

**Q**  
**4/2025**

**COLLANA QUADERNI DEL  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE**

# **LA SERIE DEL DOTTORATO TRES**

a cura di

**Cinzia Angelini  
Conceffa La Rocca**



*Roma TriE-Press*  
**2026**



Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. C. ANGELINI, C. LA ROCCA (a cura di), *La serie del dottorato Tres*, 2022
2. C. ANGELINI, C. LA ROCCA (a cura di), *La serie del dottorato Tres*, 2023
3. C. ANGELINI, C. LA ROCCA (a cura di), *La serie del dottorato Tres*, 2024

Q 4/2025

COLLANA QUADERNI DEL  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE

# LA SERIE DEL DOTTORATO TRES

a cura di

**Cinzia Angelini  
Concetta La Rocca**



*Roma TriE-Press*  
2026



*Direttore della Collana:*

MASSIMILIANO FIORUCCI, Università degli Studi Roma Tre

*Curatela della serie:*

CINZIA ANGELINI e CONCETTA LA ROCCA

*Comitato scientifico della serie:*

MARCO ACCORINTI

CINZIA ANGELINI

LORENZO CANTATORE

LUCA DIOTALLEVI

CONCETTA LA ROCCA

CLAUDIO TOGNONATO

GIOVANNI VECCHIO

Il comitato scientifico della serie è costituito dal coordinatore del Dottorato, dai vice-coordinatori e da eventuali altri membri del coordinamento.

*Periodicità delle uscite:* un volume all'anno. Il volume sarà finanziato con i fondi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Ogni contributo sarà sottoposto a revisione in doppio cieco e pubblicato solo dopo aver ottenuto un giudizio positivo da parte di entrambi i revisori. In caso di giudizi discordanti, si richiederà l'intervento di un terzo revisore.

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito [mosquitoroma.it](http://mosquitoroma.it) **MOSQUITO**.

*Caratteri tipografici utilizzati:*

All the Way to the Sun, The next font, Futura, TwCent, SF Compact (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

*Edizioni: Roma TriE-Press*©

Roma, febbraio 2026

ISBN: 979-12-5977-579-5

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma



## *Collana*

### Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

La collana si propone diversi obiettivi:

- presentare contributi innovativi e significativi di tipo teorico e di ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione con applicazione nei vari contesti di formazione formali (scuole e servizi educativi e formativi di ogni ordine), informali e non formali;
- promuovere l'integrazione delle prospettive di ricerca della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle altre aree delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di valorizzare lavori interdisciplinari, multidisciplinari e transdisciplinari;
- accogliere contributi fondati sulla teoria e la verifica empirica, che possano informare e orientare la pratica e la politica educativa;
- offrire uno spazio editoriale per i giovani ricercatori (dottori di ricerca e assegnisti) che svolgono le loro ricerche nel Dipartimento;
- pubblicare gli atti delle giornate della ricerca, della didattica e della terza missione del Dipartimento.

Questa Collana pubblicherà sia monografie sia curatele che soddisfano i suddetti obiettivi attraverso innovativi contributi della ricerca pedagogica (relativi ai settori scientifici della pedagogia generale nelle sue differenti declinazioni, della storia della pedagogia e dell'educazione, della didattica generale e speciale, del settore della valutazione e della ricerca empirico-sperimentale), della ricerca psicologica, sociologica, storica, antropologica, filosofica, giuridica, umanistica, scientifica e artistica applicate ai temi dell'educazione e della formazione.

I contributi interdisciplinari sia teorici sia metodologici provenienti da diversi campi del sapere (quali l'informatica, la filosofia, la linguistica, l'antropologia e le neuroscienze, il diritto, la musicologia e le arti espressive, ecc.) sono benvenuti. I contributi devono essere leggibili per studiosi ed educatori di diverso background culturale.

Nella collana possono essere pubblicate monografie, curatele, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico. Le pubblicazioni sono predisposte in formato digitale ("e-book") sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della stampa attraverso lo strumento del print on demand.

Le procedure poste in essere per la pubblicazione di opere nella collana sono quelle stabilite nel Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le collane editoriali Roma TrE Press.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'. Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.  
Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva e eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

## Indice

### PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE, RICERCA EDUCATIVA, STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

- Un approccio pedagogico all'educazione sessuale e affettiva. Costruire una cultura del consenso e dell'inclusione per prevenire la violenza di genere* 13  
Martina Bianchi
- Il ruolo dell'alfabetizzazione nell'imposizione delle politiche coloniali in Eritrea* 25  
Yi Bomi
- La riscrittura dei classici nella letteratura per l'infanzia. Indagine teorica e testuale, procedimenti e significazioni* 35  
Noemi Fiorito
- Il lavoro di Irene Bernasconi a Mezzaselva (1919) nel suo diario originale* 45  
Martine Gilsoul
- I sussidi botanici del MuSEd tra passato e presente: valore storiografico e prospettive educative* 55  
Rossella Mortellaro
- La trasformazione digitale nella didattica museale: il progetto MuSED VR come paradigma di innovazione pedagogica* 71  
Claudio Palazzi

### TEORIE E RICERCHE DIDATTICHE E PEDAGOGICHE: DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E PEDAGOGIA SPERIMENTALE

- La ricerca qualitativa tra paradigma positivista strisciante e paradigmi non-positivisti: epistemologie, metodologie, metodi e questioni critiche* 83  
Paola Greganti
- La valutazione del riassunto nella scuola primaria: quali strumenti?* 99  
Anastasia Marini

*Educazione intergenerazionale e invecchiamento attivo: uno studio di caso sul modello ABI e un'esperienza di trasferimento a Roma* 109  
Gulia Scarpelli

*La valutazione della qualità nei servizi educativi: una ricerca sui Nidi Famiglia della Rete APS "Scarabocchiando a casa di..."* 119  
Alessio Schiavone

#### SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE

*La super-precarietà nel lavoro sociale: una indagine sugli assistenti sociali della Regione Lazio* 135  
Jessica Bastianelli

*L'Ecosocial Work alla prova dell'upscaling: un inquadramento teorico* 145  
Riccardo Bavastro

*La partecipazione sociale nelle teorie sull'invecchiamento: dal Disengagement all'Active Aging* 157  
Camilla Caporali

#### DOTTORATO DI INTERESSE NAZIONALE IN "TEACHING AND LEARNING SCIENCES: INCLUSION, TECHNOLOGIES, EDUCATIONAL RESEARCH AND EVALUATION" CURRICULUM "FACULTY DEVELOPMENT"

*Potenziare l'autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti nell'ambito dei servizi di tutorato didattico universitario* 169  
Piervito Giovane

PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE,  
RICERCA EDUCATIVA, STORIA DELL'EDUCAZIONE  
E LETTERATURA PER L'INFANZIA



# Un approccio pedagogico all'educazione sessuale e affettiva. Costruire una cultura del consenso e dell'inclusione per prevenire la violenza di genere

Martina Bianchi

**ABSTRACT:** in a historical time characterised by multiple nuances related to gender, identity and different sexual orientations, a pedagogical approach that takes into account a comprehensive and global sex education is necessary. Educational environments are configured as privileged spaces for the implementation of interventions and strategies aimed at exploring concepts, ideas, horizons related to sexuality and affectivity. Pedagogy of sexuality, if properly developed, could be a powerful preventive tool to counter the spread of misinformation, sexist discourse and gender-based violence. It appears necessary, therefore, to build a democratic society based on emancipation, inclusion and equality for all.

**KEYWORDS:** sex education; affectivity; gender-based violence; education; inclusion

**ABSTRACT:** in un tempo storico caratterizzato da molteplici sfumature legate al genere, all'identità e ai diversi orientamenti sessuali, si mostra necessario un approccio pedagogico che tenga conto di un'educazione sessuale comprensiva e globale. Gli ambienti educativi si configurano come spazi privilegiati per l'attuazione e l'implementazione di interventi e strategie volte ad esplorare concetti, idee, problematicità e orizzonti legati alla sessualità e all'affettività. Una pedagogia della sessualità, se adeguatamente sviluppata, potrebbe rappresentare un potente strumento di prevenzione per contrastare la diffusione di disinformazione, messaggi sessisti e violenza di genere. Essa appare necessaria, dunque, per costruire una società democratica fondata sull'emancipazione, sull'inclusione e sull'uguaglianza di tutte e tutti.

**PAROLE CHIAVE:** educazione sessuale; affettività; violenza di genere; educazione; inclusione

## 1. Introduzione

Le dimensioni della sessualità e dell'affettività si riflettono in diversi aspetti della vita quotidiana degli individui, costituendo parte integrante dell'identità

individuale e sociale. Ciononostante, l'educazione sessuale e affettiva viene spesso affrontata in modo incoerente e frammentato. Il tema della sessualità, infatti, può assumere diversi significati: biologici, emotivi, sociali, culturali, etici e sociali (Bortolotto, 2014).

Nel corso degli anni la sessualità è stata concepita come un fatto meramente fisiologico, pensata principalmente per fini riproduttivi. Tuttavia, con il tempo, è emersa l'esigenza di una concezione ben più ampia, comprensiva delle diverse sfumature che caratterizzano l'ambito in questione.

L'educazione sessuale si basa su alcuni capisaldi fondamentali. Per prima cosa, essa è parte integrante della nostra identità, parte che caratterizza l'essere umano dalla prima infanzia fino alla vecchiaia. Essendo elemento costitutivo dell'identità individuale e sociale, accompagna il nostro essere al mondo attraverso specifiche modalità di pensare e agire. In questo senso, la sessualità abbraccia la sfera emotiva, le inclinazioni personali e gli orientamenti di genere di ciascun individuo. La sfera dell'educazione sessuale e affettiva, dunque, riguarda i rapporti che legano gli individui tra loro, ossia le dinamiche interpersonali, ma anche il rapporto con se stessi e con il proprio mondo interiore, ovvero le dinamiche intrapersonali.

Partendo da questo assunto, si percepisce come l'educazione alla sessualità non comprende solamente la sfera sanitaria, bensì abbraccia campi ben più vasti legati alla consapevolezza della propria identità e al modo in cui gli individui si relazionano in base alle loro specifiche caratteristiche sociali e culturali.

La costruzione del genere e della propria identità individuale e sociale chiama necessariamente all'azione la pedagogia, disciplina che – più di tutte – ha l'obiettivo di incrementare l'autonomia e l'autodeterminazione del soggetto.

Per tale ragione, è soprattutto grazie all'educazione che le diverse individualità e identità si formano, strutturano e autodeterminano. Ciononostante, l'intervento pedagogico sembra essersi dimenticato di dimensioni fondamentali e costitutive dell'essere umano, tra cui l'educazione sessuale e affettiva (Pace, 2010). Essa, infatti, si colloca pienamente all'interno di un progetto democratico basato sui principi di inclusività, giustizia sociale e rispetto reciproco. In tale prospettiva, appare necessario aprire un cantiere di riflessione volto a individuare elementi di necessità e condizioni di possibilità per la costruzione di un'educazione sessuale e affettiva che possa essere realmente emancipativa.

## 2. Educare alla diversità: il ruolo essenziale dell'educazione sessuale e affettiva

L'educazione sessuale e affettiva, inserita in un significato vasto e multiforme, costituisce uno spazio di riflessione basato sulla conoscenza del proprio corpo, sull'educazione all'emotività, sul rispetto dei confini e sulla capacità di autodeterminazione rispetto ai propri bisogni e all'ambiente circostante. Pertanto, il pensiero pedagogico impone una riflessione in merito

alla possibilità di strutturare un modello di educazione alla sessualità e all'affettività sempre aperto e in continua evoluzione, fondato su capisaldi in grado di orientarne la direzione.

Fondamentale per l'implementazione di linee guida a proposito dell'educazione sessuale risulta essere l'*International Technical Guidance on Sexuality Education*, promosso dall'UNESCO (2018) al fine di sottolineare il carattere multidimensionale dell'educazione sessuale. Per tale ragione, si parla di educazione sessuale olistica, o *Comprehensive Sexuality Education* (CSE), al fine di rimarcare i benefici derivanti da un'educazione sessuale e affettiva in grado di impattare positivamente sulla qualità delle relazioni con se stessi e con gli altri esseri umani (Bonvini, Demozzi, 2024). Fornire informazioni attente, meticolose e adeguate all'età in merito alla sessualità, all'affettività e alla salute riproduttiva risulta essere un pilastro fondamentale per uno sviluppo globale e integrato degli individui. Tale approccio abbraccia una molteplicità di temi e ambiti esistenziali: dalla famiglia, al rispetto dell'altro, al consenso, all'autonomia, alla contraccezione, alla gravidanza e alle malattie sessualmente trasmissibili (MST). La stessa UNESCO (2018), infatti, sottolinea l'importanza della CSE in quanto dimensione essenziale per lo sviluppo e l'implementazione dei diritti umani e della parità di genere. In questa prospettiva la sessualità abbraccia una visione grandangolare che racchiude aspetti emotivi, sociali, cognitivi e culturali essenziali per permettere al soggetto di vivere in modo autonomo, secondo le proprie personali inclinazioni.

All'interno del panorama europeo, l'Italia si annovera tra gli stati privi di una legislazione in merito all'educazione sessuale e affettiva nelle scuole. Gli interventi attuati sino ad ora sono stati perlopiù incentrati sulla trasmissione di nozioni e concetti piuttosto che sulla destrutturazione di atteggiamenti, comportamenti e modalità di pensiero. Le iniziative – quando presenti – si sono mostrate incomplete e spesso inconcludenti, frammentarie e confuse. Ne è un chiaro esempio un recente studio condotto dall'Istituto Superiore di Sanità, il quale ha rilevato come i giovani e le giovani presentino informazioni fuorvianti in merito a diversi aspetti della sessualità: il 10% degli adolescenti annovera il coito interrotto tra i metodi contraccettivi efficaci, affermando, inoltre, come questo rappresenti una valida protezione dalle malattie sessualmente trasmissibili (Pizzi et al., 2020).

Parlare di educazione sessuale è un tema complesso, spesso delicato da diversi punti di vista poiché si intrecciano tele pedagogiche, antropologiche, sociali e culturali. Tuttavia, affrontare in modo consapevole e strutturato – sin dalla prima infanzia – tali tematiche potrebbe generare esiti positivi per tutto l'arco di vita del soggetto (Goldfarb, Lieberman, 2021).

Un approccio propriamente pedagogico non può prescindere da un'adeguata riflessione circa l'educazione alle relazioni affettive poiché «ogni essere umano ha una capacità (*agency*) di dirigere i propri comportamenti attraverso l'acquisizione di conoscenze relative al proprio comportamento sessuale o nelle relazioni con altri» (Ubbiali, 2023, p. 7). L'educazione sessuale

si annovera all'interno della promozione dei diritti umani in quanto rientra nella sfera di educazione al consenso, alla negoziazione e all'informazione. Risulta utile al fine di conoscere i servizi disponibili e educare al rispetto del confine proprio e altrui, in un'ottica di mutuo riconoscimento di individualità (Crabbe, Flood, 2021). Gli approcci propriamente pedagogici, dunque, permettono di superare visioni superficiali e/o moralistiche, per approdare in territori liberi da barriere culturali, religiose, ideologiche e istituzionali.

L'educazione all'affettività e alla sessualità si configura come un possibile ambito attraverso il quale interrogarsi sul saper stare insieme nel mondo; possiede, per sua natura, una componente altruistica che deriva dalle modalità di stare in relazione con altri. Il legame tra educazione sessuale e pedagogia deriva dal fatto che «l'affettività, e di riflesso la sessualità che ne è una specificazione interna, diventano manifestazioni di una più ampia e complessa competenza personale: la convivenza civile» (Bortolotti, 2013, p. 18).

Educare alla sessualità e all'affettività implica il riconoscere la pluralità di modi di vivere i corpi, le identità, i vissuti e gli orientamenti; ambiti complessi che hanno necessità di essere ri-pensati, studiati, narrati e accolti (Focault, 2013). In questa prospettiva, le figure educative di riferimento potrebbero rivestire un ruolo centrale nel costruire spazi di significato e di significazione in cui riconoscere e riconoscersi in quanto individui liberi, consapevoli ed emancipati.

### 3. Una responsabilità condivisa: il ruolo delle figure educative nell'educazione sessuale e affettiva

Le principali agenzie di socializzazione – ossia la scuola e la famiglia – rappresentano delle cornici privilegiate per la produzione e ri-produzione di modelli e concetti predominanti di una società: è all'interno di tali contesti che saperi, nozioni, norme, linguaggi e concetti vengono veicolati e cristallizzati.

L'educazione sessuale e affettiva, ancora al giorno d'oggi, viene concepita come un tabù, qualcosa da mitigare o nascondere. Essa ha trovato spesso resistenze provenienti dallo stesso clima familiare, alimentate da diversi luoghi comuni: per prima cosa, vi è la tendenza a concepire l'educazione sessuale come promotrice di comportamenti giudicati immorali o inopportuni, tendenzialmente precoci per l'età infantile e adolescenziale (Bonvini, Demozzi, 2024). In aggiunta, va considerato che alcune tematiche affrontate – come l'identità di genere, la contraccezione, l'interruzione volontaria di gravidanza (IVG) e l'orientamento sessuale – potrebbero non trovare consenso all'interno di modelli ereditati storicamente, perlopiù di stampo cattolico. Un recente studio (Pizzi et al., 2020), inoltre, rileva come circa il 45% dei giovani dichiara di non aver mai affrontato il tema della contraccezione o delle malattie sessualmente trasmissibili all'interno del proprio nucleo familiare; in aggiunta, il 42% non ha potuto beneficiare di

un'adeguata educazione e di un confronto esplicito in merito ai cambiamenti emotivi e corporei esperiti durante la pubertà. Tale dato appare allarmante poiché si traduce in un'incompetenza delle figure di riferimento, che dovrebbero guidare e accompagnare durante le diverse fasi della vita.

La responsabilità educativa in merito alle tematiche legate all'educazione sessuale e affettiva coinvolge inevitabilmente non solo le figure genitoriali, ma anche le istituzioni scolastiche, le quali hanno la responsabilità condivisa – insieme a queste ultime – di creare ambienti sicuri e accoglienti, nei quali potersi autodeterminare in modo libero e inclusivo.

L'Italia, tuttavia, soffre di un vuoto lasciato dalla mancanza di un'efficace strutturazione e implementazione dei programmi di educazione sessuale e relazionale, delegando alle singole istituzioni scolastiche il difficile impegno di scegliere se e quali tematiche affrontare (Biemmi, 2023), spesso prive di un'adeguata preparazione alle spalle.

Sin dalla scuola dell'infanzia, bambine e bambini dovrebbero essere indirizzati verso la scoperta del diverso, del nuovo, dell'inedito, esprimendo gradualmente il proprio vissuto emotivo e imparando a riconoscere quello degli altri e delle altre (Bortolotto, 2013). Tali obiettivi risultano fondamentali anche durante la scuola primaria, dove iniziano ad esplorare la corporeità, attraverso l'individuazione e la classificazione delle differenze di genere.

Nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, iniziano ad emergere tematiche e rappresentazioni basate sulla strutturazione della propria identità, non più formulata in base a quella familiare, ma rimodulata a seconda di nuove esigenze e aspettative. Questa è l'età in cui ragazze e ragazzi iniziano a scoprire la propria sessualità che, assumendo una connotazione meramente fisiologica, spesso viene repressa o giudicata. Tuttavia, la consapevolezza del proprio corpo e dei propri desideri diventa una componente costitutiva ed essenziale della personalità, grazie anche allo studio di tematiche quali nascita, fecondazione, contraccezione e apparati riproduttivi. Attraverso tale consapevolezza si irrobustisce la capacità di riconoscere le diverse sfumature della dimensione sessuale e affettiva, con particolare attenzione alle differenze tra i generi e alle conseguenze che esse comportano. Tutto ciò struttura il modo di relazionarsi e comunicare con sé stessi e con gli altri. Nello specifico, esperienze esistenziali quali innamoramento, amore e delusioni incrementano ancor più gli strumenti esperienziali del soggetto, portato a riconoscere i legami tra sessualità, affettività, moralità ed emotività (Bortolotto, 2013).

L'educazione sessuale e affettiva dovrebbe tener conto delle diverse fasce d'età e delle differenti esigenze che le caratterizzano; dovrebbe, quindi, essere tarata in base alle diverse specificità (Crabbe, Flood, 2021), rendendo necessario l'intervento congiunto tra più parti, non solo degli insegnanti.

Gli standard europei riconoscono la necessità di un'educazione sessuale e di genere sin dalla prima infanzia poiché influisce sulla percezione e sulla rappresentazione della propria immagine corporea, incrementando i processi di *empowerment* e l'autostima personale (WHO Regional Office for

Europe/BZgA, 2010). Negli ultimi anni, difatti, si è iniziato a parlare di educazione di genere, focalizzandosi sulle modalità di trasmissione da parte delle istituzioni scolastiche. Nonostante i passi in avanti, il tema della parità di genere non è riuscito a sedimentarsi in maniera efficace all'interno delle scuole, che continuano a promuovere una cultura patriarcale e tradizionale basata sulla cristallizzazione dei ruoli di genere attribuiti, dal contesto sociale, a donne e uomini. La stessa Convenzione di Istanbul ribadisce, all'articolo 14, l'importanza di materiali didattici adeguati e qualificati alla promozione della parità di genere e al rispetto reciproco tra individui.

Uno dei principali veicoli degli stereotipi, infatti, riguarda proprio il gioco, che ha un potere simbolico funzionale poiché orienta bambine e bambini verso un modello piuttosto che un altro, influenzando lo sviluppo comportamentale e identitario. Tutto ciò si ripercuote inevitabilmente sull'età adulta, finendo per condizionare le scelte professionali o il tipo di relazione affettiva in cui sentirsi accolti/e. Il maschile, anche nel gioco, è stato da sempre associato al movimento, al dinamismo, alla fisicità, sino a tradursi in un'accettata e tollerata aggressività e prevaricazione. Al contrario, al femminile sono stati associati giochi simbolici legati alla cura del contesto domestico o alla bellezza. Ad avvalorare tali concetti, un recente studio (Cintoli, Farruggia, 2021) conferma l'attitudine di maestre e maestri a considerare i bambini come dotati di un'innata predisposizione all'irrequietezza e al dinamismo, mentre le bambine vengono considerate "per natura" premurose, docili e pacate.

Una possibile educazione al genere non presuppone l'eliminazione delle differenze: si traduce, in realtà, nel valorizzare e incrementare le possibilità di ciascun essere umano, tenendo conto della pluralità di vissuti, pensieri e rappresentazioni. Tutto ciò chiama in causa la responsabilità di costruire spazi sicuri e accoglienti per tutte e tutti, comprese le minoranze, che spesso vivono il dramma della discriminazione.

Il ruolo delle figure educative rappresenta un pilastro fondamentale per la crescita e lo sviluppo dei minori e delle minori poiché contribuiscono alla creazione e al mantenimento di un luogo sicuro e accogliente. In sintesi, si mostra necessario un dialogo continuo circa la possibilità di strutturare un approccio educativo trasversale e integrato che tenga conto non solo delle competenze del corpo docente, ma anche dell'intero ambiente scolastico, della qualità dei materiali utilizzati e dell'efficacia degli interventi pedagogici (Biemmi, 2023).

La scuola e la famiglia, essendo le principali agenzie di socializzazione, hanno il compito di insegnare a saper essere e collocarsi nel mondo, a strutturarsi secondo le proprie specificità e diversità. Essi hanno, per questo, la responsabilità di contribuire alla creazione di un ambiente che sia libero da pregiudizi, che non tema il confronto con il diverso e che, anzi, solleciti il dibattito plurale della molteplicità di voci.

Insegnare che la sessualità non rappresenta un dato universale, bensì mutabile, contestualizzato e variabile, equivale a garantire strumenti concreti per leggere la realtà. Significa saper mettere in discussione i modelli di sessualità

prevalenti nei *social media*, nelle televisioni, nelle pubblicità. Vuol dire, inoltre, dare voce alle differenze che intercorrono tra gli individui, contrastando ogni forma di discriminazione e violenza. Per tale ragione, l'educazione sessuale dovrebbe rientrare all'interno dei programmi scolastici e educativi, in quanto compito sociale e politico di estrema rilevanza.

#### 4. L'educazione sessuale come strumento di prevenzione contro stereotipi e violenza di genere

La violenza di genere rappresenta oggi una vera e propria emergenza strutturale. Si stima, infatti, che una donna su tre abbia subito una qualche forma di violenza fisica, sessuale, emotiva e/o psicologica nell'arco della propria vita. Le stesse Linee Guida dell'UNESCO (2018) riconoscono tra gli argomenti da trattare e affrontare in ambito educativo la violenza e gli stereotipi di genere. In questo senso, l'educazione sessuale e affettiva potrebbe costituire un terreno d'azione privilegiato, uno spazio pedagogico nel quale potersi costruire e sperimentare liberamente, incrementare il pensiero critico attorno alla propria e altrui sessualità; ma non solo: diviene presupposto ideale nel quale destrutturare stereotipi legati al genere, modelli culturali dominanti e promuovere una cultura basata su rispetto, negoziazione e consenso.

Diversi studi hanno mostrato come l'adozione di un'educazione sessuale conduca a diversi benefici su più piani: il rispetto verso l'altro, l'aumento del riconoscimento dei segnali della violenza di genere, la costruzione di relazioni intime sane e, non ultimo, la diminuzione dei casi di abusi sui minori (Goldfarb et al., 2020). Accompagnare bambine e bambini, ragazze e ragazzi nei cambiamenti emotivi e fisici che caratterizzano le diverse fasi della vita promuove una visione di sé e dell'altro basata su rispetto, libertà e consenso; inoltre, insegnare loro a riconoscere potenziali situazioni di rischio e a sapere a chi rivolgersi in caso di abuso e/o maltrattamento favorisce la diminuzione di casi di violenza. L'importanza degli interventi educativi, quindi, sta proprio nel dispiegamento delle possibilità, nel sapere che scegliere tra diverse strade è possibile.

Alcuni autori (Schneider, Hirsch, 2020) hanno mostrato come l'implementazione di programmi di educazione sessuale sin dalla scuola primaria incida sugli indicatori di rischio alla base dei comportamenti abusanti e violenti. La prevenzione primaria, inoltre, agisce sulla riduzione degli atteggiamenti sessisti e sulla discriminazione di genere e delle minoranze, spesso determinate da disabilità, orientamento sessuale, etnia e/o religione. Tale approccio considera le discriminazioni in un'ottica intersezionale, ossia basata sull'intersecarsi di diverse condizioni materiali o immateriali che influenzano le relazioni di potere in vari ambiti della società (Bonvini, Demozzi, 2024). Una rilevazione biennale condotta negli Stati Uniti, infatti, ha rilevato che circa il 76% degli studenti e delle studentesse appartenenti alla comunità LGBTQ+ ha subito molestie verbali legate al loro orientamento sessuale e/o di genere (Kosciw et al., 2022).

Una pedagogia della sessualità e delle relazioni affettive potrebbe colmare lacune lasciate in eredità da contesti familiari non adeguatamente preparati in merito, o deviate da concezioni fuorvianti propagate da *media* e *social network*, sempre più presenti nella vita quotidiana delle giovani generazioni. A tale proposito, è importante tenere in considerazione l'uso sempre più frequente di materiali pornografici *online* da parte degli adolescenti. Si stima che, tra gli adolescenti di 14 anni, circa il 66% dei maschi, contro il 39% delle femmine, dichiara di aver visto materiale pornografico nel corso dell'ultimo anno (Brown, L'Engle, 2009). Nonostante la varietà del panorama pornografico, diversi studi hanno mostrato come, per la maggior parte dei casi, un tema ricorrente riguarda la sottomissione del genere femminile da parte del genere maschile. Tale sottomissione si affianca a contenuti violenti, aggressivi e di dominio che hanno lo scopo di umiliare e/o denigrare il genere femminile. Un recente studio, a tal proposito, ha constatato che nel 97% dei casi i destinatari di tali aggressioni erano donne, e nel 76% dei casi i perpetratori di tali violenze erano gli uomini (Fritz et al., 2020). I contenuti del materiale pornografico rappresentano, per la maggior parte dei casi, modelli sessualizzati, oggettivati e stereotipati del genere femminile (Brown, L'Engle, 2009; Crabbe, Flood, 2021). Difficilmente si assiste a contenuti raffiguranti relazioni intime, rispetto reciproco ed esplicitazione del consenso (Crabbe, Flood, 2021). La questione allarmante è che, molto spesso, le giovani generazioni vengono esposte a materiale pornografico involontariamente (Davis et al., 2019), il che rende evidente l'urgenza di interventi educativi mirati e strutturati.

La mancanza di consapevolezza delle dinamiche di violenza e di potere che permeano all'interno dei diversi ambiti della vita individuale e collettiva rappresenta un fattore di rischio che può inibire la capacità di bambine e bambini, ragazze e ragazzi di riconoscere situazioni di abuso e intervenire in modo tempestivo (Villardón-Gallego et al., 2023).

Dunque, un approccio integrato alla sessualità permette di esplorare ed affrontare tematiche cruciali quali l'educazione al consenso e al concetto di confine personale e altrui, la prevenzione di abusi e maltrattamenti, la consapevolezza dell'intimità e la gestione delle proprie emozioni. Così concepita, l'educazione sessuale potrebbe costituire uno strumento efficace di prevenzione della violenza di genere poiché quest'ultima deriva da modelli strutturali basati sulla cultura del possesso e del dominio. Al contrario, un approccio educativo inclusivo permette di sostituire tale concezione con una cultura basata sul rispetto e su modelli di convivenza paritari e negoziati.

## 5. Riflessioni conclusive

Il contributo ha presentato un'analisi in merito all'importanza dell'educazione sessuale e affettiva all'interno dei diversi contesti educativi. Tale approccio pedagogico rappresenta un vero e proprio percorso formativo che

abbraccia in modo trasversale le diverse dimensioni dell'essere umano. In prima battuta, si mostra necessaria una consapevolizzazione da parte delle figure educative di riferimento: l'appartenenza biologica a un sesso piuttosto che ad un altro non rappresenta un dato immutabile, ma situato nello specifico contesto socioculturale di appartenenza.

In questa direzione, potrebbe essere utile ripensare ad una pedagogia di genere che oltrepassi i modelli tradizionali per addentrarsi in territori nuovi e inclusivi per tutte e tutti. A tal proposito, viene incoraggiata la narrazione di una letteratura per l'infanzia che decostruisca i modelli tramandati che finiscono – inevitabilmente – per condizionare e strutturare le giovani generazioni; ma non solo: bambine e bambini dovrebbero essere coinvolti – in quanto protagonisti attivi – in un ripensamento critico in merito alla costruzione e decostruzione dei modelli predominanti. L'educazione alle relazioni e alla sessualità, infatti, dovrebbe essere intesa non solo come programma operativo, ma anche e soprattutto come decostruzione del pensiero, del linguaggio e delle pratiche. Le intenzionalità – esplicite o implicite – si esprimono anche nel rapporto con gli altri, poiché la dimensione della sessualità si esplica non solo nel rapporto con sé stessi e con il proprio corpo, ma anche nelle relazioni che scegliamo di avere. Tale dimensione riguarda il benessere collettivo di tutte e tutti, un diritto fondamentale che deve essere garantito in modo uniforme e in linea con gli standard europei. Risulta necessario, dunque, che le diverse figure educative non rimangano neutrali di fronte a questa emergenza, la quale necessita del lavoro sinergico di una molteplicità di figure.

La pedagogia ha il compito di trasmettere e educare alla diversità e all'inclusività poiché ogni individuo è portatore di peculiarità, differenze e contraddizioni. Per tale ragione, l'educazione ha il compito privilegiato di «formare persone libere, creative, sicure di esprimere se stesse con fierezza e spensieratezza» (Ferrero, Messi, 2023, p. 259).

Risulta evidente come l'educazione sessuale e affettiva non possa più essere considerata un aspetto marginale o secondario dell'approccio pedagogico, il quale ha il compito di aprire spazi di dialogo e confronto, in modo da rendere evidenti criticità, vuoti e problematicità caratteristici della contemporaneità. Per tale ragione, il percorso verso un'educazione sessuale strutturata si mostra ancora lungo.

In conclusione, si mostra necessario un cambiamento culturale che coinvolga l'intera società nel suo complesso. Si tratta di includere l'educazione sessuale e affettiva all'interno di un paradigma pedagogico che abbia al centro la cura dell'essere umano, strada preminente per la costruzione dei progetti di vita di ciascuna soggettività, ognuna con le proprie peculiarità e differenze, in un'ottica paritaria, inclusiva, partecipativa e accogliente.

## Riferimenti bibliografici

- AZZOLLINI, C., SCIERRI, I. D.M., & BATINI, F. (2022). Adolescenza e sessualità durante il lockdown: un'indagine su vissuti e comportamenti degli adolescenti in Italia. *Pedagogia delle Differenze*, n.51, 257-281.
- BIEMMI, I. (2023). *Quanti generi di diversità? Promuovere nuovi linguaggi, rappresentazioni e saperi per educare alle differenze e prevenire l'omofobia e la transfobia* (1ª ed.). Firenze: Firenze University Press, USiena Press.
- BONVINI, E., & DEMOZZI, S. (2024). Prevenire la violenza di genere: il ruolo dell'educazione sessuale olistica (CSE) come strumento di contrasto. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, n.16(27), 133-153.
- BORTOLOTTO, M. (2014). Educazione sessuale a scuola. Modelli pedagogici espliciti ed impliciti. *Nuova Secondaria*, n.33(1), 12-37.
- BROWN, J.D., & L'ENGLE, K.L. (2009). X-Rated: Sexual attitudes and behaviors associated with U.S. early adolescents' exposure to sexually explicit media. *Communication Research*, n.36(1), 129-151.
- BURGIO, G. (2015). Genere ed educazione. *Education Sciences & Society*, n.6(2), 183-190.
- CRABBE, M., & FLOOD, M. (2021). School-based education to address pornography's influence on young people: a proposed practice framework. *American Journal of Sexuality Education*, n.16(1), 1-37.
- DAVIS, A.C., WRIGHT, C., CURTIS, M., HELLARD, M.E., LIM, M. S.C., & TEMPLE-SMITH, M.J. (2021). "Not my child": parenting, pornography, and views on education. *Journal of Family Studies*, n.27(4), 573-588.
- DEMOZZI, S., & GHIGI, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità: dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori.
- CINTIOLI, E., & FARRUGGIA, F. (2021). Educazione di genere e scuola dell'infanzia. Due approcci. *Scuola Democratica*, n.1, 107-126.
- FERRERO, V., & MESSI, N. (2023). Educare al genere e alla sessualità in adolescenza, oltre ogni tabù: qualche nota pedagogica. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LII(1), 257-272.
- FOUCAULT, M. (2013). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- FRITZ, N., MALIC, V., PAUL, B., & ZHOU, Y. (2020). A descriptive analysis of the types, targets, and relative frequency of aggression in mainstream pornography. *Archives of Sexual Behavior*, n.49(8), 3041-3053.
- GOLDFARB, E.S., & LIEBERMAN, L.D. (2021). Three decades of research: the case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, n.68(1), 13-27.
- KOSCIW, J.G., CLARK, C.M., & MENARD, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools. A report from GLSEN*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).

- PACE, R. (2010). *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione* (1<sup>a</sup> ed.). Firenze: Firenze University Press.
- PIZZI, E., SPINELLI, A., ANDREOZZI, S., & BATTILOMO, S. (2020). Progetto “Studio nazionale fertilità”: i risultati delle cinque indagini. Roma: Istituto Superiore di Sanità. *Rapporti ISTISAN*, n.20(35).
- SCHNEIDER, M., & HIRSCH, J.S. (2020). Comprehensive sexuality education as a primary prevention strategy for sexual violence perpetration. *Trauma, Violence & Abuse*, n.21(3), 439-455.
- SHIN, H., LEE, J.M., & MIN, J.Y. (2019). Sexual knowledge, sexual attitudes, and perceptions and actualities of sex education among elementary school parents. *Child Health Nursing Research*, n.25(3), 312-323.
- UBBIALI, M. (2023). Caso complesso dell'educazione alla sessualità: questioni teoriche, scelte empiriche e genesi del progetto EduForIST. *Educare alla sessualità nelle scuole italiane: l'esperienza di un progetto tra analisi dell'evidenza, implementazione e valutazione*, n.23, 6.
- UNESCO, JOINT UNITED NATIONS PROGRAMME ON HIV/AIDS, UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, UNITED NATIONS ENTITY FOR GENDER EQUALITY AND THE EMPOWERMENT OF WOMEN, & WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. Parigi: UNESCO.
- VILLARDÓN-GALLEGO, L., GARCÍA-CID, A., ESTÉVEZ, A., & GARCÍA-CARRIÓN, R. (2023). Early educational interventions to prevent gender-based violence: a systematic review. *Healthcare*, n.11(1), 142.
- WHO REGIONAL OFFICE FOR EUROPE AND BZGA. (2013). *Standards for sexuality education in Europe: guidance for implementation*. Cologne: Federal Centre for Health Education.
- WORKING GROUP, I.S.A.H.C., HABERLAND, N., & ROGOW, D. (2009). *It's all one curriculum: guidelines for a unified approach to sexuality, gender, HIV, and human rights education*. New York: Population Council.



# Il ruolo dell'alfabetizzazione nell'imposizione delle politiche coloniali in Eritrea

Bomi Yi

**ABSTRACT:** Since the official declaration of Eritrea as an Italian colony in 1890, the Italian government regarded the illiteracy of local populations as an essential step in the civilizing process. Drawing on previously unpublished sources, this study provides a critical analysis of the role of literacy in Italian colonial policies in Eritrea, demonstrating how it was employed by colonial authorities not only as a tool for social and cultural control but also as a means of political assimilation.

**KEYWORDS:** italian schools abroad; colonial policies; Eritrea; italianization; literacy

**ABSTRACT:** Sin dalla proclamazione ufficiale dell'Eritrea come colonia italiana nel 1890, il governo italiano ha valutato l'analfabetismo delle popolazioni locali come un passaggio essenziale nel processo di «civilizzazione». Attraverso l'uso di fonti inedite, questo contributo offre un'analisi critica del ruolo dell'alfabetizzazione nelle politiche coloniali italiane in Eritrea, mostrando come l'istruzione sia stata impiegata dalle autorità coloniali non solo come strumento di controllo sociale e culturale, ma anche come mezzo di assimilazione politica.

**PAROLE CHIAVE** scuole italiane all'estero; politiche coloniali; Eritrea; italianizzazione; alfabetizzazione

## 1. Introduzione

Nel XIX secolo la progressiva istituzionalizzazione dell'istruzione pubblica in Europa rappresentò un fattore decisivo per l'espansione dell'alfabetizzazione e il consolidamento della modernità. Intesa come insieme di competenze strumentali e come accesso ai saperi, l'alfabetizzazione assunse una funzione strategica di controllo culturale e politico nella formazione della coscienza nazionale (Chiosso, 2011; Piseri, 2011). Il fenomeno si estese anche ai contesti coloniali, dove i modelli educativi europei furono utilizzati come strumenti di assimilazione e dominio.

Come osservò Aldo Bibolini, nel 1918, l'istruzione rivolta agli autoctoni

era concepita «come mezzo principalmente inteso a fornire la mano d'opera necessaria ai bisogni della Colonia», pur delineando al contempo la necessità di formare «un minimo di cultura generale»<sup>1</sup>. In questa logica, le politiche educative coloniali furono viste come un mezzo essenziale per l'affermazione del controllo politico e culturale, conferendo all'alfabetizzazione un ruolo cruciale in tale processo.

Il contributo intende indagare le politiche legate all'alfabetizzazione in Eritrea durante l'epoca coloniale italiana, esaminando come l'organizzazione della scolarizzazione sia stata plasmata dagli obiettivi coloniali e dal quadro ideologico dell'epoca.

Esso si inserisce in un filone di studi interdisciplinari – dalla glottologia alla storia contemporanea – che negli ultimi anni hanno ampliato le conoscenze sul colonialismo italiano, concentrandosi in particolare sulla storia dell'educazione nelle colonie. L'analisi della letteratura scientifica evidenzia come uno dei contributi più rilevanti allo studio dell'organizzazione scolastica in Eritrea coloniale sia rappresentato dalle opere dello storico Tekeste Negash (1987), in cui viene approfondito il nesso tra istruzione e potere all'interno di una più ampia ricostruzione del colonialismo italiano. Un ulteriore apporto significativo proviene da Silvana Palma (2007; 2010; 2011; 2012), che ha esaminato la politica educativa in Eritrea, chiarendo i rapporti tra strategie scolastiche e processi di italianizzazione. In questa ottica si inserisce anche la ricerca di Giampaolo Montesanto (2023), orientata allo studio delle politiche scolastiche del periodo coloniale, anche analizza i manuali scolastici dell'epoca.

Accanto agli studi sulle politiche educative, si sviluppa un filone di indagine dedicato alla storia linguistica, con particolare attenzione al ruolo della diffusione dell'italiano nelle colonie. Tra questi, i lavori di Laura Ricci (2005; 2017), che ha esplorato la trasposizione della lingua italiana nel contesto coloniale e i suoi legami con letteratura e propaganda, e di Raymond Siebetchu (2023; 2024), che ha approfondito le modalità di insegnamento dell'italiano in Eritrea durante il periodo coloniale. In questo quadro si colloca anche un contributo della scrivente (2025), volto a ricostruire le politiche educative e le forme di organizzazione scolastica nell'Eritrea durante il periodo coloniale.

La ricerca si basa su fonti archivistiche, tra cui documenti inediti custoditi presso l'Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri e l'Archivio Centrale dello Stato, privilegiando decreti, circolari e rapporti ufficiali prodotti tra il 1900 e il 1940 che offrono informazioni sulle politiche di alfabetizzazione in Eritrea da confrontare puntualmente e su cui riflettere. L'analisi mira a contribuire alla comprensione non solo delle intenzioni sottese ai provvedimenti legislativi, ma anche delle strategie educative e dei

---

<sup>1</sup> *Sull'istruzione agli indigeni: proposte preliminari*, (Asmara, 29 luglio 1918), in Archivio storico diplomatico del Ministero degli Affari Esteri [ASMAE], Ex Ministero Africa Italiana [EMAI], Archivio Eritrea [AE], b. 145. Dattiloscritto firmato da Aldo Bibolini, Capo dell'Ufficio Minerario della colonia Eritrea.

meccanismi di controllo culturale e sociale implementati dal colonialismo italiano. Tali materiali, benché ad oggi parzialmente esplorati, consentono di ricostruire l'attività educativa e di riflettere sul ruolo dell'istruzione come strumento di potere e di assimilazione culturale. Su questa base, l'articolo analizza sistematicamente le politiche educative in Eritrea relative all'alfabetizzazione della popolazione locale, colmando alcune lacune della letteratura esistente.

## 2. Le politiche di alfabetizzazione in Eritrea dagli inizi della colonizzazione italiana fino al 1931

In Eritrea, il termine “missione civilizzatrice” venne evocato sin dall'acquisizione della baia di Assab nel 1882 come principio ideologico per giustificare il colonialismo italiano (Carnevale, 2023). La lingua veniva esaltata quale «veicolo di civiltà, come anello di congiunzione fra gli indigeni ed i coloni, fra i conquistati ed i conquistatori» (Ciampi, 1996, p. 672) e l'istruzione, imposta ai colonizzati, li obbligava a confrontarsi con le tradizioni, i costumi e i valori culturali dei colonizzatori, in un processo volto a legittimare la presunta superiorità della cultura della nazione europea – italiana allo scopo di formare sudditi fedeli e sottomessi.

O. Baratieri, governatore dell'Eritrea dal 1892 al 1896, si impegnò a favorire interventi significativi sul sistema educativo per una più ampia «diffusione della lingua italiana e, con essa, delle idee e dell'ascendente della Madrepatria»<sup>2</sup> nella comunità autoctona. A tal proposito, nel 1894 il governo italiano provvide all'espulsione dei padri Lazzaristi francesi, responsabili non solo di aver trascurato la promozione della lingua italiana tra la popolazione locale, ma anche di aver impartito un'educazione ritenuta non allineata agli obiettivi del progetto coloniale (Ciampi, 1996). In loro sostituzione, furono invitati i Cappuccini italiani, coadiuvati nell'opera educativa dalle Figlie di Sant'Anna<sup>3</sup>.

Successivamente il R.D. del 31 gennaio 1909, n. 800 rese obbligatoria l'istruzione elementare per gli italiani residenti nella colonia. Per la popolazione locale, invece, questa rimase facoltativa. Furono però delineati «programmi speciali diretti a dar loro la conoscenza degli elementi della lingua italiana e dell'aritmetica elementare, e quelle altre nozioni, principalmente pratiche»<sup>4</sup> finalizzati a fornire alle nuove generazioni le competenze necessarie ad inserirsi con successo nel tessuto economico della colonia.

Questa visione dell'istruzione trovò concreta attuazione nel 1921 quando

<sup>2</sup> Rapporto di Baratieri al Ministro degli Affari Esteri dell'11 giugno 1894, in Archivio Centrale dello Stato [ACS], Ministero dell'Africa Italiana [MAI], DG Affari Civili, Ispettorato scuole [IS], b. 160.

<sup>3</sup> Si vedano, per esempio, Da Nembro, 1953a; Chelati Dirar, 2002, 149-188; Marongiu Buonaiuti 1982, 58-67.

<sup>4</sup> Promemoria sulle istituzioni scolastiche dell'Eritrea (Asmara, 3 Agosto 1914), in ASMAE, EMAI, Ministero Africa Italiana [MAI] III, b. 37. Dattiloscritto senza il nome del redattore, né firma.

il governo italiano promulgò il D.G. n. 3808 del 12 settembre, che disciplinava l'istruzione destinata agli autoctoni. Esso stabiliva un articolato ordinamento scolastico destinato agli eritrei e suddiviso in tre ordini di scuole: elementari, artigiane e superiori, definendo in modo chiaro gli insegnamenti e le finalità di ciascun livello. In tutte le scuole era previsto l'obbligo dell'insegnamento della lingua italiana, ponendo particolare accento sul carattere pratico dell'istruzione impartita. Tale scelta rispondeva alla comune tesi di diffondere la lingua del dominatore come strumento di unificazione, escludendo l'introduzione di idiomi autoctoni (Moreno, 1939).

Secondo Moreno, tuttavia, nei contesti in cui esisteva già una lingua locale comune con tradizione scritta, oscurarla risultava impraticabile e politicamente rischioso. L'apprendimento dell'italiano, distante dai vernacoli locali, rimaneva appannaggio di una ristretta élite, ostacolando il contatto tra autorità e popolazione; per una comunicazione più efficace, si rendeva dunque necessario privilegiare idiomi più facilmente assimilabili dagli autoctoni.

Per far fronte alle difficoltà linguistiche e alle implicazioni politiche dell'imposizione della lingua del colonizzatore, il governo italiano, adottò nel 1928 il D.G. 8 settembre n. 4603, che stabiliva l'obbligo di almeno sei ore settimanali di insegnamento dell'italiano nelle scuole eritree e prevedeva che le altre discipline fossero impartite in italiano o nelle lingue locali degli autoctoni (Montesanto, 2023).

### 3. Ordinamento scolastico del 1931 e del 1936

Nel 1931, il D.G. n. 5226 dell'8 aprile riformò l'istruzione degli autoctoni, unificando le materie in un unico ordinamento e sottolineando l'inadeguatezza dell'istruzione elementare preesistente, incapace di rispondere alle nuove necessità, dovute all'aumento della popolazione e allo sviluppo industriale e commerciale della colonia<sup>5</sup>.

Tra le innovazioni introdotte dal decreto, una delle più significative concerneva l'insegnamento delle lingue locali (art. 6): stabiliva con precisione quali idiomi potessero essere oggetto di insegnamento nelle diverse istituzioni scolastiche. In particolare, presso la Scuola San Giorgio di Adi Ugri e la Scuola San Michele di Saganeiti veniva insegnato il tigrino, lingua parlata dalla maggioranza delle comunità cristiane in Eritrea. Grazie alle disposizioni precedentemente emanate, le scuole governative e confessionali avevano già avviato l'insegnamento della lettura e scrittura in questa lingua.

L'arabo, ampiamente diffuso tra le comunità musulmane eritree e adottato dal governo come lingua ufficiale per i musulmani, veniva insegnato presso la Scuola bilingue di Massaua e quella di Assab.

---

<sup>5</sup> *Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, Rapporto di Riccardo Astuto di Lucchese al Ministro delle Colonie (Asmara, 13 maggio 1931), in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 161.

Il tigrè, infine, utilizzato da numerose popolazioni musulmane e parlato anche dai Beni Amer, dai Bogos e, in parte, da un considerevole numero di Baria, era previsto nei programmi della scuola “Salvago Raggi” di Cheren e della Scuola d’Arti e Mestieri di Agordat (Moreno, 1939).

La promozione del tigrè si inserì in una precisa strategia politica, volta a sviluppare una cultura autonoma che si distinguesse sia da quella abissina sia da quella araba con l’obiettivo di sottrarre le popolazioni musulmane all’influenza del nazionalismo abissino – limitato dalla diversità religiosa – e del nazionalismo arabo, sostenuto dagli inglesi nel vicino Sudan. Quest’ultimo, basato sulla condivisione della fede islamica, rappresentava una minaccia particolarmente insidiosa. In parallelo, l’introduzione del tigrè mirò a contrastare il già avanzato processo di arabizzazione delle popolazioni non arabe residenti in Eritrea, fenomeno che stava interessando in particolare le comunità musulmane. Tale processo non solo favoriva un ulteriore approfondirsi dell’islamizzazione, ma contribuiva anche a rafforzare l’opposizione al dominio coloniale italiano<sup>6</sup>.

Il tigrè, però, era privo di un alfabeto standardizzato per l’uso scritto. Per questo motivo, i missionari svedesi di Gherb avevano adottato i caratteri etiopici per la pubblicazione dei testi religiosi destinati alla comunità locale, ritenendoli più adatti a rappresentare graficamente quella lingua.

L’introduzione dei caratteri etiopici nelle scuole frequentate da musulmani, però, da parte del governo italiano, avrebbe potuto alimentare il sospetto di un tentativo di abissinizzazione e di proselitismo cristiano, compromettendo così il successo del progetto educativo. Analogamente, l’adozione dell’alfabeto arabo non rappresentava una soluzione soddisfacente, poiché quest’ultimo era inadeguato a riprodurre con precisione il complesso sistema vocalico tipico delle lingue etiopiche.

Per queste ragioni, il governo decise di adottare i caratteri latini. Con l’aggiunta di alcuni segni diacritici, l’alfabeto latino si dimostrava sufficientemente idoneo a trascrivere il tigrè. Inoltre, il suo utilizzo, già previsto per lo studio della lingua italiana, evitava l’introduzione di un nuovo sistema di scrittura, semplificando l’apprendimento, garantendo maggiore efficacia al programma scolastico e tacitando le possibili proteste sull’uso di un carattere non latino piuttosto che di un altro<sup>7</sup>.

Durante il secondo congresso italiano degli Studi Coloniali, svoltosi a Firenze nell’aprile del 1934, Silvana Ciapetti delinè la colonizzazione come questione essenzialmente sociale, evidenziando la necessità di formare una

<sup>6</sup> *Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, cit.

<sup>7</sup> *Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, Rapporto di Riccardo Astuto di Lucchese al ministro delle Colonie del 1° giugno 1931, in ACS, DG Affari Civili, IS, b. 161. Nel 1932 fu pubblicato, presso la tipografia francescana, il volume intitolato *Libro di lettura in lingua tigrè trascritto con caratteri italiani per ordine del Governo della colonia eritrea*. Nella prefazione si specifica che tale opera è destinata ai giovani di lingua tigrè, i quali possiedono già una conoscenza preliminare dei caratteri italiani, con l’obiettivo di abituarli a leggere e scrivere la propria lingua utilizzando tali caratteri (Anonimo, 1932).

classe di lavoratori disciplinati e utili al sistema economico coloniale. Tale formazione, a suo avviso, doveva evitare qualsiasi forma di istruzione che potesse destabilizzare l'equilibrio politico, limitandosi invece a promuovere un'educazione intesa come mezzo di miglioramento fisico e morale, rigorosamente orientata agli obiettivi della colonizzazione (1935).

L'educazione per i colonizzatori, quindi, serve per mantenere l'ordine sociale e plasmare una classe di lavoratori disciplinati, fedeli al sistema in atto e pronti a difendere la cultura e gli interessi italiani (Palma, 2027).

#### 4. L'evoluzione dopo la proclamazione dell'Impero

A seguito della proclamazione dell'Impero nel 1936, l'Italia riconobbe l'esigenza di istituire un sistema scolastico uniforme, destinato sia ai nuovi territori annessi sia alle aree precedentemente colonizzate, capace di rispondere in modo adeguato alle esigenze delle colonie poste sotto la sua amministrazione<sup>8</sup>. La cosiddetta "missione civilizzatrice" fu dunque ulteriormente sottolineata per legittimare la creazione dell'Africa Orientale Italiana (Carnevale, 2023).

All'interno di un quadro fortemente ideologizzato, si verificò un notevole ampliamento del sistema scolastico in Eritrea. Se prima del conflitto, nel territorio eritreo operavano solo 13 scuole governative destinate sia agli italiani che agli autoctoni, tra settembre e dicembre del 1936, furono istituite 25 nuove scuole primarie<sup>9</sup>. Al 10 febbraio 1937 risultavano operative complessivamente 37 scuole primarie, frequentate da 703 alunni italiani e 3400 autoctoni (Festa, 1937b).

In tale contesto, un ordinamento organico fu emanato sotto forma di R.D.L. n. 1019 del 1° giugno 1936 con l'obiettivo di uniformare l'ordinamento scolastico nelle colonie italiane. Il decreto stabilì che la supervisione dell'istruzione pubblica fosse affidata al Ministero delle Colonie, tramite la creazione di una soprintendenza scolastica per ogni governo coloniale. Tale struttura amministrativa aveva il compito di gestire e vigilare sulle scuole, pubbliche e private, attraverso l'attività del soprintendente e del personale ispettivo e disciplinare preposto.

Le discipline fondamentali proposte nelle scuole destinate agli autoctoni comprendevano la lingua italiana, organizzata in un percorso didattico quadriennale ispirato al programma delle prime tre classi elementari italiane (Anonimo, 1936), opportunamente adattato alle peculiarità culturali e linguistiche delle popolazioni locali, nonché l'insegnamento della lingua

---

<sup>8</sup> Telespresso n. 19543 scritto da Alfredo Guzzoni al Governatorato Generale (22 giugno 1936), in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 161.

<sup>9</sup> *L'organizzazione delle scuole primarie*, firmato dal R. Direttore Generale Andrea Festa, in ASMAE, EMAI, MAI III, b. 37. Si tratta di un dattiloscritto senza data, redatto dopo il 1937.

locale<sup>10</sup> (Festa, 1937b). Il percorso formativo era articolato in diverse discipline correlate: aritmetica, igiene e nozioni generali, educazione fisica, storia, geografia e attività ricreative di carattere intellettuale, quali canto, disegno e giardinaggio (Festa, 1937c).

Pur apparentemente adattato al contesto locale, l'ordinamento mirava a uniformare i percorsi formativi per facilitare il controllo sociale e culturale del colonizzatore sulla popolazione locale. De Leone (1937) sottolineava che l'educazione per la popolazione autoctona non dovesse orientarsi «in una direzione diversa da quella che l'interesse del colonizzatore» (p. 637) e che «la scuola deve mirare all'obiettivo fondamentale di cooperare all'opera di attrazione dell'indigeno nell'orbita degli interessi economici del colonizzatore» (p. 639).

In quest'ottica, l'istruzione assume una funzione burocratica e amministrativa, generando discriminazione, in quanto finalizzata a inserire ogni individuo al proprio posto nella rigida gerarchia imposta dal colonizzatore. Così si consolida non solo una stabile divisione sociale e culturale, ma si perpetua anche l'ignoranza tra la popolazione autoctona, alfabetizzata per scopi imperiali e privata delle possibilità di sviluppo autonomo e indipendente (Morone, 2021).

## 5. Riflessioni conclusive

Dalla ricerca e dall'analisi svolte, emerge come l'alfabetizzazione in Eritrea durante il dominio coloniale italiano sia stata importante nel disegno progettuale e organizzativo dei colonizzatori e sia divenuta, con il tempo, sempre più sistematica e organica, non tanto per promuovere un reale progresso educativo, quanto per mantenere le gerarchie esistenti e rispondere alle esigenze economiche e politiche dell'Italia e della colonia stessa.

Il 10 giugno 1940, con l'ingresso dell'Italia nel secondo conflitto mondiale, si aprì una fase di profonda trasformazione che culminò nel 1942 con il passaggio delle scuole eritree dall'amministrazione italiana a quella britannica. Con la creazione di un apposito "Education Department", i britannici riorganizzarono il sistema scolastico, assumendosi la responsabilità di garantire l'istruzione agli eritrei desiderosi di proseguire gli studi (Carini & La Cordara, 2014).

---

<sup>10</sup> L'articolo 32 prevedeva che, nel territorio dell'Eritrea, l'insegnamento nelle lingue locali fosse impartito in tigrino, mentre nelle scuole per i sudditi situate nei territori musulmani risultava obbligatorio l'insegnamento della lingua araba.

## Riferimenti bibliografici

- ANONIMO (1932). *Libro di lettura in lingua tigrè trascritto con caratteri italiani per ordine del Governo della colonia eritrea*, Asmara: Tipografia Francescana.
- ANONIMO (1936). Nell'Etiopia Italiana, *I Diritti della Scuola*, 26, 404.
- CARINI, G.P. & LA CORDARA, R. (2014). *Storia della scuola italiana in Eritrea*. Ravenna: Giorgio Pozzi.
- CARNEVALE, C. (2023). “Legittimare la guerra d’Etiopia. La missione civilizzatrice nella diplomazia fascista” in Annetteri i pianeti se potessi. Raccontare l’esplorazione e la conquista tra Otto e Novecento. In Franzoni A., Stradoni T. & Tenca, A. (Cur.), *Atti del Convegno. Museo di storia naturale di Verona, 10 e 11 marzo 2023*, Verona: Comune di Verona, 161-176.
- CHELATI DIRAR, U. (2002). Collaborazione e conflitti: Michele da Carbonara e l’organizzazione della Prefettura Apostolica dell’Eritrea (1894-1910). In Triulzi A. (Cur.), *La colonia: italiani in Eritrea*, Bologna: Il mulino, 149-188.
- CHIOSSO, G. (2011). *Alfabeti d’Italia. La lotta contro l’ignoranza nell’Italia unita*, Torino: Società Editrice Internazionale.
- CIAMPI, G. (1996). La scuola nelle colonie, In Ghezzi C. (Cur.), *Fonti e problemi della politica coloniale italiana. Atti del convegno. Taormina-Messina, 23-29 ottobre 1989*, 2 voll., Roma: Ministero per i Beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, vol. II, 669-690.
- CIAPETTI, S. (1935). L’istruzione e l’educazione degli indigeni nelle nostre colonie. In Centro di Istituto Superiore di Scienze Sociali e Politiche Cesare Alfieri, Centro di Studi Coloniali (Cur.), *Atti del secondo congresso di studi coloniali. Napoli, 1-15 ottobre 1934: 7 voll.*, Firenze: Tipografia Giuntina, vol. II, 296-300.
- DA NEMBRO, M. (1953). *La missione dei minori cappuccini in Eritrea. 1894-1952*, Romae: Institutum Historicum Ord. Fr. Min. Cap.
- DE LEONE, E. (1937). Politica indigena e scuola. *Rassegna italiana. Politica letteraria e artistica*, 20(45), 636-648.
- FESTA, A. (1937a). Presupposti e fini dell’azione educativa nei territori dell’A.O.I. In Congresso di studi coloniali (Cur.), *Atti del terzo congresso di studi coloniali. Firenze-Roma, 12-17 aprile 1937: 9 voll.*, Firenze: G. C. Sansoni, vol. VI, 126-136.
- FESTA, A. (1937b). 4000 alunni nelle scuole primarie dell’Eritrea. *L’Italia d’Oltremare*, 2(4), 21.
- FESTA, A. (1937c). La scuola indigena. *L’Italia d’Oltremare*, 2(14), 6-7.
- MARONGIU BUONAIUTI, C. (1982). *Politica e religioni nel colonialismo italiano (1882-1941)*, Milano: Giuffrè.

- MINNINI CARACCILO, M. (1930). Le Scuole nelle Colonie italiane di dominio diretto. *Rivista Pedagogica*, 23(1), 183-273.
- MONTESANTO, G. (2023). Italiani in Eritrea, dai manuali per l'alfabetizzazione coloniale (1912-1930) alle ultime voci (Tesi di dottorato). Università di Palermo. Recuperato da <https://iris.unipa.it/handle/10447/589591>.
- MORENO, M. M. (1939). Evoluzione dei linguaggi indigeni a contatto della civiltà e formazione delle lingue indigene letterarie e ufficiali in Africa. In Reale Accademia d'Italia (Cur.), *Convegno di scienze morali e storiche. 4-11 ottobre 1938. tema: L'Africa*: vol. I, Roma: Reale Accademia d'Italia, 571-591.
- MORONE, A.M. (2021). Un quadro istituzionale ibrido. In Calchi Novati, G.P. (Cur.), *L'Africa d'Italia*, Roma: Carocci, 213-235.
- NEGASH, T. (1987). *Italian colonialism in Eritrea, 1882-1941: policies, praxis and impact*, Uppsala: Uppsala University.
- PALMA, S. (2007). Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea, in Carcangiu B. & Negash T., *L'Africa orientale italiana nel dibattito storico contemporaneo*, Roma: Carocci, 211-238.
- PALMA, S. (2010). Colonial lessons: the school of arts and crafts in Sageneiti, Eritrea (1914-1921), *AION*, 70(1-4), 61-72.
- PALMA, S. (2011). L'oro e la scrittura. La formazione della gioventù eritrea nelle scuole elementari dei primi anni Trenta, in Chelati Dirar C., Palma S., Triulzi A. & Volterra A. (Eds.), *Colonia e postcolonia come spazi diasporici. Attraversamenti di memorie, identità e confini nel Corno d'Africa*, Roma, Carocci, pp. 113-146.
- PALMA, S. (2012). Istruzione in colonia. La scuola governativa per indigeni di Asmara, in Bausi A., Brita A. & Manzo A. (Eds.), *Aethiopica et orientalia. Studi in onore di Yaqob Betene*, 2 voll., Napoli, Università di Napoli "L'Orientale", 443-458.
- PISERI, M. (2011). Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale, *Gli Argonauti*, 1 (1), 94-108.
- RICCI, L. (2005). *La lingua dell'Impero. Comunicazione, letteratura e propaganda nell'età del colonialismo italiano*, Roma, Carocci.
- RICCI, L. (2017). La debole «italificazione» delle ex colonie africane: sulla manualistica didattica per la Libia e il Corno d'Africa, *Testi e linguaggi*, 11, 87-100.
- SIEBETCHEU, R. (2023). Italian Colonial Educational Policy in the Horn of Africa, in Phillipson R., Redder A. & Haarmann H. (Eds.), *Language Learning and Teaching in Missionary and Colonial Contexts*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 131-152.
- SIEBETCHEU, R. (2024). L'insegnamento della lingua italiana in Africa dal periodo coloniale al contesto odierno, in Siebetcheu R. (Ed.), *La lingua italiana in Africa. L'Africa nella lingua italiana*, Siena, Università per Stranieri di Siena, 13-45.
- YI, B. (2025). Educational policies and colonization: schooling in Eritrea under Italian rule (1890-1941), *History of Education & Children's Literature*, 20(1), 9-30.

## Fonti archivistiche

- Rapporto di Baratieri al ministro degli affari esteri dell'11 giugno 1894*, in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 160.
- Promemoria sulle istituzioni scolastiche dell'Eritrea* (Asmara, 3 Agosto 1914), in ASMAE, EMAI, MAI III, b. 37.
- Sull'istruzione agli indigeni: proposte preliminari* (Asmara, 29 luglio 1918), in ASMAE, EMAI, AE, b. 145.
- Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, Rapporto di Riccardo Astuto di Lucchese al ministro delle Colonie (Asmara, 13 maggio 1931), in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 161.
- Nuovo ordinamento scolastico per gli indigeni*, Rapporto di Riccardo Astuto di Lucchese al ministro delle Colonie del 1° giugno 1931, in ACS, DG Affari Civili, IS, b. 161.
- Telespresso n. 19543 scritto da Alfredo Guzzoni al Governatorato Generale (22 giugno 1936), in ACS, MAI, DG Affari Civili, IS, b. 161.
- L'organizzazione delle scuole primarie*, firmato dal R. Direttore Generale Andrea Festa, in ASMAE, EMAI, MAI III, b. 37. Si tratta di un dattiloscritto senza data, redatto dopo il 1937.

# La riscrittura dei classici nella letteratura per l'infanzia. Indagine teorica e testuale, procedimenti e significazioni

Noemi Fiorito

**ABSTRACT:** this contribution aims to provide a reflection on the concept of rewriting classics in children's literature, offering an overview of the epistemological frameworks on which it is based and from which it is possible to start in order to develop a study aimed at providing a systematic theoretical definition.

**KEYWORDS:** rewriting, adaptation, children's literature, classics.

**ABSTRACT:** il contributo intende fornire una riflessione sul concetto di riscrittura dei classici nell'ambito della letteratura per l'infanzia, offrendo una panoramica dei quadri epistemologici sui quali si fonda e dai quali è possibile partire per improntare uno studio teso a darne una sistematica definizione teorica.

**PAROLE CHIAVE:** riscrittura, adattamenti, letteratura per l'infanzia, riduzioni, classici.

## 1. Introduzione

La ricerca svolta nel corso del dottorato ha perseguito l'obiettivo di indagare il fenomeno delle riscritture nella letteratura per l'infanzia e di estrapolarne una sistemazione teorica. È sembrato necessario intraprendere questo studio soprattutto a motivo della portata quantitativa del fenomeno<sup>1</sup>, che solo negli ultimi anni ha cominciato ad essere considerato come oggetto di studio dagli esperti del settore<sup>2</sup>, ma anche per cercare di delinearne caratteristiche proprie

<sup>1</sup> LiBeR (2018). Tutti i numeri dei classici. *LiBeR*, 119.

<sup>2</sup> Tra gli studi effettuati in questi ultimi anni è necessario citare almeno Cantatore L., *Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia*, in Barsotti, S., & Cantatore, L. (a cura di) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci, pp. 247-259, Poesio, C. (2005). La metamorfosi dell'archetipo. In *LiBeR*, 67, pp. 34-40, e, per sottolineare come il tema stia prendendo spazio in questi ultimi tempi, è da segnalare la voce aggiunta al recente *Dizionario di letteratura giovanile*, che annette le riscritture tra le costitutive tematiche letterarie per l'infanzia, anche se il titolo della sezione può risultare un po' ambiguo e forse non esaustivo: Cantatore, L. (2025). Riduzioni e adattamenti. In Nobile, A. (a cura di), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi e sviluppi* (pp. 48-51). Brescia: Editrice Morcelliana. Esistono invece molti studi che si

che non fossero avviate esclusivamente a partire dalla fedeltà del prodotto riscritto alla storia originale. Lo studio del materiale letterario esistente, infatti, è stato considerato certamente a partire dall'essenza costitutiva di adattamento di una storia già narrata, ma con l'obiettivo di inserire questa letteratura in un quadro epistemologico in cui il valore del testo si evinca dal prodotto in sé, per le sue proprie caratteristiche, in una dimensione non gerarchica rispetto all'*archetipo* ma parallela<sup>3</sup>. Per questo motivo, lo studio ha preso in considerazione una serie di riscritture per bambini, adattate in diverse forme e generi letterari dai quali poi estrapolare delle ricorrenze che potessero essere assunte a specificità teoriche del fenomeno studiato.

## 2. Cosa sono le riscritture e come nascono

Adattamenti e riscritture occupano una parte cospicua di tutta la produzione culturale, sia rivolta agli adulti che ai bambini. Da sempre, probabilmente per la stessa costituzione narrativa dell'essere umano<sup>4</sup>, le storie sono state narrate e rinarrate, viaggiando nel tempo e nello spazio, attraverso le generazioni, sia in forma orale che grafica, musicale o scultorea. La grandissima crescita delle possibilità comunicative e narrative odierne e le molteplici forme in cui queste possibilità si esplicano hanno permesso una diffusione sempre maggiore di adattamenti e riscritture, che si possono notare nel linguaggio cinematografico, in quello teatrale, nel balletto, nei diversi tipi di giocattoli e giochi da tavola o di ruolo, nei parchi a tema o anche nei videogame. È sulla scia di questo esponenziale incremento quantitativo che nascono i primi studi sugli adattamenti, essenzialmente di tipo transmediale, che si occupano cioè di ricercare i significati e le trasformazioni che avvengono nel passaggio da un *medium* all'altro<sup>5</sup>.

---

concentrano su un'opera in particolare e o su un autore specifico e dunque su significati veicolati nel passaggio dall'archetipo alla riscrittura per l'infanzia e non sulla formulazione di una teoria generale sulle riscritture, ma che sono utili a evidenziare particolari passaggi formali, come ad esempio, Hui, H. (2013). Appropriating *Robinson Crusoe* in Chinese primary school after-class compulsory reading: Applauding a 'kind-hearted' Crusoe. In *History of Education & Children's Literature*, 9(1); Tosi, L. (2014). *Raccontare Shakespeare ai bambini. Adattamenti, riscritture, riduzioni dall'800 a oggi*. Milano: FrancoAngeli.

<sup>3</sup> Il termine "archetipo" in riferimento all'opera letteraria di partenza è utilizzato per la prima volta dalla studiosa Carla Poesio e ripreso in Cantatore 2019. La studiosa di adattamenti Linda Hutcheon utilizza invece il termine "source" per indicare la fonte primaria degli adattamenti. Hutcheon, L. (2011). *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media* (trad. it.). Roma: Armando Editore.

<sup>4</sup> Cfr. in particolare Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina; Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* (trad. it.). Roma-Bari: Laterza; Gottschall, J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani* (trad. it.). Torino: Bollati Boringhieri; Leroi-Gourhan (1977). *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio. La memoria e i ritmi* (trad. it.). Torino: Einaudi.

<sup>5</sup> La studiosa che per prima è riuscita a estrapolare una teoria generale degli adattamenti superando

Se si guarda alla genesi e alla diffusione della letteratura rivolta a bambini e ragazzi, non si può fare a meno di notare che i primi testi per l'infanzia e l'adolescenza sono stati proprio adattamenti e riscritture di opere letterarie, soprattutto dei cosiddetti romanzi moderni, che non nascevano appositamente per ragazzi e che quindi venivano epurati dei contenuti non idonei, come i riferimenti a conflitti sociali e a tematiche a sfondo sessuale o politico<sup>6</sup>. L'intento era senza dubbio legato alla necessità di offrire ai ragazzi e alle ragazze un testo sul quale potessero divertirsi e che allo stesso tempo fosse educativo e formativo, perché capace, attraverso la figura dei protagonisti, di rappresentare nei lettori un modello appagante a cui poter guardare. Dallo studio del mercato editoriale odierno, invece, emerge una grandissima diversificazione delle riscritture, che non vedono solamente riscritti testi destinati inizialmente ad un pubblico adulto, ma anche classici nati per l'infanzia, come *Le avventure di Pinocchio*<sup>7</sup>, *Cuore* o *Anna dai capelli rossi*, riscoperte di titoli meno noti della bibliografia di autori o autrici conosciuti come *Due anni di vacanze* di Jules Verne, o anche, in una sorta di ricerca di nuovi classici, un'attenzione innovativa a opere letterarie recenti che sembrano possedere una vocazione classicheggiante, forse a motivo delle ambientazioni storiche o che si rifanno all'immaginario fiabesco, come *Miss Charity* di Marie-Aude Murail o *Il giardino di mezzanotte* di Philippa Pearce, per fare solo pochi esempi<sup>8</sup>.

In un cammino, dunque, che si intreccia con i movimenti della storia della letteratura per l'infanzia, le riscritture arrivano ai nostri giorni come un

---

i confini tra i *media* e il concetto di fedeltà all'originale è la canadese Linda Hutcheon, nell'importante studio *Teoria degli adattamenti*, che ha costituito la base teorica di partenza per questa ricerca. Hutcheon 2011.

<sup>6</sup> Inizialmente ad essere riadattati per l'infanzia sono soprattutto romanzi con contenuti avventurosi e caratterizzati da un andamento anche formativo. Cfr. Ascenzi, A., & Sani, R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli; Lepri, C. (2017). Dal *Robinson* alle *Robinsonaden*: il mito e le metafore d'infanzia. In *Rivista di storia dell'educazione*, 2, pp. 299-306.

<sup>7</sup> Su Pinocchio sarebbe necessario uno studio specifico e approfondito perché il testo ha avuto una fortuna immensa non solo nella sua costituzione originale, ma anche nelle innumerevoli riscritture per bambini di tutte le età, ed ha costituito per lunghissimo tempo la base creativa per tantissima letteratura dedicata all'infanzia nelle cosiddette "pinocchiate". Per i contributi più importanti in questo senso si vedano, fra gli altri: Curreri, L. (2017). *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*. Bergamo: Moretti&Vitali; Cassini, M. (2002). Pinocchio proteiforme ovvero una valanga di "Pinocchiate". In *LG Argomenti*, 4, pp. 33-35; Scrivano, F. (2010). *Variazioni Pinocchio. 7 letture sulla riscrittura del mito*. Perugia: Morlacchi; Riva, M. (2012). *Pinocchio digitale. Post-umanesimo e iper-romanzo*. Milano: Franco Angeli; Nasi, F. (2010). *Pinocchio tra Hollywood e Nairobi*. In ID., *Specchi comunicanti. Traduzioni, parodie, riscritture* (pp. 195-221). Milano: Medusa. Curreri, L. (2008). *Pinocchio in camicia nera. Quattro "pinocchiate" fasciste*. Cuneo: Nerosubianco, «Le drizze», pp. 117-137; Meda, J. (2007). *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*. Macerata: EUM.

<sup>8</sup> Brémaud, F., Chanoïnât, P., & Hamo (2021). *Due anni di vacanze*. Milano: ReNoir Comics; Clement, L., & Montel, A. (2021). *Miss Charity. L'infanzia dell'arte. Vol. 1*. Firenze: Giunti Editore; Edith (2021). *Il giardino di mezzanotte* (trad. it.). Milano: Mondadori; Stefanini, V. (2021). *Classici per ragazzi a fumetti. Straordinari universi narrativi da rinnovare con le immagini*. In *Il Mignolo. L'indice per bambini e ragazzi*, 6, p. V.

fenomeno importante e da indagare sia a livello formale, che nella motivazione intrinseca che le suscita.

### 3. Metodologia della ricerca

L'avvio della ricerca ha posto problemi soprattutto legati a due aspetti fondamentali: la ricchissima quantità di materiale da esaminare afferente a generi diversi anche tenendo presente esclusivamente la letteratura per l'infanzia e, nello stesso tempo, la difficoltà di poter svolgere una ricerca bibliografica esaustiva, dal momento che non esiste un sistema di *tag* che permetta l'identificazione immediata di un testo come adattamento o riscrittura e anche perché non sempre, quando il titolo dell'opera è mantenuto, il nome dell'autore appare accanto all'opera. Quando il riscrittore decide di cambiare invece il titolo dell'opera rispetto al classico di partenza, la ricerca per titolo porta pochi risultati e si arriva alla conoscenza di quel testo necessariamente attraverso altre strade<sup>9</sup>.

Il lavoro svolto dunque è partito da uno spoglio delle più importanti collane dedicate alle riscritture, e dunque alla lettura di testi incasellati in un particolare obiettivo editoriale, e poi sono stati scelti singoli casi che rappresentassero un passaggio di genere significativo al fine di poter creare anche una tassonomia di *cosa* venisse riscritto e *in che modo*. Sono stati volutamente esclusi dallo studio tutti quegli innumerevoli adattamenti che traspongono il testo su *media* diversi e si è scelto di evitare di entrare nello specifico tema delle riscritture fiabesche, perché afferenti a un discorso legato all'oralità che, in parte, non lo rende assimilabile alle altre riscritture.

In prima istanza, è stato necessario uno studio definitorio degli elementi che possono dirsi ricorrenti nelle riscritture, cioè una definizione teorica di quelle costanti che accomunano tutti i tipi di riscritture, sia quelle che viaggiano su uno stesso genere e si adattano soltanto a un pubblico nuovo, sia quelle che nel passaggio di genere adottano nuovi modi comunicativi. In entrambe le circostanze, anche qualora il testo venisse riscritto senza alcuna variazione, come è possibile leggere nel Menard di Borges(1961), il prodotto letterario si carica di ulteriore significato, che è ricavato dalle circostanze storico-sociali e dall'intenzione del riscrittore stesso. La costante principale, messa a fuoco anche da altri studiosi del settore, da prospettive spesso lontane e con approcci epistemologici diversi, è certamente il carattere in sé paradossale delle riscritture. Perché la riscrittura è per definizione una *ripetizione senza replica*, in cui il testo è secondo (perché cronologicamente successivo all'archetipo), ma non secondario, non dipendente cioè dalla storia da cui è nato e in pieno diritto di entrare nel canone della letteratura o di dare origine

---

<sup>9</sup> Già questa difficoltà di catalogazione e ricerca mostra come quello delle riscritture sia un campo tanto vasto quanto considerato come secondario.

eventualmente ad altre riscritture. Lo studio delle riscritture è stato impostato fondamentalmente a partire dall'idea di superamento bidimensionale per come era stato concepito dallo studio strutturalista di Genette e della lettura degli adattamenti non solo come palinsesti (Genette, 1982), con un *recto* e un *verso*, un sopra e un sotto, ma come elementi che nell'insieme di un sopra e un sotto, un *verso* e un *recto* costituiscono un terzo elemento tridimensionale, in cui i tre costituenti risultano indistinguibili l'uno dall'altro (Fantappiè, 2014).

#### 4. Le riscritture

Un adattamento può essere studiato, dunque, nella sua tridimensionalità, a partire dall'analisi di ognuno dei tre assi immaginari che lo compongono:

1. riscrittura come processo, dunque nel momento trasformativo che sta nel passaggio tra l'archetipo e il prodotto finale;
2. riscrittura come prodotto, ovvero nella sua entità formale, come prodotto significativamente indipendente dall'archetipo;
3. riscrittura come ricezione, intesa non soltanto come modalità di lettura da parte del pubblico, ma anche della lettura che se ne può fare in un determinato momento storico piuttosto che in un altro.

In questo spazio, si è scelto di approfondire in particolare il primo punto, perché quello più prolifero in termini di riscontri teorici deducibili dalla lettura del testo.

##### 4.1 *Le riscritture come processo*

In questa sezione della ricerca entrano in gioco molte delle indagini teoriche che nascono attorno al concetto di riscrittura. Quando un autore decide di riscrivere un'opera entrata nel canone dei classici, si pone rispetto all'archetipo in prima istanza (re)interpretando il testo, in secondo luogo (ri)creandolo nel rispetto del linguaggio del genere narrativo scelto. Nel processo di creazione, poi, egli può decidere di posizionarsi in qualsiasi punto del nostro asse immaginario e dunque, in un estremo, di appropriarsene totalmente e di trasformarlo a suo piacimento oppure, all'altro capo dell'asse, di porsi nei suoi confronti su una linea che tende alla conservazione dei significati il più possibile vicini a quelli presenti nell'archetipo. Nelle moltissime possibilità esistenti tra un estremo e l'altro, le variazioni sono potenzialmente e creativamente infinite. Oggetto di questo cambiamento durante il processo di riscrittura possono essere temi, personaggi, parti della fabula, strutture della narrazione, modelli, focalizzazione, ambientazione, prospettiva. Ogni genere poi porta con sé un linguaggio che spinge in maniera preponderante verso un tipo particolare di cambiamento, ma non ne esclude altri. Tutti i casi considerati comportano necessariamente una modificazione del significato del testo, anche se non sempre questa modificazione risulta in antitesi con il testo-

sorgente. Tra le operazioni più frequenti che si incontrano nel processo di riscrittura di un'opera letteraria per l'infanzia, si può notare certamente una tendenza alla riorganizzazione dell'intreccio: non è un caso, infatti, che forse la differenza macroscopica tra le narrazioni destinate agli adulti e quelle destinate all'infanzia sia una tendenza di queste ultime alla costruzione episodica dell'intreccio, "per aggiunta di segmenti orizzontali chiusi in sé stessi, come una scena teatrale che viene sostituita da un'altra una volta esaurita la sua funzione meramente contenitiva" (Calabrese, 2013, p. 17). Le soluzioni adottate sono spesso volte a ridurre questa asimmetria attraverso scelte diverse che vanno, di volta in volta, a riempire la storia di significati nuovi dati dagli spazi che si decide di far occupare ai diversi momenti della fabula. Solo per fare un altro esempio, accade spesso, nelle riscritture per l'infanzia, che l'autore si ponga all'inizio del racconto in una dimensione legata all'oralità: sembra quasi che la narrazione assuma i toni di una storia raccontata a voce. Questo stratagemma può avvenire secondo modalità anche molto diverse tra loro, attraverso un'introduzione che simula la situazione di un racconto oppure attraverso la presenza costante di un narratore che commenta le scelte dell'autore dell'archetipo, come avviene, ad esempio ne *I Promessi Sposi* raccontati da Umberto Eco (2010), ma sempre ottiene un duplice effetto: se da una parte pone una distanza tra il narratore e l'idea di autore vero e proprio, dall'altra produce un effetto di fortissimo coinvolgimento nella storia, perché mette in campo tutta quella serie di *escamotage*, come il rinnovato richiamo alla domanda sull'esito della storia, il famoso "ma come va a finire?", che riescono a mantenere l'attenzione del lettore sempre a un livello molto alto.

Nello studio delle riscritture come processo è importante far riferimento a molteplici approcci teorico-metodologici che consentono la spiegazione dei diversi procedimenti che entrano in gioco nel momento in cui l'ispirazione creativa nasce a partire da un testo già vivente e, ancora di più, entrato nel canone: la corrente dello strutturalismo (Genette, la traduzione endolingua e l'idea di palinsesto, Barthes, Lévi-Strauss), teorie della traduzione (la teoria polisistemica e il concetto di *interferenza* di Even-Zohar; il concetto di *manipulation* di Hermans; il concetto di *rewriting* di Lefevere), la teoria dell'intertestualità (Julia Kristeva), tutte le indagini sul concetto di autore, lette in chiave postmoderna (Foucault). La base di queste indagini, poi, trae origine da alcune riflessioni provenienti dall'ambito della semiotica, in particolare riguardo le possibilità di interpretazione del segno: a partire dalle riflessioni sulla triade peirceana, si sono letti i procedimenti di riscrittura come conseguenze interpretative dell'opera d'arte come oggetto dinamico, come segno cioè di qualcosa d'altro il cui significato per essere compreso deve passare per un interpretante<sup>10</sup>. Questo passaggio è particolarmente significativo perché

---

<sup>10</sup> Nella indagine semiotica peirceana, l'interpretante non è esattamente una semplice "traduzione" del segno, ma un processo attivo di creazione del significato: è il processo mentale attraverso il quale il segno viene interpretato e reso comprensibile. Così, la risposta del soggetto al segno è strettamente legata al significato che il soggetto dà a quel segno sulla base della propria esperienza e conoscenza.

le riscritture sono in qualche modo segni che spiegano altri segni attraverso un'interpretazione che cerca di definire il contenuto di un segno primario. Ma, per definizione, la comprensione di un segno rimane un'operazione asintotica, mai esauribile e infinitamente produttiva di ulteriori significati (*semiosi illimitata e fuga degli interpretanti*, Peirce, 2003). L'impianto teorico di base della ricerca, infatti, poggia sul presupposto che non si è mai totalmente padroni del linguaggio, né dunque del significato da esso generato in un'opera d'arte, che continua a sua volta generare significati e possibilità di lettura illimitatamente nel corso del tempo (Heidegger, 1979, p. 28). Le riscritture costituiscono dunque segni contestualizzati di altri segni che continuano a generare significato.

## 5. Conclusioni

È in questa prospettiva che lo studio è stato impostato, nella direzione di uno sguardo che non rimanga ancorato al testo riscritto come una copia falsa di un originale intoccabile, ma nel senso di una dimensione aperta del linguaggio, capace di svelare sé stesso in molti e diversi modi, in prospettive potenzialmente infinite che cambiano nel tempo e nello spazio soprattutto oggi, nell'epoca transmediale per eccellenza.

Nel generale tentativo di scardinare un pregiudizio che accompagna i testi riscritti per l'infanzia, come pure tutti gli adattamenti di ogni genere e tipologia, e nella presa di consapevolezza di quanto riscritture e adattamenti siano, nella contemporaneità, fenomeni di larghissima portata e di importanti introiti economici, lo studio ha avuto l'obiettivo di analizzare come lo spostamento di genere, prospettiva e linguaggio, compiuto attraverso riscritture di diversa natura (di genere, comiche, con apparati storici, ricontestualizzati ecc.) contribuisca a mantenere in vita classici appartenenti alla tradizione occidentale e a permettere loro di parlare ancora, svelando, di occasione in occasione, significati, verità, domande di senso ogni volta rinnovate e sempre attuali.

---

È dinamico perché cambia nel tempo ma anche perché generatore di un flusso infinito di semiosi, in cui prendono vita, progressivamente, altri interpretanti.

## Riferimenti bibliografici

- ASCENZI, A., SANI, R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
- BARSOTTI, S., CANTATORE, L. (a cura di) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- BORGES, J.L. (1961). Pierre Menard, autore del Don Chisciotte. In *Finzioni* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- BRRÉMAUD, F., CHANOINAT, P., HAMO (2021). *Due anni di vacanze*. Milano: ReNoir Comics.
- BRUNER, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita* (trad. it.). Roma-Bari: Laterza.
- CALABRESE, S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori.
- CASSINI, M. (2002). Pinocchio proteiforme ovvero una valanga di "Pinocchiate". *LG Argomenti*, 4.
- CLEMENT, L., MONTEL, A. (2021). *Miss Charity. L'infanzia dell'arte. Vol. 1*. Firenze: Giunti Editore.
- COMETA, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- CURRERI, L. (2017). *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- CURRERI, L. (a cura di) (2008). *Pinocchio in camicia nera. Quattro "pinocchiate" fasciste*. Cuneo: Nerosubianco («Le drizze»).
- ECO, U. (2010). *La storia de I Promessi Sposi raccontata da Umberto Eco*. Roma: Gedi Gruppo Editoriale.
- FANTAPPÌÈ, I. (2014). Riscritture. In F. DE CRISTOFORO (a cura di). *Letterature comparate*. Roma: Carocci.
- GENETTE, G. (1982). *Palinsesti. La letteratura al secondo grado* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- GOTTSCHALL, J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani* (trad. it.). Torino: Bollati Boringhieri.
- HEIDEGGER, M. (1979). *In cammino verso il linguaggio* (1959; trad. it.). Milano: Mursia.
- HUTCHEON, L. (2011). *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media* (trad. it.). Roma: Armando Editore.
- HUI, H. (2013). Appropriating Robinson Crusoe in Chinese primary school after-class compulsory reading: Applauding a 'kind-hearted' Crusoe. *History of Education & Children's Literature*, 9(1).
- LEPRI, C. (2017). Dal Robinson alle Robinsonaden: il mito e le metafore d'infanzia. *Rivista di storia dell'educazione*, 2.

- LEROI-GOURHAN, A. (1977). *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio. La memoria e i ritmi* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- LiBeR (2018). Tutti i numeri dei classici. *LiBeR*, 119.
- MEDA, J. (2007). *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*. Macerata: EUM.
- NASI, F. (2010). *Specchi comunicanti. Traduzioni, parodie, riscritture*. Milano: Medusa.
- NOBILE, A. (a cura di) (2025). *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi e sviluppi*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- PEIRCE, C.S. (2003). *Opere* (trad. it.). Milano: Bompiani.
- POESIO, C. (2005). La metamorfosi dell'archetipo. *LiBeR*, 67.
- RIVA, M. (2012). *Pinocchio digitale. Post-umanesimo e iper-romanzo*. Milano: Franco Angeli.
- SCRIVANO, F. (2010). *Variazioni Pinocchio. 7 letture sulla riscrittura del mito*. Perugia: Morlacchi.
- SILEI, F. (2024). *Il conte di Montecristo*. Roma: Lapis.
- TOSI, L. (2014). *Raccontare Shakespeare ai bambini. Adattamenti, riscritture, riduzioni dall'800 a oggi*. Milano: Franco Angeli.



## Il lavoro di Irene Bernasconi a Mezzaselva (1919) nel suo diario originale

Martine Gilsoul

**ABSTRACT:** After attending the Montessori Course at the Società Umanitaria (1914-1915), Irene Bernasconi (1886-1970) worked in the first Montessori Children's Houses opened in the Agro Romano area. After her experience in Palidoro, she returned to Mezzaselva, having attended the *Cours d'Été* at the Institut Jean-Jacques Rousseau. This article presents her 1919 experience at Mezzaselva, based on her original diary. This allows us to gain an insight into the daily lives of the children and their achievements amid the challenges posed by very difficult conditions. What emerges is the "Lombardian spirit" of the teacher, who does not regard the Montessori method as a mere technique, but as a way of following the development of each child; this attitude allows her to expand her teaching proposal when necessary.

**KEYWORDS:** rural teacher, agro romano, preschool, Montessori method, diary

**ABSTRACT:** Dopo avere seguito il Corso Montessori presso la Società Umanitaria (1914-1915), Irene Bernasconi (1886-1970) lavorò nelle prime Case dei Bambini aperte nell'Agro romano. Successivamente alla prima esperienza a Palidoro, tornò a Mezzaselva, dopo avere seguito il Cours d'Été presso l'Institut Jean-Jacques Rousseau. In questo contributo viene presentata la sua esperienza del 1919 a Mezzaselva basandosi sul suo diario originale. Ciò ci consente di avvicinarci alla vita quotidiana dei bambini e alle loro conquiste in mezzo a sfide legate a condizioni molto difficili. Emerge lo "spirito lombardiano" della maestra, che non considera il metodo Montessori come una mera tecnica, ma come un modo di seguire lo sviluppo di ogni bambino; questo atteggiamento le consente di ampliare quando serve la sua proposta didattica.

**PAROLE CHIAVE:** maestra rurale, agro romano, scuola dell'infanzia, metodo Montessori, diario magistrale

La mia ricerca dottorale si basa sul percorso formativo e lavorativo di Irene Bernasconi (Chiasso 1886 – Meride 1970): dal *Corso di preparazione all'educazione infantile secondo il Metodo Montessori* organizzato dalla Società Umanitaria di Milano (dicembre 1914 – giugno 1915) al suo lavoro, dal dicembre 1915 al luglio 1919, nelle prime Case dei Bambini aperte dalla

*Sezione speciale Agro romano del Comitato romano per l'organizzazione civile durante la guerra.*

Il materiale lasciato da Irene Bernasconi, per la maggior parte inedito, è un'ulteriore testimonianza che ribadisce il ruolo significativo di questi "Garibaldini dell'alfabeto". I suoi eredi custodiscono numerosi ego-documenti (corrispondenza, taccuini vari, appunti, attività didattiche), mentre altri sono conservati presso il *Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"* dell'Università degli Studi Roma Tre. Si è inoltre proceduto a un'analisi comparativa con altri archivi in relazione all'individuazione di alcuni percorsi della protagonista (Archivio Storico Società Umanitaria, Archivio Storico Capitolino di Roma Capitale, Archivio *Association Montessori Internationale*).

L'analisi ermeneutico-critica dei documenti, privilegiando lo sguardo e il punto di vista storico-educativo, mira a dare visibilità al lavoro di una maestra poca nota. Analizzare nella prospettiva della microstoria le vicende lavorative di Irene Bernasconi consente di scrivere un capitolo inedito della recezione del metodo Montessori in Italia. Se gli esperimenti montessoriani promossi dall'ANIMI sono stati infatti oggetto di diverse pubblicazioni, in particolare ad opera di Brunella Serpe (2017, 2020, 2021), ciò non è avvenuto nel caso del lavoro dell'*Ente scuole per i contadini dell'Agro romano*. Giovanna Alatri, nel capitolo che dedica a questi esperimenti montessoriani, li nomina solo a partire dalla fine degli anni Venti (Alatri, 2006, pp. 133-149), mentre Erica Moretti presenta in modo generale il lavoro dell'Ente nel suo volume sullo studio del pacifismo di Maria Montessori (2021, pp. 18-30).

La ricerca si prefigge inoltre di verificare se le conoscenze ottenute al livello microstorico riguardo alle tremende condizioni dell'Agro romano confermano le informazioni macrostoriche sulle numerose sfide che dovettero affrontare le maestre rurali in Italia (Covato 1996, Raicich 2005, Ascenzi 2019), o se consentono di accrescerle.

Dopo aver preso in considerazione il lavoro svolto da Irene Bernasconi presso la Casa dei Bambini di Palidoro nel 1915-1916 (Gilsoul, 2024), mi limito in questo contributo all'anno scolastico 1918-1919, che la maestra trascorse a Mezzaselva (Alatri, 2013, pp. 211-229), basandomi sul suo diario originale<sup>1</sup> conservato presso il MuSEd. Questo importante documento di memoria scolastica ci rende partecipi delle piccole vittorie ottenute dalla maestra, senza nascondere il suo sconforto di fronte ad un ambiente dove l'igiene scarseggia e dilagano malattia, violenza e morte precoce. Il suo è un linguaggio per immagini, che lei stessa definisce "povero": «Metto sulla carta per conto mio, così, come sento, come mi so spiegare; purtroppo mi è noto, [...] che non posseggo l'arte di chi scrive e scrivendo dica bellezze chiare e limpide come l'acqua d'un calmo e argenteo ruscello; [...] non so trovare parole eleganti... fraseologia, misera la mia...» (Di Michele, 2021, p. 123).

---

<sup>1</sup> Composto da 34 pagine stilate sul supporto fornito dall'Ente, il diario reca sulla copertina la dicitura "Scuole comunali di Roma, rigato n. 7".

Se come afferma Maria Montessori «la mano è strumento dell'intelligenza. La mano è l'intelligenza» (2017, p. 10), allora il tratto più pesante del segno, lasciato sulla carta quando la mano barra, modifica, aggiunge punti esclamativi, sottolinea quanto Irene Bernasconi rielabora il suo vissuto. Inoltre l'ampio spazio assegnato agli scambi tra bambini, in cui il loro linguaggio è riportato con numerose espressioni dialettali, ci consente di avvicinarci di più al loro vissuto e seguirli nelle loro conquiste. Questo diario fu pubblicato, in una versione modificata, nel volume *Quando i bambini non conoscevano i colori* (Bernasconi, 1993).

## 1. Chi era Irene Bernasconi

Quella di Irene Bernasconi era una famiglia benestante di Chiasso, proprietaria di una fabbrica di sigari in cui ella aiutava preparando alcuni ingredienti. Tuttavia era anche molto attiva nel campo sociale, in particolare nella lotta antitubercolare. Il *Corso di preparazione all'educazione infantile secondo il Metodo Montessori* rappresentò una vera e propria svolta nella sua vita: «Sette mesi passati laggiù nella bella e chiassosa capitale lombarda [...] mi anno cambiata totalmente» (Quaderno di osservazione, 29 luglio 1915, [p. 25])<sup>2</sup>.

Dall'inaugurazione del corso si mostra conquistata dalle parole di Maria Montessori: «La magica voce della donna mi à rapita e, lo confesso, ò inteso, l'ò seguita» (Quaderno 1, [p. 2]). A differenza di numerose partecipanti, non si limita al fascino per la personalità di Maria Montessori, ma si mostra altresì entusiasta per questo modo innovativo di concepire l'educazione, come è dimostrato dal fatto che solo sei settimane dopo l'inizio del corso scrive di iniziare per la terza volta la lettura del volume *Il Metodo*<sup>3</sup>. Un appunto nascosto in mezzo a disegni di biologia ci consente di sapere che furono cruciali le lezioni di un altro docente: «le lezioni che addirittura mi voltarono dal ferro all'oro furono quelle Guida all'osservazione dei fatti naturali» (Quaderno di osservazione, 29 luglio 1915, [p. 25]). Era il corso tenuto da Maurilio Salvoni, che Bernasconi considerava come il suo maestro, perché le aveva fatto capire «con quali occhi bisogna osservare» (27 maggio).

Durante il corso, Irene Bernasconi si mostra preoccupata della diffusione di quella che considera un'opera caritatevole morale. Pensa in particolare ai paesi di montagna più poveri, dove non vi è acqua corrente. È un'attenzione che la spinge a rispondere positivamente alla richiesta di Alessandro Marcucci, che cercava due maestre con «facoltà d'adattamento, resistenza, abnegazione»<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Rispettiamo l'ortografia originaria del diario, in particolare nella peculiare scrittura del verbo *avere*, abbastanza comune agli inizi del Novecento.

<sup>3</sup> Il titolo completo è: *Il Metodo della Pedagogia scientifica applicata all'Educazione infantile nelle Case dei Bambini*.

<sup>4</sup> Da A. Marcucci a A. Osimo, da Roma a Milano, lettera del 26 ottobre 1915 su carta intestata Comitato romano per l'organizzazione civile - Sezione speciale per l'Agro romano, Archivio Storico

## 2. Le Case dei Bambini dell'Agro romano

Dopo le decine di scuole serali, festive e diurne aperte nella campagna romana dall'*Ente scuole per i contadini*, con il sostegno della sezione romana dell'*Unione femminile nazionale* (Brigadeci, 2019), Anna Celli, in qualità di presidente, sottolineò la necessità di aprirvi delle scuole dell'infanzia: «Vi sono moltissimi bambini, lasciati in balia di sé stessi, che non essendo ancora nell'età di frequentare la scuola non traggono della nostra azione nessun beneficio»<sup>5</sup>. La finalità perseguita era prima di tutto la cura dell'igiene e la distribuzione di una refezione calda.

Con i bambini che vivevano in questo contesto di grandi deprivazioni, il direttore didattico, Alessandro Marcucci, era convinto della necessità di usare un metodo diverso: «Alunni che dall'alfabeto e della numerazione non possedevano tradizione alcuna [...] alunni viventi in piena libertà di movimento, quindi repellenti a ogni disciplina che sapesse di immobilità [...] La stessa meccanica muscolare dei loro movimenti, il passo greve, l'adoperare strumenti rozzi e pesanti, per passare a quella sottile della mano che deve scrivere, a quella dell'occhio che, abituato agli spazi infiniti del cielo [...] deve percorrere lentamente il breve rigo della pagina di un libro, imponeva, per sortire buono effetto, una didattica diversa da quella che si seguiva con fanciulli di città più pronti, più delicati, più agili» (Marcucci, 1951, pp. 62-63).

Si decise di fare una prova iniziale con il metodo Montessori in due delle dieci scuole dell'infanzia da aprire. Le prime a lavorarvi furono Maria Arnaud a Boccaleone e Irene Bernasconi a Palidoro. Quest'ultima tornò poi a Chiasso, dove fu direttrice dell'asilo infantile durante l'anno 1916-1917 e seguì il *Cours d'Été* presso l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

Dopo il lavoro svolto a Mezzaselva durante l'anno scolastico 1917-1918, Irene Bernasconi scrisse ad Alessandro Marcucci: «i miei godono buona salute e mi permettono di ritornare al mio lavoro nell'Agro romano»<sup>6</sup>. Il suo rientro sarà invece ritardato di qualche mese per colpa dell'influenza spagnola che contrasse.

## 3. Mezzaselva

Giuseppe Lombardo Radice descrisse così la realtà di Mezzaselva in occasione di una sua visita negli anni Venti: «Il luogo, certo, è ancora selvaggio. Troppo fuori di mano, fra terre ingrante, in paurosa solitudine» (Lombardo

---

Società Umanitaria, 369/1-1.

<sup>5</sup> Verbale del Comitato esecutivo, 26 maggio 1913, Registro dei Verbali, Fondo Ente Scuole per i Contadini, MuSEd.

<sup>6</sup> Cartolina da I. Bernasconi a A. Marcucci, del 29.9.1918, Fondo Ente Scuole per i Contadini, MuSEd.

Radice, 1952, p. 173). Le condizioni di estrema povertà delle famiglie si intravedono da alcune annotazioni della maestra nel diario: i bambini «vengono alla scuola col viso imbrattato di arena, magari senza scarpe, coll'abituccio a brandelli, vengono senza camicia» (Diario originale 1919, [p. 28]), vivono «in capanne [dove] le sedie non esistono, ci sono i ciuocchi» (Bernasconi, 1993, p. 78) e «mangiano in comune sulla spianadora, mangiano con le mani» (Ivi, p. 50). Una bambina racconta che grazie alla "candeluzza" portata dal padre rientrato dalla guerra «adesso, di sera, nella capanna si scerne (ci si vede) come quando ci sta il sole» (Diario originale 1919, [p. 2]). È forse la reazione del nonno di Settimo che fa capire quanto l'ambiente pulito e curato dalla maestra fosse diverso: «ma guarda che delizia 'sta scola me pare 'na camera del municipio» (Diario originale 1919, [p. 27]). La dedizione con la quale Irene Bernasconi curava l'ambiente della sua scuola colpisce i visitatori, in particolare Lombardo Radice, che anni dopo la sua visita scrisse: «Il suo asilo era un modello. In nessuna città si può trovare un asilo d'infanzia più bello per ordine, pulizia, delicatezza didattica!» (1952, p. 174).

#### 4. I progressi dei bambini

Erano 61 i bambini iscritti. La maestra li descrive come «lavoratori instancabili» che dimostrano grande «entusiasmo per ogni piccola cosa che gli si presenta [con] esclamazioni di gioia accompagnate da mille domande assennate: di che cosa è fatta la fune? come fanno la chiave?» (Diario originale 1919, [p. 16]). L'entusiasmo contagia la maestra, che non sembra in difficoltà per il numero elevato di bambini: «I presenti sono cinquantadue e pure bisogna vedere come sanno fare bene la lezione del silenzio» (Ivi, [p. 20]).

Lavorare due anni consecutivi nella stessa scuola permise a Irene Bernasconi di notare il consolidarsi di alcuni principi educativi, come l'importanza dell'igiene personale. Sottolinea la vergogna o la timidezza dei bambini quando l'assenza d'acqua nelle capanne non consente loro di arrivare puliti a scuola: «cercano di scusarsi alla meglio dando la colpa al tempo cattivo» (Ivi, [p. 15]). Se i bambini mostrano di avere recepito l'importanza dell'igiene, ciò non accade sempre con gli adulti, con grande dispiacere della maestra che scrive: «È pure, queste mamme, non vogliono capire che la pulizia è salute; quanto fanno sudare» (Bernasconi, 1993, p. 55). Quando i grandi che li accompagnano non seguono le regole imposte all'asilo, i bambini «scusano i fratelli: lu sai nu ce sono iti all'asilo e nu lo sanno che bisogna adoperare lu fazzoletto» (Diario originale, 1919, [p. 16]). È solo grazie alla caparbietà della maestra che progressivamente anche questi capiscono l'importanza di una vita sana, come avvenne alle mamme di Palidoro quando ringraziarono la maestra in questi termini: «tu ci hai imparato ad usare l'acqua» (Diario originale Palidoro, 1916, [p. 153]).

Il 18 marzo 1919, due mesi dopo la riapertura della scuola, è la prima volta

che Irene Bernasconi annota le conquiste di linguaggio dei suoi piccoli allievi: «Pasqua conosce tutte le lettere dell'alfabeto e dice a Fiorinda che è proprio 'na vergogna non saperle'» (Diario originale 1919, [p. 16]), mentre alcuni «leggono delle parole semplici che scrivo sulla lavagna grande. Mi suggeriscono i nomi che si possono fare con le vocali, con le consonanti che conoscono» (Ivi, [p. 19]). Irene Bernasconi vede con piacere quanto i bambini più grandi sono felici di condividere le loro scoperte con gli altri: «Pasqua fa la dottorona; con gravità, seria seria, impara ai compagni tutto quello che sa, essa incomincia a sillabare ed è felice. Prende due lettere di quelle smerigliate le accosta e pretende la sillabazione dallo scolareto suo: dunque nu lo sai che ico se disce -m- e isso -a- e si legge m....a?. Quando accosta due consonanti resta un poco confusa per il fatto che non si ottiene il suono spiegato e allora osserva ai compagni che senza la -e- oppure la -o- e senza le altre vocali non si può aprire la bocca e non si può dire bene» (Ivi, [p. 18]).

Irene Bernasconi rimase più volte sorpresa della precisione lessicale di alcuni suoi allievi: Margherita, che aveva una predilezione per abbottonare i piccoli rettangoli flanellati, alla maestra che le diceva di «allacciarli per bene» rispose: «si abbottona non allaccia, non ci sta la fettuccia, ico» (Ivi, [p. 25]). Le attività proposte ai bambini consentono loro di accrescere il lessico: «Distinguono gli arnesi che servono al contadino; differenziano le forbici dalle tenaglie mentre prima chiamavano ambedue gli arnesi col nome di tenaglie» (Ibidem); e dopo un grande lavoro sui fiori, che catturava l'interesse dei bambini, scrive: «adesso non chiamano più "pedicuccio" ma gambo» (Ivi, [p. 17]).

## 5. Uno spirito "lombardiano"

L'anno precedente, la maestra si era accorta che i bambini chiamavano turchino «ogni colore vivace» e nel diario aveva scritto: «non conoscono per niente i colori» (Bernasconi, 1993, p. 30). Per rimediare a questa lacuna preparò dei cartoncini colorati, di cui furono contenti «pure gli uomini e le donne [che] non sanno dare il proprio nome ai colori» (Ibidem). Questo materiale rispondeva a un bisogno di conoscere dei bambini e suscitò il loro interesse: «per i colori poi è un affare serio. Rilevano la minima sfumatura in tutto» (Diario originale, 1919, [p. 11]).

Ma la novità sostanziale del lavoro di Irene Bernasconi a Mezzaselva è l'ampliamento della sua proposta didattica grazie al *Cours d'Été* presso l'Institut Jean-Jacques Rousseau di Ginevra. Sappiamo infatti che Irene Bernasconi si era iscritta al corso "Tecnica psicologica, testi, sviluppo psicologico ecc." tenuto dai proff. Claparède e Bovet<sup>7</sup>. Da qui impara gli esercizi che mirano a

<sup>7</sup> «Corsi pratici di 4 lezioni ciascuno, pagamento a parte. Mi sono iscritta al corso: Tecnica psicologica, testi, sviluppo psicologico ecc. tenuto dai proff. Claparède e Bovet. Ginevra, 16 luglio 1917, Iscrizione, organizzazione dei corsi pratici (non ero presente, sono arrivata qui oggi, martedì alle ore 2 pom.)» Terzo quaderno del Corso Montessori, [pp. 482-483].

sviluppare la ginnastica del pensiero. Si tratta di indovinare l'oggetto nascosto dal compagno: «Lucia cerca di aiutarlo col dirgli che il nome della cosa che tiene nascosta incomincia colla – p -. Settimio pensa un poco poi tutto di un fiato dice: 'pane, pizza, patata, polenta'; 'no – corregge la compagna – 'è una pezza per fare i filacci'. Esercizio di ginnastica del pensiero; impressione esatta della lettera» (Ivi, [p. 31]).

È un segno dello “spirito lombardiano” (Cantatore, 2022, p. 16) che abitava Irene Bernasconi: ella considerava la proposta pedagogica di Maria Montessori anzitutto come un modo peculiare di guardare il potenziale del bambino ed entrare in relazione con lui. Per questo motivo non esita a proporre ai bambini nuove attività perché – scrive – «la guida più sicura mi viene dai bambini».

Alessandro Marcucci paragonava l'esperienza pionieristica delle prime due maestre montessoriane a una “bonifica umana [...] i cui risultati andarono oltre ogni previsione” (1956, p. 178). Grazie al loro lavoro negli anni Venti si contavano circa dieci scuole dell'infanzia d'ispirazione montessoriana nell'Agro romano (Alatri, 2006, p. 217).

I diversi diari di Irene Bernasconi hanno un valore ermeneutico di grande potenziale per nutrire la riflessione pedagogica attuale. Infatti la maestra non si limita a rendere conto della sua attività didattica, ma compila testi che hanno una doppia rilevanza di scrittura formativa e riflessiva. Ricostruire l'attività professionale della maestra Irene Bernasconi nelle condizioni drammatiche dell'Agro romano dell'inizio del secolo scorso, dando particolare enfasi alla vita scolastica quotidiana e alle conquiste dei suoi alunni, non è quindi mera rievocazione del passato finalizzata solo a sottolineare l'eroicità di una maestra.

In quanto scrittura magistrale del passato, i diari di Irene Bernasconi costituiscono uno dei tanti strumenti capaci di farci addentrare nelle dimensioni celate della professione. Infatti, come affermato da Francesca Borruso, la memoria «ricama [...] quel tessuto indispensabile che dà corpo e concretezza all'esperienza individuale, offrendole nuovi significati e nuovi sensi» (Borruso, 2011, p. 12). Se le conquiste dell'alfabeto e dell'igiene personale da parte dei bambini e delle loro famiglie sono risultati tangibili dell'operato della maestra, vi sono una serie di sue riflessioni sull'infanzia e sull'atteggiamento degli adulti che non si esauriscono mai. Scrive per esempio: «Che poca fiducia abbiamo in generale nei bambini; si teme sempre che il tale lavoro non sappiano farlo, che la tale cosa sia superiore alle loro forze, [...] e intanto il più delle volte facciamo tutto noi mentre la piccola creatura ci guarda con sorpresa e anche con occhi dispiaciuti che sembra vogliano dire: “perché non ti fidi?”» (Diario originale, 1919, [p. 8]). Questa è sicuramente una tra le osservazioni che colpiscono di più e hanno uno slancio ispiratore per l'oggi.

## Riferimenti bibliografici

- ALATRI, G. (2000). *Dal Chinino all'Alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella Campagna Romana*. Roma: Fratelli Palombi Editori.
- ALATRI, G. (2006). *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*. Milano: Unicopli.
- ALATRI, G. (2013). *Gli asili d'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*. Milano: Unicopli.
- ASCENZI, A. (2019). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- BERNASCONI, I. (1993). *Quando i bambini non conoscevano i colori, diario scolastico, asilo infantile di Mezzaselva 1917-1918-1919*. Palestrina: Circolo culturale prenestino R. Simeoni.
- BRIGADECI, C. (2019). *Le scuole dell'Agro romano dall'Archivio dell'Unione femminile nazionale*. Milano: Unione femminile nazionale.
- COVATO, C. (1996). *Un'identità divisa, diventare maestra in Italia tra Ottocento e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- DI MICHELE, E. (a cura di) (2021). *I granici della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*. Foligno: Il formichiere.
- GILSOUL, M. (2024). The Palidoro Children's House Diaries of Irene Bernasconi (1915-1916). In J. MEDA, L. PACIARONI, R. SANI (a cura di), *The School and its Many Pasts*. Macerata: Eum, 139-149.
- GILSOUL, M. (2024). I diari di Irene Bernasconi: memorie di una vita faticosa nell'Agro romano (1915-1919). In A. ASCENZI, G. BANDINI, C. GHIZZONI (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*. Macerata: Eum, 807-821.
- LOMBARDO RADICE, G. (1952<sup>2</sup>). *Pedagogia di apostoli e di operai*. Bari: Laterza.
- LOMBARDO RADICE, G. (2022). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Secondo la prima edizione del 1913, L. CANTATORE (Introduzione e curatela). Roma: Edizioni Conoscenza.
- MARCUCCI, A. (1951). *La scuola di Giovanni Cena (Per la scuola popolare)*. Torino: Paravia.
- MARCUCCI, A. (1956). Una verità sul metodo Montessori. In *Convegno nazionale sui problemi della famiglia rurale. Giornate della donna e del bambino*. Roma: Ente Opera Montessori, 173-181.
- MONTESORI, M. (2017). *Psicogrammatica*. Dattiloscritto inedito, revisionato, annotato e introdotto da Clara TORNAR e Grazia HONEGGER FRESCO. Milano: FrancoAngeli.
- MORETTI, E. (2021). *The Best Weapon for Peace. Maria Montessori, Education and Children's rights*. Madison: Wisconsin University Press.
- NIGRISOLI, R. (2011). *La mia scuola*. Introduzione e cura di F. BORRUSO. Milano: Unicopli.

- RAICICH, M. (2005). La maestra di campagna. In S. SOLDANI (a cura di), *Storia di scuola da un'Italia lontana*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- SERPE, B. (2017). *Scuola, infanzia e grande guerra*. Milano: EDUCatt.
- SERPE, B. (2020). Il metodo Montessori negli asili dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) in Calabria. In F. Fabbri (a cura di), *Maria Montessori e la società del suo tempo*. Roma: Castelvecchi, 131-152.
- SERPE, B. (2021). Le Case dei bambini nella Calabria di inizio Novecento attraverso l'Archivio Storico dell'ANIMI, *Rivista di Storia dell'Educazione*, n.8:2, 97-107.
- SOCCIARELLI, F. (2008). *Scuola e vita a Mezzaselva*. Palestrina: Circolo culturale prenestino R. Simeoni.



## I sussidi botanici del MuSEd tra passato e presente: valore storiografico e prospettive educative

Rossella Mortellaro

**ABSTRACT:** this essay reflects on the value of school materiality as a historiographical source for investigating the history of education. Specifically, it presents a selection of botanical teaching aids from the ISMA (Istituti Santa Maria in Aquiro) collection, preserved at MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" di Roma Tre): an herbarium, wood samples and papier-mâché flower models. The analysis of these materials, together with textbooks and accounting records from the Conservatorio della Divina Provvidenza (one of the orphanages administered by the Commissione degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro), contributes to our understanding of teaching practices related to the natural sciences, particularly botany, in Italy between the 19th and 20th centuries. The essay also highlights the role MuSEd plays in promoting educational initiatives aligned with the goals of the Third Mission through the use of preserved teaching aids in environmental education projects.

**KEYWORDS:** school materiality, botany, teaching aids, MuSEd

**ABSTRACT:** questo contributo intende riflettere sul valore della cultura materiale della scuola come fonte storiografica per indagare la storia dell'educazione. In particolare, vengono presentati alcuni sussidi botanici del fondo ISMA (Istituti Santa Maria in Aquiro) conservati presso il MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università di Roma Tre): un erbario, campioni di legno e modelli di fiori in cartapesta. L'analisi di questi materiali, affiancata all'esame dei libri di testo e registri contabili del Conservatorio della Divina Provvidenza (uno degli orfanotrofi amministrati dalla Commissione degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro), contribuisce a ricostruire le pratiche didattiche relative alle scienze naturali, e quindi alla botanica, in essere in Italia tra il XIX e il XX secolo. Il contributo evidenzia inoltre il ruolo che il MuSEd svolge nella promozione di attività formative in linea con gli obiettivi di Terza Missione attraverso i supporti didattici conservati e con particolare riferimento ai progetti di educazione ambientale.

**PAROLE CHIAVE:** materialità scolastica, botanica, sussidi didattici, MuSEd

## Premessa

Negli ultimi decenni, la storia dell'educazione è stata caratterizzata da una vera e propria rivoluzione storiografica, un nuovo modo di fare storia centrato non più sulle teorie pedagogiche e nelle filosofie dell'educazione, ma che si concentra sull'analisi archivistica e sull'uso di una pluralità di fonti – materiali e immateriali – capaci di restituire la complessità e la varietà dei processi formativi scolastici (Sani, 2020). Lo storico dell'educazione entra così nella scuola reale per indagare da vicino il funzionamento concreto dell'istituzione scolastica, la «scatola nera della scuola» (D'Ascenzo, 2021, p. 65 cfr. nota 1). Qui ne può studiare la cultura materiale, ossia l'insieme di oggetti e documenti come libri, quaderni, registri scolastici, giornali di classe, banchi, cattedre, lavagne e altre suppellettili, che contraddistinguono non solo il processo di insegnamento-apprendimento delle discipline scolastiche, ma anche la trasmissione dei valori e dei modelli di socializzazione alle nuove generazioni (D'Ascenzo, 2021). Lo storico dell'educazione assume, quindi, un ruolo rinnovato che non si limita al recupero del patrimonio storico-educativo<sup>1</sup>, ma ne ricostruisce quella che Brunelli (2020) definisce la biografia individuale<sup>2</sup>. Lo storico deve, inoltre, contestualizzare i materiali studiati nel panorama culturale e scolastico dove sono stati prodotti ed utilizzati, dove cioè hanno avuto, come specifica Sani, il loro più autentico significato (Sani, 2020).

Le nuove fonti<sup>3</sup> con le quali gli storici dell'educazione devono confrontarsi (Meda, 2016) richiedono una riflessione metodologica accurata e devono essere validate attraverso il metodo della triangolazione, ossia un confronto incrociato tra le diverse informazioni, come indicato da Kipping, Wadhvani e Bucheli (2014, citato in Brunelli, 2020, p. 441).

---

<sup>1</sup> Il patrimonio storico-educativo, secondo la definizione di Meda (2013), consiste nel complesso dei beni materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non-formali nel corso del tempo. Le collezioni naturalistiche, che comprendono anche quelle botaniche, sono considerate patrimonio storico-scientifico; le stesse collezioni conservate, invece, nei gabinetti di storia naturale delle scuole storiche, da patrimonio storico-scientifico iniziano ad essere considerate anche patrimonio storico-educativo.

<sup>2</sup> La biografia individuale è il «risultato delle molteplici traiettorie che - dalla produzione alla distribuzione alla, dall'acquisto fino all'uso [...] e alla definitiva obsolescenza o perdita del valore d'uso - hanno condotto quello stesso oggetto destinazione finale [...]: in un museo scolastico o nell'armadio/teca del gabinetto scientifico di una scuola» (Brunelli, 2020, p. 439).

<sup>3</sup> Tra gli esempi di nuove fonti, Meda elenca le inserzioni pubblicitarie pubblicate dalle aziende sulle riviste pedagogiche e magistrali, le medaglie, i premi e le menzioni d'onore concessi nell'ambito delle sezioni didattiche delle esposizioni nazionali e internazionali, le relazioni igieniche degli ufficiali sanitari preposti all'ispezione degli ambienti scolastici e al collaudo degli arredi, gli statuti e i bilanci delle imprese, gli annuari industriali, i bollettini delle organizzazioni di categoria alle quali aderiscono le varie ditte in ordine al proprio settore produttivo, gli elenchi delle ditte iscritte alle Camere di commercio, i marchi, i brevetti e le privative industriali depositati presso l'Ufficio della proprietà industriale presso il Ministero d'Agricoltura, Industria e Commercio (Meda, 2016).

## 1. I sussidi botanici del MuSEd

Le «campionature storiografiche» (Meda, 2016, p. 149) per lo studio della botanica del MuSEd<sup>4</sup> – modelli di fiori in cartapesta, campioni di legno e un erbario del fondo ISMA<sup>5</sup> – provengono dal gabinetto di scienze naturali delle scuole del Conservatorio della Divina Provvidenza. Lo Statuto organico del Conservatorio<sup>6</sup>, approvato il 25 febbraio 1876, descrive le caratteristiche delle ricoverate dell'Istituto, ossia fanciulle povere ma di civile condizione<sup>7</sup>, orfane di entrambi i genitori, o di uno solo, prive di mezzi per mantenersi e ricevere una educazione adeguata e consona alla loro precedente condizione (art. 2). La direzione del Conservatorio, sia per la parte educativa e disciplinare, sia per l'istruzione, era affidata alle Suore di Santa Dorotea, rimanendo alla Commissione<sup>8</sup> la piena facoltà di intervenire nella gestione amministrativa dell'Istituto, in conformità ai Regolamenti Scolastici (art. 8 c. 8).

### 1.1 *L'Erbario*

L'Erbario<sup>9</sup>, costituito da 20 fogli di cartoncino di dimensioni 43 x 28,5 cm sui quali sono fissati, mediante striscioline di carta, campioni essiccati di specie foraggere<sup>10</sup> (graminacee e leguminose), è contenuto in una scatola rigida di cartone di dimensioni 46,5 x 31 cm e profonda 6,5 cm. I riferimenti al produttore sono del tutto assenti e solo il confronto con l'erbario «contenente

<sup>4</sup> Il MuSEd, il Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” di Roma Tre fu istituito con il Regio decreto del 15 novembre 1874 (R.D. n. 2212 col quale è istituito un Museo d'istruzione e di educazione in Roma pubblicato in Gazzetta Ufficiale del Regno del 7 dicembre 1874 n. 291). Per la storia del MuSEd si rimanda a Covato, 2010; Cantatore, 2020; Cantatore, 2022.

<sup>5</sup> Il fondo ISMA- Istituti Santa Maria in Aquiro fu donato al MuSEd, nel 2002, dall’Azienda Istituti di Santa Maria in Aquiro - ISMA (Mortellaro, 2024).

<sup>6</sup> Biblioteca dell'Accademia dei Lincei e Corsiniana (Roma), Archivio degli Istituti di Santa Maria in Aquiro – ISMA, Fondo Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati, OSMA 3.8/6 Filza n. 23 Esercizio del 1878.

<sup>7</sup> Nella Relazione generale sugli istituti visitati nell'anno scolastico 1893-94 l'ispettrice governativa Marietta Guerrini (1894) scrive, a riguardo alle orfane di civile condizione, che le «giovanette hanno o dovrebbero avere un'istruzione più accurata, affinché ritornando in società possano riprendere il posto che vi occupavano i loro genitori e, costrette a guadagnarsi da vivere lo possano fare come istitutrici o maestre in modo confacente sempre alla loro condizione. [...] Fra gli orfanotrofi [...] in quello della Divina Provvidenza a Ripetta le educande hanno un corso completo di studi che finiscono coi normali [...]».

<sup>8</sup> La Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati fu creata con R.D. 21 dicembre 1871 per accentrare sotto un'unica direzione e amministrazione diversi conservatori, tra cui quello della Divina Provvidenza in via di Ripetta n. 231.

<sup>9</sup> Un erbario è una raccolta di piante seccate, pressate e montate su fogli di carta bianca. Rappresenta il metodo più semplice per conservare le piante allo stato secco, in contrapposizione all'orto botanico, dove si conservano le piante vive. Gli esemplari d'erbario, se non vengono attaccati dagli insetti e dalle muffe, possono conservarsi per un tempo indefinito permettendo lo studio delle forme e delle strutture vegetali, anche se compresse.

<sup>10</sup> Le specie foraggere sono quelle che forniscono l'alimento per il bestiame.

le migliori piante foraggere che si coltivano nelle praterie d'Italia» (Marchese, 1888; Anonimo, 1888) – allestito dallo Stabilimento agrario botanico dei Fratelli Ingegnoli e conservato presso l'Herbarium Universitatis Taurinensis, TO (Guglielmone L., Ingegnoli F., Quagliotti L., 2020) -, ha reso possibile l'attribuzione (fig. 1).



Figura 1 – A sx esemplare d'erbario *Poa pratensis* (Erba maggena) proveniente dall'Erbario Ingegnoli e a dx la stessa specie nell'Erbario del MuSEd. Da notare che la parte corrispondente alle indicazioni sulle piante foraggere (nella parte bassa del foglio) è stata nascosta e l'esemplare è stato ricartellinato.

Nonostante i danni subiti nel tempo a causa di insetti e umidità, l'Erbario conserva sempre le potenzialità storiografiche utili a documentare il ruolo didattico svolto da questo tipo di sussidi, come risulta anche dalla recensione su una rivista di settore:

Quante volte la confusione che si fa nei libri e nei giornali sui nomi delle piante verrebbe chiarita o tolta consultando un esemplare reale che, come lo si può strappare dal prato nel maggio e giugno, lo si esamina nel gabinetto, nella scuola, [...] anche nel più crudo giorno d'inverno? I fratelli Ingegnoli fecero perciò cosa utile col preparare questo erbario, e ne facciamo schietta lode (Anonimo, 1888, p. 64).

L'erbario, raccomandato «agli studenti e alle signorine» (Lissone, 1898, p. 210), sarà esposto all'Esposizione Nazionale del 1898 a Torino:

I fratelli Ingegnoli espongono altresì un erbario contenente le principali piante foraggiere che si trovano nei nostri prati. Quante persone, anche dotte, ignorano il nome delle pianticelle che compongono il vago tappeto erboso dei prati! Ora i fratelli Ingegnoli hanno formato un erbario modesto di venti tavole, su ciascuna delle quali è applicata una piantina secca. Sotto ogni esemplare di pianta è stampato il nome volgare ed il nome botanico con qualche indicazione intorno alla natura della pianta ed alle sue esigenze culturali [...] (Lissone, 1898, p. 210).

L'erbario Ingegnoli entrerà successivamente nel catalogo della Ditta G. B. Paravia come *Erbario n. 5. Collezione delle migliori piante foraggiere che si coltivano nelle praterie d'Italia*, venduto per L. 15<sup>11</sup>.

### 1.2 I campioni di legno

Si distinguono due distinte serie di legni. La prima (Materiale scientifico del Prof. Guido Vimercati di Firenze)<sup>12</sup> è costituita da tavolette<sup>13</sup> di circa 7 x 15 x 1 cm ottenute dal taglio longitudinale del fusto di specie esotiche. La seconda serie include tavolette più piccole e di dimensioni variabili, comunque intorno a 8 x 4 x 1,5 cm, con il solo nome dell'essenza legnosa scritto in inchiostro sull'etichetta. Si tratta, in questo caso, di legni di specie autoctone selezionati per differente durezza e impiego. Nel libro di testo destinato ai tirocinanti e ai maestri delle scuole elementari (fondo ISMA, MuSEd), Tietze suggerisce di mostrare agli studenti legni dolci (pioppo, betulla, acero, salice, abete); legni duri per ebanisteria (arancio, quercia, olivo, noce, castagno, pero, ciliegio); legni per intarsi (bosso, tiglio, ginepro) e legni esotici (mogano, ebano, palissandro) (Tietze, 1909, p. 199) (fig. 2).

<sup>11</sup> Catalogo riportato nella seconda di copertina in Anfosso C., *Botanica per la 5° classe Ginnasiale con applicazioni igieniche*. Ditta G. B. Paravia e comp (Figli di I. Vigliardi-Paravia), Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, 1904.

<sup>12</sup> Il prof. ingegnere Guido Vimercati dirigeva la Società Tecnica di Ingegneria ed Industria, attiva dal 1870, che commercializzava strumenti didattici di chimica, fisica, astronomia e meteorologia e collezioni di scienze naturali e di mineralogia.

<sup>13</sup> Le tavolette hanno la superficie in parte lucida e in parte opaca. La parte levigata e lucidata evidenzia meglio le caratteristiche del legno.



Figura 2 – Tavolette di legno (fondo ISMA – MuSEd)

### 1.3 I modelli botanici

Se per l'erbario ed i legni non è stato ancora possibile rintracciare evidenze documentali sul loro arrivo al Conservatorio della Divina Provvidenza, per i modelli botanici in cartapesta è verificato che alcuni furono acquistati nel 1908 dalla ditta tedesca Martin Wallach Nachfolger<sup>14</sup> tramite il rappresentante Tito Buseti<sup>15</sup>, con sede a Roma. Come sottolineato da Brunelli (2020), tra i modelli botanici possono osservarsi numerose incongruenze legate alla forte somiglianza tra modelli che recano, però, etichette di produttori diversi. Questa si-

<sup>14</sup> Martin Wallach (1828-1905) fondò a Cassel la ditta Martin Wallach per la produzione di gomma elastica e guttaperca e successivamente per la commercializzazione di strumenti di chirurgia, fisica e chimica (Redaktion, 1905).

<sup>15</sup> Fattura Martin Wallach Nachfolger del 31 dicembre 1908 relativa all'acquisto dei modelli Brendel di *Aspidium Filix mas.*, *Vitis vinifera L.* e *Iris germanica L.* (Accademia nazionale dei Lincei, Fondo Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati).

tuazione riflette le incertezze che caratterizzavano il mercato dei sussidi didattici tra fine Ottocento e inizio Novecento, un periodo contraddistinto da una intensa importazione di sussidi dall'estero conseguenza della contemporanea im-preparazione dell'industria italiana. La ditta Paravia, ad esempio, importerà e venderà inizialmente solo modelli Brendel – prima mantenendo l'etichetta originale, poi rietichettandoli – fino all'avvio di una propria linea di produzione (Brunelli, 2018; Brunelli, 2020; Pizzigoni, 2022). Nel catalogo del materiale scolastico obbligatorio e raccomandato per le scuole elementari, per l'anno scolastico 1920-1921, a p. 44 la ditta Paravia pubblicizza dei «nuovissimi modelli di fiori, dovuti all'industria nazionale [...] assai utili in tutte le scuole in cui s'impartisce lo studio della botanica» come le Scuole normali. I modelli, in cartapesta, sono «fortemente ingranditi e scomponibili per l'insegnamento dell'Organografia vegetale». Nella fig. 91 a p. 45 il modello di camomilla somiglia molto a quello Paravia del MuSEd e probabilmente fa parte della serie realizzata dallo scultore Ariosto Ammassari (Ammassari & Ammassari, 2016) che negli anni tra il 1919 e il 1932 realizzò dei modelli botanici per la ditta Paravia (figg. 3-4).



Figura 3 – Alcuni modelli botanici Brendel e Paravia del fondo ISMA (MuSEd)

Il fondo ISMA contiene anche modelli di anatomia vegetale della ditta Paravia<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Fattura n. 5302 G.B. Paravia del 9 maggio 1935 relativa all'acquisto dei modelli di anatomia vegetale della sezione della struttura primaria di dicotiledone, della sezione della struttura primaria di

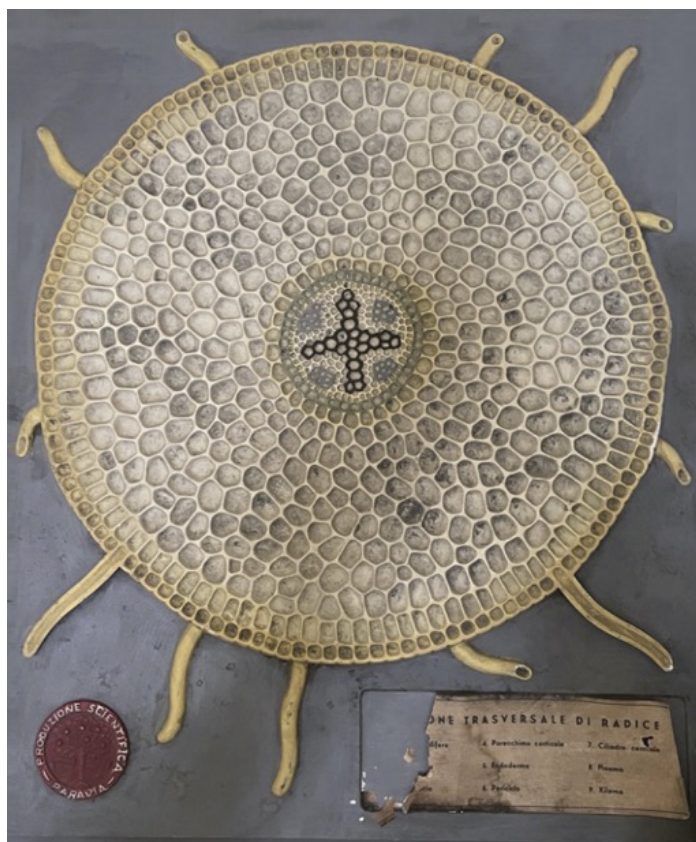


Figura 4 – Sezione trasversale di radice Paravia (fondo ISMA)

## 2. Libri di testo e sussidi botanici: appunti dalle Giustificazioni delle uscite del Conservatorio della Divina Provvidenza e programmi scolastici

Le Giustificazioni si riferiscono a fatture e ricevute; autorizzazioni per l'emissione dei mandati di pagamento e relativi mandati; riparti dei pagamenti, riferiti all'anno in corso o al bilancio dell'anno precedente (Gargiulo, M. R., 2015). Negli anni 1888 e 1890<sup>17</sup> sono registrate spese per l'insegnamento oggettivo<sup>18</sup>.

---

monocotiledone e della sezione trasversale della radice di dicotiledone.

<sup>17</sup> Biblioteca dell'Accademia dei Lincei e Corsiniana (Roma), Archivio degli Istituti di Santa Maria in Aquiro – ISMA, Fondo Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati, filza n. 6 OSMA 3.8/16 e filza n. 12 OSMA 3.8/18.

Nel Regolamento per le scuole normali e per gli esami di patente approvato con R. D. 14 settembre 1889, all'art. 19 si fa riferimento al «piccolo museo didattico» e al materiale occorrente «all'insegnamento [...] della storia naturale, [...] e dell'agricoltura». L'art. 34, oltre per il museo pedagogico, tratta delle responsabilità in merito al gabinetto di scienze fisiche e di storia naturale.

Dal documento<sup>19</sup> relativo agli stipendi del personale docente (1890), emerge che l'insegnamento delle scienze fisiche e naturali era affidato al professor Francesco Paparozzi (che sarà attivo per lungo tempo nella scuola) e che, presso il Conservatorio, oltre alle scuole elementari, funzionavano il corso preparatorio e il corso normale<sup>20</sup>. Un'ulteriore testimonianza documentale viene fornita dalla ricevuta del 22 gennaio 1891, allegata alle spese<sup>21</sup> sostenute per l'acquisto dei testi scolastici relativi ai corsi preparatorio e normale: la ricevuta attesta che il fornitore era Antonio Vallardi Editore e che il testo adottato per le scienze naturali era il Milani<sup>22</sup>.

Nel 1896, con R.D. del 12 luglio, viene istituita la scuola complementare annessa alle scuole normali. Il R.D. del 19 ottobre 1897, che approva le istruzioni ed i programmi per le scuole complementari femminili e per le scuole normali maschili e femminili, specificherà che:

Le allieve, alla fine della scuola complementare, devono possedere quel piccolo fondo di cultura scientifica moderna, che serve nell'economia della casa e giova per la primissima educazione dei figli. L'insegnamento teorico sia perciò ristretto ai fondamenti delle scienze: osservazioni ed esperimenti il più che si può; molte applicazioni pratiche; [...]  
L'insegnante [...] troverà nella prima classe normale ben preparate le allieve.

La botanica sarà studiata in prima classe complementare (studio oggettivo di piante comuni, utili e dannose e struttura e funzioni delle piante). Il Regio Decreto prosegue, quindi, con le indicazioni per la scuola normale:

Nella scuola normale il professore di scienze naturali è necessariamente anche professore di pedagogia: non solo egli deve

<sup>18</sup> Sull'insegnamento oggettivo e i musei scolastici cfr. D'Ascenzo, Vignoli (2008).

<sup>19</sup> Biblioteca dell'Accademia dei Lincei e Corsiniana (Roma), Archivio degli Istituti di Santa Maria in Aquiro – ISMA, Fondo Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati, filza n. 25 OSMA 3.8/18

<sup>20</sup> Per approfondire sull'evoluzione dell'istruzione normale si rimanda a Covato e Sorge (1994).

<sup>21</sup> Biblioteca dell'Accademia dei Lincei e Corsiniana (Roma), Archivio degli Istituti di Santa Maria in Aquiro – ISMA, Fondo Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati, filza n. 26 OSMA 3.8/19.

<sup>22</sup> Manuale di Scienze naturali e delle loro principali applicazioni ad uso delle Scuole Normali e Tecniche del Prof. Gustavo Milani. Ditta G. B. Paravia e Comp.

insegnare le sue scienze, ma anche il modo di insegnare una parte di esse agli alunni delle classi elementari; perciò, nel programma è stabilito che si debbano fare regolarmente esercizi metodici, sotto la guida di lui, tra cui le lezioni di cose su oggetti del museo scolastico [...]. I libri di testo ora adottati saranno buona guida e fondamento all'insegnamento teorico: all'operosità dei professori si affida l'insegnamento pratico, che nella scuola normale è di somma importanza.

L'analisi delle giustificazioni di spesa del 1908<sup>23</sup> evidenzia l'acquisto di materiale scientifico destinato al rifornimento del gabinetto di scienze fisiche e naturali, nonché la nomina del professor Francesco Paparozzi a direttore della scuola complementare. Nello stesso periodo ha, inoltre, inizio l'iter amministrativo per il riconoscimento parificato delle scuole complementari annesse al Conservatorio della Divina Provvidenza, che saranno successivamente intitolate a Eleonora Pimentel Fonseca<sup>24</sup>. Per l'insegnamento delle scienze naturali risulta adottato il manuale di Moschen<sup>25</sup>.

L'esame sistematico delle giustificazioni, proseguito fino agli anni Cinquanta del Novecento (coincidente con la cessazione delle attività della scuola), ha consentito di acquisire dati significativi relativi ai libri di testo utilizzati, ai docenti incaricati, ai sussidi didattici acquistati e all'evoluzione dell'offerta formativa delle scuole annesse al Conservatorio, in relazione alla promulgazione di nuove leggi e regolamenti scolastici.

### 3. Prospettive educative: l'Erbario didattico del MuSEd

Per valorizzare la propria collezione di sussidi botanici, il museo ha organizzato una serie di incontri con le scuole di Roma (Borruso, 2024), finalizzati a decostruire il fenomeno della *plant blindness*<sup>26</sup> (Mortellaro, 2024) utilizzando il materiale storico-didattico ivi conservato e l'Erbario didattico del MuSEd, attualmente in fase di allestimento. Questo erbario è composto da campioni vegetali corrispondenti a quelli riprodotti nei sussidi. Le specie

---

<sup>23</sup> Biblioteca dell'Accademia dei Lincei e Corsiniana (Roma), Archivio degli Istituti di Santa Maria in Aquiro – ISMA, Fondo Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati, OSMA 3.8/30.

<sup>24</sup> Eleonora Pimentel Fonseca (1752-1799), poetessa, intellettuale, giornalista, patriota della Repubblica Napoletana, nacque a Roma in via di Ripetta, a qualche metro di distanza dal Conservatorio della Divina Provvidenza. Una targa al civico 22 la ricorda così «IN QUESTA CASA NACQUE | LI XII DI GENNAIO MDCCLII | ELEONORA DE FONSECA PIMENTEL | SCIENZIATA E POETESSA | MORTA IN NAPOLI | AI XX DI AGOSTO MDCCC | MARTIRE DELLA LIBERTÀ»

<sup>25</sup> Dott. Lamberto Moschen, *Nozioni Fisiche e Naturali e d'Igiene per le Scuole Complementari annesse alle Normali*. Società Editrice D. Alighieri, Roma.

<sup>26</sup> Per *plant blindness*, secondo i botanici educatori americani James Wandersee ed Elizabeth Schussler (1999), si intende l'incapacità di riconoscere la presenza delle piante nell'ambiente circostante.

selezionate per l'erbario sono state raccolte in contesti urbani marginali come i bordi stradali, le aiuole spartitraffico e nei giardini urbani, privilegiando le piante spontanee e non addomesticate dall'intervento umano. Tutte le attività di valorizzazione sono state ideate tenendo conto del ruolo dello storico della scuola quando occorre progettare un allestimento di materiali scolastici. Come sottolinea Sani è fondamentale strutturare l'esposizione in modo tale da offrire al visitatore, oltre all'impatto estetico ed emotivo, una reale occasione di riscoperta del passato e di riflessione sul suo significato nella costruzione della memoria collettiva e dell'identità (Sani, 2019, pp. 59-60) (figg. 5-6).



Figura 5 – Erba medica. A sx *Medicago Sativa* attornia dalla Cuscuto, Erbario Fratelli Ingegneri, fondo ISMA, MuSEd; a dx *Medicago sativa* raccolta a piazza della Repubblica in una aiuola di fronte al MuSEd, 6.05.2024, Erbario didattico del MuSEd

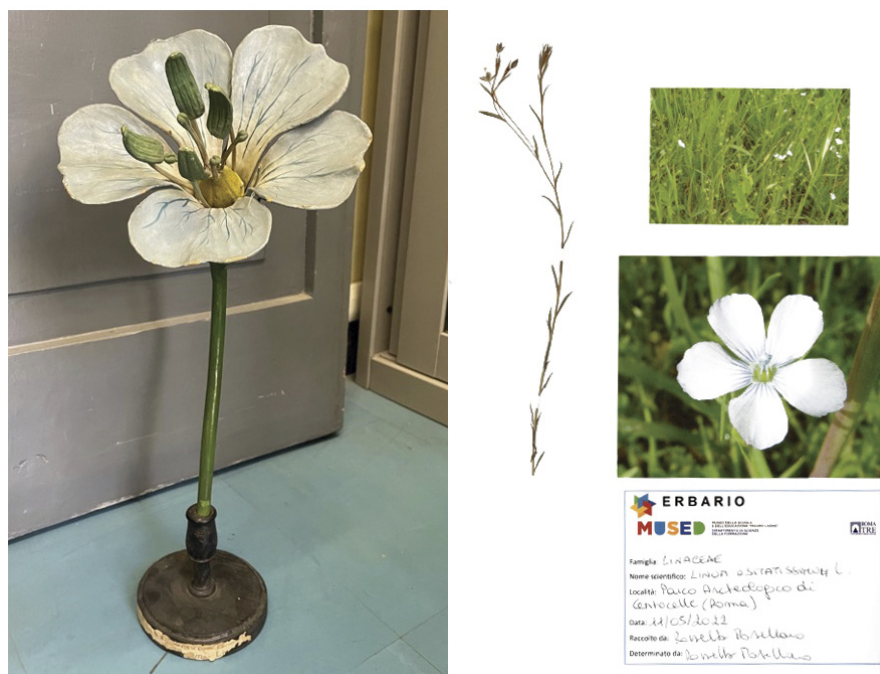


Figura 6 – Lino. A sx Modello botanico Paravia di *Linum usitatissimum*, fondo ISMA, MuSEd; a dx *Linum usitatissimum*, Parco Archeologico di Centocelle (Roma), 11.05.2022. Erbario didattico del MuSEd

## Conclusioni

Quello che, superficialmente, potrebbe sembrare un oggetto scolastico insignificante e banale, in questo «nuovo scenario storiografico» (Sani, 2020, p. 37), acquista «una specifica e rilevante *pregnanza ermeneutica*»<sup>27</sup> (Sani, 2019, p. 56). Gli oggetti della scuola sono, quindi, da considerare, a tutti gli effetti, fonti materiali per una «corretta ricostruzione storica della cultura materiale della scuola, piuttosto che [...] oggetti totemici dal culto feticistico» (Meda, 2019, p. 150)<sup>28</sup>.

Il materiale scolastico si connota, quindi, come *documento* e *monumento*<sup>29</sup> che opportunatamente recuperato, conservato e valorizzato permette la

<sup>27</sup> Corsivi nel testo.

<sup>28</sup> Cfr anche la nota n. 14 nella stessa pagina.

<sup>29</sup> Sul concetto di documento/monumento cfr. Le Goff, Jacques. «Documento/Monumento», Enciclopedia. Torino: Einaudi, 1978, vol. V, pp. 38-43.

ricostruzione del passato, offrendo a tutti e tutte la condivisione della «*memoria individuale e collettiva* di un'istituzione [...] in grado di accrescere la consapevolezza e la coscienza critica del singolo e della comunità (Le Goff, 1978 citato in Sani, 2019). Dalla triangolazione dei dati ricavati dai giustificativi delle uscite del Conservatorio, insieme alle informazioni sulla richiesta di sussidi botanici dei programmi scolastici e ai libri di testo adottati si può, ad esempio, ricostruire l'approccio all'insegnamento delle scienze naturali e, quindi, della botanica.

Il MuSEd rappresenta, come gli altri musei della scuola, dell'educazione e della didattica, una enorme risorsa diversificata che consente attività di ricerca storico-educative e didattico-formative (Borruso, Brunelli, 2022), nonché differenti forme di intervento della Terza Missione il cui ruolo è quello di promuovere la collaborazione, il dialogo e lo scambio scientifico e culturale tra le Università e il territorio (Ascenzi, Brunelli, Meda, 2021).

## Riferimenti bibliografici

- AMMASSARI, S., AMMASSARI, G. (2016). La produzione di modelli floreali di Ariosto Ammassari, *Thalassia Salentina*, n.38, suppl., 31-40.
- ANONIMO, (1888). Erbario contenente le migliori piante foraggere che si coltivano nelle praterie d'Italia, *Giornale di Veterinaria Militare, Rivista mensile di Scienze ippiche militari*, Udine, Tipografia di G. B. Doretta, n.1:2, 63-64.
- ASCENZI, A., M. BRUNELLI, MEDA, J. (2021). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy, *Paedagogica Historica*, n. 57:4, 419-439.
- BORRUSO, F., BRUNELLI, M. (2022). Il museo racconta la scuola tra passato e presente. In G. BANDINI, P. BIANCHINI, F. BORRUSO, M. BRUNELLI, S. OLIVIERO (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze: Firenze University Press, 59-74.
- BORRUSO, F. (2024). Pratiche ermeneutiche del patrimonio storico-educativo. L'esperienza di un laboratorio di Public History realizzato dal MuSEd con gli insegnanti della città Metropolitana. In A. ASCENZI, G. BANDINI, C. GHIZZONI (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive, Atti del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Milano, 14-15 dicembre 2023)*, Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 265-277.
- BRUNELLI, M. (2018). Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922). *History of Education & Children's Literature*, n.13:2, 469-510.
- BRUNELLI, M. (2020). Per una storia della circolazione dei sussidi botanici in Italia tra XIX e XX secolo. Appunti di lavoro sulle collezioni scolastiche e sui cataloghi commerciali per la scuola. In BARAUSSE, A., DE T. FREITAS ERMEL, V. VIOLA (a cura di), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo. Atti dell'incontro Internazionale di Studi di Campobasso 2/3 Maggio 2018*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 433-458.
- Catalogo del materiale scolastico obbligatorio e raccomandato per le Scuole Elementari 1920-21. G. B. Paravia & C. Editori-Librari-Tipografi (Società anonima). Torino – Milano – Firenze – Roma – Napoli – Palermo* (consultato su [https://www.fondazioneTancrediBarolo.com/progetti-e-ricerche\\_prova/cataloghi-storici-paravia/catalogo-del-materiale-scolastico-obbligatorio-e-raccomandato-per-le-scuole-elementari/](https://www.fondazioneTancrediBarolo.com/progetti-e-ricerche_prova/cataloghi-storici-paravia/catalogo-del-materiale-scolastico-obbligatorio-e-raccomandato-per-le-scuole-elementari/) u. a. 09/06/2025).

- COVATO, C. (2010). The “Mauro Laeng”; historical museum of education – “Roma Tre” University, Italy, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, n.5:2.
- COVATO, C., SORGE A. M. (a cura di). (1994). *Fonti per la Storia della Scuola. Vol. I: L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Ministero per i beni e le attività culturali dipartimento per i beni archivistici e librari Direzione Generale per gli archivi.
- CANTATORE, L. (2020). Il MuSEd di Roma Tre fra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng. In BARAUSSE, A., DE T. FREITAS ERMEL, V. VIOLA (a cura di), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo. Atti dell'incontro Internazionale di Studi di Campobasso 2/3 Maggio 2018*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 247-270.
- CANTATORE, L. (2022). Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educatione dell'Università Roma Tre, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, n.39, 139-159.
- D'ASCENZO, M., VIGNOLI, R. (2008). *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna*. Bologna: Clueb.
- D'ASCENZO, M. (2021). A caccia di storie nella scuola di ieri. Per una memoria educativa collettiva tra ricerca e didattica nella scuola primaria. In A. ASCENZI, C. COVATO, G. ZAGO (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*, Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 65-78.
- GARGIULO, M. R. (2015). *Commissione amministratrice degli Ospizi di Santa Maria in Aquiro e Santi Quattro Coronati Archivio storico. Inventario 1810-1977 1360 unità*, Accademia Nazionale dei Lincei.
- GUGLIELMONE, L., INGEGNOLI, F., QUAGLIOTTI L. (2020). Un Erbario didattico a cura dello Stabilimento Agrario Botanico dei Fratelli Ingegnoli di Milano, *Studi di Museologia agraria*, 85-93.
- LISSONE, S. (1898). *Padiglione dell'Agricoltura all'Esposizione Nazionale del 1898. L'Esposizione Nazionale del 1898*, n. 27, Torino: Roux Frassati e Co. editori, 210.
- MARCHESE, G. (1888). Erbario delle migliori piante foraggere, *Il Coltivatore. Giornale di agricoltura pratica*, serie quinta, volume primo (cinquantesimo nono della collezione), Casale: Tipografia e lit. Carlo Cassone, 209-211.
- MEDA, J. (2013). La conservazione del patrimonio storico-educativo: Il caso italiano. In MEDA J., BADANELLI A. (a cura di) *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: Balance y perspectivas*, Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 167-198.
- MEDA, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi sulla storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.

- MEDA, J. (2019). Il patrimonio storico-educativo: Oggetti da museo o fonti materiali per una storia dell'educazione? In BOSNA V., CAGNOLATI A. (a cura di) *Itinerari nella storiografia educativa*. Bari: Cacucci, 139-154.
- MORTELLARO, R. (2024). La materialità scolastica come fonte per la storia della scuola: le potenzialità storiografiche del fondo ISMA (Istituti di Santa Maria in Aquiro) del MuSed. In ANGELINI C., LA ROCCA C. (a cura di), *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione · Serie del Dottorato TRES* Roma: TrE-Press, 21-29.
- MORTELLARO, R. (2024). Plant blindness e proposte educative a partire dal materiale Pizzigoni dell'Archivio didattico Lombardo-Radice del MuSed Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" di Roma. In A. ASCENZI, G. BANDINI, C. GHIZZONI (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive, Atti del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Milano, 14-15 dicembre 2023)*, Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 479-495.
- PIZZIGONI, F. D. (2022). *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- REDAKTION (1905). Nekrologe. Martin Wallach, *Abhandlungen und Berichte des Vereins für Naturkunde Kassel*, n.49, 164-165.
- Relazione generale dell'ispettrice governativa Marietta Guerrini sugli istituti visitati nell'anno scolastico 1893-94. In FRANCHINI S., PUZZUOLI P. (a cura di), 2005, *Fonti per la storia della scuola, VII, Gli Istituti Femminili di Educazione e di Istruzione (1861-1910)*, Ministero per i beni e le attività culturali dipartimento per i beni archivistici e librari Direzione Generale per gli archivi, 501-507.
- SANI, R. (2019). La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia, *Revista Linhas. Florianópolis*, n.20:44, 53-74.
- SANI, R. (2020). La ricerca sul Patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine. In BARAUSSE, A., DE T. FREITAS ERMEL, V. VIOLA (a cura di), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo. Atti dell'incontro Internazionale di Studi di Campobasso 2/3 Maggio 2018*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 35-48.
- TIETZE, F. (1909). *Norme pratiche per l'insegnamento delle Scienze Fisiche e Naturali e loro applicazioni alle industrie e all'economia domestica. Numerose esperienze con una tavola. Per i Tirocinanti e Maestri delle Scuole Elementari*. Roma-Ascoli Piceno: Libreria Editrice Picena.
- WANDERSEE, J. H., SCHUSSLER, E. E. (1999). Preventing Plant Blindness, *The American Biology Teacher*, Oakland, n.61:2, 84-86.

# La trasformazione digitale nella didattica museale: il progetto MuSEd VR come paradigma di innovazione pedagogica

Claudio Palazzi

**ABSTRACT:** The MuSEd VR research project analyzes how the transition from analog to digital has transformed both teaching and cultural engagement, with particular attention to the museum context. The system recreates a four-room virtual environment, with each room dedicated to a different period in the history of education.

The methodology is based on a comparative analysis between the traditional and virtual museum experience, involving both students and adults. The Technology Acceptance Model (*TAM*) is used to evaluate the technology's perceived usefulness and ease of use.

The core of the project is the "Mediated Immersive Learning" (*AIM*) framework, which integrates Virtual Reality (*VR*) and Artificial Intelligence (*AI*) across three dimensions: technological immersion, pedagogical mediation, and cultural experience. *AI* acts as an "intelligent cultural mediator" through Retrieval-Augmented Generation (*RAG*) systems, which ensure the reliability of the sources.

MuSEd VR is therefore a model for digitalization that, thanks to the AIM framework, balances innovation with educational value.

**KEYWORDS:** virtual museums; immersive learning; virtual reality; cultural innovation; digital education

**ABSTRACT:** Il progetto di ricerca MuSEd VR analizza come la transizione dall'analogico al digitale abbia trasformato sia la didattica sia la fruizione culturale, con particolare attenzione al contesto museale. Il sistema ricrea un ambiente virtuale di quattro stanze, dedicate a diversi periodi della storia dell'insegnamento.

La metodologia si basa su un'analisi comparativa tra l'esperienza museale tradizionale e quella virtuale, coinvolgendo studenti e adulti. Per valutare l'utilità e la facilità d'uso della tecnologia si usa il *Technology Acceptance Model (TAM)*. Il fulcro del progetto è il *framework* "Apprendimento Immersivo Mediato" (*AIM*), che integra Realtà Virtuale (*VR*) e Intelligenza Artificiale (*AI*) su tre dimensioni: immersione tecnologica, mediazione pedagogica ed esperienza culturale. L'*AI* agisce come "mediatore culturale intelligente" grazie a sistemi *RAG (Retrieval-Augmented Generation)*, che garantiscono l'affidabilità delle fonti.

MuSEd VR è quindi un modello di digitalizzazione che, grazie ad AIM, bilancia innovazione e valore formativo

PAROLE CHIAVE: museo virtuale; apprendimento immersivo; realtà virtuale; innovazione culturale; didattica digitale

## 1. Introduzione

I modelli utilizzati nell'ambito dell'educazione hanno subito una considerevole trasformazione negli ultimi decenni a causa dell'evoluzione tecnologica, segnando il passaggio da una didattica analogica a forme innovative di apprendimento digitale. Questa trasformazione ha raggiunto oggi livelli di sofisticazione significativamente superiori grazie all'integrazione di realtà virtuale (VR), intelligenza artificiale (AI) e tecnologie immersive nei contesti formativi.

Il panorama museale, da tempo concepito come spazio fisico di conservazione e trasmissione del sapere, si trova al centro di questa rivoluzione digitale. L'emergere di musei virtuali e l'implementazione di tecnologie di realtà aumentata (AR) hanno aperto nuove possibilità per l'accesso alla cultura, ridefinendo l'esperienza del visitatore e le modalità di apprendimento. Esistono lacune nella letteratura scientifica, soprattutto per quanto riguarda la valutazione empirica e comparativa tra le esperienze didattiche tradizionali e quelle mediate dalle nuove tecnologie.

In questo contesto si inserisce il progetto MuSEd VR, sviluppato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il presente contributo si propone di presentare il quadro teorico e l'impianto metodologico di una ricerca empirica in corso che utilizza il progetto MuSEd VR come caso paradigmatico per comprendere come la digitalizzazione possa essere applicata alla didattica museale. Il progetto offre un ambiente immersivo che ricrea quattro sale tematiche dedicate alla storia dell'educazione con avatar dotati di modelli AI che utilizzano il sistema *Retrieval-Augmented Generation* (RAG) per dare risposte puntuali agli interpellati dei visitatori.

L'obiettivo specifico di questo lavoro è illustrare come la ricerca sul MuSEd VR esplori le dinamiche cognitive, emotive e relazionali che si attivano quando la mediazione culturale e didattica viene affidata, in parte, a un'AI. La ricerca sviluppa un apposito *framework* teorico denominato *Apprendimento Immersivo Mediato* (AIM) per l'analisi dell'efficacia pedagogica del MuSEd VR attraverso un approccio empirico basato sul *Technology Acceptance Model* (TAM) (Li & Lv, 2024). Vengono valutati i parametri di utilità percepita e quanto il livello di difficoltà di utilizzo degli strumenti possa influenzare l'apprendimento e il coinvolgimento degli utenti in un confronto diretto con l'esperienza museale tradizionale.

Le lezioni che emergeranno da questo studio offrono spunti per la comprensione delle implicazioni della digitalizzazione nell'educazione museale e nella didattica contemporanea.

## 2. Quadro teorico

### 2.1 *L'evoluzione della didattica museale: dal museo tradizionale al museo digitale*

Il concetto di museo come elemento chiave di divulgazione con funzione educativa ha radici nel XVIII secolo. Nel XIX secolo, sotto l'influenza del movimento dell'educazione progressista guidato da figure come John Dewey (Dewey & Hinchey, 2018), l'approccio didattico nei musei ha cominciato a utilizzare modelli di tipo esperienziale.

Nel XX secolo si delinea il cambiamento con l'introduzione delle prime tecnologie audiovisive: un preludio all'era della multimedialità. L'immediata successiva rivoluzione digitale è caratterizzata da *VR*, *AI* e tecnologie immersive.

La digitalizzazione museale ha profondamente modificato le dinamiche di accesso al patrimonio culturale, aprendo le porte all'inclusività abbattendo le barriere geografiche, economiche e sociali. Come evidenziato dall'UNESCO nel 2024 (*World Conference on Culture and Arts Education*, 2024), le visite virtuali hanno permesso a comunità precedentemente escluse di accedere a importanti collezioni museali.

### 2.2 *Le teorie dell'apprendimento esperienziale nel contesto digitale*

L'apprendimento, teorizzato da Dewey con il principio che ogni educazione proviene dall'esperienza, trova nelle tecnologie digitali immersive la soluzione dettata dal progresso (Finestrone et al., 2023).

Le tecnologie VR amplificano le potenzialità dell'apprendimento attraverso quello che Cantatore (Cantatore, 2017) riprende da Tony Parisi nelle "*Seven rules of the metaverse*" (Parisi, 2021) da cui, a sua volta, è possibile estrapolare il concetto delle "quattro E": *Empathy* (empatia), *Escape* (evasione dal mondo reale), *Embodiment* (essere fisicamente nella dimensione esplorata), ed *Engagement* (coinvolgimento mentale). Tali elementi collegati alla presente ricerca colgono nelle tecnologie immersive una nuova dimensione di applicazione educativa.

Il VR non sostituisce l'esperienza reale ma ne è l'espansione, offrendo possibilità di esplorazione e sperimentazione in molti casi non replicabili.

### 2.3 *Il Technology Acceptance Model nell'educazione digitale*

Il *Technology Acceptance Model (TAM)* sviluppato per comprendere i fattori che influenzano l'accettazione delle tecnologie digitali è il modello adatto ad analizzare l'adeguatezza degli strumenti digitali nella pedagogia. Il *TAM* utilizza due fattori: la *Perceived Usefulness* (utilità percepita) e la *Perceived Ease of Use* (facilità d'uso percepita), per individuare il comportamento degli utenti fruitori di tecnologia e di conseguenza la propensione al suo utilizzo (Scherer et al., 2019).

Il modello *TAM* può essere applicato nel contesto museale che utilizza tecnologie *VR*. Occorre effettuare ulteriori analisi di fattori come la qualità dell'informazione, l'efficacia pedagogica e il coinvolgimento emotivo. La ricerca basata sul *MuSEd VR* deve quindi adottare un *framework* che integri le considerazioni specifiche al contesto museale ed educativo per comprendere se avviene, effettivamente, una completa accettazione ed una soddisfacente efficacia delle tecnologie immersive nel settore educativo.

#### *2.4 Il modello dell'Apprendimento Immersivo Mediato*

In base allo stato dell'arte, alla letteratura analizzata e all'architettura del progetto *MuSEd VR*, viene utilizzato ed appositamente implementato il modello teorico denominato "Apprendimento Immersivo Mediato" (*AIM*). Vengono prese in considerazione tre dimensioni fondamentali che interagiscono nella creazione di un'esperienza educativa efficace: l'immersione tecnologica, la mediazione pedagogica e l'esperienza culturale.

L'immersione tecnologica comprende tutti gli elementi di realtà virtuale e intelligenza artificiale che caratterizzano l'ambiente *MuSEd VR*. Questa dimensione è ipotizzata come facilitatrice dell'engagement e del coinvolgimento emotivo, attraverso la creazione di un ambiente multisensoriale. La tecnologia, in questo modello, è strumento per creare condizioni ottimali di apprendimento.

La mediazione pedagogica rappresenta il ruolo cruciale dell'educatore o, nel caso particolare di questo studio, del sistema di intelligenza artificiale nel guidare l'esperienza di apprendimento. Questa dimensione è teorizzata come moderatrice dell'efficacia dell'esperienza immersiva, trasformando l'interazione tecnologica in apprendimento significativo attraverso la riflessione critica, la contestualizzazione culturale e l'accompagnamento del processo di costruzione della conoscenza.

L'esperienza culturale costituisce il contenuto sostanziale dell'apprendimento, rappresentato dalle quattro sale tematiche del *MuSEd VR* e dai loro contenuti storici e pedagogici. Questa dimensione è concettualizzata come il nucleo valoriale dell'esperienza educativa, che conferisce significato e profondità all'interazione immersiva, collegando l'innovazione tecnologica con la tradizione culturale e pedagogica.

### 3. Ricerca empirica

#### *3.1 Il progetto MuSEd VR: architettura software*

La fase preliminare del progetto ha comportato la realizzazione di un ambiente di apprendimento virtuale denominato *MuSEd VR*: la ricreazione degli spazi espositivi del museo fisico attraverso tecnologie digitali immersive. Tale processo

ha richiesto la valutazione delle piattaforme tecnologiche disponibili, seguita dalla digitalizzazione dei materiali didattici e degli oggetti museali mediante l'impiego di tecniche di acquisizione tridimensionale. Quest'ultima operazione è stata condotta utilizzando l'app *Luma 3D* installata su un *iPhone 15 pro*.

Un elemento fondamentale del processo è stata la conduzione di una ricerca archivistica presso il museo fisico, necessaria per assicurare la correttezza storico-pedagogica e la fedeltà filologica della riproduzione digitale. Tale approccio metodologico ha garantito che l'ambiente virtuale rispecchiasse non solo gli aspetti materiali degli spazi educativi, ma anche i loro significati pedagogici e culturali originari.

Il sistema si avvale di un motore grafico utilizzato per l'implementazione e per la gestione del rendering visivo e delle interazioni educative (il *software Unreal Engine 5.6.1*).

L'architettura tecnologica del sistema presenta caratteristiche ibride che integrano differenti approcci computazionali. Viene utilizzato un sistema di *AI* basato su tecniche di recupero e generazione aumentata di informazioni (sistema *RAG*), che alimenta le funzionalità conversazionali degli avatar digitali. La scelta di implementare tecnologie *RAG* rappresenta una decisione orientata a garantire l'affidabilità delle fonti documentali e a prevenire le distorsioni informative tipiche dei modelli linguistici generici.

Il software opera attraverso l'associazione di specifici repertori documentali a ciascun personaggio storico rappresentato digitalmente. I documenti e gli scritti di Maria Montessori sono stati collegati esclusivamente al suo avatar digitale, mentre quelli di Duilio Cambellotti alimentano le conoscenze del relativo personaggio virtuale, seguendo lo stesso principio per tutte le figure pedagogiche rappresentate. Questa metodologia assicura che le risposte e le informazioni fornite dall'intelligenza artificiale siano estratte unicamente da fonti controllate e verificate.

### 3.2 Il progetto *MuSEd VR: Contenuti*

L'architettura del *MuSEd VR* comprende quattro sale virtuali, ciascuna progettata per offrire un'esperienza immersiva specifica che riflette un periodo o un approccio particolare nella storia dell'educazione.

La prima sala è dedicata alla scuola contadina dell'Agro romano e guidata dall'avatar di Duilio Cambellotti, riproducendo l'esperienza educativa delle comunità rurali tra fine XIX e inizio XX secolo. La seconda sala riproduce un'aula montessoriana con l'avatar di Maria Montessori, offrendo la possibilità di interazione con materiali didattici caratteristici. La terza sala illustra l'approccio della "scuola serena" di Giuseppe Lombardo Radice, valorizzando la cultura popolare come risorsa educativa. La quarta sala ha come protagonista la letteratura per l'infanzia con l'avatar di Pinocchio, esplorando l'evoluzione della narrativa per bambini come strumento formativo.

I personaggi virtuali non si limitano a fornire informazioni biografiche, ma

sono progettati per trasmettere i principi educativi, i metodi didattici e le visioni pedagogiche che caratterizzavano ciascun educatore storico. Tale approccio consente di realizzare quella che può essere definita come “mediazione culturale intelligente”, un processo educativo innovativo che adatta dinamicamente i contenuti museali alle caratteristiche cognitive, agli interessi e allo stile di apprendimento di ciascun *visitor*.

## 4. Metodologia

### 4.1 *Disegno della ricerca e strumenti*

Questa ricerca prevede un confronto diretto tra l'esperienza museale tradizionale e quella virtuale, utilizzando il *TAM* e l'*AIM* come framework teorici di riferimento. L'impianto metodologico adotta un approccio a metodi misti (*mixed-methods*) di tipo sequenziale esplorativo, una scelta che risponde alla complessità intrinseca del fenomeno investigato. Comprendere l'impatto della digitalizzazione richiede di tenere insieme dimensioni cognitive, emotive, sociali e tecnologiche che non possono essere catturate da un unico paradigma di ricerca.

Il campionamento dei partecipanti è stato condotto secondo un disegno stratificato per garantire la rappresentatività e controllare le variabili confondenti. È stato reclutato un campione ampio e diversificato che, al momento della redazione del presente paper, conta 1400 partecipanti totali, suddiviso in quattro fasce demografiche specifiche con particolare attenzione al bilanciamento per genere, background socio-culturale e familiarità tecnologica. La prima fascia comprende studenti di scuola secondaria di secondo grado frequentanti l'ultimo anno (18-19 anni), selezionati attraverso contatti con istituti scolastici del territorio romano per garantire diversità di indirizzi formativi. La seconda fascia include studenti universitari (20-29 anni) reclutati da diverse facoltà per assicurare varietà di *background* disciplinari. La terza fascia è costituita da adulti con e senza formazione umanistica (30-50 anni), coinvolti attraverso fiere e convegni. Infine, la quarta fascia comprende adulti over 50, selezionati per analizzare l'impatto dell'età e della familiarità tecnologica sull'accettazione delle innovazioni digitali.

Per ciascuna fascia demografica si è tentato un bilanciamento di genere approssimativamente equo e una rappresentanza di diversi livelli di familiarità con le tecnologie digitali, valutata attraverso i questionari che indagano la frequenza d'uso di dispositivi digitali.

Questa stratificazione permette di analizzare come l'età, l'esperienza, il background formativo, il genere e la familiarità tecnologica influenzino l'accettazione e l'efficacia delle tecnologie immersive. La raccolta dati integra strumenti quantitativi e qualitativi per costruire un quadro completo dell'esperienza. Sono stati implementati questionari demografici dettagliati, con raccolta di dati comportamentali oggettivi, come ad esempio i tempi di permanenza nel-

l'ambiente VR, per misurare parametri specifici dell'apprendimento: apprendimento effettivo dei contenuti, livello di attenzione, comfort fisico e cognitivo, coinvolgimento emotivo, soddisfazione complessiva e percezione degli aspetti ludici dell'esperienza.

A questi strumenti quantitativi si affiancano domande aperte qualitative semi-strutturate, al momento compilate da 800 partecipanti, selezionati in modo da rappresentare proporzionalmente tutte le fasce demografiche. Le domande aperte permettono di esplorare in profondità il vissuto soggettivo, le emozioni provate, i momenti di insight, le difficoltà incontrate e le narrazioni personali sull'esperienza.

La procedura sperimentale prevede che i partecipanti effettuino visite guidate sia al museo fisico MuSEd di Roma e gallerie d'arte affini riguardo le dimensioni spaziali, sia alla versione virtuale MuSEd VR. Questa metodologia comparativa *within-subjects* permette di controllare le variabili individuali e di ottenere una valutazione più precisa delle differenze tra le due modalità di fruizione museale.

#### 4.2 Limitazioni metodologiche

Nonostante l'ampiezza del campione e la cura nella progettazione, è necessario riconoscere alcune limitazioni metodologiche significative.

La principale limitazione riguarda il disegno della ricerca. Sebbene l'impianto originale prevedesse un approccio *within-subjects*, la realtà operativa ha portato a una configurazione prevalentemente *between-subjects*. Solo circa 200 persone hanno sperimentato entrambe le modalità. Questa configurazione limita il controllo delle variabili individuali e richiede cautela nell'interpretazione dei risultati comparativi.

Una seconda limitazione concerne il *novelty effect*. La raccolta dati per l'esperienza VR è avvenuta prevalentemente in contesti di presentazione pubblica (fiere e convegni), dove l'esperienza viene percepita come innovazione. Questo può aver amplificato l'entusiasmo dei partecipanti, rendendo difficile distinguere quanto dell'engagement sia attribuibile all'efficacia pedagogica e quanto alla novità tecnologica.

Una terza limitazione riguarda l'assenza di misurazioni longitudinali. I questionari sono stati somministrati immediatamente dopo l'esperienza, senza *follow-up*. Questo impedisce di valutare la persistenza dell'apprendimento a lungo termine.

Infine, la componente qualitativa si basa su risposte a domande aperte (800 contributi) piuttosto che su interviste semi-strutturate approfondite, limitando potenzialmente la profondità dell'esplorazione qualitativa.

Queste limitazioni circoscrivono la portata interpretativa dei risultati. Le fasi successive dovranno includere: disegno *within-subjects* randomizzato, misurazioni longitudinali e interviste qualitative approfondite.

## 5. Prospettive

### 5.1 *Ipotesi di ricerca e scenari teorici*

La ricerca basata sul MuSEd VR allo stato dell'arte pone tre ipotesi, ciascuna delle quali genera scenari teorici differenti per interpretare i potenziali risultati e riguardo il futuro sviluppo di tecnologie educative immersive.

Ipotesi 1: superiorità dell'esperienza immersiva. L'eventuale superiorità significativa dell'esperienza VR rispetto all'esperienza museale tradizionale in termini di coinvolgimento emotivo, apprendimento e soddisfazione complessiva conduce alla formulazione di una teoria dell'apprendimento immersivo come paradigma educativo emergente. Tale scenario consente di dedurre che l'integrazione di tecnologie immersive amplifica effettivamente l'efficacia pedagogica quando supportata da adeguata mediazione educativa.

Ipotesi 2: complementarità delle esperienze. Risultati che evidenziano vantaggi specifici per ciascuna modalità di fruizione, con l'esperienza VR superiore in termini di coinvolgimento emotivo e accessibilità e quella tradizionale più efficace per la riflessione critica e l'approfondimento contemplativo, permettono di prospettare una teoria dell'apprendimento in cui l'efficacia ottimale viene raggiunta attraverso l'integrazione strategica di diverse modalità di fruizione culturale.

Ipotesi 3: moderazione dell'età e delle competenze digitali. L'emergere di differenze significative nell'accettazione e nell'efficacia dell'esperienza VR in base all'età, alle competenze digitali e al *background* culturale dei partecipanti porta all'elaborazione di una teoria dell'apprendimento differenziato che tiene conto delle specificità individuali nel settore del digitale. Tale teoria considera le variabili demografiche e competenziali come moderatori nell'efficacia dell'esperienza immersiva.

### 5.2 *Implicazioni teoriche per la digitalizzazione educativa*

Il *framework* dell'Apprendimento Immersivo Mediato ha implicazioni significative per la digitalizzazione educativa oltre il contesto del MuSEd VR. Il modello supera la dicotomia tra apprendimento analogico e digitale, proponendo un continuum di modalità educative integrabili strategicamente.

La ricerca sottolinea il ruolo cruciale della mediazione pedagogica nella trasformazione dell'interazione tecnologica in apprendimento significativo, distinguendo l'uso educativo della tecnologia da quello meramente strumentale.

Il progetto MuSEd VR stabilisce un precedente metodologico importante per la valutazione critica delle innovazioni tecnologiche in ambito educativo. Il modello è scalabile e applicabile in altri contesti, contribuendo alla costruzione di una teoria generale dell'apprendimento digitale.

Le prospettive future convergeranno su analisi longitudinali per valutare gli effetti a lungo termine e la persistenza delle conoscenze acquisite in ambiente *VR*.

Il progetto rappresenta un passo verso una concezione della digitalizzazione educativa in cui la tecnologia potenzia l'esperienza formativa umana, mantenendo centrale la relazione tra educatore e educando.

## Riferimenti bibliografici

- CANTATORE, L. (2017). *Primo: Leggere / a cura di Lorenzo Cantatore: Per un'educazione alla lettura*. In *Primo: Leggere: Per un'educazione alla lettura*. Roma: Conoscenza.
- DEWEY, J., & HINCHEY, P.H. (2018). *Democracy and Education by John Dewey: With a Critical Introduction by Patricia H. Hinchey* (1<sup>a</sup> ed., Vol. 1). Gorham, ME: Myers Education Press.
- FINESTRONE, F., LIMONE, P., & PECONIO, G. (2023). Nuovi scenari di progettazione educativa: Esperienze di didattica immersiva. *IUL Research*, 4(7), 190-203.
- LI, J., & LV, C. (2024). Exploring user acceptance of online virtual reality exhibition technologies: A case study of Liangzhu Museum. *PloS One*, 19(8), e0308267-.
- PARISI, T. (2021). *The Seven Rules of the Metaverse*. <https://medium.com/metaverses/the-seven-rules-of-the-metaverse-7d4e06fa864c>.
- SCHERER, R., SIDDIQ, F., & TONDEUR, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers and Education*, 128, 13-35.
- WORLD CONFERENCE ON CULTURE AND ARTS EDUCATION 2024. (2024, febbraio 13). <https://www.unesco.org/en/wccae2024>.

TEORIE E RICERCHE DIDATTICHE  
E PEDAGOGICHE: DIDATTICA, PEDAGOGIA  
SPECIALE E PEDAGOGIA SPERIMENTALE



# La ricerca qualitativa tra paradigma positivista implicito e paradigmi non-positivisti: epistemologie, metodologie, metodi e questioni critiche

Paola Greganti

**ABSTRACT:** qualitative research in education should not be reduced to the use of qualitative survey instruments and qualitative data analysis tools. These methods make sense in light of the whole research design and process that consistently involves questions, objectives, epistemologies and ontologies, methodologies, techniques, actions, ethics and policy. Therefore, all those aspects that contribute to configuring qualitative research in light of the non-positivist paradigm must be explored and problematized. Without falling into creeping and uncontrolled forms of positivism. The aim is to contribute to the critical and reflective discourse on the epistemological status of qualitative research in education. The objective is to enhance and legitimise the significance, methodological rigour and validity of a type of research that is in some ways elusive and indeterminate and is sometimes viewed with a certain degree of mistrust by the academic community in light of a reductive or marginalising interpretation.

**KEYWORDS:** qualitative research, non-positivist paradigms, positivist paradigm, epistemology, educational research methodology

**ABSTRACT:** la ricerca qualitativa in educazione non può essere ridotta all'uso di metodi di raccolta e analisi dei dati di tipo qualitativo. Questi strumenti acquistano senso alla luce dell'intero progetto e processo di ricerca che integra coerentemente domande, obiettivi, epistemologie e ontologie, metodologie, tecniche, azioni, etica e politica. Pertanto, vanno approfonditi e problematizzati tutti quegli aspetti che concorrono a configurare le ricerche di tipo qualitativo alla luce dei paradigmi non-positivisti che le fondano, evitando derive implicite e non controllate di positivism. L'intento è quello di contribuire al discorso critico e riflessivo sullo statuto epistemologico della ricerca qualitativa in educazione, per valorizzare e legittimare la significatività, il rigore metodologico e la validità di un tipo di ricerca per certi versi sfuggente e indeterminato e che a volte è considerato dalla comunità accademica con una certa diffidenza alla luce di una interpretazione riduttiva o marginalizzante.

**PAROLE CHIAVE:** ricerca qualitativa, paradigmi non-positivisti, paradigma positivista, epistemologia, metodologia della ricerca educativa

## 1. Introduzione

In ogni disegno di ricerca empirica è previsto un ampio spazio dedicato alla impostazione metodologica, un aspetto complesso che si radica nella riflessione epistemologica, si sviluppa nella coerenza con le domande e gli obiettivi di ricerca, germoglia nella scelta degli strumenti di raccolta e analisi dei dati. È uno dei problemi principali che interrogano i ricercatori della ricerca educativa e che necessita di un accurato studio e di una complessa riflessione per tentare di padroneggiare il cuore del processo di indagine che è un punto critico ricco di insidie e possibili confusioni. Il problema sorge alla luce della necessità della ricerca scientifica di essere condivisibile e trasparente, ovvero pubblica e rigorosa. Pertanto, è necessario esplicitare le scelte compiute dal punto di vista epistemologico, metodologico e tecnico per fondare la ricerca stessa come sapere rigoroso e condivisibile.

Attualmente nelle scienze umane, e in particolare nell'indagine empirica pedagogica, si sta progressivamente consolidando la ricerca qualitativa, un tipo di indagine che storicamente ha avviato una profonda riflessione epistemologica, ancora in atto, e che ha segnato un momento importante nello sviluppo della consapevolezza metodologica nella ricerca scientifica.

La ricerca empirica qualitativa spesso è considerata dalla comunità accademica come poco significativa, con una certa tendenza alla banalizzazione o con una certa diffidenza, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti del limite idiografico dei risultati non generalizzabili e del rigore metodologico. Essa, infatti, è per sua natura contestuale, flessibile e caratterizzata dalla "ricorsività" (Cardano & Ortalda, 2021), aspetti che appaiono sfuggenti e indeterminati e, quindi, mettono in crisi una concezione lineare, normata e modellizzata del disegno di ricerca e dell'impianto metodologico. Un disegno di ricerca qualitativo, infatti, può essere costantemente rivisto e rimodulato alla luce di ciò che avviene in itinere e può iniziare a prendere forma da qualsiasi punto nodale e non necessariamente dall'analisi della letteratura o dalla domanda di ricerca, mettendo così in discussione e problematizzando la sequenzialità dei progetti di indagine scientifica. Inoltre, la possibile generalizzabilità dei risultati viene attribuita a dimostrazioni quantitativamente rilevanti che acquisiscono in quanto tali una valenza nomotetica che non appartiene alla ricerca qualitativa. Questa modalità di ricerca, dunque, pone molte questioni aperte sul riconoscimento del suo rigore e della sua significatività.

## 2. La ricerca qualitativa in educazione tra epistemologia e metodologia

### 2.1 *La questione epistemologica: i presupposti teorici dell'approccio qualitativo*

Ogni scelta metodologica nell'ambito della ricerca empirica in educazione è inserita, più o meno consapevolmente, in una matrice teorica epistemologica

e ontologica che riguarda il modo in cui vengono concepiti il reale, la conoscenza, la scienza, l'oggetto e il soggetto; tali presupposti forniscono il paradigma che spiega la logica metodologica e ne fonda i criteri di legittimazione.

I paradigmi non-positivisti (Lincoln & Guba, 1985; Denzin & Lincoln, 1994; Mortari, 2007) hanno fondato la ricerca empirica di stampo qualitativo a partire da un'ampia riflessione critica sul paradigma positivista della scienza in genere e delle scienze umane in particolare; tale riflessione ha contribuito al ripensamento dei modi della conoscenza e alla progressiva costruzione di alternative valide alle metodologie di ricerca sperimentale legittimate dal paradigma positivista<sup>1</sup>.

L'intento del modello positivista è quello di portare alle scienze umane un progresso analogo a quello raggiunto nelle scienze esatte estendendo l'uso del metodo positivo ai fenomeni sociali e, quindi, utilizzando la quantificazione, la misurabilità e la statistica per operationalizzare i concetti e per valutare numericamente gli elementi parcellizzati dell'esistenza e del reale. Gli strumenti tutt'oggi legittimati da questo paradigma intendono utilizzare la matematica per quantificare i vissuti, ovvero per misurare i fenomeni umani basandosi sul principio dell'analogia secondo il quale gli individui diventano interscambiabili in quanto elementi aggregati in una stessa categoria e le loro diversità sono ritenute elementi trascurabili che possono essere resi omogenei attraverso la standardizzazione (Tognonato, 2006).

Il paradigma positivista sistematizzato da Auguste Comte intende descrivere oggettivamente la realtà, comprese le sue dimensioni umana, sociale, psicologica, educativa; per raggiungere tale finalità ritiene che il metodo scientifico sperimentale proprio delle scienze naturali sia l'unica fonte di conoscenza valida e certa adatta a pervenire alle leggi universali che descrivono la realtà umana. Nel XX secolo, sotto l'impulso dei nuovi paradigmi epistemologici e assiologici emergenti nelle scienze, all'interno del positivismo si sviluppano alcune posizioni critiche, denominate neopositivismo o positivismo critico o empirismo logico, che integrano l'empirismo con l'utilizzo rigoroso della logica formale e introducono il principio di verifica secondo il quale una proposizione ha significato solo se è verificabile. Successivamente, le posizioni neopositiviste vengono ammorbidite nell'attuale paradigma postpositivista che sostituisce il principio di verifica con quello di falsificazione, riconosce la natura storica e socialmente determinata della scienza, afferma il carattere provvisorio e fallibile delle teorie scientifiche, prende in considerazione il ruolo del soggetto osservatore nell'indagine sull'oggetto. Pur all'interno di questa rinnovata consapevolezza dei limiti della conoscenza scientifica, il paradigma postpositivista nelle scienze umane

---

<sup>1</sup> Per una descrizione analitica dell'evoluzione del dibattito internazionale sulla metodologia e i metodi qualitativi nel campo delle scienze sociali e in particolare in quello educativo si vedano Denzin & Lincoln, 2005; Sorzio, 2005; Bogdan & Biklen, 2007; Cohen et al., 2007.

continua a legittimare la conoscenza scientifica sperimentale basata sulla misurazione di correlazioni tra variabili operazionalizzate e su procedure e tecniche di indagine rigorose in quanto lineari, esatte e protocollari, con l'intento di pervenire a teorie generalizzabili sebbene anche solo in senso probabilistico<sup>2</sup>.

Attraverso il metodo sperimentale e gli strumenti quantitativi o misti delle scienze empirico-analitiche, dunque, il ricercatore può individuare leggi probabilistiche che permettono di prevedere, controllare e spiegare la realtà; in questo modo le scienze umane hanno acquisito, spesso in modo inconsapevole o con una estrema rigidità, il modello epistemico delle scienze esatte di matrice positivista, con l'obiettivo di garantire il cosiddetto rigore scientifico nel descrivere oggettivamente la realtà umana, sociale, psicologica, educativa.

Esistono paradigmi epistemici alternativi a quello positivista, che possiamo definire non-positivisti: il paradigma naturalistico, che privilegia i metodi qualitativi, interpretativi e riflessivi con lo scopo di comprendere il significato dei fenomeni a cui si riferiscono gli approcci costruttivista, partecipativo (Lincoln & Guba, 2013), fenomenologico (Mortari, 2007; Tarozzi, 2016), ermeneutico (Sità, 2012), etnografico, etnometodologico, interazionista simbolico, clinico, sistemico-relazionale (Demetrio, 2020); la posizione critica sviluppata negli approcci del neomaterialismo e neomarxismo, dell'etnografia critica, del femminismo, della teoria critica, che hanno lo scopo di emancipare l'individuo e la società dai condizionamenti politici e culturali (Denzin & Lincoln, 2005); i più recenti paradigmi postmoderni (St. Pierre & Pillow, 2000; St. Pierre, 2011; Benozzo & Priola, 2022), ovvero gli approcci postcoloniale, postcritico, queer, femminista poststrutturalista, che segnano una frattura con i fondamenti strutturalisti e umanisti precedenti per abbracciare le filosofie analitiche del poststrutturalismo, dell'antifondazionalismo e del postfondazionalismo con l'intento di decostruire le strutture sistematiche oggettuali, ontologiche o percettive e, quindi, epistemologiche ed educative (Bocci & De Angelis, 2016), rifiutando la possibilità di poter pervenire alla verità o alla conoscenza della realtà; un ulteriore sviluppo di questa matrice paradigmatica viene individuato nell'approccio postumanista (Taylor & Hughes, 2016).

Questi orientamenti epistemologici esprimono differenti filosofie e si diversificano per molti aspetti, ma sono accomunati da alcune caratteristiche: si occupano dell'indagine sull'esperienza umana o sulla costruzione sociale del significato; considerano la conoscenza come interpretazione; pongono in questione il linguaggio e gli assunti in esso implicati; riconoscono la centralità del soggetto, o della interazione tra soggetti; rivolgono una particolare

---

<sup>2</sup> Nel presente saggio viene utilizzato in modo sintetico il termine "positivista" per fare riferimento anche ai paradigmi neopositivista e postpositivista in quanto tutti e tre, nonostante le differenze sinteticamente descritte, possono essere ricondotti alla matrice originaria positivista.

attenzione alla comprensione della complessità del reale; considerano il fenomeno umano da indagare come unico e irripetibile in quanto gli esseri umani non sono omologabili. I paradigmi che vengono ricondotti al positivismo e al non-positivismo rappresentano una serie di prospettive collocate lungo un continuum che dal massimo realismo ontologico arriva al massimo relativismo, dall'oggettivismo al soggettivismo e dallo sperimentalismo all'approccio collaborativo (Tarozzi, 2016).

Dobbiamo tenere presente che i paradigmi ontologici ed epistemologici sono quelli che determinano e caratterizzano le scelte di impostazione di tutto il disegno di ricerca (finalità, domande, obiettivi) ed anche le scelte che riguardano i dettagli metodologici, ovvero gli strumenti di indagine da utilizzare e in che modo condurre l'analisi, l'elaborazione dei dati e la restituzione dei risultati. Scegliere uno specifico paradigma di riferimento determina le azioni di ogni passo della ricerca e le pone in questione in senso critico come passaggi non scontati, ma che possono essere passibili di una riflessione ampia e di una serie di decisioni ad essa collegate che devono configurare un piano della ricerca internamente coerente. Non si svolgono le medesime azioni se si conduce una ricerca pensando che la conoscenza sia la scoperta del reale, piuttosto che una interpretazione dei fenomeni mediata dalla percezione, dal linguaggio e dall'orizzonte culturale, piuttosto che una costruzione sociale, piuttosto che negando la possibilità di pervenire ad un sapere normativo, certo, gerarchico per indagare la differenza, la deviazione dalla norma, l'eccezione, la singolarità, le forme rizomatiche, fino a destrutturare radicalmente il dualismo soggetto-oggetto e la loro stessa identità e affermando la radicale mobilità del significato. In alcuni casi i confini tra paradigmi risultano più sfocati, in altri appaiono più netti, possono essere anche integrati diversi paradigmi, ma la scelta va esplicitata, argomentata e il disegno di ricerca deve essere coerente con il paradigma sotteso.

Attualmente è in corso un annoso dibattito che tenta di legittimare la ricerca qualitativa nelle scienze umane, promossa dai paradigmi non-positivisti, come alternativa altrettanto efficace rispetto alla ricerca quantitativa e sperimentale sostenuta dal paradigma positivista, in una posizione che spazia dalla radicale contrapposizione delle due epistemologie e delle conseguenti metodologie, fino alla proposta della loro complementarità o integrazione secondo il modello *mixed method* ispirato dal paradigma neopragmatista (Bergman, 2008).

Dal XX secolo si è andata affermando la "guerra di paradigmi" (Tarozzi, 2016) tra positivismo e non-positivismo, radicalizzando anche nelle scienze dell'educazione una scelta di campo quasi ideologica a favore delle metodologie quantitative da una parte o di quelle qualitative dall'altra, in un contesto scientifico e accademico nel quale domina il paradigma quantitativo-positivista, mentre quello qualitativo-non-positivista spesso rimane marginalizzato dalla comunità scientifica e dai finanziamenti per la ricerca (Cannella & Lincoln, 2004; Lather, 2004). Questi due approcci vengono considerati spesso

inconciliabili, incommensurabili e contrastanti (Denzin & Lincoln, 1994), soprattutto dal punto di vista di coloro che sposano gli orientamenti alternativi al positivismo. Si diffonde, infatti, una certa “rivendicazione etica” della scelta delle metodologie qualitative in quanto le epistemologie relative vengono considerate alternative e “non-standard” rispetto al modello dominante e perché tendono a sovvertire i ruoli standardizzati tra ricercatore e soggetti che dovrebbero essere oggetto di ricerca, e, quindi, vengono considerate metodologie controegemoniche (Mortari, 2010). In questa valutazione di stampo etico e politico, le ricerche qualitative di matrice non-positivista sono ritenute più rispettose dei soggetti in quanto ne riconoscono l’unicità e il ruolo attivo ed evitano “di ridurre ad oggetti di studio coloro che dovrebbero invece condividere come soggetti responsabili il compito di interpretare e tradurre gli esiti indagativi” (Santi, 2017, p. 35); permettono, infatti, la partecipazione attiva di molteplici attori al processo di ricerca e la cooperazione tra ricercatori e partecipanti per promuovere azioni di cambiamento, e valorizzano la diversità tra soggetti in quanto “ciascuno ha una interpretazione dissimile (...) ogni essere umano ha un nome, una voce, un volto (...) il qualitativo fa di questa diversità il proprio fondamento” (Tognonato, 2006, p.16). Ne sono un esempio le ricerche postcoloniali di matrice postmoderna che intendono decostruire i rapporti gerarchici consolidati e destrutturare categorie, significati, usi, opposizioni, per lasciare spazio alle differenze marginalizzate ed escluse dalla storia.

Inoltre, le ricerche qualitative vengono considerate più adatte a comprendere e rispettare la ricca complessità del reale, propriamente vitale, problematica, contraddittoria, dialogica, fluida, molteplice, senza indulgere in semplificazioni forse funzionali e gestibili, ma riduttive. In questa visione, il paradigma positivista non è adeguato a indagare qualsiasi fenomeno, in quanto nessuna scienza esatta è adeguata a conoscere una “realtà di forme non esatte” che, invece, necessita di “forme alternative di esattezza” e dispositivi euristici capaci di cogliere la specificità dell’esperienza umana (Mortari, 2010), che non pretendono di spiegare o prevedere, bensì intendono comprendere, o addirittura trasformare, emancipare, decostruire.

Eppure, nel tempo, con la conformazione delle Scienze dell’educazione, in eterno affanno per legittimarsi di fronte all’oggettività delle cosiddette scienze dure, la ricerca educativa empirica è stata dominata da un certo conservatorismo metodologico proprio del paradigma positivista. In questo scenario, le ricerche qualitative hanno sviluppato la necessità di esplicitare i propri presupposti epistemologici per dissociarsi dal paradigma dominante con coerenza e puntuali argomentazioni, mentre il contrario non è accaduto in quanto il paradigma positivista, e le metodologie che esso valida, non ha bisogno di legittimarsi e acquisire una identità propria rispetto all’alterità con quello non-positivista. Pertanto, le recenti metodologie di ricerca qualitativa sono per molti versi ancora in fase di legittimazione, creando spesso un corto circuito nella comprensione dei disegni di ricerca e nella condivisione di un linguaggio comune che possa rendere conto di scelte epistemologiche e metodologiche

poco conosciute e poco praticate. Nelle ricerche di tipo qualitativo non-positivista permane l'urgenza di riconoscimento e giustificazione che riguarda anche la questione del rigore metodologico e la riflessione su di esso e sui suoi presupposti epistemologici, ontologici, politici ed etici, con la consapevolezza che "è possibile condurre ricerche rigorose in situazioni poco controllate dal ricercatore e senza l'applicazione di procedure formali" (Sorzio, 2005, p. 18). Il problema che attualmente si pone, dunque, è se gli approcci qualitativi possono essere pienamente legittimati nella ricerca educativa, quali sono i loro criteri di validità e di rigore scientifico, quali presupposti epistemologici permettono di dare coerenza ai loro disegni di ricerca, in che modo dare loro pari dignità scientifica rispetto a quelli quantitativi e sperimentali evitando interpretazioni riduttive o marginalizzanti.

È opportuno considerare che le scelte paradigmatiche determinano anche i criteri di qualità, di rigore e validità della ricerca che non sono assoluti, bensì dipendono dal paradigma nel quale l'indagine si colloca (Denzin & Lincoln, 2005). Nell'ambito della ricerca qualitativa sono stati elaborati vari prospetti di indicatori o elementi di qualità che ridefiniscono i termini di "validità" e "affidabilità" usati nelle indagini quantitative di matrice positivista (Guba e Lincoln 1989; Lather, 1986, 1993; Cho & Trent, 2000; Dadds, 2008). Sarah J. Tracy (2010), attraverso una ricognizione dei molteplici paradigmi non-positivisti e delle indagini che ad essi si riferiscono, ha tentato di sistematizzare otto criteri di qualità che accomunano le ricerche qualitative empiriche e che possono essere raggiunti attraverso una varietà di percorsi e tecniche che dipendono dalla specificità della soggettività del ricercatore, del contesto, dell'affiliazione teorica, del progetto: "argomento degno di nota" (una buona ricerca qualitativa tratta un argomento rilevante, attuale, significativo, interessante o evocativo); "rigore approfondito" (la ricerca qualitativa di alta qualità è caratterizzata da una ricca complessità e abbondanza, in contrasto con la ricerca quantitativa che è più apprezzata per la sua precisione); "sincerità" (la ricerca è caratterizzata dall'autoriflessività dei ricercatori e dalla trasparenza sui metodi e le criticità emergenti); "credibilità" (la credibilità si riferisce all'affidabilità, alla verosimiglianza, alla plausibilità e alla persuasività dei risultati interpretativi della ricerca supportata da processi di dimostrazione piuttosto che di esposizione, dalla triangolazione o cristallizzazione, dalla multivocalità, dal *member checking* o *member reflecting*); "risonanza" (la ricerca influenza o colpisce lettori specifici o un pubblico variegato attraverso rappresentazioni estetiche ed evocative, generalizzazioni naturalistiche, risultati trasferibili); "contributo significativo" (l'indagine amplia, costruisce e critica le conoscenze disciplinari, migliora la pratica, genera ulteriori ricerche, libera o responsabilizza alcuni soggetti); "etica" (la ricerca prende in considerazione molteplici aspetti etici); "coerenza significativa" (l'indagine raggiunge l'obiettivo che si prefigge, utilizza metodi e procedure adeguati agli obiettivi dichiarati, interconnette in modo significativo la letteratura, le domande, i temi di ricerca, i risultati, le interpretazioni).

Preme qui sottolineare come i criteri presentati rimandano anche alla questione della generalizzazione dei risultati, interpretata dalla prospettiva non-positivista: la generalizzabilità delle ricerche qualitative si riferisce al concetto di trasferibilità o risonanza in una varietà di contesti e situazioni o di “generalizzazione naturalistica” (Stake & Trumbull, 1982). Altra cosa è la generalizzazione formale statistica delle ricerche quantitative che utilizzano campioni rappresentativi casuali numericamente elevati e dati isolati dai contesti e dalle situazioni particolari per arrivare a teorie predittive. Nonostante l’inapplicabilità della generalizzazione statistica, le conoscenze generate attraverso i metodi qualitativi possono comunque essere trasferite, sia dal punto di vista teorico che pratico, in altri contesti, popolazioni o circostanze (Denzin & Lincoln, 2005; Charmaz, 2005).

## 2.2 *La questione metodologica: le metodologie e i metodi di raccolta e analisi dei dati*

Presupponendo che la metodologia identifica un “approccio generale per studiare un argomento di ricerca”, mentre il termine “metodo” indica una specifica tecnica di ricerca (Silverman, 1993, p.1), quando si parla di ricerca qualitativa spesso non è chiaro se l’aggettivo “qualitativo” si riferisce ai metodi o alle metodologie e, pertanto, si crea una certa confusione. In questo caso parleremo prima di metodologie qualitative e successivamente dei metodi qualitativi di indagine utilizzati nella ricerca educativa.

Come abbiamo avuto modo di vedere, le matrici epistemologiche (e ontologiche, etiche, politiche) caratterizzano le metodologie di ricerca. Alcuni esempi di metodologie qualitative di ricerca fondate su matrici non-positiviste di vario genere utilizzate in educazione sono la Grounded Theory, l’Etnografia e l’Etnometodologia, la Narrative inquiry, la Fenomenologia empirica, l’Analisi del discorso, lo Studio di caso, l’Incidente critico, la Ricerca-azione, la Ricerca partecipativa, la Ricerca-azione partecipativa.

Le metodologie indicate utilizzano dei metodi qualitativi, ovvero strumenti e tecniche di raccolta dei dati che vengono definiti “qualitativi” in quanto si occupano di descrizioni, narrazioni, significati, interpretazioni e permettono di avere dati che hanno una forma di tipo testuale, visiva o audiovisiva. Alcuni esempi di metodi qualitativi di indagine sono l’osservazione, l’osservazione partecipante, le interviste semistrutturate, non direttive o narrative, i focus group, la raccolta di documenti e di documentazione fotografica o audiovisiva, il diario di ricerca, il questionario con domande a risposta aperta, le tecniche di *art-based research*. All’interno di un progetto di ricerca di tipo qualitativo possono essere utilizzati molteplici strumenti e le relative strategie di analisi dei dati; in questo modo i dati raccolti possono essere combinati, confrontati o sovrapposti sia per rafforzare gli elementi di attendibilità che per sviluppare percorsi inediti di comprensione di un fenomeno. In ambito pedagogico alcune delle tecniche citate sono diffusamente utilizzate e riconosciute (osservazione, focus group e interviste innanzitutto), altre sono meno rappresentate e

considerate, ma comunque all'interno del disegno di ricerca è opportuno chiedersi se gli strumenti scelti indagano in modo coerente e puntuale gli aspetti qualitativi dell'esperienza che si intende comprendere e che sono esplicitati nelle domande e negli obiettivi di ricerca; bisogna considerare anche che ogni strumento consente alcune azioni e ne impedisce altre e bisogna tenere presente che ogni tecnica, così come l'intero progetto di ricerca, ha uno "statuto eticoontoeπισtemetodologico" (Benozzo & Priola, 2022) sul quale riflettere criticamente e da esplicitare. Qui, infatti, intendiamo consolidare un discorso critico e riflessivo sullo statuto epistemologico della ricerca qualitativa e quindi considerarla non soltanto come un insieme di tecniche di raccolta e analisi dei dati, bensì come un processo complessivo che integra domande, obiettivi, epistemologia, ontologia, metodologia, etica e politica.

La ricerca qualitativa spesso è inconsapevolmente impiantata su presupposti, concettualizzazioni, metodi di raccolta e di analisi dei dati di matrice positivista, tanto che i ricercatori possono "nuotare inconsapevolmente nelle acque del positivismo" (Marecek, 2003). Un esempio lampante avviene nell'analisi testuale e di contenuto all'interno delle ricerche qualitative (Braun & Clarke, 2022) che si barcamenano spesso in modo confuso tra descrizione, spiegazione e interpretazione. Quando si parla di "analisi di affidabilità della codifica", "uso di codici strutturati", "pluralità di codificatori", "calcolo di accordo tra codificatori", "codifica consensuale", ossia quando vengono utilizzati codebook e strumenti che dimostrano l'affidabilità della codifica, vengono enfatizzate quelle procedure ritenute necessarie, all'interno dell'approccio descrittivo positivista, per garantire l'oggettività, l'accuratezza e l'affidabilità dell'analisi dei dati. Queste sono strategie riconducibili al paradigma positivista che intende controllare il *bias* del ricercatore, quel ricercatore che viene tollerato come soggetto (con il suo orizzonte storico personale, culturale ecc.) solo se è possibile annullarne le influenze distorcenti sulla raccolta dei dati stanando i suoi pregiudizi e cercando di eliminarli nella codifica.

Quando si utilizzano, invece, tecniche di analisi testuale e di contenuto sostenute da una matrice non-positivista, vengono valorizzati i processi di interpretazione riflessiva del ricercatore, e la sua soggettività è considerata una risorsa e non un errore da contenere o eliminare (si vedano, ad esempio, le seguenti indagini: Tracy, 2004; Pezalla et al., 2012; Thornberg, 2018; Lisiak & Krzywowski, 2018). Pertanto, l'accuratezza della codifica non è data dall'oggettività della standardizzazione e, quindi, non va misurata per valutarne l'affidabilità. L'analisi testuale riflessiva rifiuta la nozione positivista di "pregiudizio del ricercatore" (Braun & Clarke, 2019) e considera la trasparenza come uno dei fattori determinanti per raggiungere il rigore e l'affidabilità; è necessario, cioè, che il ricercatore fornisca una panoramica chiara della struttura tematica e dei significati che ha costruito e un resoconto analitico del processo di elaborazione dei dati svolto, il quale può essere inedito e originale purchè sia descritto dettagliatamente tenendo conto che il ricercatore ha un ruolo

attivo e interpretativo nella generazione e creazione dei temi, i quali non sono una etichetta che indica semplicemente il riassunto dell'argomento identificato (l'etichettatura può essere utile per ordinare e archiviare il materiale, ma non ha una rilevanza concettuale in questo tipo di analisi).

Quando il "dato" viene considerato una realtà da cercare, identificare e raccogliere attraverso pratiche predefinite e giustificabili e da presentare necessariamente nelle forme e nei linguaggi riconoscibili e accettabili del classico articolo scientifico, anche tra i ricercatori inclini alla ricerca qualitativa riecheggiano gli approcci quantitativi con "la (pre)occupazione di come misurare, campionare, convalidare e ordinare sistematicamente i dati per sostenere le argomentazioni" (Benozzo & Priola, 2022, p. 83). Dunque, a volte l'approccio positivista si insinua più o meno inconsapevolmente nell'analisi testuale e nei metodi qualitativi come "positivismo strisciante" (Braun & Clarke, 2022).

3. Prospettive attuali della ricerca empirica qualitativa: l'intersoggettività, il posizionamento del ricercatore, la riflessività

### 3.1 *La questione dell'intersoggettività*

La prospettiva dell'intersoggettività è ritenuta nei paradigmi non-positivisti un punto chiave per il rigore e l'affidabilità dell'analisi qualitativa. Anche qui, però, si rischia di scivolare in una postura inconsapevolmente positivista che depotenzia le opportunità di comprensione dei fenomeni proprie dei metodi qualitativi interpretativi. Ne è un esempio il momento del cosiddetto *member checking*, ovvero la discussione e l'analisi dei risultati dei dati raccolti e dell'indagine tra ricercatori e partecipanti. L'utilizzo di matrice positivista ne fa un momento di corroborazione intersoggettiva finalizzata al controllo o alla correzione di quello che viene considerato il pregiudizio soggettivo del ricercatore a confronto con la "verità più oggettiva" rappresentata dalle esperienze dirette dei partecipanti. In una prospettiva non-positivista, invece, questo momento di confronto assume la forma di una *member reflecting*, una riflessione dei membri, piuttosto che un controllo dei membri (Tracy, 2010) che permette di ampliare, particolareggiare e far emergere eventuali complessità anche contraddittorie.

### 3.2 *La questione del posizionamento del ricercatore*

A seguito degli stimoli provenienti dagli approcci antifondazionalista e postcoloniale, attualmente nell'impianto delle ricerche qualitative sta acquisendo una crescente rilevanza e una specifica influenza sul processo di ricerca il cosiddetto "posizionamento del ricercatore". La posizionalità si riferisce alla collocazione del ricercatore rispetto al suo argomento di indagine

ed è modellata dalla sua visione del mondo e dalle opinioni radicate nella sua identità individuale e sociale. Un buon posizionamento del ricercatore implica un'autoconsapevolezza riflessiva. Se questa attività di riflessione e scrittura viene considerata dal punto di vista positivista, può apparire come un'ulteriore dimostrazione della eccessiva soggettivizzazione, e quindi della non scientificità, della ricerca qualitativa (Mason, 2002), oppure può essere considerata come una fase necessaria di svelamento dei *bias* e dei pregiudizi socio-culturali del ricercatore; in questa prospettiva spesso le affermazioni di posizionalità possono diventare affermazioni stereotipate che si concentrano su singole caratteristiche di identità categorizzate per tutti allo stesso modo (ad esempio, la classe e il genere), oppure sono intese riduttivamente come un momento descrittivo che intende spiegare la motivazione dell'interesse per l'oggetto di ricerca e fornire una "lista della spesa" (Folkes, 2022) di caratteristiche del ricercatore che vengono prese in considerazione valutandone la coincidenza o meno con le caratteristiche dei partecipanti, come se l'affinità con i partecipanti investisse il ricercatore di un'autorità morale superiore (Cousin, 2010). In questa ottica il momento del posizionamento diventa un passaggio ritualistico e non autentico né funzionale alla comprensione della ricerca e del fenomeno, nel quale il linguaggio è utilizzato in modo meccanico e conforme alle aspettative (Macfarlane, 2021) dando vita a ricerche slegate dalla realtà vitale che intendono esplorare. In una prospettiva non-positivista, invece, il momento del posizionamento del ricercatore è utile per esplicitare le precomprensioni che permettono l'interpretazione e la costruzione dei significati e tende a configurarsi come una più complessa, reale e non standardizzata interconnessione dell'identità del ricercatore con le sue ipotesi sul mondo attraverso una elaborazione riflessiva che coinvolge tutto il processo di ricerca. La posizionalità cambia e si adatta man mano che la ricerca si sviluppa intrecciandosi con la riflessione costante sugli aspetti epistemologici, metodologici, tecnici, etici.

### 3.3 *La questione della riflessività*

Se la soggettività viene considerata come una risorsa per la ricerca invece che come un inciampo, occorre dare pieno valore ai processi riflessivi, un tema fondante soprattutto per le ricerche di tipo fenomenologico. Il rigore del metodo qualitativo è sostenuto dallo sguardo riflessivo metacognitivo attraverso il quale il ricercatore non solo deve enunciare i principi in base ai quali agisce, ma deve anche monitorare il processo di azione epistemica attuato nei modi effettivi del suo operare (Creswell, 2016). Per riflessività, quindi, intendiamo sia la disposizione del ricercatore a mantenere un atteggiamento riflessivo riguardo allo sviluppo del progetto di ricerca, sia l'acquisizione da parte del ricercatore della consapevolezza di sé come soggetto epistemico ed anche come soggetto coinvolto emotivamente che durante il processo di ricerca è chiamato a gestire anche aspetti emotivi e relazionali. Conseguentemente, nella cornice

non-positivista è indicato accompagnare il percorso di indagine con l'attività documentaristica, ad esempio con il "diario di ricerca", tenendo conto che la riflessività del ricercatore sulla propria posizionalità così come sulle proprie azioni epistemiche si costruisce anche nelle conversazioni informali con i partecipanti.

#### 4. Conclusioni

La ricerca qualitativa in educazione non va ridotta all'uso dei metodi di raccolta e analisi dei dati di tipo qualitativo. Questi strumenti acquistano senso alla luce dell'intero progetto e processo di ricerca che ha un proprio "statuto eticoontoeπισtemetodologico" (Benozzo & Priola, 2022). Le ricerche di tipo qualitativo spesso non mantengono una stretta coerenza interna tra presupposti epistemologici, cornici metodologiche, scelta degli strumenti di indagine. Questa confusione è dovuta ad una serie di fattori problematici che non vengono esplicitati nella strutturazione del progetto di ricerca e nella sua valutazione da parte della comunità scientifica, in quanto si applicano criteri epistemologici e di validità non adatti ai paradigmi non-positivisti. I metodi di ricerca qualitativi in educazione radicati in una matrice non-positivista sono poco diffusi e poco praticati, a volte vengono utilizzati solo parzialmente e a volte in modo deformato come alternativa meno impegnativa ai metodi quantitativi oppure con un pregiudizio marginalizzante derivato dal paradigma epistemologico dominante che ritiene implicitamente che le ricerche di matrice positivista siano più rigorose e affidabili. Ne consegue il timore che le ricerche qualitative siano tacciate di poco rigore e scarsa affidabilità, una preoccupazione di derivazione positivista che teme che i dati non siano validi né riconosciuti, che la codifica non sia accurata e oggettiva, che l'interpretazione sia errata e influenzata da *bias* soggettivi, che i risultati siano poco significativi, confusi, non dettagliati. Pertanto, i ricercatori tendono a prediligere gli approcci quantitativi o a introdurre forme positiviste all'interno delle ricerche qualitative che sembrano fondarsi su presupposti non-positivisti. Possiamo ipotizzare, inoltre, che una ampia e dettagliata riflessione epistemologica sulle metodologie e sugli strumenti utilizzati può apparire inutile o eccessivamente dispendiosa in termini di energie e di tempo, in una comunità accademica di ricercatori oggi sempre più spinta a pubblicare velocemente una grande quantità di contributi di breve lunghezza, creando una eccessiva frammentazione a scapito dell'approfondimento sia dei contenuti che della riflessione metodologica.

Dunque, andrebbero approfonditi e problematizzati tutti quegli aspetti che concorrono a configurare una ricerca di tipo qualitativo alla luce dei paradigmi non-positivisti che la fondano, senza ricadere in forme implicite e non controllate di positivism. Il fine è quello di valorizzare la significatività, il rigore metodologico e la validità di un tipo di ricerca per certi versi sfuggente e indeterminato e che a volte è considerato dalla comunità accademica con

una certa diffidenza, ma che attualmente è passibile di promettenti sviluppi alla luce delle elaborazioni sulle questioni della intersoggettività, posizionalità e riflessività che si stanno svolgendo all'interno dei paradigmi non-positivisti.

## Riferimenti bibliografici

- BENOZZO, A., & PRIOLA, V. (2022). *Interrogare la ricerca qualitativa. Pratiche critiche e sovversive*. Milano: Raffaello Cortina.
- BERGMAN, M.M. (2008). *Advances in Mixed Method Research: Theories and Applications*. London: Sage.
- BOCCI, F., DE ANGELIS, B., FREGOLA, C., OLMETTI PEJA, D., & ZONA, U. (2016). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S.K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise & Health*, 11(4), 589-597.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6.
- CARDANO, M., & ORTALDA, F. (2021). *L'analisi qualitativa*. Torino: UTET.
- CANNELLA, G.S., & LINCOLN, Y.S. (2004). Dangerous discourses: Comprehending and countering the redeployment of discourses (and resources) in the generation of liberatory inquiry. *Qualitative Inquiry*, 10, 165-174.
- CHO, J., & TRENT, A. (2000). Validity in Qualitative Research Revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- COUSIN, G. (2010). Positioning positionality. In M. Savin-Baden & C.H. Major (Eds.), *New approaches to qualitative research: Wisdom and uncertainty* (pp. 9-18). London: Routledge.
- CRESWELL, J.W. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. London: Sage.
- DADDS, M. (2008). Empathetic validity in practitioner research. *Educational Action Research*, 16, 279-290.
- DEMETRIO, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- DENZIN N., & LINCOLN H. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- DENZIN, N.K., & LINCOLN, Y.S. (Eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). London: Sage.
- FOLKES, L. (2022). Moving beyond 'shopping list' positionality: Using kitchen table reflexivity and in/visible tools to develop reflexive qualitative research. *Qualitative Research*, 23(5), 1301-1318.
- GUBA, E.G., & LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.

- LATHER, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- LATHER, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, 34, 673-693.
- LATHER, P. (2004). This is your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education. *Qualitative Inquiry*, 10, 15-34.
- LINCOLN, Y.S., & GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- LINCOLN, Y.S., & GUBA, E.G. (2013). *The constructivist credo*. New York: Routledge.
- LISIAK, A., & KRZYZOWSKI, L. (2018). With a little help from my colleagues: Notes on emotional support in a qualitative longitudinal research project. In T. Loughran & D. Mannay (Eds.), *Emotion and the Researcher* (pp.33-48). Bingley: Emerald Publishing.
- MACFARLANE, B. (2021). Methodology, Fake Learning, and Emotional Performativity. *ECNU Review of Education*, 5(1), 140-155.
- MARECEK, J. (2003). Dancing through minefields: Toward a qualitative stance in psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 49-69). Washington: American Psychological Association.
- MASON, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- MORTARI, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- MORTARI, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1/1, 143-156.
- PEZALLA, A.E., PETTIGREW, J., & MILLER-DAY, M. (2012). Researching the researcher-as-instrument: an exercise in interviewer self reflexivity. *Qualitative Research*, 12(2), 165-185.
- SANTI, M. (2017). Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni. In M. Santi & D. Di Masi (Eds.), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- SILVERMAN, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text, and interaction*. London: Sage.
- SITÀ, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- SORZIO, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma. Carocci.
- ST. PIERRE, E.A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.) (pp. 611-625). London: Sage.
- ST. PIERRE, E.A., & PILLOW, W. (2000). *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*. New York: Routledge.

- TAYLOR, C.A., & HUGHES, C. (2016). *Posthuman Research Practices in Education*. London: Palgrave Macmillan.
- TAROZZI, M. (2016). Oltre la guerra dei paradigmi. In M. Tarozzi, V. Montù & A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini* (pp.5-11). Bologna: Bologna University Press.
- THORNBERG, R. (2018). School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study. *British Journal of Sociology of Education*, 39, 1, 144-158.
- TOGNONATO, C. (2006). I presupposti teorici dell'approccio qualitativo. In R. Cipriani, *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica* (pp.13-26). Milano: Guerini.
- TOGNONATO, C. (2022). *Kairos. Unità e molteplicità dell'esistenza*. Napoli: Liguori.
- TRACY, S.J. (2004). The construction of correctional officers: Layers of emotionality behind bars. *Qualitative Inquiry*, 10, 509-533.
- TRACY, S.J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.

## La valutazione del riassunto nella scuola primaria: quali strumenti?

Anastasia Marini

**ABSTRACT:** this paper explores the topic of the assessment of summarising skills within a theoretical-pedagogical framework oriented towards formative assessment. After a conceptual survey on the foundations and functions of assessment in inclusive school contexts, the paper analyses the complex nature of summarising skills, highlighting their cognitive, linguistic and metacognitive dimensions. Starting from a survey conducted as part of the *Oggi riassumo io* project, a critical review of the qualitative and quantitative instruments currently available, both in the Italian and international panorama, is proposed. The comparative analysis highlights the potentialities and limitations of the different approaches, highlighting the need to develop hybrid evaluation tools, capable of capturing the semantic, formal and processual components of summarisation in an integrated manner. The work is part of the debate on authentic assessment and aims to offer operational hints for didactics of summarisation consistent with the principles of inclusion and personalisation of learning.

**KEYWORDS:** formative assessment, synthesis skills, synthesis writing, evaluation approaches, evaluation tools

**ABSTRACT:** il presente contributo esplora il tema della valutazione della competenza riassuntiva all'interno di una cornice teorico-pedagogica orientata alla valutazione formativa. Dopo una ricognizione concettuale sui fondamenti e le funzioni della valutazione nei contesti scolastici inclusivi, il lavoro analizza la natura complessa dell'abilità di riassumere, evidenziandone la dimensione cognitiva, linguistica e metacognitiva. A partire da un'indagine condotta nell'ambito del progetto *Oggi riassumo io*, si propone una rassegna critica degli strumenti qualitativi e quantitativi attualmente disponibili, sia nel panorama italiano che internazionale. L'analisi comparativa mette in luce potenzialità e limiti dei diversi approcci, evidenziando l'esigenza di sviluppare strumenti valutativi ibridi, in grado di cogliere in maniera integrata le componenti semantiche, formali e processuali del riassunto. Il lavoro si inserisce nel dibattito sulla valutazione autentica e intende offrire spunti operativi per una didattica del riassunto coerente con i principi dell'inclusione e della personalizzazione dell'apprendimento.

**PAROLE CHIAVE:** valutazione formativa, capacità di sintesi, scrittura di sintesi, approcci valutativi, strumenti di valutazione

## Introduzione

Nel quadro delle attuali istanze pedagogiche orientate allo sviluppo di una scuola inclusiva e centrata sui processi di apprendimento, la valutazione formativa si configura come un dispositivo essenziale per sostenere e orientare il percorso formativo degli alunni. Le recenti prospettive teoriche e normative (MIUR, 2012; Vannini, 2022) evidenziano la necessità di superare una concezione della valutazione ancorata alla mera misurazione dei risultati, per abbracciare un modello riflessivo e regolativo, capace di generare informazioni significative per l'insegnante e per lo studente, nell'ottica del miglioramento continuo.

In tale contesto, la competenza riassuntiva assume una rilevanza particolare, in quanto abilità integrata che mobilita simultaneamente processi di comprensione profonda, rielaborazione testuale e produzione linguistica. Il riassunto si configura, infatti, come pratica complessa e metacognitiva, che richiede l'attivazione di operazioni inferenziali, la costruzione di rappresentazioni mentali coerenti e l'organizzazione gerarchica delle informazioni (Van Dijk & Kintsch, 1983; Levorato, 1988; Piu, 2017). Per tali ragioni, la sua valutazione pone sfide metodologiche e operative che interrogano la ricerca educativa, in particolare rispetto alla necessità di disporre di strumenti attendibili, validi e coerenti con una visione processuale e formativa dell'apprendimento.

Il presente contributo si propone di esplorare, in un'ottica teorico-empirica, il tema della valutazione della competenza riassuntiva, alla luce delle più recenti acquisizioni della ricerca nazionale e internazionale. Dopo una prima ricognizione concettuale sulla funzione formativa della valutazione e sulla natura multidimensionale dell'abilità riassuntiva, l'articolo presenta una rassegna critica degli strumenti esistenti emersi nell'ambito di un'indagine condotta all'interno del progetto *Oggi riassumo io*<sup>1</sup>. L'analisi comparativa evidenzia limiti e potenzialità dei diversi approcci valutativi, aprendo a una riflessione sulla necessità di dispositivi ibridi, capaci di cogliere in modo integrato la dimensione cognitiva, linguistica e metacognitiva del riassumere.

### 1. La valutazione formativa: funzione regolativa e supporto ai processi di apprendimento

Nel contesto dell'educazione scolastica contemporanea, la valutazione degli apprendimenti si configura come una leva strategica per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e per la promozione di una scuola equa, inclusiva e orientata allo sviluppo delle competenze. Le *Indicazioni Nazionali per il curri-*

---

<sup>1</sup> Progetto di ricerca frutto della collaborazione tra l'Università degli Studi Roma Tre e l'Università della Valle D'Aosta che si è proposto di ideare, realizzare e sperimentare un percorso didattico per la scuola primaria finalizzato allo sviluppo dell'abilità di riassumere testi narrativi, realizzato negli anni scolastici 2022/2023, 2023/2024<sup>1</sup>, 2024/2025 in una scuola della provincia di Roma.

*colo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) attribuiscono alla valutazione una funzione formativa e regolativa, sottolineandone il ruolo nel favorire il successo formativo di tutti gli alunni attraverso percorsi di consapevolezza, autovalutazione e responsabilità. Essa deve precedere, accompagnare e seguire l'apprendimento, fornendo all'insegnante e all'alunno informazioni utili per migliorare sia le strategie didattiche sia i processi cognitivi messi in atto.

Questa prospettiva sposta l'attenzione dalla misurazione dei risultati alla comprensione dei processi, valorizzando l'osservazione delle traiettorie cognitive e la documentazione del percorso di apprendimento. In tal senso, Scriven (1967) ha evidenziato come la valutazione non si limiti all'accertamento dei risultati finali, ma costituisca uno strumento critico per riflettere sull'efficacia delle scelte didattiche in termini di obiettivi, contenuti, metodologie e strumenti. Nella stessa direzione, Vertecchi (2003) riconosce alla valutazione una funzione centrale nella costruzione di una didattica capace di rispondere ai bisogni degli alunni attraverso la differenziazione dei percorsi e l'adozione di pratiche valutative capaci di cogliere i progressi individuali, di valorizzare l'errore come occasione di apprendimento e di personalizzare gli interventi didattici sulla base di evidenze concrete.

Queste riflessioni si intrecciano con il contributo di Gattullo (1968), il quale sottolinea che la validità della valutazione dipende dalla sua capacità di fornire informazioni affidabili e operative agli insegnanti per offrire le condizioni necessarie per un'azione didattica efficace. Ciò è reso possibile da prassi di valutazione formativa che si configurano come potenti risorse per l'insegnante che attraverso di esse può analizzare l'apprendimento degli studenti e regolare il processo di insegnamento-apprendimento (Vannini, 2022).

In sintesi, la valutazione formativa emerge come una componente essenziale di una didattica orientata allo sviluppo delle competenze: una valutazione che osserva, interpreta e sostiene, più che giudicare e classificare, e che pone al centro l'apprendimento come processo dinamico e personalizzato.

## 2. La valutazione della competenza riassuntiva: un processo complesso tra comprensione e produzione

All'interno della cornice teorica della valutazione formativa, la valutazione della competenza riassuntiva assume un ruolo strategico nei percorsi di insegnamento-apprendimento, a partire dalla scuola primaria, dove si gettano le basi per lo sviluppo di questa competenza dal forte valore trasversale e formativo. Il riassunto, come particolare testo scritto, si configura come un potente strumento di empowerment cognitivo: promuove la comprensione profonda, stimola la rielaborazione attiva delle conoscenze e favorisce la riflessione metacognitiva, contribuendo alla costruzione di schemi mentali stabili (Piu, 2017).

Tuttavia, imparare a riassumere non è un compito semplice, poiché implica l'integrazione di diverse abilità: comprendere un testo in profondità, selezionare le informazioni essenziali, organizzarle gerarchicamente e riformularle in modo coerente in una versione più breve (Balboni, 2013). L'abilità riassuntiva può quindi essere definita un'abilità integrata, che coinvolge sia la comprensione che la produzione testuale (Colombo, 2022), e che richiede una ristrutturazione cognitiva del testo attraverso processi ricorsivi in cui interagiscono memoria di lavoro e memoria semantica (Van Dijk & Kintsch, 1983). L'atto del riassumere coinvolge rappresentazioni sia linguistiche che proposizionali, passando dall'individuazione delle informazioni superficiali all'elaborazione semantica profonda (*ivi.*). Questo passaggio è mediato da operazioni inferenziali che permettono di stabilire connessioni logiche e temporali, costruendo una rappresentazione mentale coerente che viene poi riconvertita in forma linguistica (Levorato, 1988).

Il lettore-scrittore, infatti, deve individuare micro e macrostrutture, attivare inferenze, interpretare informazioni esplicite e implicite e riformulare i contenuti mantenendo la struttura concettuale del testo di partenza (Levorato, 1988; Benvenuto, 1987). Tale processo richiede anche la padronanza delle fasi della scrittura, dalla pianificazione alla revisione, e il controllo di aspetti morfosintattici, lessicali e coesivi. Il riassunto, dunque, mobilita competenze linguistiche, logico-inferenziali e metacognitive, implicando la risoluzione di problemi e l'integrazione dinamica tra comprensione, scrittura e rielaborazione (Piu, Dodman, Timpano, 2022; Hayes & Nash, 1996; Guerriero, 2022).

In questa prospettiva, valutare la competenza riassuntiva rappresenta una sfida pedagogica di rilievo, in quanto richiede strumenti affidabili, capaci di coglierne la natura complessa e integrata e di offrire evidenze utili per orientare la progettazione didattica. Una valutazione che dovrebbe tener conto di criteri chiari e condivisi, che rispecchino la natura ciclica e ricorsiva del compito: dalla decostruzione del testo alla sua rielaborazione in funzione dello scopo comunicativo (Benvenuto, 1987). Strumenti efficaci di valutazione dell'abilità riassuntiva dovrebbero consentire non solo di valutare il prodotto finito ma di comprendere i processi attivati dallo studente nel passaggio dal testo di partenza al testo di arrivo cogliendo l'interazione tra i diversi livelli coinvolti: comprensione semantica, capacità inferenziale, gestione dei contenuti, coerenza e coesione testuale (Piu, Dodman, Timpano, 2022).

Alla luce di queste considerazioni teoriche è stato intrapreso un primo percorso esplorativo al fine di identificare gli approcci di valutazione attualmente utilizzati per testare l'abilità riassuntiva ed esaminare gli strumenti validati, nel panorama italiano e internazionale, avviando un'analisi critica e un confronto delle caratteristiche, delle potenzialità e dei limiti di tali strumenti.

### 3. La valutazione della competenza riassuntiva: un primo percorso esplorativo tra strumenti e approcci

L'esigenza di individuare strumenti adeguati per la valutazione dell'abilità riassuntiva è emersa nell'ambito del progetto di ricerca *Oggi riassumo io*, contesto nel quale sono state formulate alcune considerazioni critiche sugli strumenti validati attualmente disponibili nel panorama italiano e internazionale.

Una prima indagine della letteratura scientifica sulla valutazione dell'abilità di riassumere e sugli strumenti ad essa dedicati è stata condotta mediante le banche dati Roma Tre Discovery, Scopus e Google Scholar, utilizzando parole chiave come *summarizing skills, summary writing, tools, rubric, test e assessment* (Piu, Angelini, Testa, 2023). L'analisi delle fonti ha messo in evidenza due principali categorie di strumenti: da un lato, quelli sviluppati in Italia per il contesto della scuola primaria; dall'altro, strumenti elaborati in contesti educativi asiatici, destinati a studenti di livelli scolastici superiori. Pur riferendosi a target differenti, entrambi offrono spunti metodologicamente rilevanti.

Due sono gli approcci valutativi prevalenti: quello quantitativo, che si fonda su prove strutturate e criteri oggettivi, e quello qualitativo, basato sull'analisi interpretativa delle produzioni scritte tramite rubriche o griglie.

#### 3.1 *Strumenti e approcci nel contesto italiano e internazionale*

Nel panorama italiano, tra gli strumenti di matrice quantitativa, si segnalano il *Summarizing Test* (Menichetti, 2018) test strutturato composto da un questionario a scelta multipla rivolto ad alunni di classe quarta e la sua versione per le classi terze (*STIII*, Marzano & De Angelis, 2024), pensati per valutare la capacità degli alunni della scuola primaria di individuare gli elementi rilevanti per produrre una sintesi di un brano in termini di informazioni più importanti, titoli e parole chiave. Nell'ambito qualitativo, oltre al compito tradizionale del riassunto tuttora largamente impiegato dagli insegnanti (Benvenuto, 1987), supportato da griglie valutative che considerano aspetti linguistici e cognitivi (Piu, Angelini, Testa, 2023), si distingue il *Summary Qualitative Assessment* (Menichetti & Bertolini, 2019), che consente di valutare la presenza di informazioni chiave e il rispetto dei vincoli di sintesi attraverso un'analisi sistematica del prodotto scritto.

A livello internazionale, in particolare nei contesti educativi asiatici, si segnalano diversi contributi rilevanti per la valutazione del riassunto in L2. Tra questi, la rubrica analitica sviluppata da Li & Wang (2021) per studenti universitari EFL in Cina propone quattro dimensioni valutative: copertura dell'idea principale, integrazione delle informazioni, uso linguistico e uso della fonte. Similmente, Kato (2024) propone una rubrica legata alla prova EIKEN<sup>2</sup>,

<sup>2</sup> Il test EIKEN è il "Jitsuyo Eigo Gino Kentei" ("Test di Competenza Pratica in Inglese"), test tra

con attenzione a integrazione, parafrasi, correttezza linguistica e fedeltà al testo. Un approccio misto è adottato da Yamanishi et al. (2019), la cui griglia valutativa unisce componenti analitiche e olistiche per misurare contenuto, qualità e quantità della parafrasi, accuratezza linguistica e coerenza complessiva del testo prodotto.

### 3.2 *Analisi critica degli strumenti qualitativi: potenzialità e limiti*

Un attento esame della letteratura nell'ambito delle attività del progetto *Oggi riassumo io*, ha messo in evidenza limiti e potenzialità degli strumenti di valutazione presenti. In particolare l'analisi e la riflessione critica si sono concentrate su alcuni strumenti con approccio qualitativo che consentono di valutare la produzione scritta di riassunti e permettono di esplorare le abilità di comprensione, rielaborazione e coesione testuale offrendo una visione più ricca e sfumata del processo cognitivo e linguistico coinvolto.

Il *Summary Qualitative Assessment* (Menichetti & Bertolini, 2019) rappresenta uno strumento qualitativo pensato per la scuola primaria che consente di valutare, in modo strutturato, la capacità dello studente di individuare e riprodurre le informazioni essenziali di un testo. Il punto di forza dello strumento risiede nell'utilizzo di una tabella di riferimento, validata e condivisa tra valutatori, che contiene le informazioni chiave del testo di partenza. Tale tabella guida il docente nella rilevazione della presenza e pertinenza dei contenuti nel riassunto prodotto dall'alunno. Un secondo criterio di valutazione riguarda il rispetto dei vincoli di sintesi, ossia la capacità dello studente di sintetizzare efficacemente il testo diviso in tre parti utilizzando circa 20 parole per riassumere ogni parte.

Tuttavia, pur costituendo un valido supporto per valutare la presenza delle informazioni principali nel testo prodotto dagli alunni, il *Summary Qualitative Assessment* presenta alcune limitazioni in termini di copertura dei processi testuali e cognitivi sottesi alla produzione del riassunto. In particolare, l'assenza di dimensioni dedicate alla valutazione della coerenza globale, della coesione testuale (uso dei connettivi, organizzazione logica), e della qualità linguistica (accuratezza morfosintattica, adeguatezza lessicale) riduce la capacità dello strumento di cogliere la natura integrata e complessa della competenza riassuntiva. Tale competenza, infatti, non si esaurisce nella selezione e riproduzione delle informazioni chiave, ma implica un'elaborazione profonda del testo di partenza, attraverso operazioni di decostruzione e ricostruzione che attivano simultaneamente competenze inferenziali, metacognitive e linguistiche. In questo senso, lo strumento risulta più funzionale a una valutazione parziale della performance che non alla piena valorizzazione della complessità del processo riassuntivo.

---

più diffusi per la valutazione della conoscenza della lingua inglese in Giappone. È una prova che valuta la competenza linguistica e viene utilizzata per l'ammissione a università o a scuole superiori come prova di livello per studenti che desiderano studiare all'estero.

Al contrario, la rubrica analitica di Li & Wang (2021), elaborata per la valutazione di riassunti in inglese L2 di studenti universitari EFL, adotta un approccio qualitativo articolato in quattro dimensioni: *Copertura dell'idea principale*, *Integrazione*, *Uso della lingua* e *Uso della fonte*. Le dimensioni di *Integrazione* e *Uso della lingua* in particolare permettono una valutazione approfondita della coerenza testuale, della connessione logica tra le informazioni, dell'uso appropriato dei connettivi, della ricchezza lessicale e della correttezza grammaticale e sintattica, aspetti fondamentali per valutare il riassunto come prodotto testuale compiuto.

La rubrica proposta da Yamanishi et al. (2019) propone invece un approccio qualitativo che unisce componenti analitiche e olistiche, valutando non solo le abilità specifiche ma anche la qualità complessiva del riassunto. La griglia di valutazione a cinque dimensioni, elaborata per la valutazione di riassunti in inglese come seconda lingua (L2) di studenti EFL nelle università giapponesi consente di valutare: il *Contenuto*, che verifica la presenza delle informazioni principali nel riassunto; la *Parafrasi-quantità* che valuta la quantità delle informazioni che sono state rielaborate e la *Parafrasi-qualità* che si concentra sull'appropriatezza della parafrasi; l'*Uso della Lingua* che esamina l'accuratezza grammaticale e sintattica, nonché la varietà e l'appropriatezza del lessico utilizzato e la *Qualità Complessiva*, dimensione che consente una valutazione olistica del riassunto, poiché considera tutte le componenti nel suo complesso.

Tuttavia, a differenza del *Summary Qualitative Assessment*, queste rubriche non forniscono strumenti sistematici per valutare il grado di aderenza ai contenuti del testo di partenza, mancando una tabella di riferimento condivisa o indicatori specifici per la precisione informativa.

In sintesi, i due strumenti presentano caratteristiche complementari:

- il *Summary Qualitative Assessment* si distingue per la capacità di rilevare la presenza delle informazioni chiave, ma trascura la valutazione linguistico-testuale;
- le rubriche di Li & Wang e di Yamanishi et al. offrono una valutazione approfondita dei processi di rielaborazione e coerenza del testo, ma non offrono la possibilità di valutare la presenza delle informazioni principali in modo oggettivo e condiviso.

Da queste considerazioni emerge l'opportunità di sviluppare strumenti valutativi ibridi, capaci di integrare l'analisi del contenuto e della forma, al fine di cogliere appieno la natura complessa e integrata della competenza riassuntiva.

## Conclusioni

La valutazione della competenza riassuntiva rappresenta una sfida educativa e metodologica di rilievo, poiché implica il riconoscimento della natura integrata e multidimensionale di tale abilità, al crocevia tra comprensione,

rielaborazione e produzione testuale. Come evidenziato, gli strumenti attualmente disponibili – pur offrendo contributi significativi – risultano spesso parziali, focalizzati ora sull'accuratezza informativa, ora sulla qualità linguistica, senza tuttavia riuscire a cogliere pienamente la complessità del processo sotteso al riassumere.

L'analisi comparativa condotta nel presente lavoro, a partire dall'esperienza del progetto *Oggi riassumo io*, ha messo in luce la necessità di un ripensamento degli approcci valutativi in direzione di dispositivi ibridi, capaci di coniugare rigore analitico e sensibilità pedagogica. In tal senso, una valutazione formativa ed efficace della competenza riassuntiva dovrebbe fondarsi su strumenti che integrino il controllo dei contenuti informativi con la valutazione della coerenza, della coesione testuale e dell'efficacia linguistica, offrendo indicazioni utili sia all'insegnante sia all'alunno per il miglioramento continuo.

Solo attraverso dispositivi valutativi realmente integrati sarà possibile sostenere in modo significativo lo sviluppo di una competenza che, oltre a essere trasversale, si configura come fondativa per la costruzione di apprendimenti stabili, riflessivi e orientati al pensiero critico.

## Riferimenti bibliografici

- BALBONI, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- BENVENUTO, G. (1987). *Insegnare a riassumere. Proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*. Torino: Loescher.
- CALVANI, A., & MENICHETTI, L. (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*. Il Reciprocal Teaching. Firenze: S.Ap.I.E., pp. 411-430.
- COLOMBO, A. (2002). *Leggere, Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- GATTULLO, M. (1968). *Didattica e docimologia: Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- GUERRIERO, A.R. (2002). Rielaborare testi: un approccio procedurale alla scrittura. In Id. (a cura di). *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*. Quaderni del Giscel. Firenze: La nuova Italia, pp. 67-82.
- HAYES J.R., NASH J.G. (1996). On the nature of planning in writing. In C.M. Levy and S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, Methods, Individual differences and Application*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 57-71.
- KATO, M. (2024). Developing an Analytic Rubric for Japanese EFL Learners' Summary Writing. *English Language Teaching*, 17(12), 1-1.
- LEVORATO, M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni: I processi di comprensione dei testi*. Bologna: il Mulino.
- LI, J., WANG, Q. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6, 1-21.
- MARZANO, A., DE ANGELIS, M. (2024). Validazione di una prova per valutare le abilità di riassunto nella scuola primaria. *RicercaAzione*, 16(1), pp. 135-152.
- MENICHETTI, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (18), pp. 369-396.
- MENICHETTI, L., & BERTOLINI, C. (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo*. Il Reciprocal Teaching. Firenze: S.Ap.I.E., pp. 431-462.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (4 settembre 2012). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. [https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

- PIU, A. (2017). Making a summary is no easy task. A teaching-learning path for the development of summarizing skills in primary students. *Proceedings ICERI2017 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville (Spain), 16th – 18th of November, 2017, pp. 4613-4618.
- ANGELINI, C., PIU, A., TESTA, S. (2023). Assessing summary writing: quantity, quality or both? In *INTED2023 Proceedings 17th International Technology, Education and Development Conference* (pp.4440-4443). Valencia: IATED [10.21125/inted.2023].
- PIU, A., DODMAN, M., & TIMPANO, G. (2022). Il riassunto scritto tra cognizione e comunicazione: Il processo di generazione di una mappa. *Graphos. Rivista Internazionale Di Pedagogia E Didattica Della Scrittura*, 2, pp. 69-79.
- SCRIVEN, M. (1966). *The methodology of evaluation. Social Science Education Consortium*. Publication 110. Purdue University.
- VAN DIJK, T.A., KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VANNINI, I. (2022). *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi «Didattica e docimologia» in dialogo con Mario Gattullo*. Roma: Armando Editore.
- VERTECCHI, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- YAMANISHI, H., ONO, M., & HIJIKATA, Y. (2019). Developing a scoring rubric for L2 summary writing: a hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia*, 9, 1-22.

# Educazione intergenerazionale e invecchiamento attivo: uno studio di caso sul modello Anziani e Bambini Insieme e un'esperienza di trasferimento a Roma

Giulia Scarpelli

**ABSTRACT:** this paper presents a case study conducted at the Intergenerational Center “ABI – Anziani e Bambini Insieme” in Piacenza, an innovative setting that integrates a nursery school, a nursing home, and a day care center for the elderly, with the aim of fostering daily interaction between generations. The proposal, purely methodological in nature, provides a detailed description of the research phases and tools employed. The findings guided the implementation of the ABI model in Rome, involving a nursery school and a day care center for the elderly, preceded by targeted staff training, with the objective of demonstrating the transferability of the intergenerational education model developed in Piacenza to different contexts.

**KEYWORDS:** intergenerational education; active ageing; intergenerational program; intergenerational inclusion; intergenerational educational approach

**ABSTRACT:** il contributo presenta uno studio di caso condotto presso il Centro Intergenerazionale “ABI – Anziani e Bambini Insieme” di Piacenza, una realtà che unisce nido d’infanzia, casa di riposo e centro diurno per anziani per favorire l’incontro quotidiano tra generazioni. La proposta, di natura puramente metodologica, descrive puntualmente le fasi e gli strumenti utilizzati durante il lavoro di ricerca. I risultati ottenuti dallo studio hanno guidato la sperimentazione del modello ABI tra uno spazio 0-6 e un centro diurno per anziani di Roma, preceduta da una formazione mirata rivolta al personale al fine di dimostrare la trasferibilità del modello di educazione intergenerazionale piacentino in contesti differenti.

**PAROLE CHIAVE:** educazione intergenerazionale; invecchiamento attivo; programma di scambio intergenerazionale; inclusione intergenerazionale; approccio educativo intergenerazionale

## 1. Introduzione

L'invecchiamento della popolazione è uno dei temi più attuali della società contemporanea. A partire dalla prima assemblea mondiale sull'invecchiamento svolta

a Vienna nel 1982 e sulla scorta delle prime raccomandazioni formulate in quella sede, il settore educativo ha iniziato, seppur lentamente, ad aprire le proprie porte alla popolazione anziana per favorire l'incontro con i bambini e stimolarli a condividere spazi e tempi con persone di altra età, portatrici di esperienze, cultura, conoscenze maturate nel corso della loro lunga esistenza (Gecchele, Meneghin, 2016).

Dopo una serie di eventi internazionali (Angelini, Scarpelli, Savoia, 2021), questa nuova sensibilità nei confronti della popolazione anziana si consolida nel 2012, proclamato *Anno europeo per l'invecchiamento attivo e la solidarietà intergenerazionale* e dedicato alla creazione di "condizioni di incontro e di collaborazione intergenerazionale, affinché la persona anziana sia sempre più considerata una risorsa per la comunità" (Fornasari, 2018, p. 70).

La nuova prospettiva che emerge da questi passaggi porta a considerare infanzia e vecchiaia in termini di similitudini piuttosto che di differenze. Entrambi fragili e bisognosi di protezione, anziani e bambini hanno, infatti, molteplici aspetti in comune: ritmi di vita più rallentati rispetto a quelli degli adulti, la ricerca costante di risposte ai propri interrogativi, la lentezza con cui affrontano e si adeguano ai cambiamenti ma anche l'egocentrismo, l'irrelevanza produttiva (Honegger Fresco, 1995), il senso del tempo, in cui l'anziano vede nel bambino sia il *futuro*, sia l'espressione del *suo passato*, della vita che ha già vissuto; mentre il bambino vede nell'anziano il *passato lontano*, il presente della condivisione di spazi e tempi, anche di gioco, e il *futuro* inteso in termini di fase finale della vita (Gecchele e Meneghin, 2016).

Gli studi e le riflessioni sul rapporto tra anziani e bambini si sono tradotti, sul piano pratico, in alcune interessanti iniziative ispirate ai principi dell'educazione intergenerazionale, in Italia e all'estero.

## 2. Lo stato dell'arte: esperienze intergenerazionali ed esiti

Il primo progetto intergenerazionale di cui si ha testimonianza – denominato "Adopted Grandparents" – è stato realizzato negli Stati Uniti nel 1968 (Whitley *et al.*, 1976), mentre la prima esperienza di coabitazione tra anziani e bambini è stata realizzata in Giappone, nel 1976, con la scelta di unire in un'unica struttura una scuola materna e una casa di riposo tra loro adiacenti (Kaplan, Kusano, Tsuji e Hisamichi, 1998; Thang, 2001). Dagli anni '80, le iniziative di tipo intergenerazionale hanno cominciato ad interessare anche gli adolescenti, configurandosi come una possibile risposta alle problematiche sociali specifiche di entrambe le generazioni, come isolamento negli anziani e bassa autostima nei giovani (Manna, 2022; Oasi, 2015). Nel 1991, all'interno della *Providence Mount St. Vincent*, una casa di riposo di Seattle, è stato inaugurato un servizio per l'infanzia per i bambini fino a 5 anni, assistiti da un personale con formazione specifica per lavorare con entrambe le età (Flash, 2015).

In Europa, il primo centro intergenerazionale documentato risale al 2001, anno in cui è stato aperto un nido di infanzia per bambini dai 18 mesi ai 3

anni all'interno della *Residence de l'Abbaye*, una casa di riposo per anziani situata a Saint-Maur-des-Fossés, vicino a Parigi. L'Unione Europea ha fortemente sostenuto questo approccio intergenerazionale e, oltre ad istituire nel 2009 la *Prima Giornata europea sulla solidarietà e la cooperazione tra generazioni* e a proclamare il 2012 come «anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni» (Parlamento Europeo, 2011)<sup>1</sup>, ha incentivato iniziative che potessero valorizzare gli anziani come risorsa. Tra queste, il progetto “TOY” (Together Old & Young) ha coinvolto sette Paesi europei – tra cui l'Italia –, promuovendo attività intergenerazionali in spazi comuni come scuole e centri culturali per ridurre la distanza tra generazioni. Nel nostro paese, esperienze simili esistevano già: nel 1997, a Treviso, il Centro Infanzia Girotondo delle Età aveva dato avvio a degli incontri tra bambini (da 12 mesi a 6 anni), i loro nonni, e gli anziani della comunità, compresi gli ospiti del vicino centro residenziale Fondazione De Lozzo-Da Dalto, per promuovere il benessere, il rispetto reciproco e l'inclusione sociale (Meneghin, 2016). Ad Aosta, nel 2004, il progetto “N come Nido, N come Nonni” aveva coinvolto anziani e bambini in attività e laboratori con incontri regolari e a Verona, nel 2007, era stato inaugurato il centro intergenerazionale “Casetta Maritati”, aperto a tutte le età, con spazi multifunzionali e supporto formativo per chi si occupava dei bambini. Nel 2009, invece, è stato inaugurato il Centro Intergenerazionale ABI di Piacenza, una struttura che ospita un nido d'infanzia per bambini fino ai tre anni, una casa di riposo e un centro diurno per anziani sotto lo stesso tetto, promuovendo incontri quotidiani tra le due generazioni.

Alcuni studi hanno evidenziato l'importanza degli interventi intergenerazionali per la salute dell'anziano, soprattutto per contrastare l'isolamento e la solitudine (Angelini, Scarpelli, Savoia, 2021; Murayama *et al.*, 2015; Gaggioli *et al.*, 2014; Donna *et al.*, 2007), aumentare il senso di appartenenza (Earl & Marais, 2023; Murayama *et al.*, 2015), migliorare l'autostima (Earl & Marais, 2023; Whear *et al.*, 2023) e la salute mentale e fisica (Giraudeau & Bailly, 2019; Gualano *et al.*, 2018), ridurre i sintomi depressivi (Earl & Marais, 2023; Whear *et al.*, 2023; Gualano *et al.*, 2018; Donna *et al.*, 2007) e la perdita di memoria (Donna *et al.*, 2007). Per quanto riguarda i bambini invece, evidenze scientifiche hanno riportato come benefici dei programmi intergenerazionali il miglioramento nella percezione della vecchiaia (Gualano *et al.*, 2018; Gecchele & Meneghin, 2016; Gaggioli *et al.*, 2014), con la conseguente decostruzione dello stereotipo relativo alla terza età e la riduzione del distacco generazionale (Gualano *et al.*, 2018). In tal modo, i bambini, facendo esperienza di legami con persone adulte non appartenenti alla loro famiglia, iniziano a sentirsi parte di una comunità più ampia. Imparano anche a “rallentare” e a rispettare tempi diversi dai propri.

<sup>1</sup> Parlamento Europeo, Consiglio Europeo (2011): *Decisione N. 940/2011/UE del 14 settembre 2011 sull'Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni (2012)*, documento pubblicato nella Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea – L. 246/5 del 23.09.2011.

Nonostante i dati emersi dagli studi sopracitati riguardo ai benefici che l'educazione intergenerazionale comporta per i soggetti coinvolti, sul territorio nazionale il Centro Intergenerazionale ABI di Piacenza rimane ad oggi l'unica struttura che accoglie, contestualmente, anziani e bambini insieme. Per questo motivo, questo Centro è uno degli esempi più considerevoli di educazione intergenerazionale, trattandosi di un'esperienza complessa in cui anziani e bambini sono al tempo stesso protagonisti e destinatari ma che vede anche il coinvolgimento attivo di numerosi attori, tutti impegnati con ruoli distinti ma ugualmente determinanti nella riuscita educativa del progetto. L'impegno della struttura piacentina nel programma di scambio intergenerazionale ha destato l'interesse della Fondazione Agnelli che, in qualità di istituto indipendente di ricerca in campo educativo-formativo, ha deciso di studiarne il modello educativo intergenerazionale proposto. A tal proposito, ha commissionato e finanziato la ricerca sul Centro Intergenerazionale ABI alla prof.ssa Cinzia Angelini, docente ordinaria di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi Roma Tre, e a Giulia Scarpelli, dottoranda in *Teoria e ricerca educativa* presso lo stesso Ateneo, le quali hanno messo a punto un modello di ricerca adeguato a studiare la realtà di ABI, tenendo sempre conto degli obiettivi e dei tempi fissati dal committente.

### 3. Lo studio di caso: obiettivi conoscitivi, metodologia e strumenti utilizzati

La ricerca, commissionata da Fondazione Agnelli, si è posta quattro obiettivi conoscitivi principali:

1. individuare gli elementi specifici che contraddistinguono l'esperienza ABI;
2. individuare gli eventuali benefici che il modello intergenerazionale offre ai propri utenti – anziani e bambini;
3. individuare gli eventuali benefici che il modello intergenerazionale offre agli operatori coinvolti nel progetto ABI – educatrici del nido d'infanzia e operatori sociosanitari che operano all'interno dei servizi per gli anziani;
4. individuare le lezioni apprese che possono essere esportate anche in contesti educativi non del tutto sovrapponibili.

Per la conduzione dello studio di caso si è applicata una metodologia mista, che ha previsto:

- *Fase documentativa*: analisi della letteratura scientifica nazionale e internazionale sull'educazione intergenerazionale e sui benefici che l'incontro tra anziani e bambini porta agli uni e agli altri. Nella ricerca degli studi esistenti sul tema, non si sono stabiliti dei criteri stringenti né per l'età di anziani e bambini né per la durata dei progetti intergenerazionali, con lo scopo di esplorare la tematica e i suoi benefici per i soggetti partecipanti da più punti di vista. Contestualmente, è stata svolta una prima analisi

- del contesto di riferimento in cui si sarebbe poi andati ad operare, ovvero il Centro Intergenerazionale ABI, attraverso ricerche in rete e sul sito web della Cooperativa Unicoop che gestisce il servizio, per mettere in luce le caratteristiche della struttura e, di conseguenza, progettare un disegno di ricerca compatibile con esse. Si è compreso fin da subito che al centro della ricerca si sarebbero dovute mettere la complessità e l'unicità della struttura e del progetto di educazione intergenerazionale, senza la pretesa di *ridurle*, ma considerandole con un approccio *olistico*, in grado di analizzare tutti quei fattori ritenuti rilevanti per la comprensione e la descrizione del caso specifico (Trincherò, 2020). Per questo motivo, è stato messo a punto uno studio di caso singolo (Trincherò, 2015; 2020), per rispondere all'obiettivo di «descrivere e comprendere la struttura complessa di relazioni che individuano e caratterizzano il caso in sé, nella sua unica e irripetibile specificità, e solo in secondo luogo utilizzare l'evidenza empirica raccolta per gettare luce su temi più generali» (Trincherò, 2020, p. 158). Scelto il caso di studio singolo come modello, sono state definite le domande di ricerca e le varie fasi di lavoro da svolgere.
- *Partecipazione alla riunione plenaria e primi contatti*: ci si è recati nella struttura oggetto di studio, per osservarne l'organizzazione degli spazi (interni ed esterni) e i materiali utilizzati per facilitare il dialogo intergenerazionale. È stato altresì possibile accedere agli archivi contenenti i documenti riguardanti la formazione iniziale del personale sull'intergenerazionalità, i diari progettuali e le griglie osservative degli incontri tra anziani e bambini, dal 2009 ad oggi. A seguire, si è preso parte alla riunione plenaria del personale ABI – operatori sociosanitari della casa di riposo e del centro diurno e educatrici del nido d'infanzia coinvolti nel progetto di educazione intergenerazionale – con lo scopo di presentare brevemente il disegno di ricerca e l'impegno richiesto ai soggetti coinvolti. La partecipazione alla riunione plenaria e l'osservazione degli spazi e dei materiali della struttura hanno permesso di rivedere le domande di ricerca e gli strumenti pensati in precedenza per portare avanti lo studio di caso.
  - *Definizione e costruzione degli strumenti*: in questa fase, sono stati costruiti gli strumenti necessari per raccogliere i dati utili a rispondere alle domande di ricerca fondanti lo studio di caso. Nello specifico si è scelto di utilizzare i seguenti strumenti:
    - a. *Osservazioni carta e matita* di una riunione d'équipe e di alcuni incontri intergenerazionali, in spazi e situazioni differenti, per esaminare il setting più adatto – in termini di spazi, materiali e composizione del gruppo – a facilitare il dialogo intergenerazionale e il ruolo degli operatori durante gli incontri tra anziani e bambini.
    - b. *Interviste* da condurre con vari attori chiave del progetto, ovvero il direttore generale di Unicoop, la responsabile del progetto ABI, le coordinatrici dei tre servizi coinvolti (nido d'infanzia, casa di riposo e centro diurno), alcuni tra gli anziani partecipanti e non parteci-

panti al progetto ABI e alcuni tra gli adolescenti<sup>2</sup> che, da bambini, avevano partecipato al progetto ABI essendo iscritti al nido del Centro Intergenerazionale. Le aree di indagine individuate sono state diverse per ogni tipologia di intervistato – direttore, responsabile e coordinatrici, anziani e adolescenti di cui sopra.

- c. *Focus group* rivolti al personale coinvolto nel progetto ABI, ai genitori dei bambini iscritti alla sezione grandi del nido d'infanzia e ai bambini partecipanti al progetto ABI in passato<sup>3</sup>. Anche in questo caso, le aree di indagine individuate sono state diverse per ogni tipologia di intervistati – personale, genitori e bambini.
  - d. *Questionari semi-strutturati* da somministrare online e su base volontaria al personale coinvolto in ABI all'inizio e alla fine del periodo di ricerca, con lo scopo di raccogliere le osservazioni rispetto ai benefici degli incontri intergenerazionali per gli utenti e alla creazione di legami significativi tra anziani e bambini.
- *Lavoro sul campo*: il lavoro di ricerca sul campo ha avuto una durata effettiva di 11 giorni, distribuiti nell'arco di tempo che va dal 29 novembre 2023 al 28 maggio 2024.
  - *Analisi dei dati raccolti*: le interviste e i focus group sono stati registrati e trascritti integralmente per poi essere analizzati attraverso la tecnica dell'analisi tematica (Gianturco, 2022), che permette di scomporre il materiale raccolto per individuare e confrontare i temi principali e secondari (macro e microtemi) emersi sia dal lavoro sulla letteratura che da quello sul campo. L'analisi tematica ha, inoltre, facilitato il processo di trasversalizzazione, consentendo di confrontare e mettere in relazione tra loro i contenuti delle diverse testimonianze. Attraverso questo approccio si è arrivati ad avere una lettura d'insieme delle esperienze e delle percezioni di tutti i soggetti coinvolti – coordinatori, personale, genitori, anziani e bambini.

A seguito dell'analisi dei dati, è stato pubblicato un Rapporto di ricerca divulgativo promosso da Fondazione Agnelli, curato dall'Università degli Studi Roma Tre e realizzato in collaborazione con la cooperativa Unicoop, all'interno del quale sono stati illustrati gli esiti del lavoro di ricerca<sup>4</sup>.

#### 4. Esportazione del modello ABI: incontri di scambio intergenerazionale tra uno spazio 0-6 e un centro diurno per anziani di Roma

Lo studio dell'esperienza positiva del Centro Intergenerazionale ABI ha permesso di mettere in luce quegli elementi (es. spazi, materiali, modalità di

---

<sup>2</sup> Due ragazzi, rispettivamente di 13 e 18 anni, e due ragazze, entrambe di 16 anni.

<sup>3</sup> Tre bambine, di età compresa tra i 6 e gli 11 anni, e un bambino di 8 anni.

<sup>4</sup> Rapporto-di-Ricerca\_15-anni-di-ABI\_web.pdf (ultima consultazione: 30 maggio 2025).

coinvolgimento dei partecipanti, ecc.) che, nell'ambito del contesto piacentino, funzionano in un'ottica di accrescimento – in quantità e in qualità – delle interazioni intergenerazionali. Tali elementi, individuati nella fase di analisi dei dati, possono diventare preziosi stimoli per chiunque voglia aprire la propria riflessione pedagogica e la propria pratica educativa al dialogo intergenerazionale. Una volta concluso lo studio di caso e individuati gli elementi peculiari e replicabili del Centro ABI – tra cui la composizione del gruppo intergenerazionale, il ruolo dell'operatore/educatore, la scelta dei materiali – è stata avviata una formazione sul tema dell'intergenerazionalità. Essa ha coinvolto il personale di uno spazio 0-6<sup>5</sup> e di un centro diurno per anziani<sup>6</sup> del VII municipio di Roma, entrambi mai coinvolti in progetti di questo tipo. La formazione, della durata complessiva di sette ore suddivise in più incontri da marzo a maggio 2025, è stata preceduta dalla somministrazione di un questionario in entrata a tutto il personale coinvolto. Lo scopo di questo percorso formativo è stato quello di fornire informazioni di base riguardo alla prima infanzia e all'età anziana (bisogni, similitudini e differenze), al fine di scardinare negli adulti stessi eventuali stereotipi e pregiudizi relativi alla terza età e ragionare sugli elementi che facilitano il dialogo intergenerazionale, portando come esempio quanto accade nella struttura piacentina. La formazione ha previsto anche un lavoro di gruppo conclusivo, finalizzato alla realizzazione di un progetto di scambio intergenerazionale capace di individuare quattro o cinque bambini e quattro o cinque anziani da coinvolgere negli incontri di scambio intergenerazionale, indicando anche quali attività e materiali proporre loro durante gli incontri. Con l'avallo delle coordinatrici dei due servizi, tra maggio e giugno 2025 sono stati organizzati quattro incontri di scambio intergenerazionale tra quattro anziani<sup>7</sup> e cinque bambini<sup>8</sup>. Le attività si sono svolte nel giardino dello spazio 0-6, in presenza di un'educatrice del nido d'infanzia, della psicologa e di un operatore sociosanitario del centro diurno e sono state osservate dalla ricercatrice con la tecnica 'carta e matita'. Tra la fine di giugno e l'inizio di luglio 2025, verrà inoltre organizzato un focus group con tutto il personale dello spazio 0-6 e del centro diurno per raccogliere feedback sulla formazione impartita e sugli incontri di scambio intergenerazionale realizzati, al fine di individuare i punti di forza e le criticità su cui lavorare. In tale occasione, verrà somministrato al personale un questionario finale.

È prevista l'analisi dei dati raccolti (osservazioni, focus group, questionari pre/post), con l'obiettivo di valutare l'efficacia della formazione e la qualità delle interazioni intergenerazionali avviate.

<sup>5</sup> Venti risorse tra coordinatrici, educatrici, insegnanti della scuola dell'infanzia e ausiliarie.

<sup>6</sup> Otto risorse tra coordinatrice, psicologa, educatrice e operatori sociosanitari.

<sup>7</sup> Due donne e due uomini, di età compresa tra 77 e 90 anni.

<sup>8</sup> Tre bambine e due bambini, iscritti alla sezione dei grandi del nido d'infanzia, quindi di età compresa tra i 2 e i 3 anni.

## 5. Conclusioni

L'educazione intergenerazionale si configura oggi come una risposta educativa innovativa e necessaria ai cambiamenti demografici, sociali e culturali della società contemporanea. Il Centro Intergenerazionale ABI di Piacenza rappresenta un modello virtuoso in cui infanzia e terza età vivono quotidianamente scambi significativi, condividono esperienze e creano legami affettivi che contribuiscono al benessere di entrambe le generazioni.

L'aver proposto il modello ABI in uno spazio 0-6 e in un centro diurno per anziani di Roma ha confermato che è possibile trasferire alcune buone pratiche, a patto che vi sia un'adeguata formazione del personale, un'attenta progettazione di spazi e materiali e un reale coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti.

I risultati attesi dalla seconda fase del lavoro di ricerca offriranno ulteriori spunti per definire un modello di educazione intergenerazionale replicabile in contesti diversi. In tal senso, si auspica che esperienze come quella del Centro ABI possano avviare un cambiamento più ampio nella progettazione dei servizi educativi e socio-assistenziali, volto alla promozione di spazi di incontro tra generazioni, culture e vissuti.

## Riferimenti bibliografici

- ANGELINI, C., SCARPELLI, G., SAVOIA, T. (2021). Educazione intergenerazionale. La relazione tra nonni e nipoti durante il lockdown. In *AA.VV., La Ricerca dipartimentale ai tempi del COVID-19*. Roma: Edizioni RomaTrE-Press.
- ASSOCIAZIONE OASI (2015). *AttivaEtà. Riflessioni e buone pratiche dai progetti di scambio intergenerazionale nella Regione Lazio*, progetto realizzato dall'Associazione Oasi con il contributo della Regione Lazio – Direzione Regionale Politiche sociali, autonomie, sicurezza e sport, Area Impresa Sociale e Servizio Civile.
- DONNA, M.B., HATTON-YEO, A., HENKIN, N.A., JARROTT, S.E., KAPLAN, M.S., MARTÍNE, A., NEWMAN, S., PINAZO, S., SÁEZ, J., WEINTRAUB, A.P.C. (2007). The benefits of intergenerational programmes. Intergenerational programmes: Towards a society for all ages. *Social Studies Collection*, n. 23.
- EARL, E.J., MARAIS, D. (2023). The experience of intergenerational interactions and their influence on the mental health of older people living in residential care. *Plos One*. 18(7).
- FLASH, C. (2015). The Intergenerational Learning Center, Providence Mount St. Vincent, Seattle. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(4), 338-341. <https://doi.org/10.1080/15350770.2015.1105095>
- FORNASARI, A. (2018). *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*. Pisa: Edizioni ETS.
- GAGGIOLI, A., MORGANTI, L., BONFIGLIO, S., SCARATTI, C., CIPRESSO, P., SERINO, S. & RIVA, G. (2014). Intergenerational Group Reminiscence: A Potentially Effective Intervention to Enhance Elderly Psychosocial Wellbeing and to Improve Children's Perception of Aging. *Educational Gerontology*, 40(7), 486-498.
- GECCHELE, M., MENEGHIN, L. (2016). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro Infanzia Girotondo delle Età*. Pisa: Edizioni ETS.
- GIANTURCO, G. (2022). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Edizioni Guerini.
- GIRAUDEAU, C., BAILLY, N. (2019). Intergenerational programs: What can school-age children and older people expect from them? A systematic review. *European Journal of Ageing*, 1-14.
- GUALANO, M.R., VOGLINO, G., BERT, F., THOMAS, R., CAMUSSI, E., SILIQUINI, R. (2018). The impact of intergenerational programs on children and older adults: a review. *International Psychogeriatrics*; 30(4), 451-468.
- HONEGGER FRESCO, G. (1995). *Essere nonni. Giochi, ricette e racconti per vivere con gioia accanto a un nipotino*. Milano: Red.

- KAPLAN M., KUSANO A., TSUJI I., HISAMICHI S., (1998), *Intergenerational Programs: Support for Children, Youth, and Elders in Japan*, New York, State University of New York Press.
- MANNA, T. (2022). Lo scambio intergenerazionale come prassi formativa nei processi di empowerment tecnologico: una literature review, *CQIIA*, 36, 52-93.
- MENEGHIN, L. (2016). A scuola con i nonni, *Centro Infanzia Girotondo delle Età – Scuola dell’infanzia*, 10, 21-23.
- MURAYAMA, Y., OHBA, H., YASUNAGA, M., NONAKA, K., TAKEUCHI, R., NISHI, M., SAKUMA, N., UCHIDA, H., SHINKAI, S., FUJIWARA, Y. (2015). The effect of intergenerational programs on the mental health of elderly adults. *Aging Ment Health*. 19(4):306-14.
- THANG, L. (2001). *Generations in Touch: Linking the Old and Young in a Tokyo Neighborhood (The Anthropology of Contemporary Issues)*, New York, Cornell University Press.
- TRINCHERO, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- TRINCHERO, R. (2020). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- WHEAR, R., CAMPBELL, F., ROGERS, M., SUTTON, A., ROBINSON-CARTER, E., SHARPE, R., COHEN, S., FERGY, R., GARSIDE, R., KNEALE, D., MELENDEZ-TORRES, G.J., THOMPSON-COON, J. (2023). What is the effect of intergenerational activities on the wellbeing and mental health of older people?: A systematic review. *Campbell Syst Rev*. 19(4).
- WHITLEY, E., DUNCAN, R. & MCKENZIE, P. (1976). Adopted grandparents: a link between the past and the future, *Educational Gerontology*, 1:3, 243-249, DOI: 10.1080/0360127760010304.

La valutazione della qualità nei servizi educativi:  
una ricerca sui Nidi Famiglia della Rete APS<sup>1</sup>  
*Scarabocchiando a casa di...*

Alessio Schiavone

**ABSTRACT:** the research is part of a doctoral project aimed to design an operational model for quality assessment in early childhood education services, with particular focus on the APS *Scarabocchiando a casa di...* network, which involves over 200 family nests. The approach adopted considers quality as a participatory and negotiated process. The methodological framework includes qualitative-quantitative tools typical of exploratory research, case studies and research-education.

The first phase involves questionnaires, semi-structured interviews and observational tools; these procedures will be followed by an in-depth qualitative study with a selection of individual integrated case studies, with a focus on adopted models, educational and inclusive practices with respect to especially in relation to children with Special Education Needs (SEN). The aim is to identify shared indicators and valid instruments to measure structural, relational and inclusive dimensions in innovative educational services.

**KEYWORDS:** family nest, educational services, quality assessment, mixed methods, SEN.

**ABSTRACT:** la ricerca si inserisce in un progetto dottorale volto a costruire un modello operativo per la valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia, con particolare attenzione alla Rete APS *Scarabocchiando a casa di...*, che coinvolge oltre 200 nidi famiglia. L'approccio adottato considera la qualità come un processo partecipato e negoziato. Il disegno metodologico prevede strumenti quali-quantitativi tipici della ricerca esplorativa, dello studio di caso e della ricerca-formazione.

La prima fase prevede questionari, interviste semi-strutturate e strumenti osservativi; seguirà un approfondimento qualitativo con alcuni studi di caso singoli integrati, con particolare attenzione a modelli adottati, pratiche educative e inclusività rispetto ai bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES). L'obiettivo è individuare indicatori condivisi e strumenti validi per misurare dimensioni strutturali, relazionali e inclusive nei servizi educativi innovativi.

**PAROLE CHIAVE:** nido famiglia, servizi educativi, valutazione della qualità, metodi misti, BES.

---

<sup>1</sup> APS: Associazione di Promozione Sociale.

## 1. Introduzione

Nel quadro più ampio dello sviluppo del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, il presente contributo intende affrontare la questione dell'elaborazione di un modello operativo per la rilevazione della qualità nei nidi famiglia e nei servizi innovativi per l'infanzia che risulti concretamente applicabile all'interno di tali contesti.

Verrà delineato sinteticamente il quadro teorico di riferimento, con particolare attenzione agli elementi normativi e psico-pedagogici, in un'ottica comparativa con l'ambito europeo.

Il contributo si soffermerà inoltre sulla valutazione della qualità nei servizi rivolti alla prima infanzia, delineando il disegno complessivo della ricerca e lo stato di avanzamento del lavoro, con riferimento agli strumenti e alle procedure finora adottati. L'obiettivo è individuare gli standard di qualità che dovrebbero caratterizzare i nidi famiglia e i servizi innovativi, nonché i relativi strumenti di misurazione.

Infine, la ricerca si propone di contribuire allo sviluppo di un modello operativo per la rilevazione e il monitoraggio della qualità di tali servizi, con un focus specifico sull'inclusione dei bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES).

### 1.1 *I servizi per la prima infanzia e la legge 1044/1971*

Il tema del nido è oggetto di ampio dibattito nella letteratura scientifica di settore sin dagli anni '70 del Novecento, periodo in cui tale servizio si configura sostanzialmente come un supporto alle donne lavoratrici, in quanto nasce essenzialmente come un "servizio a domanda, fortemente correlato alle dinamiche del mercato del lavoro femminile, sostitutivo di una funzione materna che viene meno per motivi lavorativi; di qui la natura assistenziale del servizio" (Di Nicola, 2007, p. 138).

In Italia, i primi servizi pubblici per bambini sotto i tre anni furono promossi negli anni '60 da alcune amministrazioni comunali, con l'obiettivo di sostenere la conciliazione tra cura dei figli e partecipazione femminile al lavoro. Parallelamente, per la fascia 3-6 anni, l'istituzione della scuola materna statale nel 1968 contribuì ad ampliare un panorama educativo già caratterizzato dalla presenza di scuole comunali e di enti di ispirazione cattolica (Filomia, 2021).

Come sostiene Barbieri, "in Italia non vi è stata traccia di alcun intervento *sistematico* fino alla fine degli anni Sessanta e dei primi anni Settanta del Novecento" (2019, p. 69), anche se sono presenti diverse iniziative legislative utili a preparare il clima che porterà all'istituzione dei nidi come strutture comunali (Filomia, 2021).

Sarà con la Legge n. 1044 del 1971 che verrà istituito per la prima volta un asilo nido di nuova concezione — per usare lo slogan dell'epoca — nonostante

l'assenza di una precedente tradizione pedagogica consolidata (Bondioli & Mantovani, 1987). Si afferma così l'idea di un servizio non soltanto assistenziale, ma anche educativo, concepito come strumento di promozione della dimensione sociale tanto per il genitore quanto, soprattutto, per i bambini (Foni, 2015).

## 2. L'evoluzione dei servizi per la prima infanzia: dalla tutela dei diritti all'integrazione educativa

In seguito all'approvazione della legge n. 1044 del 1971, si avvia un ampio processo di decentramento amministrativo, che porterà dapprima le Regioni e successivamente i Comuni a diventare soggetti non solo erogatori, ma anche gestori dei servizi alla persona (Andreoli, 2002).

Tale processo, tiene conto degli sviluppi avvenuti a livello internazionale, in particolare con la Dichiarazione ONU sui diritti del fanciullo del 1989. Essa ha rappresentato un fondamentale punto di svolta, stimolando la costruzione, nei diversi Stati, di uno statuto organico che riconosce universalmente ai bambini la titolarità di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici.

In Italia, un successivo passo significativo è stato compiuto con la Legge 28 agosto 1997, n. 285, che ha avviato una vasta sperimentazione nazionale per consolidare il principio secondo cui i nidi e le scuole dell'infanzia costituiscono un diritto del bambino, indipendentemente dalla condizione lavorativa dei genitori (Di Nicola, 2002). Questa evoluzione ha ridefinito l'asilo nido come un vero e proprio *servizio educativo* progettato per sostenere il bambino in una fase della sua crescita particolarmente preziosa del suo sviluppo psico-fisico (Bondioli, Savio et al., 2018).

Un momento cruciale per lo sviluppo dei servizi rivolti alla fascia 0 a 3 anni è rappresentato dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107, che ha istituito il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni. Reso operativo dal Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, tale sistema mira a offrire "opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie". Di conseguenza, "il bambino è non solo il protagonista e il destinatario della coeducazione, ma ne è soprattutto partecipe poiché egli stesso è soggetto agente e portatore di esigenze e di specifiche caratteristiche e competenze personali" (La Rocca, 2022, p. 7).

L'Art. 4 del D.Lgs. n. 65/2017, attuativo della citata legge 107, ha ulteriormente rafforzato il sistema, stabilendo la necessità di una qualificazione universitaria specifica — attraverso la classe di laurea L-19 — per l'educatore

della prima infanzia, delineando chiaramente il ruolo, le funzioni e le competenze professionali richieste a tale figura (La Rocca, Smeriglio, & Tassone, 2020).

La costruzione del sistema integrato richiede la definizione di una cornice pedagogica che colleghi il segmento 0-3 allo 0-6, a partire dai bisogni primari del bambino (Silva, 2018; Bondioli, Savio et al., 2018). In questa prospettiva, il Ministero dell'Istruzione ha elaborato due documenti fondamentali: le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (MIUR, 2021) e gli *Orientamenti nazionali per lo 0-3* (MIUR, 2022), che completano il percorso di integrazione dei servizi educativi per l'infanzia nel sistema nazionale di educazione e istruzione.

Tali Orientamenti, radicati nei valori della Costituzione, della Convenzione ONU e delle direttive della Commissione Europea, offrono prospettive e strumenti educativi per garantire un accesso ampio e inclusivo a servizi di qualità per i bambini tra zero e tre anni (Schiavone et al., 2024). Essi promuovono una concezione rinnovata dell'intercultura, la necessità di una formazione continua per il personale (Biasi & La Rocca, 2018), il valore di osservazione, documentazione e valutazione come pilastri della progettazione e il ruolo educativo dello spazio e del tempo (MIUR, 2022).

### 3. Il progetto di ricerca “La qualità dei nidi famiglia e dei servizi innovativi per l'infanzia”: obiettivi e contesto dello studio

Tra le soluzioni che rispondono in modo più efficace alla diversificazione della domanda delle famiglie e promuovono una maggiore diffusione territoriale dell'offerta, si annovera il *nido domestico, nido famiglia o tagesmutter*: un *servizio educativo* rivolto a un massimo di cinque bambini tra i tre e i trentasei mesi (Mottino, 2014; Buccolo, 2024). Il nido famiglia si concretizza in abitazioni private o in altri contesti domiciliari conformi ai requisiti igienico-sanitari previsti dalla normativa vigente<sup>2</sup> (Consiglio Regionale del Lazio, 2020).

Secondo gli studiosi Alushaj e Tamburlini (2018) per determinare la qualità di un servizio, vanno individuate 5 macroaree, interdipendenti e non gerarchizzate:

- sistema delle relazioni nido-famiglia;
- contesto educativo (infrastruttura);
- organizzazione del Servizio;
- lavoro dell'equipe educativa;
- continuità.

Sulla base della letteratura di settore (Parente, 2015), si può affermare che

---

<sup>2</sup> Le politiche regionali circa l'istituzione, l'ampiamiento e la strutturazione dei nidi sono molto differenziate, ogni regione adotta una propria regolamentazione. La struttura del nido famiglia, nel Lazio è regolamentata dall'articolo 40 della Legge Regionale del 5 agosto 2020, n.7 in materia di *Disposizioni relative al sistema integrato di educazione e istruzione per l'infanzia*.

i presupposti teorici alla base della valutazione della qualità debbano essere ricercati in un approccio che concepisce la qualità stessa come un processo negoziato. In quest'ottica, la valutazione dei servizi non può esaurirsi nella mera verifica del rispetto dei requisiti minimi previsti dalle normative regionali, né limitarsi ai procedimenti di autorizzazione al funzionamento e accreditamento, ma deve aprirsi a una prospettiva più ampia e partecipata.

Il processo può essere compreso e valorizzato attraverso il confronto e il dialogo tra i diversi attori coinvolti, triangolando prospettive differenti; ciò presuppone una raccolta dei dati condotta in maniera rigorosa e sistematica (Restiglian, 2020). In questa direzione, la riflessione sulla qualità nei servizi educativi si intreccia con la definizione di valutazione proposta da Becchi e Scalera, intesa come “accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerabili ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa” (Bondioli & Ferrari, 2004, p. 30).

Secondo le prospettive dell'*educational evaluation* e della *customer satisfaction* di derivazione aziendale, la qualità assume una natura dinamica, configurandosi come una meta verso cui tendere e richiedendo un processo continuo di monitoraggio e valutazione, finalizzato al cambiamento, al miglioramento del servizio e al suo adeguamento ai bisogni educativi dell'utente (Capparucci, 2011).

Come si evince dallo studio e dall'analisi del contesto italiano, non vi sono indicazioni normative esaustive sulla valutazione della qualità dei servizi per l'infanzia e nello specifico dei nidi famiglia, pertanto al momento le modalità e i criteri di tale valutazione rappresentano un emergente problema di ricerca.

Per rispondere a tale problema è stato finanziato un percorso di dottorato che persegue gli obiettivi illustrati nella tabella seguente (Tab. 1).

Come illustrato nella Tab. 1, di seguito, vengono presentati gli obiettivi specifici della ricerca.

Approfondire la conoscenza del fenomeno in ambito nazionale e internazionale, a livello culturale e politico/normativo
Individuare indicatori, criteri valutativi, metodi di osservazione sistematica e interventi scientificamente mirati alla rilevazione della qualità di tali servizi, con lo scopo di intervenire per eventuali azioni di miglioramento
Costruire strumenti e individuare procedure per monitorare, rilevare e analizzare con sistemi scientifici, in particolare, la qualità dei servizi educativi
Individuare punti di forza e di criticità dei servizi afferenti alla Rete APS <i>Scarabocchiando a casa di...</i>

<p>Mettere a punto una formazione per gli operatori utile per il miglioramento della qualità dei servizi educativi in termini di capacità di osservare e rilevare fattori ambientali, tenendo conto anche delle esigenze formative dei bambini con (BES) secondo la prospettiva dell'ICF</p>
<p>Predisporre specifiche Linee guida che possano essere di orientamento anche ai decisori politici</p>

Tab. 1 – Obiettivi della ricerca

L'intero percorso di dottorato è stato finanziato dalla Rete APS *Scarabocchiano a casa di...* partner attivo del progetto. La rete comprende oltre 200 nidi famiglia, configurati come *servizi educativi*<sup>3</sup> a carattere no-profit, riuniti all'interno di un APS.

### 3.1 Metodi e Strumenti

La ricerca dottorale, attualmente al primo anno, si trova nella fase di definizione del percorso. In questa fase iniziale sono stati avviati lo studio della letteratura scientifica di riferimento e la costruzione dei questionari in ingresso, con l'obiettivo di predisporre le basi metodologiche per lo sviluppo successivo.

Per la conduzione della ricerca, si tiene conto delle procedure e degli strumenti quali-quantitativi tipici della ricerca esplorativa, dello studio di caso e della ricerca-formazione (Asquini, 2018).

La raccolta dei dati avviene mediante la somministrazione di strumenti appartenenti sia alla ricerca quantitativa sia a quella qualitativa, in primis attraverso questionari on line anonimi rivolti agli operatori (Caselli, 2024) (Corbetta, 2015) e alle famiglie (Corbetta, 2014).

Successivamente alla raccolta e all'analisi dei dati, verranno selezionati alcuni casi studio singoli integrati (Yin, 2005), rappresentativi di contesti differenziati all'interno della Rete, nei quali, in particolare, si approfondirà il livello di inclusività nei confronti dei bambini con BES, ponendo attenzione alle procedure adottate, alle pratiche educative e alla partecipazione delle famiglie.

Per l'analisi e la discussione dei risultati si impiegherà la triangolazione dei dati secondo la modalità tipica dei *mixed-methods* (Amaturo & Punziano, 2016). Il miglioramento della qualità dei servizi educativi è concepito come un processo iterativo, in cui analisi dei dati, interventi formativi e azioni mirate si integrano, e i loro effetti vengono successivamente determinati.

Tutti i dati saranno raccolti in forma anonima e/o pseudonimizzata, trattati nel rispetto del Regolamento UE 2016/679 (GDPR), conservati su dispositivi protetti da password e utilizzati esclusivamente a fini di ricerca.

<sup>3</sup> I termini *servizi educativi* in tale contributo comprendono tutti i servizi afferenti alla Rete APS: Nido Famiglia, PGE (*Piccoli Gruppi Educativi*), Micronido, Asilo Nido, Dopo Scuola.

### 3.2 Descrizione degli strumenti e individuazione del campione

Nella prima fase della ricerca (gennaio 2025 – giugno 2025) sono stati coinvolti operatori<sup>4</sup> e famiglie<sup>5</sup> afferenti alla Rete APS *Scarabocchiando a casa di...*, in particolare:

- n. 195 operatori dei *servizi educativi* che sono stati invitati a compilare un questionario finalizzato a esplorare pratiche quotidiane, percezioni professionali e vissuti in merito alla qualità dei servizi educativi e all’inclusione dei bambini con BES;
- n. 1810 famiglie che hanno ricevuto un questionario mirato alla rilevazione della qualità percepita del servizio frequentato dai bambini.

Il numero di famiglie risulta sensibilmente più elevato rispetto a quello degli operatori, in quanto sono state incluse entrambe le figure genitoriali e/o i *caregiver*, al fine di garantire pari opportunità di risposta e non limitare la partecipazione a un solo membro del nucleo familiare.

Tutti i partecipanti sono stati preventivamente informati attraverso una comunicazione diffusa tramite la newsletter ufficiale della Rete APS.

I questionari sono stati somministrati tramite e-mail istituzionale del dottorando, utilizzando due distinti database rispettivamente acquisiti dalla Rete APS; per gli *operatori* mediante avvio contrattuale e per le *famiglie* tramite le iscrizioni dei bambini ai *servizi educativi*.

Tali archivi sono stati preventivamente sottoposti a un processo di pulizia volto a eliminare duplicazioni e correggere eventuali errori di trascrizione degli indirizzi.

Gli strumenti, predisposti tramite la piattaforma Microsoft Forms, sono stati sottoposti a revisione analitica da parte delle Tutor<sup>6</sup> e dei responsabili della Rete<sup>7</sup>.

In concomitanza con questa fase, è stata presentata una richiesta di parere al Comitato Etico dell’Ateneo Università degli Studi Roma Tre, attualmente in attesa di risposta.

Tale richiesta ha incluso la produzione di fogli informativi e moduli di consenso informato per tutti i partecipanti, oltre alla validazione, ai sensi della normativa sulla privacy, di tutti gli strumenti di raccolta dati utilizzati e che si intendono utilizzare, nonché delle diverse fasi di ricerca e degli strumenti di analisi previsti dall’intero progetto.

Tale processo è stato condotto al fine di assicurare la validità e la coerenza degli strumenti rispetto agli obiettivi prefissati dello studio.

<sup>4</sup> Gli operatori coinvolti sono: gestori, co-gestori e volontari.

<sup>5</sup> Con il termine famiglie si intendono: genitori e/o tutori dei bambini iscritti presso uno dei *servizi educativi*.

<sup>6</sup> Prof.ssa Concetta La Rocca (*Tutor*) e le Prof.sse Amalia Lavinia Rizzo e Arianna Lodovica Morini (*Co-Tutor*).

<sup>7</sup> APS *Scarabocchiando a casa di...*

La fase di compilazione avrà una durata stimata di circa un mese. Al termine della raccolta, le risposte saranno elaborate e analizzate statisticamente attraverso il software SPSS<sup>8</sup>.

Una volta conclusa l'analisi delle risposte raccolte tramite i questionari rivolti a *operatori e famiglie*, è prevista un'attività di restituzione dei risultati agli operatori dei servizi educativi coinvolti, attraverso un webinar che avrà l'obiettivo di:

- presentare in modo trasparente i principali risultati emersi dall'indagine;
- condividere le prospettive di miglioramento emerse, sia a livello organizzativo che educativo, confrontandole con modelli operativi consolidati e con pratiche osservate in altre realtà educative;
- valorizzare il contributo delle famiglie, illustrando in che modo le loro risposte abbiano evidenziato aspetti di forza e criticità dei servizi;
- avviare un confronto partecipato con gli operatori, al fine di coinvolgerli attivamente nei successivi passaggi della ricerca e nei possibili interventi di sviluppo della qualità educativa.

Il processo di restituzione rappresenterà anche un'occasione per informare i partecipanti su come i dati raccolti saranno utilizzati e su eventuali azioni di miglioramento che potranno essere attivate nei *servizi educativi*, anche alla luce dei bisogni e delle aspettative espresse dalle famiglie. Durante il percorso dottorale si prevederanno altri momenti di condivisione per favorire la partecipazione attiva, momenti di discussione e formazione reciproca (Restiglian, 2020).

### 3.3 Definizione degli studi di caso singoli integrati

Nella seconda fase della ricerca, per l'approfondimento qualitativo saranno selezionati alcuni studi di caso singoli integrati (Yin, 2005), scelti in accordo con le tutor e i responsabili, in base a criteri di eterogeneità:

- territoriale, includendo *servizi educativi* collocati in regioni con differenti cornici regolative/amministrative;
- organizzativa, privilegiando la varietà in termini di dimensioni del *servizio educativo*, numero di bambini accolti, tipologie contrattuali degli operatori ecc.;
- culturale ed educativa, tenendo conto delle pratiche pedagogiche dichiarate, del grado di inclusione dei bambini con BES e del livello di partecipazione delle famiglie.

Tale articolazione dei criteri, concordata con le Tutor, permetterà di avere un confronto con i Responsabili della Rete e di selezionare casi rappresentativi

---

<sup>8</sup> SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*.

della pluralità di contesti presenti nella Rete APS *Scarabocchiando a casa di...* Ciò consentirà di cogliere i punti di forza e le criticità dei diversi ambienti, tenendo conto che i dati territoriali rilevati dai questionari anonimi somministrati in ingresso sono disponibili a livello regionale.

In questa fase, saranno realizzate interviste e *focus group* (Nyumba et al., 2018) con piccoli gruppi di partecipanti come indicato nella Tab. 2:

Responsabili della Rete APS, per comprendere la visione strategica e le scelte organizzative alla base dei servizi
Coordinatrici pedagogiche territoriali, per analizzare i processi educativi e organizzativi
Operatori dei nidi famiglia inclusi negli studi di caso, per approfondire le pratiche quotidiane e i dispositivi adottati per l'inclusione
Professori universitari esperti nei temi trattati, per un inquadramento scientifico e metodologico

Tab. 2 – Categorie dei partecipanti e focus dell'indagine qualitativa

Nel rispetto delle procedure etiche, ai partecipanti adulti e ai genitori o tutori dei minori non direttamente coinvolti verranno forniti tutti i dettagli relativi allo studio, unitamente al modulo di consenso informato per la partecipazione e il trattamento dei dati personali. Sebbene la presenza dei bambini sia prevista nei contesti educativi oggetto di osservazione, si precisa che l'attività di ricerca sarà focalizzata sugli operatori e sull'organizzazione del servizio educativo. I bambini, pertanto, non saranno direttamente coinvolti nello studio, né saranno sottoposti a osservazione sistematica o a registrazione.

### 3.4 *Formazione e supervisione*

Tutti gli operatori coinvolti alla ricerca parteciperanno a un percorso di formazione e supervisione (Oggionni, 2013) sull'uso degli strumenti di valutazione della qualità proposti dalla ricerca.

La formazione sarà erogata in modalità *blended*, attraverso:

- incontri sincroni tramite piattaforma *Microsoft Teams*;
- un pacchetto di strumenti agile<sup>9</sup>, ovvero risorse disponibili in asincrono sulla piattaforma *e-learning Formonline*, per garantire l'accessibilità agli operatori distribuiti a livello nazionale.

<sup>9</sup> Si compone di registrazioni, materiali didattici, schede operative, questionario di ingresso per l'utenza e gli operatori; strumento per la rilevazione della qualità in rapporto agli indicatori formulati durante la ricerca; questionario di uscita per l'utenza e gli operatori.

#### 4. Risultati attesi

Sulla base degli elementi fin qui illustrati, la ricerca prevede lo sviluppo e l'implementazione delle diverse azioni precedentemente descritte, in un'ottica di progressiva costruzione di un modello operativo per la rilevazione della qualità nei *servizi educativi* afferenti alla Rete APS.

Si auspica:

- un ampliamento delle conoscenze dei *nidi famiglia* e dei *servizi innovativi per l'infanzia*;
- la creazione di una serie di indicatori, criteri valutativi, metodi di osservazione sistematica e interventi scientificamente mirati alla rilevazione della qualità dei servizi;
- la messa a punto di un pacchetto di strumenti agile per la rilevazione della qualità dei nidi famiglia;
- una mappatura sistematica dei punti di forza e delle criticità dei *servizi educativi* afferenti alla Rete, utile a orientare strategie di intervento e processi di miglioramento continuo.

L'elaborazione del modello operativo considererà la formazione degli operatori, i fattori ambientali rilevanti per la valutazione della qualità dei *nidi famiglia* e dei *servizi innovativi per l'infanzia*, nonché la definizione di strumenti di monitoraggio orientati all'inclusione dei bambini con BES. Si auspica, infine, la redazione di Linee guida utili anche ai decisori politici.

## Riferimenti bibliografici

- ASQUINI, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- ALUSHAJ, A., & TAMBURLINI, G. (2018). Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze. *Medico e bambino*, 361-370.
- AMATURO, E., & PUNZIANO, G. (2016). *I Mixed Methods nella Ricerca Sociale*. Roma: Carocci.
- ANDREOLI, S. (2002). I centri per bambini e genitori. In P. Di Nicola, *Prendersi cura delle famiglie*. Roma: Carocci, 69-98.
- ASQUINI, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BARBIERI, N.S. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*. Padova: Cleup.
- BIASI, V., & LA ROCCA, C. (2018). Processi di auto-valutazione dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia: il ruolo della formazione metodologica di base dei docenti e dei dirigenti. *Italian Journal of Educational Research* (21), 291-311.
- BONDIOLI, A., & MANTOVANI, S. (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- BONDIOLI, A., & FERRARI, M. (2004) a cura di, *Verso un modello di valutazione formativa*, Bergamo: Edizioni Junior.
- BONDIOLI, A., & SAVIO, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- BONDIOLI, A., SAVIO, D., & GOBBETTO, B. (2018). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- BUCCOLO, M. (2024). Dal lavoro di cura della donna al profilo della "tagesmutter": una proposta di professionalizzazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 140-157.
- CAPPARUCCI, M.L., (2011). *Pedagogia al nido e valutazione della qualità*. Roma: CISU.
- CASELLI, M. (2024). *Fare domande e ottenere risposte. Il questionario nella ricerca sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- CONSIGLIO REGIONALE DEL LAZIO. (2020). Disposizioni relative al sistema integrato di educazione e istruzione per l'infanzia. Tratto da Legge 5 agosto 2020.
- CORBETTA, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- CORBETTA, P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 2: Le tecniche quantitative*. Bologna: il Mulino.

- DI NICOLA, P. (2002). *Prendersi cura delle famiglie*. Roma: Carocci.
- DI NICOLA, P. (2007). Politiche di conciliazione e servizi per la primissima infanzia. *Rivisteweb*, 135-143.
- FILOMIA, M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato “zerosei”: evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *Iul Research*, 2(4), 160-174.
- FONI, A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento: Erickson.
- GU. (2017). DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65. Tratto da Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- LA ROCCA, C. (2022). *LePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*. Milano: LED.
- LA ROCCA, C., SMERIGLIO, M., & TASSONE, G. (2020). Il Nido nel sistema integrato “zerosei”: le caratteristiche professionali emergenti. *Ricerche Pedagogiche* (214), 145-170.
- MIUR. (2022, 03 29). Decreto Ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022. Tratto da Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia.
- MIUR. (2021). Sistema Integrato 0-6. Tratto da Linee Pedagogiche.
- MOTTINO, E. (2014). *Professione tagesmutter. Suggestimenti e consigli pratici per aprire un asilo nido in casa*. FrancoAngeli: Milano.
- NYUMBA, T.O., WILSON, K., DERRICK, C.J., & MUKHERJEE, N. (2018). The Use of Focus Group Discussion Methodology: Insights from Two Decades of Application in Conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9, 20-32.
- OGGIONNI, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- ONU. (1989). Convenzione ONU. Tratto da Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- PARENTE, M. (2015). Orientamenti di qualità nello sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia. In A. Mariani, *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia Progetto Q4ECEC Qualità ed impegno istituzionale nelle politiche educative per l’infanzia* (pp. 49-69). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- RESTIGLIAN, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l’infanzia*. Roma: Carocci.
- SCHIAVONE, A., RIZZO, A.L., TRAVERSETTI, M. (2024). *L’inclusione nei nidi e nella scuola dell’infanzia: una proposta educativa*. In Rizzo A. L. & Traversetti M. (a cura di), *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva* (pp. 451-472). Milano: FrancoAngeli.
- SILVA, C. (2018). The Early Childhood Education and Care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations. *Formare, open journal per la formazione in rete*, 182-192.

YIN, R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Roma: Armando Editore.

## Sitografia

- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>  
(consultato il 3/06/2025).
- DECRETO MINISTERIALE n. 43 del 24 febbraio 2021  
<https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-43-del-24-febbraio-2021-pdf> (consultato il 7/06/2025).
- SITO ISTITUZIONALE “CONSIGLIO REGIONALE DEL LAZIO”  
<https://www.consiglio.regione.lazio.it/consiglio-regionale/?vw=leggiregionalidettaglio&id=9389&sv=vigente> (consultato il 6/06/2025).
- SITO ISTITUZIONALE “MINISTERO DELL’ISTRUZIONE E DEL MERITO” – Linee Pedagogiche  
<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html> (consultato il 4/06/2025).
- SITO ISTITUZIONALE “AUTORITÀ GARANTE PER L’INFANZIA E L’ADOLESCENZA”  
<https://www.garanteinfanzia.org/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza> (consultato il 3/06/2025).
- SITO ISTITUZIONALE “ASSOCIAZIONE SCARABOCCHIANDO A CASA DI...”  
<https://scarabocchiando.info/associazione/> (consultato l’8/06/2025)
- SITO ISTITUZIONALE “BRITISH ECOLOGICAL SOCIETY”.  
<https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860> (consultato il 5/06/2025).



# SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE



# La super-precarietà nel lavoro sociale: una indagine sugli assistenti sociali della Regione Lazio

Jessica Bastianelli

**ABSTRACT:** this study examines job insecurity among social workers in Lazio, focusing on the concept of “super-precariety,” which appears specific to the profession. Through a quantitative survey carried out with CROAS Lazio involving 226 professionals, it explores how employment instability influences practice and the methodological framework of social work. Results show that precarity mainly manifests as subjective dissatisfaction rather than contractual atypicality, affecting motivation, helping relationships, and the ethical foundations of the profession.

**KEYWORDS:** social work, precarity, super-precariety, job satisfaction, Lazio

**ABSTRACT:** lo studio analizza la precarietà lavorativa tra gli assistenti sociali del Lazio, approfondendo il concetto di “super-precarietà” come tratto peculiare della professione. Attraverso una ricerca quantitativa condotta con il CROAS Lazio su 226 professionisti, indaga in che modo l’instabilità occupazionale influenzi la pratica e l’impianto metodologico del servizio sociale. I risultati evidenziano che la precarietà si esprime soprattutto come insoddisfazione soggettiva piuttosto che come atipicità contrattuale, incidendo su motivazione, relazioni d’aiuto e fondamenti etico-deontologici della professione.

**PAROLE CHIAVE:** servizio sociale, precarietà, super-precarietà, soddisfazione lavorativa, Lazio

## Introduzione

Discutere il presente implica quasi sempre una visione parziale, poiché siamo inevitabilmente il risultato della nostra epoca. Come ricorda Hobsbawm (2018), non si può raccontare l’età della propria vita con lo stesso distacco con cui si scrive la storia di periodi conosciuti soltanto dall’esterno. Affrontare il tema della precarietà significa dunque muoversi dentro un fenomeno che segna profondamente la contemporaneità e che attraversa trasversalmente più generazioni.

Nella *società del rischio* (Beck, 2013), caratterizzata dalla produzione

sistematica di incertezze che non possono più essere mitigate dai tradizionali sistemi di protezione, la precarietà assume il ruolo di condizione diffusa e non più eccezionale. Le trasformazioni economiche e sociali degli ultimi decenni hanno infatti ridotto il margine di sicurezza collettiva, scaricando sugli individui la responsabilità di gestire instabilità e vulnerabilità. Come sottolinea Beck, la società del rischio si fonda proprio sull'individualizzazione dei problemi sociali, che vengono trattati come scelte o responsabilità personali piuttosto che come questioni strutturali e collettive.

Questo quadro investe direttamente anche il lavoro sociale. Sempre più assistenti sociali operano in contesti caratterizzati da contratti temporanei o da forme di esternalizzazione dei servizi, condizioni che li espongono a incertezza economica e professionale. Da ciò deriva un paradosso: come può il Servizio Sociale, nato per tutelare diritti e promuovere inclusione, adempiere pienamente alla sua missione quando gli stessi professionisti sperimentano precarietà e vulnerabilità? Come evidenziano alcune ricerche (Burgalassi, Tilli 2023), nel caso del lavoro sociale la precarietà assume effetti più invasivi che in altri settori, arrivando a destabilizzare i fondamenti etico-deontologici e metodologici che guidano le professioni di aiuto.

## 1. Dal fordismo al neoliberismo: le trasformazioni del mondo del lavoro e del sistema di welfare

Per comprendere le ragioni della precarietà che caratterizza il lavoro contemporaneo, e in particolare quello del servizio sociale, è necessario ripercorrere alcune premesse storico-teoriche. Le trasformazioni del mondo del lavoro trovano origine nel passaggio dal modello produttivo fordista al post-fordista. Il periodo d'oro del lavoro stabile si conclude negli anni Settanta, quando, dopo lo shock petrolifero, ha avuto inizio quello che Accornero (2006) definisce il "lungo processo di smontaggio" dei diritti dei lavoratori. Il modello fordista, basato sulla produzione di massa e sulla divisione del lavoro altamente specializzata, ha mostrato i propri limiti con la crisi economica, determinando l'emergere di un nuovo paradigma centrato sulla flessibilità e sull'adattabilità. Tuttavia, questi elementi non si sono tradotti in opportunità positive per i lavoratori, ma in una crescente instabilità occupazionale.

L'avvento del neoliberismo ha accelerato tali processi. Come sottolinea Harvey (2007), il neoliberismo non è soltanto una variante del capitalismo, ma un vero e proprio modello sociale, affermatosi negli anni Ottanta e diffusosi su scala globale, che ha ridotto il ruolo degli Stati, rafforzato le imprese multinazionali ed eroso i diritti dei lavoratori. Questi cambiamenti si intrecciano con più ampi processi di globalizzazione, finanziarizzazione, trasformazioni culturali e tecnologiche, che hanno ridisegnato i mercati e i rapporti tra capitale e lavoro.

Parallelamente, anche il sistema di welfare ha subito profonde

trasformazioni. Nato come strumento di coesione sociale e legittimazione democratica, ha conosciuto un'espansione tra il 1940 e il 1980, per poi entrare in crisi a partire dalla metà degli anni Settanta. Come ricorda Saraceno (2014), tale crisi non è unicamente economica, ma riflette una ridefinizione dei rapporti tra Stato, mercato e società civile. L'affermazione del paradigma del New Public Management (Hood 1991; Clarke & Newman 1997) ha introdotto logiche manageriali e di mercato nella pubblica amministrazione, incidendo sulle politiche sociali e trasformando il lavoro professionale in senso burocratico e procedurale.

Un ulteriore elemento è rappresentato dai processi di digitalizzazione del welfare, che non costituiscono una semplice modernizzazione tecnica, ma una riorganizzazione che cambia i rapporti fra istituzioni e cittadini, con il rischio di introdurre nuove forme di esclusione (Cellini & Mozzone 2025).

In questo scenario, la precarietà non si limita alla dimensione contrattuale ma investe la vita nel suo complesso. Fumagalli (2013) parla di una condizione esistenziale di precarietà che attraversa tutte le sfere dell'esperienza. Sul versante del lavoro sociale, Morini (2010) ha mostrato come la precarietà sia strettamente intrecciata alla femminilizzazione del lavoro: le caratteristiche tradizionalmente attribuite al lavoro femminile (cura, disponibilità, flessibilità) sono state assunte dal capitalismo come nuove modalità di sfruttamento, senza che vi sia stato un corrispondente riconoscimento sociale ed economico. A ciò si aggiunge, come rilevato da ricerche sul servizio sociale in Italia (*Cura, relazione, professione 2021; Genere e servizio sociale 2015*), che la femminilizzazione della professione — con il 68,9% di donne iscritte all'Albo nel 2023 (CNOAS 2023) — si lega direttamente alla sua persistente svalutazione simbolica ed economica.

## 2. Oggetto di studio e rilevanza del tema

In questa cornice teorica si sviluppa lo studio realizzato in collaborazione con il CROAS Lazio (Consiglio Regionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali) nell'anno 2023 tramite *websurvey*. La ricerca ha analizzato gli effetti della precarietà lavorativa sulla professione dell'assistente sociale nella regione Lazio, concentrandosi sul concetto di "super-precarietà" del lavoro sociale. Tale categoria «fa riferimento a una esperienza che è specifica del lavoro dell'assistente sociale, che viene alimentata da una posizione di provvisorietà dello status occupazionale ma che ha implicazioni di natura professionale che vanno ben al di là di quelle che tipicamente derivano da un'incertezza della situazione economica» (Bilotti, 2022).

Questa prospettiva si inserisce in un dibattito più ampio sulla precarietà come condizione strutturale ed esistenziale. Fumagalli (2013) parla infatti di una vera e propria *trappola della precarietà*, che non si limita all'instabilità contrattuale ma impedisce di pianificare un progetto di vita e diventa un

fenomeno generalizzato, fisiologico, che segna profondamente identità e biografie professionali.

La super-precarietà genera una situazione paradossale per cui coloro che dovrebbero sostenere il cambiamento e l'empowerment nelle persone fragili sono in realtà egualmente vulnerabili e bisognosi di sostegno. Questo fenomeno assume particolare rilevanza considerando che il Servizio Sociale concorre a realizzare e tutelare i valori e gli interessi generali della società, promuovendo le opportunità per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone e favorendo processi di inclusione sociale.

La nozione è stata introdotta a partire da un'indagine qualitativa (Bilotti 2022), ed è qui ripresa in chiave quantitativa per esplorarne la rilevanza anche nel contesto regionale del Lazio.

### 3. Disegno della ricerca: obiettivi e metodologia

La ricerca, di tipo esplorativo, si è proposta di analizzare la situazione lavorativa degli assistenti sociali della Regione Lazio, con l'obiettivo di indagare la precarietà oggettiva (forme contrattuali, continuità occupazionale) e la precarietà soggettiva (percezione di stabilità, soddisfazione e vissuti professionali), e di verificare il loro impatto sulla motivazione, sulla qualità del lavoro e sulla relazione d'aiuto. Le domande guida sono state: *come si manifesta la precarietà tra gli assistenti sociali del Lazio? quale impatto ha sulla pratica professionale? come influenza la relazione d'aiuto? quali ripercussioni produce sulla motivazione e sui progetti di vita personali?*

Per la rilevazione sul campo è stato adottato un approccio quantitativo mediante la somministrazione di un questionario strutturato online (web-survey). La popolazione target era costituita dall'intera platea degli iscritti al CROAS Lazio: 1.768 all'Albo A e 2.055 all'Albo B. Il campione finale auto selezionatosi è stato di 226 rispondenti, corrispondente a un tasso di risposta del 6%. La raccolta dati è stata accompagnata da una campagna di informazione tramite il sito del CROAS e nei gruppi social di categoria, che ha sottolineato la rilevanza di ricerche sociali per l'avanzamento delle conoscenze nel Servizio sociale e per la formazione universitaria.

Il questionario è stato composto da 25 domande a risposta multipla e da 9 item su scala Likert a 4 punti (per niente, poco, abbastanza, molto). Esso era articolato in tre sezioni: 1) dati anagrafici, 2) situazione lavorativa, 3) percezione della precarietà e impatti. Le aree tematiche hanno distinto tra precarietà oggettiva e soggettiva, declinandole in sottodimensioni: motivazione professionale, soddisfazione retributiva, partecipazione ai processi politico-gestionali, qualità delle relazioni professionali e grado di advocacy.

L'elaborazione dei dati è avvenuta in Excel e ha seguito due passaggi principali. In primo luogo, sono state calcolate statistiche descrittive (frequenze e percentuali) per caratterizzare il campione e analizzare gli indicatori di

precarietà. In secondo luogo, sono state effettuate analisi bivariate descrittive tramite tabelle di contingenza (cross-tabulation), che hanno consentito di osservare le relazioni tra variabili. Alcuni esempi significativi riguardano: l'associazione tra soddisfazione retributiva e tipologia contrattuale, il legame tra orario di lavoro settimanale e grado di insoddisfazione, la relazione tra tipologia di ente e livello di coinvolgimento nei processi politico-gestionali. Questi incroci, pur non essendo analisi inferenziali, hanno permesso di evidenziare tendenze rilevanti, tra cui: l'insoddisfazione retributiva che persiste anche nei contratti a tempo indeterminato, la maggiore criticità percepita tra chi lavora 26-38 ore settimanali, e il coinvolgimento ridotto nei Comuni e Municipi rispetto ad altri contesti. Da sottolineare che il disegno della ricerca, per quanto utile a restituire tendenze, ha carattere esplorativo e non consente generalizzazioni statistiche.

#### 4. Risultati della rilevazione e discussione

Il campione presenta una netta caratterizzazione di genere, con il 91,6% donne e l'8,4% uomini (fig. 1), in linea con la composizione femminilizzata della professione (CNOAS 2025). L'età si concentra prevalentemente tra i 31 e i 50 anni, con una distribuzione territoriale che vede una prevalenza di professionisti residenti nella provincia di Roma (68%), seguita da Frosinone (15%) e dalle altre province del Lazio. Rispetto all'ente di appartenenza, la quota maggiore lavora nei Comuni/Municipi (33%), seguita da enti privati (21%), mentre la restante parte è impiegata in altre tipologie organizzative (fig. 2). Questi dati confermano la radicata presenza degli assistenti sociali negli enti locali, ma anche la crescente collocazione nel settore privato e non profit. L'analisi per classi di età mostra come nei privati e nel non profit prevalgano i professionisti con meno di 40 anni (oltre il 60%), mentre nei Comuni e nelle ASL si concentra una quota maggiore di over 40 (circa il 70%). Ciò evidenzia la dimensione generazionale della precarietà, che ostacola il consolidamento delle carriere e accentua la vulnerabilità dei più giovani.

Nonostante oltre la metà del campione (54,4%) dichiarati di avere un contratto a tempo indeterminato, emerge una diffusa insoddisfazione retributiva: il 57,7% dei rispondenti si dichiara insoddisfatto (fig. 3). Questa condizione è ancora più marcata tra i lavoratori con contratti a tempo determinato: 24 su 35 rispondenti (68,6%) si dichiarano insoddisfatti della propria retribuzione. Sebbene si tratti di un sottogruppo numericamente ridotto, il dato lascia intendere che per i lavoratori a tempo determinato la precarietà economica sia percepita come condizione più persistente che temporanea.

Le ricadute si manifestano anche nella capacità di garantire continuità e qualità alle relazioni d'aiuto: il 71,7% degli intervistati ritiene che la precarietà incida negativamente sulla possibilità di portare a termine i percorsi di aiuto,

compromettendo aspetti cruciali come il consolidamento dell'esperienza, l'autorevolezza professionale, la collaborazione paritaria con altri operatori e il rapporto di fiducia con le persone utenti. Questi risultati confermano quanto rilevato da Burgalassi e Bilotti (2023), secondo cui la precarietà nel lavoro sociale non si riduce all'instabilità contrattuale, ma incide sulla motivazione e sulla continuità della relazione d'aiuto. Analogamente, il 72,1% segnala che la precarietà ha ostacolato il consolidamento della propria esperienza in un settore specifico, con effetti sulla costruzione di competenze specialistiche.

Sul piano etico-politico, i dati rivelano una percezione di esclusione: il 68,1% del campione dichiara di non sentirsi coinvolto nei processi politico-gestionali dell'ente di appartenenza. Questo dato segnala un rischio di riduzione del ruolo professionale a mera esecuzione di procedure, con perdita della capacità di advocacy e di influenza sulle politiche sociali. L'analisi per tipologia di ente evidenzia come questa esclusione sia particolarmente accentuata nei comuni (50 su 75, pari al 66,7%) e negli enti privati (30 su 47, pari al 63,8%), mentre nelle aziende sanitarie territoriali si osserva una distribuzione più bilanciata, con 18 rispondenti su 37 (48,6%) che si dichiarano poco o per niente coinvolti, pur permanendo una marcata percezione di marginalità.

La precarietà economica, in tal senso, sembra accentuare il disimpegno, poiché la vulnerabilità materiale riduce la propensione ad assumere posizioni critiche o propositive nei confronti dell'organizzazione.

Un ulteriore aspetto emerso riguarda il fenomeno della "fuga dal settore": il 52,2% dei professionisti dichiara di cercare o aver cercato occupazioni alternative al lavoro sociale per raggiungere una maggiore stabilità economica. Pur trattandosi di un campione limitato, il dato potrebbe suggerire dinamiche che vanno oltre la semplice mobilità individuale, lasciando intravedere elementi di criticità che, se confermati su scala più ampia, potrebbero incidere sulla sostenibilità del sistema dei servizi e sulla valorizzazione della professione.

Gli impatti della precarietà si estendono anche alla sfera personale: una quota rilevante di assistenti sociali segnala difficoltà nel programmare il proprio futuro e la necessità di rinviare spese necessarie (fig. 4). La condizione di incertezza esistenziale non rimane confinata alla vita privata, ma si riflette inevitabilmente sulla qualità del lavoro professionale, limitando la possibilità di costruire relazioni d'aiuto efficaci e continuative.

Per rendere più chiara la lettura dei dati, si propongono alcune rappresentazioni grafiche:

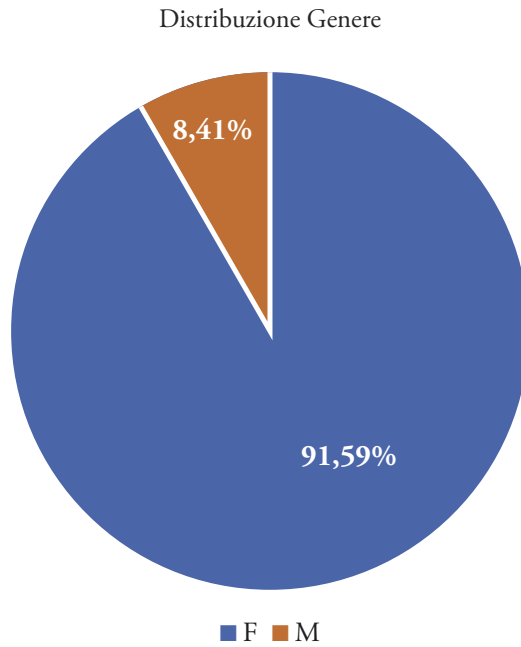


Figura 1 – Distribuzione del campione per genere

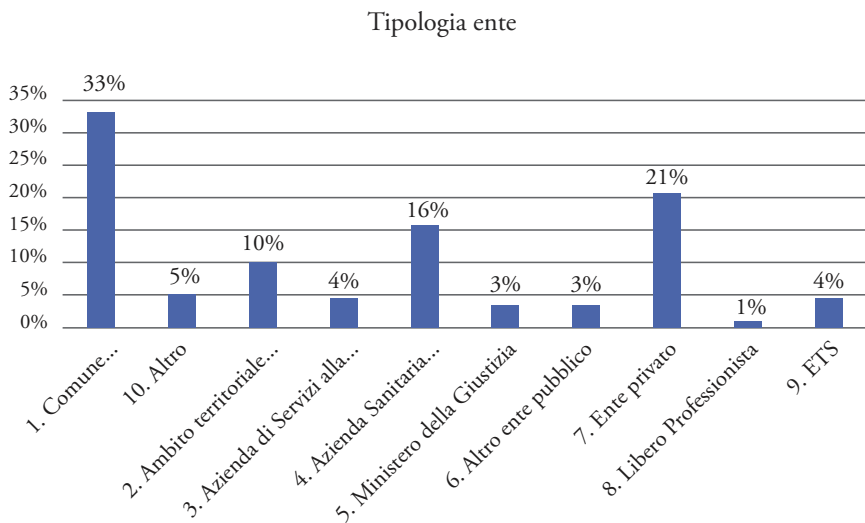


Figura 2 – Tipologia ente di impiego degli assistenti sociali

Quanto è soddisfatta/o sui seguenti aspetti del suo lavoro: RETRIBUZIONE					
TIPOLOGIA CONTRATTUALE	abbastanza	molto	per niente	poco	TOTALE
1. Dipendente a tempo determinato	16	4	12	17	<b>49</b>
2. Dipendente a tempo indeterminato	50	6	32	62	<b>150</b>
3. Contratto di collaborazione continuativa o a	1		1	2	<b>4</b>
4. Somministrazione lavoro/interinale; contratto	5		3	2	<b>10</b>
5. Apprendistato			1		<b>1</b>
6. Partita IVA	5		4	3	<b>12</b>
<b>TOTALE</b>	<b>77</b>	<b>10</b>	<b>53</b>	<b>86</b>	<b>226</b>

Figura 3 – Livello di soddisfazione retributiva per tipologia contrattuale

Incisività precarietà sulla possibilità di progettare il futuro in autonomia

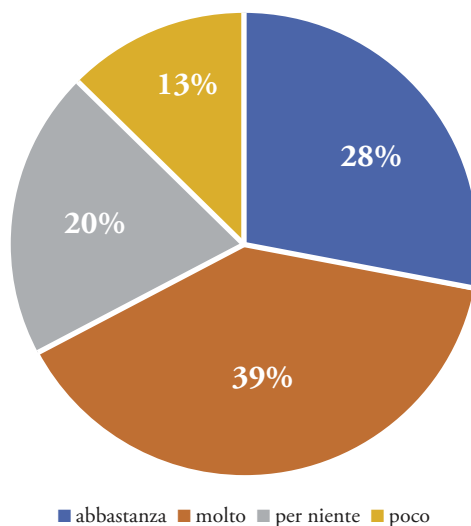


Figura 4 – Incisività della precarietà sul progettare il futuro in autonomia

## 5. Limiti della ricerca

La presente indagine presenta alcuni limiti che ne circoscrivono la portata. In primo luogo, si tratta di uno studio esplorativo basato su una web-survey con un tasso di risposta ridotto: ciò non consente generalizzazioni alla popolazione complessiva degli assistenti sociali, ma offre piuttosto una prima fotografia utile ad aprire piste di ricerca. Inoltre, l'assenza di un approfondimento qualitativo non permette di cogliere appieno i vissuti soggettivi della precarietà: futuri studi potrebbero integrare al questionario interviste o focus group, al fine di approfondire le dimensioni esperienziali ed emotive del fenomeno. Infine, alcuni problemi tecnici nella diffusione del questionario hanno ridotto ulteriormente la platea raggiunta, suggerendo la necessità di strategie di rilevazione più mirate e diversificate per rafforzare la solidità dei risultati.

## 6. Conclusioni

I risultati emersi confermano come la precarietà nel lavoro sociale non si esaurisca nella mera instabilità contrattuale, ma investa dimensioni centrali della professionalità, incidendo sulla motivazione, sulla possibilità di costruire competenze specialistiche e sulla continuità della relazione d'aiuto. La categoria di super-precarietà si rivela particolarmente efficace per descrivere questa condizione paradossale, in cui professionisti chiamati a sostenere empowerment e inclusione sperimentano essi stessi vulnerabilità materiale e simbolica.

Il quadro delineato mostra inoltre come la precarietà assuma caratteri generazionali e settoriali: i più giovani, occupati soprattutto nel privato e nel non profit, sperimentano forme di instabilità più accentuate, mentre nei Comuni e nelle ASL, pur in presenza di maggiore stabilità contrattuale, permane la percezione di marginalità nei processi decisionali.

Queste evidenze sollecitano una riflessione politica e professionale sul futuro del servizio sociale, ponendo la questione della necessità di condizioni di lavoro stabili e dignitose, capaci di valorizzare le competenze e rafforzare la funzione di advocacy della professione. Pur nei limiti di campionamento e generalizzabilità propri di un'indagine esplorativa, lo studio utilizza la categoria di super-precarietà come chiave interpretativa per leggere la condizione degli assistenti sociali nel Lazio. Più che consolidarla empiricamente, i risultati offrono primi riscontri – limitati a un campione regionale e numericamente contenuto – che invitano a ulteriori approfondimenti, in particolare qualitativi, necessari a restituire la complessità dei vissuti professionali e delle trasformazioni in atto nelle politiche sociali.

## Riferimenti bibliografici

- ACCORNERO, A. (2006). *San Precario lavora per noi. Gli impieghi temporanei in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- BARTHOLINI, I.M., DI ROSA, R.T., GUCCIARDO, G., & RIZZUTO, F. (a cura di). (2015). *Genere e servizio sociale. Habitus professionali, dinamiche di relazione, rappresentazioni*. Napoli: ESA – Edizioni Scientifiche e Artistiche.
- BECK, U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- BERTI, F., VALZANIA, A., & BILOTTI, A. (2020). *Precarizzazione delle sfere di vita e disuguaglianze*. Milano: FrancoAngeli.
- BILOTTI, A. (2022). La super-precarietà del lavoro sociale: una proposta teorica. *Studi di Sociologia*, 60(4), 437-454.
- BURGALASSI, M., & TILLI, C. (2023). *La professione di assistente sociale nel terzo settore*. Milano: FrancoAngeli.
- CELLINI, G., & MOZZONE, C. (2025). The use of digital devices and digital platforms in social work: Challenges and risks. In V. Goglio & C. Biancalana (Eds.), *Mapping the evolution of platform society* (pp. 49-64). Emerald Publishing.
- CLARKE, J., & NEWMAN, J. (1997). *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage.
- CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ORDINE DEGLI ASSISTENTI SOCIALI (CNOAS). (2023). *Assistenti sociali iscritti all'Albo professionale al 30 settembre 2023*. Roma: CNOAS. Disponibile su <https://cnoas.org/numeri-della-professione/>
- CONSIGLIO NAZIONALE ORDINE ASSISTENTI SOCIALI (CNOAS). (2025). *Su quasi 48 mila assistenti sociali, oltre il 90% sono donne*. Roma: CNOAS.
- DI ROSA, R.T., & GUI, L. (a cura di). (2021). *Cura, relazione, professione: questioni di genere nel servizio sociale. Il contributo italiano al dibattito internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- FUMAGALLI, A. (2013). La trappola della precarietà. In C. Perulli (a cura di), *La qualità del lavoro. Le proposte della Commissione europea e il caso italiano* (pp. 117-144). Roma: Carocci.
- HARVEY, D. (2007). *Breve storia del neoliberalismo*. Milano: Il Saggiatore.
- HOBSBAWM, E.J. (2018). *Il secolo breve. 1914-1991* (B. Lotti, Trad.). Milano: BUR Rizzoli. (Opera originale pubblicata 1994).
- HOOD, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- MORINI, C. (2010). *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*. Verona: Ombre Corte.
- SARACENO, C. (2014). *Il welfare sociale in Italia. Realtà e prospettive*. Roma: Carocci.

# L'Ecosocial Work alla prova dell'upscaling: un inquadramento teorico

Riccardo Bavastro

**ABSTRACT:** This article builds on ongoing research and is positioned within the field of Ecosocial Work, contributing to the broader conversation on environmental justice and sustainability. It offers a brief overview of key ecosocial approaches and surveys the main strands of literature in the field. The central part of the article focuses on the concept of upscaling — the process of embedding ecosocial innovations into broader systems and practices within the Italian context — which is one of the core focuses of the research. Through theoretical reflection and systematization, the article seeks to underline the relevance of this approach, especially given current gaps in knowledge and the growing need to move toward ecosocial policy directions, as encouraged by international frameworks.

**KEYWORDS:** ecosocial work, upscaling, social innovation, local development, sustainability

**ABSTRACT:** L'articolo prende le mosse dalla ricerca in corso e si orienta all'interno della cornice dell'*Ecosocial Work*, che si staglia sul più ampio dibattito intorno al tema della giustizia ambientale e della sostenibilità, passando in rassegna per sommi capi i principali approcci ecosociali e arrivando a una ricognizione sulla letteratura in materia. Nella parte centrale viene approfondito poi l'aspetto dell'*upscaling*, cioè della messa a sistema nei contesti di innovazione ecosociale sul territorio italiano, che rappresenta uno dei focus principali della ricerca. Attraverso una sistematizzazione e analisi sul piano teorico si intendono avvalorare le ragioni che sostengono l'importanza di questa scelta; considerato il *gap* sul tema e la necessità di orientarsi verso politiche ecosociali, come auspicato dalle linee guida internazionali.

**PAROLE CHIAVE:** lavoro ecosociale, messa a sistema, innovazione sociale, sviluppo locale, sostenibilità

## 1. Introduzione

Il tema della giustizia ambientale è antico e stratificato: affonda le radici nella seconda metà del XIX secolo, quando la preoccupazione nei confronti delle specie animali o per la preservazione dell'ambiente e delle risorse naturali era

già presente, appannaggio di ristrette élite di scienziati e professionisti, in una società in rapido sviluppo economico e industriale (Rootes, 2008). Anche l'attenzione verso il fenomeno dell'urbanizzazione ne costituiva un tassello importante, testimoniando la forte connessione con l'altro tema centrale preso in esame, quello della giustizia sociale. Nel lavoro di pioniere del Servizio sociale quali Jane Addams e Mary Richmond, si ritrovano infatti teorizzazioni dell'ambiente come elemento determinante per il benessere delle persone: un ambiente sociale e fisico che includeva fattori come le condizioni abitative, il cibo o il riscaldamento (Närhi, Matthies, 2016). I movimenti degli anni '60 del secolo scorso poi, in una stagione di lotte sociali intense, hanno fatto propria tale prerogativa, portando a una sua maggiore diffusione, attraverso la lente del materialismo marxista (Rootes, 2008). Nelle decenni seguenti, il concetto di giustizia ambientale si è definitivamente affermato, sotto l'ala di alcuni gruppi marginalizzati<sup>1</sup>, facendo da ponte tra le rivendicazioni ecologiche del passato, quelle di diritti sociali e civili e la più recente attenzione verso le ingiustizie e disuguaglianze ambientali (Pellow, 2000; Taylor, 2010). Con l'aggravarsi della crisi ecologica, la questione socio-ambientale ha raggiunto infine una popolarità inedita, ma le linee guida internazionali hanno interessato in particolare modo il dibattito sulla sostenibilità, rispetto a cui il movimento per la giustizia ambientale appare ancora in secondo piano (Spierre Clark, Lynn Miles, 2021).

Dalla Dichiarazione di Rio del 1992 sull'ambiente e lo sviluppo in poi si è assistito a un considerevole allargamento dello spazio nelle agende politiche e nei report scientifici destinato all'interconnessione tra il tema sociale e quello ambientale. Si è iniziato infatti a ragionare sullo stretto legame tra benessere umano e salute del pianeta e su come i fenomeni climatici non solo minaccino gli ecosistemi naturali, ma influiscano prepotentemente anche sulla qualità di vita delle persone, e viceversa. Secondo il rapporto di sintesi dell'International Panel sul cambiamento climatico del 2023, le comunità vulnerabili e i paesi meno sviluppati, nonostante le minori responsabilità, ne subiscono maggiormente i danni.

Si evince che una lettura integrata dei fenomeni si rende oggi quanto mai necessaria, registrando l'urgenza di interventi e politiche condivise a livello intergovernativo, oltre a misure economiche di reindirizzamento dei capitali nell'azione climatica (IPCC, 2023).

Nel solco di questi richiami, inclusi gli obiettivi di Sviluppo sostenibile elaborati nell'agenda 2030 delle Nazioni Unite, che integrano finalità di giustizia sociale e giustizia ambientale, si può affermare che, in un periodo storico segnato da profondi mutamenti (di ordine politico, socio-economico, culturale), dalla crisi ambientale e dall'alta incidenza dei rischi per la salute collettiva a essa riconducibile, la questione climatica e della sostenibilità è ormai divenuta, oltre che un importante contenuto politico, oggetto trasversale di studio e analisi.

---

<sup>1</sup> Si pensi alla comunità afroamericana negli Stati Uniti.

Similmente a quanto accaduto in altre discipline, si pensi per esempio all'Urbanistica (Ronzani, 1998; Galderisi et al., 2022), alle Scienze pedagogiche e dell'educazione (Sterling, 2006; Giovannini, Calvano, 2025) o alla Psicologia (Bonne et al., 2006), anche nel Servizio sociale nel corso degli ultimi venticinque anni si è iniziato a declinare il tema della sostenibilità, che recentemente si è imposto sempre più frequentemente nel dibattito: si parla di "*Ecosocial Work*". Non si tratta solo di inglobare la dimensione dell'ambiente nell'approccio antioppressivo (Dominelli, 2012), ma della possibilità di tenere insieme sostenibilità ambientale, sociale ed economica (Pavani, 2025). Auspicando che si possa andare nella direzione di una sempre maggiore integrazione tra il concetto di giustizia ambientale e quello di sviluppo sostenibile.

Nel campo della ricerca di Servizio sociale è, tuttavia, ancora difficile una sua corretta messa a fuoco e sembra rendersi necessaria una sistematizzazione anzitutto teorica prima di un'analisi delle eventuali ricadute nella pratica. Di seguito si intende operare dapprima uno sforzo concettuale e presentare l'evoluzione del dibattito e lo stato dell'arte, favorendone in qualche misura un migliore inquadramento; in seguito si vuole analizzare sul piano teorico un punto centrale sul quale la ricerca, da cui prende le mosse il presente contributo, si concentra e insiste: quello dell'*upscaling* nel campo dell'innovazione ecosociale, dello studio della messa a sistema e entrata nelle politiche. Mettendo in luce le ragioni che spingono a un'indagine e a un approfondimento lungo questo versante.

## 2. Ricognizione degli approcci ecosociali e stato dell'arte dell'*Ecosocial Work*

Si parla nello specifico di approcci ecosociali intendendo un'innovativa prospettiva del lavoro sociale, caratterizzata da una visione olistica dell'intervento, che punta a superare il focus posto esclusivamente sul singolo e mira a una sua (ri)contestualizzazione in un universo più ampio, quello della comunità di appartenenza e dell'ambiente circostante in senso lato, considerando la persona parte inscindibile di un ecosistema complesso (Gray et al., 2012).

Un orizzonte teorico, che trova nel moderno concetto di sostenibilità il principio guida, sviluppato tra la fine del secolo scorso e le prime decadi di quello attuale da riferimenti sull'importanza dell'elemento "ambiente" (Berger, Kelly, 1993; Besthorn, 2012; Coates, 2003) – inteso non solo come contesto o sfondo socioeconomico, ma quale risorsa naturale in sé – e dai primi modelli ecosociali (Matthies et al., 2001), nei quali la natura assumeva una posizione prioritaria. È il caso dell'Eco-social approach della Scuola finlandese (Matthies et al., 2001), che apriva di fatti allo sviluppo dell'idea di lavoro ecosociale. Una prospettiva che si iscrive dichiaratamente tra gli approcci critici e converge con i sistemi di pensiero teoretico preesistenti (Peeters, 2012), adottando

un'ottica trasformativa globale attraverso azioni locali (Närhi, Matthies, 2016), nel concreto sviluppo di politiche coinvolgenti (Matthies et al., 2001).

Gli approcci ecosociali si diversificano tuttavia internamente a seconda di dove venga posto l'accento e, pur rappresentando un insieme coerente piuttosto che un mosaico composito, risultano declinati in varie forme (Schmitt, 2023). Volendo fare un tentativo di sottoidentificazione è utile riprendere lo schema comparativo proposto nel 2016 da Närhi e Matthies, secondo le quali prima tra tutte è la nozione di *Ecosocial Work*, che, teorizzando la corrispondenza tra ambiente naturale e benessere umano nella prospettiva dello sviluppo sostenibile, diviene il riferimento principale e il contenitore concettuale delle altre. Il *Deep ecological social work* (Besthorn, 2003, 2011, 2012) è incentrato sulla critica della visione antropocentrica e improntato a una radicale giustizia ambientale. L'*Eco spiritual Social work* (Gray, Coates, 2013; Gray, 2008; Coates et al., 2006; Zapf, 2005) intende gli esseri umani come parte della natura ed empatizza con la spiritualità e la prospettiva delle popolazioni indigene, auspicandone una contaminazione teorica e pratica nel lavoro sociale. Il *Green Social Work* (Dominelli, 2012) si innesta sulla tradizione del *Social Work* radicale e antioppressivo arrivando a promuovere pratiche d'intervento volte alla salvaguardia dell'ambiente e al miglioramento del benessere delle persone: nella consapevolezza che siano le fasce più svantaggiate a subire maggiormente i danni e gli effetti della crisi e dei disastri climatici e che le stesse minacce naturali in molti casi siano acute, se non del tutto provocate, dall'uomo<sup>2</sup>.

L'*Environmental Social Work* (Gray et al., 2012) propone un nuovo paradigma del Servizio Sociale e della società in accordo con i criteri dello sviluppo sostenibile, una nuova visione del benessere e un passaggio da una giustizia "umana" a una giustizia "ecologica". Infine il *Social Ecological Social Work* (Peeters, 2012) unisce le istanze ecologiche alla teoria dei Sistemi per una trasformazione della società in ottica ecosociale, dove gli assistenti sociali promuovano l'empowerment e conseguentemente la costruzione di un capitale sociale comunitario per un cambiamento strutturale.

Al netto delle diverse sfumature sopra illustrate, sono evidenti gli elementi comuni che, come anticipato, riprendono la tradizione ecologica e sociopolitica del Servizio Sociale, subendo al contempo un'attualizzazione: il concetto di giustizia sociale nell'*Ecosocial work* viene esteso a quello di giustizia ambientale, ecologica e quindi ecosociale; dal concetto di "benessere umano" si passa a quello decisamente più ampio e inclusivo di "benessere planetario"; da quello di "ambiente socioeconomico" a quello di "ambiente naturale"; da quello di "welfare" a quello di "eco-welfare".

---

<sup>2</sup> Per il caso italiano si cita a esempio una nota della Protezione civile in merito al pericolo alluvionale: «Le alluvioni sono fenomeni naturali, tuttavia tra le cause dell'aumento della frequenza delle alluvioni ci sono senza dubbio l'elevata antropizzazione e la diffusa impermeabilizzazione del territorio, che impedendo l'infiltrazione della pioggia nel terreno aumentano i quantitativi e le velocità dell'acqua che defluisce verso i fiumi». *Il territorio a rischio alluvioni in Italia*, in Open Polis, 13 gennaio 2023, [www.openpolis.it](http://www.openpolis.it).

Ne consegue un sostanziale allargamento della prospettiva, che mette sullo stesso piano persona e natura, guardando al benessere in modo interrelato, teorizzando interventi e auspicando politiche attente tanto alla dimensione della persona umana quanto all'ambiente naturale: il passaggio dalla nozione di "persona nell'ambiente" a quello di "persona con l'ambiente" (Matthies, Närhi, 2017).

Si ritrova anche il concetto di partecipazione, per cui si attribuisce un ruolo cruciale ai gruppi vulnerabili nella transizione ecosociale. Tra i concetti parzialmente innovativi, invece, c'è sicuramente quello di prospettiva postcapitalista (Peeters, 2012), di critica al sistema economico e produttivo massificato, che nella fattispecie si traduce nel rifiuto delle contemporanee politiche neoliberiste e di un'impostazione e modello di mercato basato sul profitto che aumenta le disuguaglianze. Nel paradosso connaturato al welfare state: essendo lo stesso modello capitalistico quello in cui si organizza e sviluppa il sistema delle politiche sociali (Fraser, 2016). Si immaginano dunque innovazioni e soluzioni alternative che combinino obiettivi ecologici e sociali, riconoscendo gli effetti del sovraconsumo, della sovrapproduzione e richiamando un sistema alternativo improntato alla decrescita economica, che può considerarsi l'altro elemento epistemologico dell'*Ecosocial Work* in aggiunta alla sostenibilità (Boetto, 2017).

L'*Ecosocial work*, stando alla letteratura vagliata, nasce dunque da un'esigenza e urgenza di cambiamento, di giustizia sociale, ambientale, si caratterizza per una visione olistica, dove ogni aspetto della vita è interconnesso a un sistema più ampio e dove l'umano è parte del mondo naturale (Boetto, 2017). Una visione multilivello (Boetto, 2017) in cui viene data rilevanza al ruolo che le diverse variabili strutturali rivestono per il benessere delle persone, in linea con lo stesso concetto di giustizia sociale espresso dagli standard della Federazione Internazionale degli Assistenti Sociali (IFSW, 2022). Un approccio che punta a favorire la costruzione di modelli economici e sociali alternativi in linea con lo sviluppo sostenibile. Non mancano in quest'ottica però le criticità e le lacune di un'impostazione ancora poco chiara: il ruolo del lavoro sociale nella gestione dei rischi sociali legati al cambiamento climatico è stato esplorato in modo frammentario e poco sistematico. Sebbene si possano apprezzare studi in contesti di disastri naturali, sulla protezione ambientale e sulla gestione sostenibile delle risorse, gran parte della ricerca tende ancora a essere teorica, limitando la sua applicabilità. A ciò si aggiunge una mancanza di comunicazione interdisciplinare e l'assenza di studi empirici a supporto di determinati processi (vedasi la decarbonizzazione), mentre sul piano degli interventi invece continua a non esserci un'uniformità di fondo, ma la presenza di svariate micro-progettualità non sempre documentate. Una serie di evidenze che testimoniano una momentanea secondarietà dell'elemento "ambiente" nel lavoro sociale (Otto et al., 2024). Resta inoltre da capire se si tratti di un nuovo modo di fare Servizio sociale (con propri modelli, tecniche, strumenti) o sia piuttosto un coadiuvante che gli consenta di rendersi interlocutore e

protagonista di una inderogabile trasformazione globale. La ricerca in corso ha l'obiettivo di studiare questi aspetti e i processi di messa a sistema che portano all'implementazione di progettualità innovative all'interno della cornice del lavoro ecosociale; inserendosi nel dibattito italiano in materia, che da alcuni anni ha preso corpo (Matutini, 2023) e va via via arricchendosi di contributi (Landi, 2024; Nothdurfter, Pedroni, 2024; Pavani, 2024).

### 3. Il focus sull'*upscaling*

Apparentemente esiste un *gap* in letteratura sul tema dell'*upscaling* e della messa a sistema di esperienze innovative di lavoro ecosociale: mentre negli studi sull'*Ecosocial Work* molto risalto è dato all'ambito descrittivo dei valori e degli ideali che orientano l'agire e lo motivano, oltre che delle pratiche innovative, molto meno è trattato l'aspetto della valorizzazione e sistematizzazione di queste esperienze all'interno del sistema di politiche sociali. Ci si è posti dunque l'obiettivo di approfondire il punto descritto, anche nella scia del cambio di paradigma auspicato e per sondare lo spazio di azione/integrazione con le politiche nello scenario nazionale. La scelta è andata verso un inquadramento che intersecasse la letteratura dell'*Ecosocial work* con quella concernente le innovazioni sociali e lo sviluppo locale sostenibile. Sebbene sia ancora difficile ricollocarle sotto l'ombrello dell'*Ecosocial Work*, per via delle differenze (anche geografiche) tra i modelli teorizzati e quelli applicati<sup>3</sup>, le progettualità studiate si orientano spesso all'interno di forme partecipative di sviluppo sostenibile e si distinguono indubbiamente per un approccio generativo del lavoro sociale che richiama il concetto di lavoro ecosociale, dove c'è grande attenzione alla dimensione locale dei fenomeni e alle varie caratteristiche che interessano un dato territorio (Matthies, Närhi, 2017). A livello nazionale vi sono numerosi esempi di sviluppo locale (D'Alessandro et al., 2020) e anche di sviluppo locale sostenibile, che si caratterizzano per l'attenzione al territorio e per processi partecipativi attraverso strumenti di governance multilivello (Corradi, Tacchi, 2009; Barone et al., 2006) e la creazione di reti, dove le realtà di Terzo settore giocano un ruolo fondamentale (Messina et al., 2024) e la cittadinanza è protagonista (Molinari, 2024), anche per via di quella relazione giuridica tra sostenibilità e beni comuni (Miccichè, 2018) che rende gli abitanti di un dato territorio coinvolti nella cura dello stesso e nella partecipazione alla "cosa pubblica" (Arena, Iaione, 2012).

Seguendo il principio secondo cui il Servizio sociale è chiamato a (e ha il dovere etico di) prendere parte a questo processo di transizione ecologica (Rambaree et al., 2019) assume un peso specifico lo studio dell'aspetto dell'*upscaling* (Westley et al., 2014), ovvero della messa a sistema e dell'ingresso nelle politiche, come passaggio obbligato nella crescita e sistematizzazione delle

---

<sup>3</sup> Si pensi alla Scuola finlandese (Matthies, Närhi, ecc.).

pratiche e degli interventi e verso l'introiezione istituzionale del lavoro ecosociale; con il fine di dare valore alle componenti strutturali, distaccandosi da una lettura esclusiva sulle pratiche e gli operatori coinvolti in prima persona. Addentrandosi in questo filone, va precisato come il ruolo del livello locale nell'innovazione sociale sia ritenuto fondamentale in letteratura, ma talvolta vincolante. Sembra infatti mancare un passaggio analitico sul livello macro, con il risultato di confinare in una prospettiva unicamente *bottom up* un approccio che aspira allo sviluppo su larga scala, e che, pur in un comprensibile auspicio di influenza tra esperienze locali e "attrazione verso l'alto", rimane ingabbiato necessitando di un'integrazione (Kazepov et al., 2019). L'idea che l'*input* trasformativo dell'innovazione sociale non debba avvenire unicamente dal basso verso l'alto, ma attraverso lo scambio reciproco tra i livelli, porta sì alla conferma di come la dimensione locale rappresenti il naturale bacino di realizzazione delle progettualità sociali, ma anche alla consapevolezza che il processo implichi una distribuzione di opportunità e molto dipenda dalle strategie e dagli assetti istituzionali posti in essere (Kazepov et al., 2019). Permettendo anche di riflettere sulle responsabilità in gioco e la loro ripartizione.

Il caso italiano poi possiede alcune particolarità rispetto al quadro europeo, specie per i problemi organizzativi e attuativi imputabili a un cronico sottofinanziamento (Pavolini et al., 2021) in un sistema improntato all'esternalizzazione e razionalizzazione della spesa pubblica, con un basso grado di pianificazione, che porta alla così detta «*competition for scarce resources*» (Matutini et al., 2023, p. 4); un sistema dove si evidenziano alti livelli di regionalizzazione, frammentazione, scarso coordinamento. Secondo una ricerca condotta sul suolo italiano (Matutini et al., 2023), che prendeva in esame due casi di innovazione ecosociale adottando un framework neo-istituzionalista (in una regione caratterizzata da un buon funzionamento dei Servizi sociali rispetto ad altre aree del paese), tre sono stati gli ostacoli sostanziali all'istituzione del lavoro ecosociale ravvisati: la non preminenza del tema nell'agenda politica, l'incapacità di ripensare e mutuare le buone prassi da esperienze preesistenti e per l'appunto la costante riproduzione di meccanismi relazionali competitivi basata sui pochi fondi disponibili.

Nell'analisi del fenomeno si sta organizzando l'indagine dunque relativamente alle interazioni nei contesti locali tra attori del territorio, organizzazioni pubbliche, private e Istituzioni, per comprendere se oltre alle problematiche citate ci siano anche aspetti facilitanti la promozione e messa a sistema delle innovazioni sociali osservate e nell'ottica di un cambiamento complessivo dell'offerta dei Servizi e del welfare in senso ecosociale (Cucca et al., 2023), rifacendosi consequenzialmente alla letteratura internazionale su *ecowelfare* e *transformative capacity* (Dias, Partidario, 2019; Borrás et al., 2024; Hirvilammi et al., 2023).

Non mancano, come detto, letture critiche che richiamano l'attenzione nei confronti del neoliberalismo globale e invitano a non assumere posture ri-

duzioniste (Laruffa, 2024), ciononostante si insiste su un'idea: che una visione trasformativa del welfare non possa prescindere dall'analisi di scenari concreti, per individuare quali siano le traiettorie preferenziali e i fattori determinanti che possono orientare nella direzione di questo cambiamento strutturale. Immaginando che all'interno di casi specifici siano osservabili i fattori facilitanti e ostacolanti l'*upscaling*, le dinamiche che legano gli attori, che guidano l'emersione dei progetti e ne segnano la messa a terra o l'implementazione.

#### 4. Conclusioni

Il tentativo di studiare la messa a sistema di esperienze ecosociali deve passare dalla considerazione di un aspetto cruciale: in letteratura e nei riferimenti evidenziati si intende sovente il passaggio dal micro al macro delle innovazioni sociali come il passaggio dal contesto locale alle politiche nazionali, con un salto che sembra bypassare alcune sottocategorie e differenziazioni. È interessante capire come queste esperienze salgano i vari livelli o vengano attratte dall'alto, anzitutto nel contesto locale. Le Istituzioni locali rappresentano infatti una variabile importante nella creazione delle condizioni affinché si possano realizzare determinati progetti e nell'eventuale riconoscimento e valorizzazione delle esperienze positive: la costruzione di un welfare locale generativo e di processi partecipativi è un aspetto dirimente nell'ottica di un consolidamento delle pratiche ecosociali. Solo successivamente si ritiene utile cercare le eventuali influenze o reciprocità con le politiche regionali e nazionali, che sono ovviamente correlate e risultano determinanti.

Si è optato dunque per triangolare la letteratura sullo sviluppo locale sostenibile, sulle innovazioni sociali e sull'Eco-welfare, partendo da quella più generica sugli elementi ontologici, epistemologici e metodologici dell'*Ecosocial Work*. Tale scelta è stata motivata dall'esigenza di costruire un framework teorico che permettesse lo studio dell'*upscaling* di casi, progettualità e esperienze specifiche, ancorando il tema allo scenario italiano, e per scongiurare il concreto rischio di sconfinamento nella critica sistemica fine a se stessa; vista anche la forte spinta ideologica presente all'interno della letteratura di riferimento, che ne rappresenta spesso il propellente principale, ma rende il terreno particolarmente scivoloso.

## Riferimenti bibliografici

- ARENA, G., IAIONE, C. (a cura di) (2012). *L'Italia dei beni comuni*. Roma: Carocci.
- BARONE, R., LICARI, G., BARRANO, S., SAMPERI, M., DONDONI, M. (2006). *Sviluppo locale partecipato e sostenibile. Territorio, interazioni e reti sociali*. Padova: CLEUP.
- BERGER, R.M., KELLY, J.J. (1993). Social Work in the Ecological Crisis. *Social Work*, 38(5), 521-526.
- BERTI, F., VALZANIA, A. (a cura di) (2020). *Precarizzazione delle sfere di vita e disuguaglianze*. Milano: FrancoAngeli.
- BESTHORN, F. (2003). Radical Ecologisms: Insights for educating social workers in ecological activism and social justice. *Critical Social Work*, 3(1), 66-106.
- BESTHORN, F. (2011). Deep Ecology's contributions to social work: A ten-year retrospective. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 230-238.
- BESTHORN, F. (2012). Radical equalitarian ecological justice: A social work call to action. In M. Gray, J. Coates, T. Hetherington (a cura di), *Environmental Social Work* (pp. 31-45). New York: Routledge.
- BOETTO, H. (2017). A Transformative Eco-Social Model: Challenging Modernist Assumptions in Social Work. *British Journal of Social Work*.
- BONNES, M., CARRASCO, G., PASSAFARO, P. (2006). *Psicologia ambientale, sostenibilità e comportamenti ecologici*. Roma: Carocci Editore.
- BORRÁS, S., HAAKONSSON, S., HENDRIKSEN, C., GERLI, F., POULSEN, R. T., PALLESEN, T., SOMAVILLA CROXATTO, L., KUGELBERG, S., LARSEN, H. (2024). The transformative capacity of public sector organisations in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 53.
- COATES, J. (2003). *Ecology and Social Work. Toward a new paradigm*. Halifax: Fernwood Publishing.
- CORRADI, V., TACCHI, E.M. (2009). *Per uno sviluppo locale sostenibile. Ambiente, territorio e società bresciana*. Milano: Franco Angeli.
- CUCCA, R., KAZEPOV, Y., VILLA, M. (2023). Towards a Sustainable Welfare System? The Challenges and Scenarios of Eco-social Transitions. *Politiche Sociali*, 1, 3-26.
- D'ALESSANDRO, S., RITA, S., BORTOLETTO, N. (a cura di) (2020). *Modelli e buone pratiche per ripensare lo sviluppo locale*. Milano: Franco Angeli.
- DIAS, J., PARTIDÁRIO, M. (2019). Mind the Gap: The Potential Transformative Capacity of Social Innovation. *Sustainability*.
- DOMINELLI, L. (2013). Environmental justice at the heart of social work practice: Greening the profession. *International Journal of Social Welfare*, 22, 431-439.

- FANNING, A.L., O'NEIL, D.W., BUCHS, M. (2020). Provisioning Systems for a Good Life within Planetary Boundaries. Leeds: Sustainability Research Institute-School of Earth and Environment.
- FORUM RISK MANAGEMENT (2021). *Ambiente e salute: dalle indicazioni dell'OMS alle politiche della Regione Toscana*. Arezzo. Disponibile su [www.forumriskmanagement.it](http://www.forumriskmanagement.it)
- FRASER, N. (2016). Contradictions of Capital and Care. *New Left Review*, 100, 99-117.
- GALDERISI, A., MINNINI, M., PRESTA, I.G. (2022). La declinazione della sostenibilità ambientale nella disciplina urbanistica. In *Atti della XXIV Conferenza SIU*, Società italiana degli Urbanisti, 23-24 giugno.
- GIOVANNINI, E., CALVANO, G. (a cura di) (2025). *Educazione è Sostenibilità. Connessioni e implicazioni per lo sviluppo sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- GRAY, M. (2008). Viewing Spirituality in Social Work through the Lens of Contemporary Social Theory. *British Journal of Social Work*, 38(1), 175-196.
- GRAY, M., COATES, J. (2012). Environmental ethics for social work: Social work's responsibility to the non-human world. *International Journal of Social Welfare*, 21, 239-247.
- GRAY, M., COATES, J., HETHERINGTON, T. (2012). *Environmental social work*. New York: Routledge.
- GRAY, M., COATES, J. (2013). Changing values and valuing change: Towards an ecospiritual perspective in social work. *International Social Work*, 56(3), 356-368.
- HIRVILAMMI, T., PELTOMAA, J., PIHLAJAMAA, M., TIILIKAINEN, S. (2023). Towards an eco-welfare state: Enabling factors for transformative eco-social initiatives. *European Journal of Social Security*, 25(4), 445-463.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS (2021). *Social Work and the United Nations Sustainable Development Goals*. Disponibile su [www.ifsw.org](http://www.ifsw.org)
- INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS (2022). *The role of social workers in advancing a new eco-social world*. Disponibile su [www.ifsw.org](http://www.ifsw.org)
- IPCC (2023). *Climate Change 2023 Synthesis Report, Summary for Policymakers*.
- ISTAT (2023). *Preoccupazioni ambientali e comportamenti ecocompatibili*. 29 maggio 2023.
- KAZEPOV, Y., COLOMBO, F., SARUIS, T. (2019). The multi-scalar puzzle of social innovation. Bristol: Bristol University Press, pp. 91-112.
- LANDI, C. (2024). Prospettive di eco-social work nel Lavoro sociale di comunità. *Welfare e Ergonomia*, 225-240.
- LARUFFA, F. (2023). Making Sense of (Post)Neoliberalism. *Politics and Society*, 52(4), 586-629. SAGE.
- MARTINEZ, D., IRFAN, A. (2021). Colonialism, the climate crisis, and the need to center Indigenous voices. *Environmental Health News*. Disponibile su [www.ehn.org](http://www.ehn.org).

- MATTHIES, A.L., NÄRHI, K. (a cura di) (2001). *The Eco-social approach in Social Work and the Challenges to the Expertise of Social Work*. Jyväskylä: SoPhi, University of Jyväskylä.
- MATTHIES, A.L., NÄRHI, K. (2016). Conceptual and Historical Analysis of Ecological Social Work. In J. Mckinnon, M. Alston (a cura di), *Ecological Social Work: Towards Sustainability*. Basingstoke: Palgrave.
- MATTHIES, A.L., NÄRHI, K. (2017). *The Ecosocial Transition of Societies. The contribution of social work and social policy*. London: Routledge.
- MATTHIES, A.L., PEETERS, J., HIRVILAMMI, T., STAMM, I. (2020). Ecosocial innovations enabling social work to promote new forms of sustainable economy. *International Journal of Social Welfare*, 29, 378-389.
- MATTHIES, A.L., STAMM, I., HIRVILAMMI, T., NÄRHI, K. (2019). Ecosocial innovations and their capacity to integrate ecological, economic and social sustainability transition. *Sustainability*, 11(7), 2107.
- MATUTINI, E. (a cura di) (2023). *Eco-social work. Politica e lavoro sociale nella crisi ecologica*. Varazze (SV): PM Edizioni.
- MATUTINI, E., BUSACCA, M., DA ROIT, B. (2023). Ready, Steady, Go? Obstacles to the Spread of Eco-Social Work Approaches: An Italian Case Study. *Sustainability*.
- MESSINA, P., BERMOND, A., MORO, D. (2024). Innovazione istituzionale per lo sviluppo locale sostenibile: i contributi delle cooperative di comunità e delle fondazioni di comunità. *Regional Studies and Local Development*, 5(1), 3-44.
- MICCICHÈ, C. (2018). *Beni comuni: risorse per lo sviluppo sostenibile*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- MOLINARI, P. (2024). I luoghi come risorse per immaginare e costruire cittadinanza e sviluppo locale sostenibile. In P. Molinari, E. Riva (a cura di), *Educazione e cittadinanza per una formazione integrale*. Milano: EDUCatt.
- MOLYNEUX, R. (2010). The practical realities of ecosocial work: A review of the literature. *Critical Social Work*, 11(2), 61-69.
- NÄRHI, K., MATTHIES, A. (2016). Conceptual and Historical Analysis of Ecological Social Work. In J. Mckinnon, M. Alston (a cura di), *Ecological Social Work* (pp. 21-38). UK: Macmillan Education.
- NOTHDURFTER, U., PEDRONI, M.C. (2024). Esplorare le pratiche di lavoro eco-sociale. *Welforum.it*, 29 luglio. Disponibile su [www.welforum.it](http://www.welforum.it).
- ONU (1992). *Dichiarazione di Rio de Janeiro. Rapporto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'Ambiente e lo Sviluppo*.
- OPENPOLIS (2023). *Il territorio a rischio alluvioni in Italia*. 13 gennaio. Disponibile su [www.openpolis.it](http://www.openpolis.it)
- OTTO, A., VOLTURO, S., HERMANS, K. (2024). Social Work in a Climate Emergency Context: Towards a Research Agenda. Leuven: Centre for Sociological Research.
- PAVANI, L., GANUGI, G. (2024). *Social sustainability: what implications for social work?* London: Routledge.

- PAVANI, L. (2025). Promuovere servizi sociali sostenibili: sfide e opportunità dell'ecosocial work. *Autonomie locali e Servizi sociali*, Il Mulino, n. 2, 1-16.
- PAVOLINI, E., SABATINELLI, S., VESAN, P. (2021). I servizi di welfare in Italia alla prova della pandemia. Uno sguardo di insieme. *Politiche Sociali*, il Mulino.
- PEETERS, J. (2012). The place of social work in sustainable development: Towards ecosocial practice. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 287-298.
- PEETERS, J. (2012). Social work and sustainable development: towards a social-ecological practice model. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 21(3), 5-26.
- PELLOW, D.N. (2000). Environmental Inequality Formation: toward a Theory of Environmental Injustice. *American Behavioral Scientist*, 43(4), 581-601.
- RAMBAREE, K., POWERS, M.C. F., SMITH, R.J. (2019). Ecosocial work and social change in community practice. *Journal of Community Practice*, 27, 205-212.
- RONZANI, G. (a cura di) (1998). *La dimensione ambientale nella pianificazione urbanistica*. Bologna: CLUEB.
- ROOTES, C. (2008). The Environmental Movement. In M. Klimke, J. Scharloth (a cura di), *1968 in Europe: A History of Protest and Activism, 1956-1977* (pp. 295-306). New York: Palgrave Macmillan.
- SCHMITT, C. (2023). Nachhaltigkeit, Soziale Arbeit und ökosoziale Transformation. *Sozial Extra*, 47(5), 269-273.
- SCHMITZ, C.L., MATYÓK, T., SLOAN, L.M., JAMES, C. (2012). The relationship between social work and environmental sustainability: Implications for interdisciplinary practice. *International Journal of Social Welfare*, 21, 278-286.
- SPIERRE CLARK, S., LYNN MILES, M. (2021). Assessing the Integration of Environmental Justice and Sustainability in Practice: A Review of the Literature. *Sustainability*, 13(20), 11238. MDPI.
- STERLING, S. (2006). *Educazione sostenibile*. Lecce: Anima Mundi.
- TAYLOR, D. (a cura di) (2010). Environment and Social justice: An International Perspective. *Research in Social Problems and Public Policy*, 18. Bingley: Emerald Group Publishing.
- WESTLEY, F., ANTADZE, N., RIDDELL, D.J., ROBINSON, K., GEOBEY, S. (2014). Five Configurations for Scaling Up Social Innovation: Case Examples of Nonprofit Organizations From Canada. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 50(3), 234-260.
- ZAPF, M.K. (2005). The spiritual dimension of person and environment. Perspectives from social work and traditional knowledge. *International Social Work*, 48(5), 633-642.

# La partecipazione sociale nelle teorie sull'invecchiamento: dal *Disengagement* all'*Active Aging*

Camilla Caporali

**ABSTRACT:** this article examines the evolving concept of social participation in the major theoretical frameworks of social gerontology, from *Disengagement* and *Activity Theories* to contemporary models such as *Successful* and *Active Aging*. While paradigms have shifted over time, the role of older adults' social participation has remained central to understanding aging as a multidimensional phenomenon. The discussion focuses on the *Active Aging* model, highlighting its contributions and critical limitations, particularly in relation to gender. The study argues for the adoption of inclusive and multidimensional perspectives that acknowledge aging as a socially embedded process, and recognize participation as a core dimension of both wellbeing and citizenship.

**KEYWORDS:** active aging, social participation, social gerontology

**ABSTRACT:** Il contributo ricostruisce l'evoluzione del concetto di partecipazione sociale nei principali approcci della gerontologia sociale: dalle *Disengagement Theory* e *Activity Theory* fino ai modelli contemporanei di *Successful* e *Active Aging*. Nonostante l'alternanza dei paradigmi, infatti, la riflessione sulla partecipazione sociale delle persone anziane è rimasta una costante nel tentativo di comprendere l'invecchiamento come fenomeno complesso. Particolare attenzione è posta al modello dell'*Active Aging*, di cui sono evidenziate le potenzialità e i limiti, con riferimento alla dimensione di genere. Si conclude sottolineando l'importanza di adottare prospettive capaci di cogliere la complessità dell'invecchiamento, valorizzando la partecipazione come dimensione essenziale del benessere e della cittadinanza attiva.

**PAROLE CHIAVE:** invecchiamento attivo, partecipazione sociale, gerontologia sociale

## Introduzione

L'inverno demografico a cui stiamo assistendo, causato dall'aumento dell'aspettativa di vita e la contestuale progressiva diminuzione della fecondità, ha reso l'invecchiamento una delle grandi sfide della contemporaneità. Come

noto, in Italia la speranza di vita alla nascita è tra le più alte al mondo, superata in Europa solo in Svezia per la popolazione maschile e in Francia e Spagna per la popolazione femminile (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024); inoltre la percentuale di persone con più di 65 anni è in costante aumento, attestandosi al 24% della popolazione per l'anno 2023 (Eurostat, 2025).

Tale fenomeno ha reso sempre più urgente da una parte la definizione di modelli interpretativi che contribuissero a comprenderne le implicazioni e gli effetti, e dall'altra l'istituzione di misure e politiche con finalità di contrasto della fragilità e di mantenimento del benessere della popolazione anziana. Ciò nonostante, i primi studi relativi alla gerontologia sociale, intesa come branca conoscitiva che si occupa di studiare il fenomeno invecchiamento nelle sue componenti sociali, possono essere fatti risalire al secondo dopoguerra (Evseeva, 2019). A partire dagli studi condotti negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, in particolare nel contesto nordamericano, sono stati sviluppati concetti e interpretazioni teoriche della vecchiaia che, sebbene siano state – anche in maniera sostanziale – rivisitate col passare del tempo, formano la base teorica su cui si basano i paradigmi contemporanei, tra tutti l'*Active Aging*, promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e adottato anche dagli organismi dell'Unione Europea e degli Stati membri. Nonostante la varietà degli approcci succedutisi nel tempo, l'attenzione all'elemento della partecipazione sociale degli anziani è risultata una costante fin dalle prime teorizzazioni. Il presente contributo si propone quindi di analizzare il tema della partecipazione sociale nell'anzianità attraverso una riflessione sugli approcci teorici più significativi della gerontologia sociale.

## 1. Il dibattito nelle prime teorie: tra *Disengagement* e Attività

Sulla dicotomia disimpegno/partecipazione degli anziani in ambito sociale si è articolato il dibattito tra le prime due principali teorizzazioni sociologiche sull'invecchiamento: la *Disengagement Theory*, proposta da Cumming, Dean e Newell nel 1960 e la *Activity Theory*, elaborata da Havighurst (1961).

La Teoria del disimpegno, sviluppata da Cumming e Henry anche in *Growing Old: The Process of Disengagement* (1961), ha rappresentato una prima teoria generale del processo di invecchiamento, definita da Parsons nella prefazione al testo "(...) probably the most serious attempt so far to put forward a general theoretical interpretation of the social and psychological nature of the aging process" (p. V). Tale approccio, di impostazione funzionalista, suggerisce che l'invecchiamento comporti un allontanamento reciproco tra l'individuo e la società. Il disimpegno viene interpretato come una strategia adattiva attraverso cui l'anziano si ritira progressivamente dai ruoli sociali e pubblici, preparando simbolicamente e psicologicamente l'uscita dalla vita attiva. Secondo gli Autori, il ritiro garantirebbe il mantenimento funzionale degli assetti sociali e consentirebbe all'anziano di affrontare la

vecchiaia in uno stato di equilibrio interiore, liberato dalle pressioni e dalle aspettative normative dell'età adulta.

Contestualmente, viene sviluppata da Havighurst (1961) la *Activity Theory*, che ha il merito di porre le basi per alcune delle teorie successive, introducendo concetti che sono tutt'oggi ampiamente utilizzati nello studio dell'invecchiamento. Havighurst ribalta l'interpretazione del disimpegno, sostenendo che la perdita di ruoli è spesso imposta socialmente e che gli individui anziani, lungi dal desiderare l'isolamento, lo subiscono. L'anziano, dunque, non si ritira volontariamente, ma viene spesso marginalizzato dalla società, che non offre strumenti adeguati per vivere in modo attivo questa fase del ciclo di vita<sup>1</sup>. Tale approccio propone, di converso, una visione dell'invecchiamento come un'opportunità per mantenere un coinvolgimento attivo nella vita sociale: il benessere psicologico e la soddisfazione soggettiva in età avanzata risultano legati alla possibilità di continuare a esercitare ruoli significativi, anche se riformulati. Le connessioni che si perdono con l'anzianità, tra cui quelle nei confronti dei colleghi sul posto di lavoro, dovrebbero essere sostituite con nuove forme di relazione. In particolare il volontariato e le attività di vicinato, la coltivazione di hobby e il coinvolgimento in attività di cura nei confronti dei nipoti sono indicate come fondamentali per non diminuire troppo drasticamente il livello di attività rispetto alla fase della vita precedente (Evseeva, 2019).

L'invecchiamento di successo<sup>2</sup> non dipende, però, dalla quantità di ruoli ricoperti, ma dalla qualità delle relazioni e dal senso di appartenenza che ne deriva e si riconosce la capacità degli individui di ristrutturare le proprie esperienze, segnando un passaggio interpretativo da una visione più prescrittiva e rigida dell'invecchiamento a una prospettiva che valorizza l'adattabilità e la capacità riflessiva. Tale lettura è confermata anche da studi successivi, che mostrano come la continuità delle abitudini, degli interessi e delle relazioni favorisca una percezione positiva del sé e un migliore equilibrio psico-fisico.

Lo stesso Havighurst evidenzia la sussistenza di traiettorie differenziate di invecchiamento, per cui alcuni individui traggono soddisfazione da uno stile di vita più riservato e introspettivo, maggiormente vicino alle prescrizioni della teoria del disimpegno; altri ottengono maggiori benefici dal mantenere -ove possibile- i ruoli attivi nell'età adulta o introdurne di nuovi. Ciò che conta non è tanto il mantenimento di una *performance* sociale, quanto la coerenza tra ciò che si desidera e ciò che si riesce a realizzare. In questa prospettiva, anche un invecchiamento orientato al ritiro può essere vissuto positivamente se è in linea con le preferenze e le aspettative individuali.

---

<sup>1</sup> È necessario tenere in considerazione che, in particolare nelle grandi città, anche le grandi distanze da percorrere nella vita quotidiana e contestualmente i mezzi di trasporto non sempre *age-friendly* possono contribuire all'isolamento di anziane e anziani.

<sup>2</sup> Il concetto di "Invecchiamento di successo" verrà reso più noto dalla teoria di Rowe e Kahn (1987) che ne prende anche il nome, ma il primo riferimento a modelli di invecchiamento più o meno di successo è da attribuirsi proprio a Havighurst.

In una rilettura più contemporanea, quindi, le due teorie non sono considerate alternative, ma espressioni di modelli di invecchiamento diversi, che possono adattarsi a stili di vita e di comportamento sempre più eterogenei, aprendo la strada a paradigmi contemporanei maggiormente multidimensionali e poliedrici come il *Successful Aging* e l'*Active Aging*, che verranno approfonditi nella sezione successiva.

## 2. L'emergere del paradigma dell'*Active Aging*

A partire dagli anni Novanta, la riflessione teorica sull'invecchiamento si è orientata verso modelli più complessi, incentrati sulla partecipazione continua degli anziani nella società (Boudiny, 2013). In particolare, sono stati sviluppati approcci che trovano ancora ampio spazio nel dibattito internazionale, quali: *Healthy Aging* (Organizzazione Mondiale della Sanità, 1989), *Successful Aging* (Rowe e Kahn, 1987, 1997) e *Active Aging* (cfr. Bowling, 2005; Barbarella et al., 2020). Tali termini vengono spesso utilizzati come sinonimi di stili di vita attivi e produttivi nella terza e quarta età, ma differiscono in particolare per gli elementi che mettono maggiormente in risalto. Inoltre, se il *Successful Aging* rimane prevalente nel contesto nordamericano, l'invecchiamento attivo è divenuto, negli ultimi decenni, paradigma dominante nello studio dell'invecchiamento in ambito europeo, anche grazie all'enfasi data a questo approccio dalle iniziative portate avanti dagli organi dell'Unione Europea, culminate nella proclamazione a Copenaghen nel 2012 dell'Anno Europeo dell'Invecchiamento Attivo e della Solidarietà Intergenerazionale (Commissione Europea, 2012).

Il modello di invecchiamento di successo di Rowe e Kahn (1998) fu sviluppato nell'ambito di un progetto che aveva l'obiettivo di rilevare i fattori responsabili nella promozione di stili di invecchiamento che mantenessero mentalmente e fisicamente attivi. La strategia ottimale, presentata nel testo *Successful Aging, presenting results of a major MacArthur Foundation Study of Aging in America* (Rowe e Kahn, 1998), si articola, secondo gli Autori, in tre azioni: agire per prevenire malattie e situazioni di disabilità e non autosufficienza, conservare alti livelli di funzionamento cognitivo e fisico, mantenere un pieno coinvolgimento nei diversi aspetti della vita (*full engagement in life*) attraverso attività produttive e coltivando le relazioni interpersonali (Rowe e Kahn, 1997; Evseeva, 2019). Questo ultimo elemento, che riprende il concetto di soddisfazione personale sviluppato nella teoria dell'attività, ha rappresentato uno dei punti di forza di questo approccio che diventa quindi declinabile, anche secondo interpretazioni successive, da una parte a diversi framework teorici e dall'altra a eterogenei modi individuali di invecchiare (Evseeva, 2019).

Se l'invecchiamento di successo ha il merito di intendere l'anzianità come una fase segnata da comportamenti attivi e non più meramente come un

processo di declino (sebbene – come visto – sia la teoria dell’attività precorritrice di tale posizione), al contempo fissa la responsabilità della propria soddisfazione personale sulle abitudini individuali degli anziani e in particolare su due aspetti: la capacità di mantenere relazioni con altri e la tendenza ad essere il più possibile produttivi.

Per questi motivi, la teoria è stata criticata, soprattutto per il suo essere eccessivamente individualizzata (*individual-oriented*) e accusata di lasciare sullo sfondo le implicazioni che i determinanti sociali di salute hanno nel condizionare le possibilità di invecchiare con successo (Evseeva, 2019). Anche le critiche riguardanti da una parte la forte enfasi sulla medicalizzazione e dall’altra la promozione di una visione neoliberista del processo di invecchiamento, secondo la quale il successo è dato dalla produttività, hanno contribuito al superamento dell’approccio, prediligendo visioni più “*mainstream*” dell’invecchiamento.

È soprattutto a partire dai primi anni Duemila che si sviluppa l’*Active Aging*, divenuto un vero e proprio paradigma interpretativo del fenomeno, anche per il suo carattere onnicomprensivo<sup>3</sup> (Walker, 2002). Tra i primi documenti che trattano il modello, figura il Report prodotto dall’OMS nel 2002, che ne delinea i principi fondamentali. Già nella teorizzazione promossa dall’OMS era fatto riferimento alla rilevanza, oltre al benessere fisico e mentale, alla dimensione sociale nel processo di invecchiamento. Elevati stati di benessere sarebbero raggiunti attraverso la promozione delle opportunità in tre ambiti chiave – salute, partecipazione e sicurezza – permettendo alle persone anziane di ottenere una adeguata qualità della vita.

La scarsa attenzione posta dalla teoria dell’invecchiamento di successo al vissuto individuale, prediligendo approfondire invece le abitudini e le buone prassi da adottare nell’anzianità, viene superata dal modello dell’invecchiamento attivo, che integrando la dimensione temporale attraverso una prospettiva di corso di vita<sup>4</sup>, mette in luce il carattere processuale

<sup>3</sup> Nelle sue versioni iniziali l’*Active Aging* era caratterizzato da una profondità teorica che non sempre è stata restituita nel dibattito che, negli ultimi anni, lo ha visto, al contrario, talvolta ridotto a una forma di raccomandazione all’attività piuttosto generica (Boudiny, 2013). Questo processo di semplificazione può essere dipeso principalmente da due ordini di ragioni. In prima istanza e come anticipato, nel dibattito accademico il termine ha risentito di una sovrapposizione con altri concetti dal significato simile (invecchiamento di successo, in salute, ecc.) e la stessa genericità dell’attributo “attivo”, che si presta ad essere utilizzato anche in contesti non scientifici, ha contribuito a questo confondimento (Barbarella et al., 2020). Il secondo ordine di motivi riguarda il fatto che, anche nella realizzazione di politiche e misure basate sull’approccio dell’invecchiamento attivo, si siano spesso promosse indicazioni piuttosto generali e indirizzate a mantenere uno stile di vita attivo fisicamente e cognitivamente, elementi che, sebbene indispensabili per un invecchiamento in salute, semplificano in parte l’aspetto olistico della visione originaria dell’*Active Aging*. La multidimensionalità del paradigma, inoltre, fa sì che questo sia stato utilizzato anche dagli organi internazionali per dare risalto ad alcune dimensioni piuttosto che altre e ciò ha contribuito ad amplificarne l’inderminatezza (López López Sánchez, 2020).

<sup>4</sup> In questa sede non è stato possibile approfondire l’approccio del corso di vita (Elder, 1994) che risulta però fondamentale nello studio dell’invecchiamento, come dimostrano anche i riferimenti

dell'invecchiamento e il suo dipendere dalle esperienze vissute anche in fasi della vita precedenti.

In questa prospettiva, inoltre, la partecipazione assume il rilievo di diritto umano dell'anziano/a, e la sua tutela garantisce la possibilità di invecchiare in maniera etica. Si ribadisce che anche chi sperimenta stati di salute fragili e convive con malattie più o meno debilitanti può svolgere attività di partecipazione sociale, modulandole in base alla propria condizione personale (Barbarella et al., 2020). La lente si sposta quindi dai bisogni degli anziani alla promozione della loro capacità di essere partecipi alla vita attiva, anche – elemento che ha attirato alcune critiche – attraverso il mantenimento del posto di lavoro (Ottaviano, 2012).

Nel report presentato dall'OMS, si fa inoltre riferimento alla rilevanza dei determinanti sociali di salute, offrendo una riflessione sulla presenza di due macrocategorie trasversali che condizionerebbero i modelli di partecipazione, salute e sicurezza: la cultura e il genere. Cultura e genere sono considerate categorie “*cross cutting*”, che incidono sugli altri determinanti. Il contesto culturale determina i modi in cui la società considera le persone anziane e l'invecchiamento, condizionando, inoltre, i modelli di espressione della partecipazione pubblica degli anziani. Il genere viene definito una “lente”, utile per valutare quanto le misure che incentivano il benessere siano eque nella società. Le donne, infatti, non solo hanno mediamente status socio economico inferiore, ma questo porta a cascata a una serie di ulteriori posizioni di svantaggio nell'ambito della salute. Ad esempio, il tradizionale ruolo di *caregiver*, ovvero persone che forniscono cura gratuita nei confronti dei propri familiari non autosufficienti, affidato alla popolazione femminile influisce significativamente sulla possibilità di invecchiare in maniera attiva e sul tempo libero disponibile per svolgere attività di partecipazione civica, come evidenziano anche i bilanci tempo.

## Conclusione

La breve disamina sul concetto di partecipazione sociale nell'anzianità, lungi dall'essere esaustiva, ha messo in evidenza lo sviluppo che il tema ha conosciuto già a partire dalle prime teorie, trovando ulteriore articolazione nei modelli contemporanei.

Sebbene l'*Active Aging*, come illustrato, rappresenti a tutti gli effetti un paradigma interpretativo della terza età, nel dibattito pubblico è spesso utilizzato in modo riduttivo. In alcuni contesti, ciò ha condotto a una banalizzazione dell'approccio, riducendolo a una raccomandazione all'esercizio fisico o alla stimolazione cognitiva, senza riconoscere adeguatamente il ruolo centrale della

---

presenti nella documentazione dell'OMS. Per approfondimenti si rimanda, tra gli altri, a Elder, 1975; Elder, 1994; Giele, 2009; Elder e Giele, 2009; Clemente e Garcia Pereiro, 2020.

partecipazione sociale, elemento fondante tanto dell'invecchiamento attivo quanto dei precedenti modelli teorici. Anche la sua adozione nell'ambito delle agende politiche è stata disomogenea: in molti casi, le misure ispirate al paradigma si sono limitate a interventi individualizzati e settoriali, trascurando le disuguaglianze strutturali –in particolare quelle di genere– che ostacolano le possibilità di *engagement* delle persone anziane.

Un ulteriore rischio, tutt'altro che marginale, è quello di promuovere un modello unico e normativo di invecchiamento attivo, che finisce per escludere chi non riesce, o non desidera, aderire agli ideali di attività e partecipazione. Alcune letture critiche hanno evidenziato come ciò conduca a una vera e propria "moralizzazione" dell'invecchiamento (Boudiny, 2013), in cui l'essere attivi diventa non solo un'opportunità, ma un obbligo sociale, in contrasto con l'approccio più flessibile proposto già da Havighurst, attento alla continuità dello stile di vita e alle inclinazioni individuali. Nonostante questi limiti, è indubbio che il paradigma dell'*Active Aging*, soprattutto nella sua formulazione originale, favorisca l'emergere di una cultura dell'invecchiamento fondata sulla valorizzazione delle capacità, sulla promozione della solidarietà intergenerazionale e sull'inclusione sociale.

Risulta quindi evidente come il tema della partecipazione sociale nella vecchiaia non possa essere ridotto a una semplice presenza o assenza di attività, ma debba essere interpretato come espressione di un'interazione dinamica tra biografia individuale e contesto sociale. Dalle teorie fondative del disimpegno e dell'attività, fino ai modelli contemporanei del *Successful* e *Active Aging*, emerge un filo rosso che lega il benessere della persona anziana alla possibilità di continuare a esercitare la partecipazione in società in forme coerenti con le proprie risorse e aspettative. L'invecchiamento, lungi da essere un destino biologico statico, si configura sempre più come un processo sociale che assume significato alla luce delle opportunità – o dei limiti – che il contesto sociale offre. In questo senso, la partecipazione della popolazione anziana non è solo un indicatore di benessere, ma anche un diritto e una risorsa per l'intera collettività.

Affinché il paradigma dell'*Active Aging* si traduca davvero in una prassi inclusiva e trasformativa, appare necessario un investimento deciso nelle politiche pubbliche strutturali e nella valorizzazione dei percorsi biografici individuali, così che "oltre ad aggiungere anni alla vita si possa aggiungere vita agli anni" (OMS, 1993, traduzione mia).

## Riferimenti bibliografici

- BARBABELLA F., CHECCUCCI P., AVERSA M.L., SCARPETTI G., FEFÈ R., SOCCI M., DI MATTEO C., CELA E., DAMIANO G., VILLA M., AMARI D., MONTAGNINO S.R., D'AGOSTINO L., IADEVAIA V., FERRANTE A., LAMURA G., PRINCIPI A. (2020). *Le politiche per l'invecchiamento attivo in Italia: rapporto sullo stato dell'arte, Progetto "Coordinamento nazionale partecipato e multilivello delle politiche sull'invecchiamento attivo"*, Work Package 2 – Task 1.
- BOUDINY, K. (2013). 'Active ageing': From empty rhetoric to effective policy tool. *Aging and Society*, 33(6), 1077-1098. <https://doi.org/10.1017/S0144686X1200030X>.
- BOWLING, A. (2005). *Ageing well: quality of life in old age* (1st ed.). Maidenhead: Open University Press.
- CLEMENTE, C., & GARCÍA-PEREIRO, T. (2020). *Introduzione alla sociologia dei corsi di vita*. Laboratorio Sociologico, p. 1-141. Milano: FrancoAngeli, ISBN: 978-88-351-0720-0.
- EUROPEAN COMMISSION. (2012). *European year for active aging and solidarity between generations – 2012*. Bruxelles: European Commission. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7366&langId=it>.
- CUMMING, E., DEAN, L.R., & NEWELL, D.S. (1960). Disengagement, a tentative theory of aging. *Sociometry*, 23(1), 23-35.
- CUMMING, E., & HENRY, W.E. (1961). *Growing Old: The Process of Disengagement*. New York: Basic Books.
- CUMMING, E. (1964). New Thoughts on the Theory of Disengagement. In KASTENBAUM, R. (Ed.), *New Thoughts on Old Age*. New York: Springer. 3-18.
- ELDER, G.H. JR. (1975). *Children of the Great Depression: Social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- ELDER, G.H. JR. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- ELDER, G.H. JR., & GIELE, J.Z. (Eds.). (2009). *The Craft of Life Course Research*. New York: The Guilford Press.
- EUROSTAT. (2025). *Population structure and aging*. Statistics Explained. Luxembourg: Eurostat. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population\\_structure\\_and\\_aging](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_aging).
- EVSEEVA, Y. (2019). Successful Ageing: State of the Art and Criticism. In TOMCZYK Ł. & KLIMCZUK A., *Between Successful and Unsuccessful Ageing: Selected Aspects and Contexts*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 7-22.

- GIELE, J.Z. (2009). Life Stories to Understand Diversity: Variations by Class, Race, and Gender. in *The Craft of Life Course Research*, ELDER, G. H., JR., & GIELE, J. Z. (Eds.). New York: The Guilford Press. 236-257.
- HAVIGHURST, R.J. (1961). Successful aging. *The Gerontologist*, 1(1), 8-13.
- LÓPEZ-LÓPEZ, R., & SÁNCHEZ, M. (2020). The Institutional Active Aging Paradigm in Europe (2002-2015). *The Gerontologist*, 60(3), 406-415. <https://doi.org/10.1093/geront/gnz094>.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. (2024). *National plan of social interventions and services 2024-2026*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-poverta-ed-esclusione-sociale/focus/piano-nazionale-interventi-e-servizi-sociali>.
- OTTAVIANO, C. (2012). *Ri-nascere: nonne e nonni domani. Legami intergenerazionali nella società complessa*. Napoli: Liguori Editore.
- ROWE, J.W., & KAHN, R.L. (1987). Human aging: Usual and successful *Science*, 237(4811), 143-149. <https://doi.org/10.1126/science.3299702>.
- ROWE, J.W., & KAHN, R.L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>.
- ROWE, J.W., & KAHN, R.L. (1998). *Successful aging: The MacArthur Foundation Study of Aging in America*. New York: Pantheon Books.
- WALKER, A. (2002). A strategy for active aging. *International Social Security Review*, 55(1), 121-139.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. EXPERT COMMITTEE ON HEALTH OF THE ELDERLY & WORLD HEALTH ORGANIZATION. (1989). *Health of the elderly: report of a WHO Expert Committee* [meeting held in Geneva from 3 to 9 November 1987]. Geneva: World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/39521>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. REGIONAL OFFICE FOR EUROPE. (1993). *Health for all targets: the health policy for Europe*, updated edition, September 1991, Copenhagen: World Health Organization. Regional Office for Europe.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. REGIONAL OFFICE FOR EUROPE. <https://iris.who.int/handle/10665/341920> (2002). *Active ageing: a policy framework*. Geneva: World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/67215>.



DOTTORATO DI INTERESSE NAZIONALE IN  
“TEACHING AND LEARNING SCIENCES:  
INCLUSION, TECHNOLOGIES, EDUCATIONAL  
RESEARCH AND EVALUATION” CURRICULUM  
“FACULTY DEVELOPMENT”



# Potenziare l'autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti nell'ambito dei servizi di tutorato didattico universitario

Piervito Giovane

**ABSTRACT:** research highlights the need to enhance self-regulation in studying and strengthen the metacognitive competence of university students who turn to academic tutoring services, in order to enable them to study successfully and prevent issues such as drop-out and delays in their academic progress. The literature has long emphasized the importance of both strengthening self-regulation processes in academic study (Zimmerman & Schunk, 2001; Pintrich, 2003; Clerici et al., 2012; Cleary & Platten, 2013; De Vincenzo, 2024) and consolidating students' metacognitive competence (Pintrich & De Groot, 1990; Cornoldi, 2002; Nietfeld et al., 2005; Veenman et al., 2006; Schuster et al., 2023). However, further investigation is needed into the impact of targeted training interventions aimed at developing these competencies on the academic careers of students who turn to tutoring services.

**KEYWORDS:** self-regulated learning, metacognitive competence, drop-out, study delay, academic tutoring in higher education.

**ABSTRACT:** la ricerca evidenzia la necessità di potenziare l'autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti universitari che si rivolgono ai servizi di tutorato didattico per consentire loro di affrontare lo studio con successo e prevenire problematiche come il *drop-out* e il ritardo negli studi. Dalla letteratura emerge da tempo l'importanza sia del potenziamento dei processi di autoregolazione nello studio in ambito accademico (Zimmerman & Schunk, 2001; Pintrich, 2003; Clerici et al., 2012; Cleary & Platten, 2013; De Vincenzo, 2024), sia del consolidamento della competenza metacognitiva degli studenti (Pintrich & De Groot, 1990; Cornoldi, 2002; Nietfeld et al., 2005; Veenman et al., 2006; Schuster et al., 2023), ma risulta necessario indagare ulteriormente sulle ricadute di interventi formativi mirati allo sviluppo di queste competenze nelle carriere degli studenti universitari che si rivolgono ai servizi di tutorato didattico.

**PAROLE CHIAVE:** autoregolazione nello studio, competenza metacognitiva, *drop-out*, ritardo negli studi, tutorato didattico universitario.

## 1. Introduzione

La ricerca, avviata nell'ambito del Dottorato di Interesse Nazionale in *Teaching and Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation* (XXXIX Ciclo), si propone di approfondire uno degli ambiti ancora poco esplorati del *Faculty Development*, ovvero il ruolo tutoriale del docente universitario e il suo contributo nell'organizzazione dei servizi di tutorato didattico. Nel contesto italiano, la funzione tutoriale del docente universitario è ampiamente diffusa ed è ritenuta parte integrante della sua attività professionale, come evidenziato in alcuni riferimenti normativi (D.P.R. 382/1980; Legge n. 240/2010; D.M. 45/2013). Si tratta di una funzione complessa che spesso viene integrata e completata dall'attività di tutorato tra pari svolta da studenti senior o dottorandi adeguatamente formati e coordinati dai docenti nell'ambito di specifici servizi di tutorato (Burgalassi et al, 2019; Traversetti & Rizzo, 2024).

La ricerca, inoltre, prende in considerazione un obiettivo educativo essenziale per ogni docente, ovvero la promozione della capacità degli studenti di “imparare a imparare”, in linea con quanto indicato dall'Unione Europea nella Raccomandazione 2006/962/CE relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (*lifelong learning*).

In particolare, la ricerca evidenzia la necessità di potenziare l'autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti universitari che presentano maggiori difficoltà, soprattutto in ingresso, e per questo motivo si rivolgono ai servizi di tutorato didattico. Potenziare i processi di autoregolazione assume una particolare rilevanza in ambito accademico: la letteratura evidenzia infatti che l'avvio dell'esperienza di studio universitario rappresenta una fase critica per lo studente, in particolar modo per quanto riguarda l'organizzazione del proprio lavoro. Con il passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università, lo studente lascia un contesto in cui i tempi e gli spazi di apprendimento sono prevalentemente eteroregolati per entrare in un ambiente in cui è necessario possedere competenze di organizzazione e gestione autonoma. Una forte correlazione tra i processi di autoregolazione e il successo scolastico è stata rilevata in numerosi studi empirici (Zimmerman & Schunk, 2001; Pintrich, 2003; Clerici et al., 2012; Cleary & Platten, 2013; De Vincenzo, 2024). Allo stesso tempo, diverse ricerche hanno evidenziato come anche la competenza metacognitiva sia un forte predittore del successo scolastico, in quanto aumenta l'efficacia delle capacità cognitive e consente agli studenti di adattare le proprie strategie di apprendimento a diversi compiti (Pintrich & De Groot, 1990; Cornoldi, 2002; Nietfeld et al., 2005; Veenman et al., 2006; Schuster et al., 2023). Nonostante dalla letteratura emerga da tempo l'importanza di possedere una efficace capacità di autoregolazione e una solida competenza metacognitiva per affrontare lo studio con successo, non molte ricerche hanno rilevato le ricadute sulle carriere degli studenti universitari di interventi formativi mirati in modo specifico allo sviluppo di

queste competenze e implementati nell'ambito dei servizi di tutorato didattico in università.

L'ipotesi di ricerca è che sia possibile favorire carriere universitarie di successo e prevenire problematiche come il *drop-out* o il ritardo negli studi<sup>1</sup> progettando attività formative nell'ambito dei servizi di tutorato didattico finalizzate al potenziamento dell'autoregolazione nello studio e al consolidamento della competenza metacognitiva degli studenti, in particolar modo di coloro che presentano maggiori difficoltà in ingresso.

## 2. Autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva

Il costrutto alla base dell'autoregolazione nello studio (Shunk & Zimmerman, 1998; Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000) è multifattoriale e affonda le sue radici principalmente nella psicologia cognitiva e nella psicologia dell'educazione. Non esiste un'unica teoria che definisce tale costrutto in modo esaustivo, ma vi è piuttosto un insieme di modelli e prospettive che ne esplorano le diverse componenti. In termini generali, l'autoregolazione si riferisce alla capacità di un individuo di monitorare e controllare i propri pensieri, sentimenti e azioni al fine di raggiungere un obiettivo. Nello specifico contesto dello studio, questo si traduce nella capacità degli studenti di gestire attivamente il proprio processo di apprendimento.

Uno dei più noti modelli teorici sull'apprendimento autoregolato è quello elaborato da Zimmerman (2002), che considera l'autoregolazione come un processo ciclico composto da tre fasi: una fase di previsione/pianificazione, in cui lo studente stabilisce i propri obiettivi, pianifica le strategie e attiva le proprie conoscenze pregresse; una fase di esecuzione/monitoraggio, in cui lo studente mette in atto le strategie e ne monitora l'efficacia, prestando attenzione ai propri pensieri, sentimenti e comportamenti; una fase di autoriflessione, in cui lo studente valuta i propri risultati, ne attribuisce il successo o il fallimento a specifiche cause e aggiusta le proprie strategie per le future occasioni di apprendimento.

Una componente fondamentale e cruciale dell'autoregolazione nello studio è la competenza metacognitiva, che può essere definita come la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi. Senza una solida competenza metacognitiva l'autoregolazione risulta meno efficace, poiché mancano la consapevolezza e il controllo necessari per adattare e ottimizzare il processo di apprendimento (Winne, 2018).

---

<sup>1</sup> In base all'ultimo Rapporto ANVUR (2023), dall'analisi dei dati dei corsi di laurea triennali a livello nazionale emerge che circa uno studente su cinque abbandona gli studi universitari entro la durata legale del corso e dopo sei anni tale rapporto sale a uno studente su quattro. Inoltre, benché negli ultimi anni osservati (dal 2011/12 al 2020/21) si rilevi una maggiore regolarità dei tempi di conseguimento della laurea, a sei anni dall'immatricolazione risultano laureati poco più del 63% degli immatricolati.

La competenza metacognitiva promuove lo sviluppo della flessibilità del pensiero e dell'adattabilità, consentendo agli studenti di orientarsi e riorientarsi attraverso un continuo automonitoraggio e controllo degli esiti. Gli studenti con solida competenza metacognitiva tendono a diventare "apprendenti permanenti" (*lifelong learners*) poiché sviluppano un approccio più efficiente e strutturato verso l'apprendimento, che successivamente sono in grado di trasferire nei contesti lavorativi e nella formazione professionale continua (Pintrich & De Groot, 1990).

### 3. Contesto della ricerca e unità di analisi

La ricerca è condotta nell'ambito del Servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università Roma Tre, coinvolgendo i docenti e i tutor del Servizio e una coorte di studenti immatricolati nell'a.a. 2024/25 a cui sono stati attribuiti gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA).

Inoltre, con il fine di delineare un quadro più generale dei servizi di tutorato didattico universitario a livello nazionale, la ricerca coinvolge anche i docenti responsabili di tali servizi nei dipartimenti di area umanistica di varie università italiane.

### 4. Scelte metodologiche e strumenti di rilevazione dei dati

Lo studio si avvale di un metodo di ricerca empirica (Domenici et al., 2018) di tipo esplorativo e correlazionale, con un'impostazione *mixed-methods* (Creswell & Plano Clark, 2017; Trincherò & Robasto, 2019). Inoltre, viene adottato un disegno di ricerca diacronica per osservare, nell'arco di un biennio (anni accademici 2024/25 e 2025/26), l'efficacia di un percorso formativo rivolto a studenti con OFA da assolvere, in cui sono presentate strategie di studio e di apprendimento con lo scopo di favorire negli studenti lo sviluppo di competenze trasversali come l'autoregolazione nello studio e la capacità metacognitiva.

Per la rilevazione dei dati vengono utilizzati diversi strumenti rivolti a studenti, tutor o docenti, ossia questionari, griglie di osservazione, interviste semi-strutturate e *focus group*.

### 5. Obiettivi della ricerca e rilevazione dei dati

Lo studio presenta principalmente quattro obiettivi, per i quali sono stati utilizzati vari strumenti di rilevazione dei dati.

### 5.1 *Primo obiettivo*

Il primo obiettivo della ricerca è quello di rilevare le più diffuse modalità di erogazione dei servizi di tutorato didattico nei dipartimenti di area umanistica di università italiane, cercando di evidenziare se e come tali servizi attuino delle iniziative mirate al potenziamento dell'autoregolazione nello studio e al consolidamento della competenza metacognitiva degli studenti.

Si è partiti con l'analisi del Servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. attivo nel DSF dell'Università Roma Tre, presso cui la presente attività di ricerca viene principalmente svolta. Sono state quindi effettuate interviste semi-strutturate a 11 tutor che hanno collaborato con il Servizio S.Tu.Di. durante l'a.a. 2023/24. Lo scopo delle interviste è stato quello di rilevare informazioni riguardo il profilo dei tutor, le principali attività da loro svolte, i punti di forza e di criticità del Servizio, la percezione dei tutor sulle difficoltà riscontrate negli studenti e sul loro livello di autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva.

Successivamente, è stato costruito un questionario rivolto ai docenti responsabili dei servizi di tutorato didattico nei dipartimenti di area umanistica di università italiane per rilevare dati riguardo la composizione e organizzazione dei vari servizi di tutorato didattico, le modalità di formazione dei tutor, la tipologia di supporto offerto, le attività svolte, la tipologia e il numero di studenti a cui i servizi si rivolgono, le principali difficoltà manifestate dagli studenti, i punti di forza e criticità dei servizi. Tramite il questionario si intende anche rilevare quanto i servizi di tutorato didattico a livello nazionale pongano attenzione al potenziamento dell'autoregolazione nello studio e al consolidamento della competenza metacognitiva degli studenti tramite attività specifiche. Si è scelto di limitare l'indagine nazionale ai dipartimenti di una sola area disciplinare per circoscrivere i bisogni e le esigenze degli studenti e la relativa strutturazione dei servizi di tutorato didattico. La scelta dell'area umanistica è avvenuta per affinità con l'area disciplinare in cui ha preso avvio la ricerca.

### 5.2 *Secondo obiettivo*

Il secondo obiettivo della ricerca è stato quello di sviluppare un protocollo di attività formative rivolte a studenti neo-immatricolati con OFA, da implementare nell'ambito del Servizio S.Tu.Di. con il fine di potenziare l'autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti. Il protocollo di attività formative è stato sviluppato prendendo a riferimento De Beni et al. (2015) e si è focalizzato su alcuni aspetti metacognitivi, motivazionali e strategici coinvolti nell'attività di studio all'università. Nello specifico, le attività formative hanno previsto 3 incontri in piccolo gruppo (di 2 ore ciascuno), a cui hanno partecipato 63 studenti, e 3 incontri individuali (di circa 15 minuti ciascuno), a cui hanno partecipato

31 studenti. Durante le attività sono state trattate le seguenti tematiche: motivazione, organizzazione e pianificazione dello studio, comprensione del testo, elaborazione del materiale di studio, memoria, strategie di ripasso e di preparazione alle prove di verifica e agli esami.

Le attività formative progettate sono state condotte dai tutor del Servizio S.Tu.Di. dopo una propedeutica attività di formazione condotta dal ricercatore. La formazione dei tutor ha previsto 3 incontri (di 2 ore ciascuno), in cui il ricercatore, dopo aver presentato il percorso formativo progettato e fornito un breve cenno al quadro teorico di riferimento, si è focalizzato sulla presentazione del protocollo delle attività formative e degli strumenti da utilizzare, nonché sulla modalità di conduzione degli incontri. Le attività formative con gli studenti sono state monitorate dai tutor e dal ricercatore tramite l'utilizzo di questionari, griglie di osservazione e *focus group*.

### 5.3 Terzo obiettivo

Il terzo obiettivo della ricerca è stato quello di individuare nella letteratura nazionale e internazionale uno strumento in grado di rilevare la percezione degli studenti universitari sulla propria capacità di autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva. È stato così selezionato, tradotto e adattato al contesto italiano il *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) (Weinstein et al., 2016), nella sua terza edizione. Il LASSI è uno strumento composto da 10 scale (ansia, atteggiamento, autovalutazione, concentrazione, elaborazione delle informazioni, gestione del tempo, motivazione, selezione dei concetti principali, strategie per svolgere prove di verifica o esami, uso delle risorse accademiche), ognuna delle quali è composta da 6 item, per un totale di 60 item<sup>2</sup>. Il LASSI è finalizzato a rilevare la consapevolezza degli studenti riguardo l'uso di strategie di studio relative a tre componenti dell'apprendimento strategico, ovvero la competenza, la volontà e l'autoregolazione.

Dopo aver tradotto il LASSI adattandolo al contesto italiano, il ricercatore ha deciso di somministrarlo agli studenti aggiungendovi una scala di 9 item sulla percezione di autoefficacia tratta dal *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et. al, 1991)<sup>3</sup>. Il questionario così costruito, composto da un totale di 69 item, è stato somministrato a oltre 250 studenti neo-immatricolati del DSF dell'Università Roma Tre e con OFA da assolvere, compresi i 63 studenti che hanno partecipato alle attività formative sviluppate nell'ambito della ricerca.

---

<sup>2</sup> La terza edizione del LASSI include anche quattro domande introspettive che seguono i 60 item del questionario e non prevedono una valutazione per gli studenti, fornendo il risultato solo all'amministratore del test. Tali domande non sono state prese in considerazione nell'utilizzo del LASSI nell'ambito della presente ricerca.

<sup>3</sup> È stata utilizzata la versione del MSLQ già tradotta e validata nel contesto italiano da Moretti et al. (2018).

#### 5.4 Quarto obiettivo

Il quarto obiettivo della ricerca è quello di verificare se le attività formative sviluppate nel progetto di ricerca e implementate nell'ambito del Servizio S.Tu.Di. hanno delle ricadute sulle carriere accademiche dei 63 studenti partecipanti alle attività.

Per rilevare eventuali cambiamenti nella percezione degli studenti sulla propria capacità di autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva è stato somministrato loro il questionario composto dal LASSI e dalla scala del MSLQ prima dell'inizio delle attività formative e subito dopo il termine delle stesse. Si intende somministrare il questionario anche dopo un anno dal termine delle attività formative per rilevare eventuali evoluzioni, regressioni o conferme nella percezione degli studenti.

Si effettuerà, inoltre, un monitoraggio delle carriere accademiche degli studenti partecipanti alle attività formative per confrontare le loro percezioni soggettive con alcuni dati oggettivi riferiti alle loro carriere (ad esempio, il numero di esami sostenuti, la media dei voti, eventuali episodi di *drop-out*) nell'arco del biennio che comprende gli anni accademici 2024/25 e 2025/26.

#### 6. Analisi dei dati

Verrà effettuata un'analisi dei dati di tipo *mixed methods* e si procederà con una triangolazione dei dati integrando e confrontando i risultati ottenuti da fonti diverse (interviste, questionari, griglie di osservazione, *focus group*, dati oggettivi sulle carriere) e da punti di vista diversi (studenti, tutor, docenti) al fine di avere una comprensione più robusta e completa dei fenomeni studiati.

In particolare si svolgerà: un'analisi del contenuto delle interviste condotte con i tutor che hanno collaborato con il Servizio S.Tu.Di. nell'a.a. 2023/24; un'analisi quali-quantitativa dei questionari somministrati ai docenti responsabili dei servizi di tutorato didattico in diverse università italiane; una comparazione degli esiti delle prime due analisi per rilevare somiglianze e differenze nelle pratiche di tutorato e nelle difficoltà riscontrate negli studenti che si rivolgono ai servizi di tutorato didattico; un'analisi quantitativa degli esiti del questionario composto dal LASSI e dalla scala del MSLQ, confrontando i punteggi ottenuti dagli studenti pre e post intervento formativo; un'analisi correlazionale per esplorare le relazioni tra le diverse scale del LASSI e la scala del MSLQ, ma anche tra i punteggi ottenuti dagli studenti in queste scale e le variabili legate alla loro carriera accademica; un'analisi fattoriale per confermare la struttura delle scale del LASSI nel contesto italiano; un monitoraggio delle carriere accademiche degli studenti, prendendo in considerazione anche il numero di esami sostenuti, la media dei voti ed eventuali episodi di *drop-out*.

## 7. Esiti attesi

La ricerca si propone, in primo luogo, di favorire una comprensione più strutturata delle modalità di erogazione dei servizi di tutorato didattico nelle università italiane, in particolare nei dipartimenti di area umanistica, evidenziando pratiche comuni e specificità. L'indagine intende contribuire a evidenziare la funzione strategica dei servizi di tutorato didattico nei contesti di apprendimento accademici, sottolineando il ruolo fondamentale del docente coordinatore e l'importanza di predisporre una formazione adeguata dei tutor. Dall'analisi congiunta delle modalità di erogazione dei servizi di tutorato didattico svolte sia a livello nazionale sia presso il DSF dell'Università Roma Tre, inoltre, potrebbe emergere la necessità di integrare e formalizzare all'interno di tali servizi percorsi specifici per lo sviluppo dell'autoregolazione nello studio e della competenza metacognitiva.

In secondo luogo, la ricerca intende osservare se e come l'implementazione di percorsi formativi rivolti agli studenti con OFA del DSF dell'Università Roma Tre e mirati al potenziamento dell'autoregolazione nello studio e al consolidamento della competenza metacognitiva possa avere un impatto positivo e misurabile sulle carriere accademiche degli studenti coinvolti. Nello specifico, ci si attende la riduzione dei tassi di *drop-out* e del ritardo negli studi tra gli studenti che hanno partecipato attivamente ai percorsi formativi realizzati.

## Riferimenti bibliografici

- ANVUR, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (2023). Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca 2023. <https://www.anvur.it/sites/default/files/2024-12/Sintesi-Rapporto-ANVUR-2023.pdf>
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- BANDURA, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- BOEKAERTS, M., ZEIDNER, M., & PINTRICH, P.R. (Eds.), (2000). *Handbook of self-regulation*. Elsevier.
- BURGALASSI, M., MORETTI, G., GIULIANI, A., & MORINI, A.L. (2019). Prevenire e contrastare il rischio di dispersione universitaria. Studio di caso sull'efficacia delle attività di tutoraggio negli immatricolati con OFA. In V. Carbone, G. CARRUS & F. POMPEO (a cura di). *Giornata della Ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 133-138. Roma: Roma Tre-Press.
- CLEARY, T.J., & PLATTEN, P. (2013). Examining the correspondence between self-regulated learning and academic achievement: A case study analysis. *Education Research International*, 2013(1), 272-560.
- CLERICI, R., DA RE, L., GIRALDO, A., MEGA, C., & VISENTIN, E. (2012). *Aspetti strategici, motivazionali ed emotivi e successo accademico. Progettazione e conduzione di un'indagine sugli studenti dell'Università di Padova*. Technical Report Series 1/2012, Department of Statistical Sciences, University of Padua.
- CORNOLDI, C. (2002). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- CRESWELL, J.W., & PLANO CLARK, V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- DE BENI, R., ZAMPERLIN, C., FABRIS, M., & MENEGHETTI, C. (2015). Studiare meglio e riuscire all'università. *Linee Guida e Materiali per Potenziare le Abilità di Studio*. Trento: Erickson.
- DE VINCENZO, C. (2024). *Orientare il percorso accademico. Strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione del drop-out*. Roma: Roma TrE-Press.
- DOMENICI, G., LUCISANO, P., & BIASI, V. (2018). *La ricerca empirica in educazione*. Roma: Armando.
- MORETTI, G., GIULIANI, A., & MORINI, A. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Italian journal of educational research*, (21), 115-132.

- NIETFELD, J.L., CAO, L., & OSBORNE, J.W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Educational*, 7-28.
- PINTRICH, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- PINTRICH, P.R., & DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- PINTRICH, P.R., SMITH, D.A., GARCIA, T., & MCKEACHIE, W.J (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- PINTUS, A., & MAMBRIANI, S. (2023). Il tutor universitario: una rassegna della letteratura italiana. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 301-312.
- SCHUNK, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*, 20, 463-467.
- SCHUNK, D.H., & ZIMMERMAN, B.J. (Eds.), (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.
- SCHUSTER, C., STEBNER, F., GEUKES, S., JANSEN, M., LEUTNER, D., & WIRTH, J. (2023). The effects of direct and indirect training in metacognitive learning strategies on near and far transfer in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 83, 1-12.
- TRAVERSETTI, M., RIZZO, A. (2024). Metodo di studio e tutor alla pari: una proposta *evidence based* per il contesto universitario. In A. L. Rizzo, M. Traversetti (a cura di), *I fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche* (pp. 549-563). Milano: FrancoAngeli.
- TRINCHERO, R., ROBASTO, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- VEENMAN, M.J., VAN HOUT-WOLTERS, B.H.A.M., & AFFLERBACH, P. (2006). Metacognition and learning; Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- WEINSTEIN, C.E., PALMER, D.R., & ACEE, T.W. (2016). *Learning and Study Strategies Inventory (3rd ed.)*. Clearwater, FL: H&H.
- WINNE, P.H. (2018). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In Schunk, D. H, Zimmerman B. J, *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 36-48). New York, NY: Routledge.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B.J. (2002). Becoming an academically self-regulated learner: On inquiry into self-regulatory processes and functions. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

ZIMMERMAN, B.J., & SCHUNK, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. London: Routledge.

### Riferimenti normativi

DECRETO DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 8 FEBBRAIO 2013, N. 45, "Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati". Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 104 del 06-05-2013.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 11 LUGLIO 1980, N. 382, "Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica". Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 209 del 31-07-1980 – Suppl. Ordinario.

LEGGE 30 DICEMBRE 2010, n. 240, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario". Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 10 del 14-01-2011 – Suppl. Ordinario n. 11.

RACCOMANDAZIONE 2006/962/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 394, 10-18, del 30-12-2006.

**Il volume 4/2025 della Serie del Dottorato TRES, collocato nella Collana QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE dell'Università Roma Tre, contiene i seguenti contributi:**

**PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE, RICERCA EDUCATIVA, STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA.**

*Un approccio pedagogico all'educazione sessuale e affettiva. Costruire una cultura del consenso e dell'inclusione per prevenire la violenza di genere, Martina Bianchi; Il ruolo dell'alfabetizzazione nell'imposizione delle politiche coloniali in Eritrea, Yi Bomi; La riscrittura dei classici nella letteratura per l'infanzia. Indagine teorica e testuale, procedimenti e significazioni, Noemi Fiorito; Il lavoro di Irene Bernasconi a Mezzaselva (1919) nel suo diario originale, Martine Gilsoul; I sussidi botanici del MuSEd tra passato e presente: valore storiografico e prospettive educative, Rossella Mortellaro; La trasformazione digitale nella didattica museale: il progetto MuSEd VR come paradigma di innovazione pedagogica, Claudio Palazzi.*

**TEORIE E RICERCHE DIDATTICHE E PEDAGOGICHE: DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E PEDAGOGIA SPERIMENTALE.**

*La ricerca qualitativa tra paradigma positivista strisciante e paradigmi non-positivisti: epistemologie, metodologie, metodi e questioni critiche, Paola Greganti; La valutazione del riassunto nella scuola primaria: quali strumenti?, Anastasia Marini; Educazione intergenerazionale e invecchiamento attivo: uno studio di caso sul modello ABI e un'esperienza di trasferimento a Roma, Giulia Scarpelli; La valutazione della qualità nei servizi educativi: una ricerca sui Nidi Famiglia della Rete APS "Scarabocchiando a casa di..."; Alessio Schiavone.*

**SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE.**

*La super-precarietà nel lavoro sociale: una indagine sugli assistenti sociali della Regione Lazio, Jessica Bastianelli; L'Ecosocial Work alla prova dell'upscaling: un inquadramento teorico, Riccardo Bavastro; La partecipazione sociale nelle teorie sull'invecchiamento: dal Disengagement all'Active Aging, Camilla Caporali.*

**DOTTORATO DI INTERESSE NAZIONALE IN "TEACHING AND LEARNING SCIENCES: INCLUSION, TECHNOLOGIES, EDUCATIONAL RESEARCH AND EVALUATION" CURRICULUM "FACULTY DEVELOPMENT".**

*Potenziare l'autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti nell'ambito dei servizi di tutorato didattico universitario, Piervito Giovane.*