowledge and skills.

The enjoyment dimension also showed positive results ( $M = 3.91$ ,  $SD = 0.64$ ), indicating a generally engaging experience, although some variability across individual items suggests that not all aspects were perceived uniformly.

The clarity of goals dimension displayed strong results ( $M = 4.00$ ,  $SD = 0.68$ ), confirming that the educational objectives of the activities were perceived as clear and well structured.

Conversely, the motivation dimension reported the lowest mean score among all dimensions ( $M = 3.41$ ,  $SD = 1.04$ ), together with the highest variability. This suggests that the motivational impact of the Serious Games was not uniformly perceived across participants, reflecting differences in individual engagement and responsiveness to the activities.

Similarly, the adequacy of learning materials dimension showed comparatively lower values ( $M = 3.57$ ,  $SD = 0.83$ ), indicating a more critical evaluation of the instructional content integrated into the game scenarios.

On the other hand, dimensions related to feedback ( $M = 4.02$ ,  $SD = 0.66$ ), audiovisual quality ( $M = 3.98$ ,  $SD = 0.69$ ), and narration ( $M = 3.95$ ,  $SD = 0.68$ ) received positive evaluations, suggesting overall satisfaction with the design and delivery of the activities.

Overall, participants reported a positive perception of Serious Games as learning tools. The highest ratings concerned learning effectiveness ( $M = 4.03$ ) and clarity of goals ( $M = 4.00$ ), indicating that the games were perceived as pedagogically coherent and well structured. Ease of use ( $M = 3.65$ ,  $SD = 0.39$ ) and audiovisual quality ( $M = 3.98$ ) also received favourable evaluations. Conversely, motivation ( $M = 3.41$ ) and adequacy of learning materials ( $M = 3.57$ ) obtained comparatively lower scores, suggesting areas for improvement.

## 5. Discussion

The findings highlight the pedagogical potential of Serious Games for fostering reflective, autonomous, and digitally aware teachers.

However, the low motivation scores suggest that pre-service teachers may perceive Serious Games more as academic exercises than engaging experiences, pointing to the need for enhanced narrative and feedback elements.

These results align with previous literature emphasising the role of Serious Games in promoting deep learning, metacognitive awareness, and soft skills (Erhel & Jamet, 2013; Kara, 2021). They also support the OECD's call for digital teacher training that prioritises professional well-being and sustainable technology use.

These findings also raise important reflections on the role of Serious Games in initial teacher education. The discrepancy between high scores in clarity and learning effectiveness and lower scores in motivation suggests that pre-service teachers may value Serious Games more for their functional instructional contribution than for their intrinsic engagement potential. This distinction is relevant, as it indicates that the educational design was effective but that game elements may require further enhancement to fully support emotional involvement and sustained engagement.

Finally, the results highlight the need to consider the dual function of Serious Games in teacher education: they serve both as learning tools and as models of pedagogical innovation. Ensuring that future teachers recognise their value on both levels is essential for fostering a digitally competent and reflective teaching workforce capable of integrating playful, experiential, and technology-enhanced practices in their future classrooms.

## 6. Conclusions and implications

This study contributes to the understanding of Serious Games as effective tools in lifelong teacher education, showing how they offer a powerful medium to develop metacognitive and digital competences while simultaneously promoting reflective awareness and digital well-being.

From a practical perspective, the findings suggest the importance of integrating Serious Games systematically within pre-service teacher curricula, so as to strengthen experiential and inclusive learning opportunities.

They also highlight the value of combining quantitative evaluation methods, such as the SGES, with qualitative reflection activities capable of capturing emotional and motivational dimensions that often remain implicit.

Furthermore, aligning the design of Serious Games with the areas identified in the DigCompEdu framework emerges as a key element to ensure coherence between digital competence development and the promotion of digital well-being.

The study nonetheless presents some limitations. It focuses on a single cohort of pre-service teachers and relies exclusively on self-reported measures. Future research should therefore seek to broaden the participant sample and adopt mixed-methods approaches, allowing the triangulation of perceptions with observable learning outcomes.

## References

- Abt, C. C. (1987). *Serious games*. University Press of America.
- Berendi, C., & Longworth, N. (2025). From vision to action: Lifelong learning in Cities: A dialogue between professor Norman Longworth and Carmel Berendi. In S. Ó Tuama, E. Agbessi, & T. Neylon (Eds.), *Global Perspectives on Learning Cities* (pp. 195–208). Springer.

- Biasin, C., & Barros, R. (2025). Youth and adult learning for the green transition in Italy and Portugal: policy and perspectives of key-actors from multilevel governance. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 24–48. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2526442>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European journal of education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & education*, 67, 156–167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019>
- Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2019). Let players evaluate serious games. Design and validation of the serious games evaluation scale. *International Computer Games Association Journal*, 41(3), 116–137. <https://doi.org/10.3233/ICG-190111>
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1). <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Ioannidou, A., & Zarifis, G. (2024). Educational governance and the construction of learning outcomes of young adults in Europe: conceptual aspects and empirical evidence. *Studies in the Education of Adults*, 403–420. <https://doi.org/10.1080/02660830.2024.2434205>
- Kara, N. (2021). A systematic review of the use of serious games in science education. *Contemporary Educational Technology*, 13(2), ep295. <https://doi.org/10.30935/cedtech/9608>
- Mailis, M. I., & Mansor, R. (2025). Enhancing Students' 21st Century Thinking Skills: A Collective Case Study of Teachers' Knowledge and Practices. *PEDAGOGIA*, 23(2), 243–256.
- Mikulec, B. (2025). Global and European adult education policies in times of crisis: between shifts in normativity and epistemological continuity. *International Journal of Lifelong Education*, 45(1), 8–23. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2486812>
- Milana, M., Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T., & Morris, T. H. (2025). Skills, skills, skills! The European Commission's endorsement of a Skills-First approach and the future of adult education and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 44(2), 127–130. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2472553>
- OECD. (2023). *Teaching in the Digital Age*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- 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.
- Passey, D. (2021). Digital technologies – and teacher wellbeing?. *Education Sciences*, 11(3), 117.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Ritterfeld, U., Cody, M., & Vorderer, P. (Eds.). (2009). *Serious games: Mechanisms and effects*. Routledge
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 32, 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Salgado, J. D. A., & Paglinawan, J. L. (2024). Educational leadership practices and pedagogical approach implementation on the teachers' instructional proficiency. *International Journal Of All Research Writings*, 6(5), 62–69.
- Ulfah, S. Z., Rusmana, N., & Kembara, M. D. (2025). Teacher Self-Actualization and Professionalism in the 21st Century Education Era. *Buana Pendidikan: Jurnal Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Unipa Surabaya*, 21(2), 79–94.
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 22.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes*.
- Zyda, M. (2022). Can we replace all, or mostly all, in-class teaching with educational games?. *Computer*, 55(01), 113–119.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** De Franches, G., R., & Gulbay, E. (2026). Advancing digitally informed teacher education: exploring the role of Serious Games in lifelong learning and digital well-being. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 276–285. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1038>

**Corresponding author:** Giorgia Rita De Franches | [giorgiarita.defranches@unipa.it](mailto:giorgiarita.defranches@unipa.it)

**Author contributions:** G. R. De Franches wrote Sections 3, 4, and 5, and E. Gulbay wrote Sections 1, 2 and 6.

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.