



SINESTESIA

Un nuovo paradigma educativo del XXI secolo tra processi,
ricerche, pratiche e policy-making
in campo educativo e formativo

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università del Salento

25-26-27 settembre 2025

a cura di
Alessia Scarinci, Maria Ermelinda De Carlo





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

RENATA VIGANÒ

Direttore

Renata Viganò

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Vice-Direttore

Pierpaolo Limone

(Università Telematica Pegaso)

Comitato scientifico

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)

Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena)

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)

Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)

Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna)

Valentina Giron (Università degli Studi di Padova)

Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli "Parthenope")

Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Lovanio)

Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo)

Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma)

Patrizia Magnoler (Università degli Studi di Macerata)

Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre)

Antonio Marzano (Università degli Studi di Salerno)

Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre)

Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Achille M. Notti (Università degli Studi di Salerno)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)

Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata)

Loredana Perla (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Vitaly Valdimirovic Rubtsov (City University of Moscow)

Maria Jose Martinez Segura (University of Murcia)

Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)

Roberto Trinchero (Università degli Studi di Torino)

Ira Vannini (Università degli Studi di Bologna)

Luisa Zecca (Università degli Studi di Milano Bicocca)

Coordinatori del Comitato di Redazione

Cristina Lisimberti (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Andrea Tinterri (Università Telematica IUL)

Comitato di Redazione

Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)

Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)

Maria Tiso (Università degli Studi di Salerno)

Collana soggetta a peer review

SINESTESIA

Un nuovo paradigma educativo del XXI secolo tra processi,
ricerche, pratiche e policy-making
in campo educativo e formativo

a cura di

Alessia Scarinci, Maria Ermelinda De Carlo

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università del Salento

25-26-27 settembre 2025





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.

ISBN volume 979-12-5568-531-9
ISSN collana 2612-4971
PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2026

2026 © by Pensa Evolution srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Introduzione	
La sinestesia come paradigma educativo	19
di <i>Alessia Scarinci</i>	
Saggio	
Sinestesia in educazione: cosa sappiamo, cosa possiamo fare, cosa serve decidere <i>Synaesthesia in education: what we know, what we can do, what we need to decide</i>	25
di <i>Renata Maria Viganò</i>	

Sinestesia 1 – VISIONI **Fondamenti teorici e ricerca empirica sulla sinestesia educativa**

Ricerche

1. La sinestesia come chiave epistemologica per una pedagogia del XXI secolo. Riflessione teorica, indagine bibliometrica ed esplorativa sulle traiettorie emergenti tra sensorialità, apprendimento e complessità <i>Synaesthesia as an Epistemological Key for Twenty-First-Century Pedagogy. Theoretical Reflection and Bibliometric and Exploratory Investigation of Emerging Trajectories between Sensoriality, Learning, and Complexity</i>	38
Antonella Coppi, Sabrina Lucilla Barone	
2. Sinestesia come dispositivo epistemologico nel Teatro dell'Oppresso <i>Estetica, pensiero sensibile e formazione critica a partire da Estetica dell'Oppresso e Metaxis</i> <i>Synaesthesia as an Epistemological Device in the Theatre of the Oppressed Aesthetic Practice, Sensitive Thought and Critical Education from Aesthetics of the Oppressed and Metaxis</i>	53
Massimiliano Bozza	
3. Immagini di valutazione: la sinestesia emotiva nei disegni degli alunni <i>Evaluative images: emotional synaesthesia in pupils' drawings</i>	62
Rosanna Di Vagno, Valeria Tamborra	
4. Sinestesia e mente creativa: una prospettiva multidimensionale per l'educazione <i>Synaesthesia and the creative mind: a multidimensional perspective for education</i>	78
Eugenia Treglia, Anna Maria Mariani, Francesco Peluso Cassese	
5. Educare all'Intelligenza Artificiale nei contesti 0-6: esperienze immersive e riflessività sinestetica nella formazione dei docenti di sostegno <i>Educating to Artificial Intelligence in Early Childhood (0-6) Contexts: Immersive Experiences and Synesthetic Reflexivity in the Training of Special Education Teachers</i>	88
Dario Lombardi, Luigi Traetta	
6. Dalla coscienza sinestetica alle evidenze empiriche: percezione e valorizzazione multisensoriale nell'Embodied <i>Education From Synaesthetic Sensibility to Empirical Evidence: Perception and Multisensory Enrichment in Embodied Education</i>	97
Daniela Maggi, Maria Grazia Simone, Antonio Balestra	

7. Scrivere con il corpo, pensare con il linguaggio: sinestesia pedagogica e consapevolezza linguistica nella scrittura accademica per un approccio multisensory academic writing | *Writing with the Body, Thinking with Language: Pedagogical Synesthesia and Language Awareness for a Multisensory Approach to Academic Writing* | Teresa Savoia, Oleksandra Zagorulko 110
8. Sviluppare in modo sinestesico le posture progettuali degli insegnanti in formazione | *Supporting the Synesthetic Construction of Design Postures in Initial Teacher Education* | Maila Pentucci 118

Esperienze o Studi

9. Supporti tecnologici sinestetici per l'apprendimento scolastico. Prima *scoping review* | *Synesthetic Technological Supports for School Learning. An Early Scoping Review* | Arianna Beri, Laura Sara Agrati 128
10. Pedagogia Sinestetica e Teoria Olonica di Koestler | *Synesthetic Pedagogy and Koestler's Holonic Theory* | Pompilio Cusano 137
11. Valorizzare le *formae mentis*: il Project-Based Learning come risposta alle sfide della scuola contemporanea | *Valorising formae mentis: Project-Based Learning as a response to the challenges of contemporary education* | Ludovico Vespasiani, Sergio Miranda, Margherita Coppola 141
12. Oltre i sensi: come sinestesia e intelligenza artificiale ridefiniscono l'apprendimento neuro-informato | *Beyond the senses: how synesthesia and artificial intelligence are redefining neuro-informed learning* | Demetrio Ria 148

Sinestesia 2 – AZIONI Metodologie e pratiche didattiche sinestetiche

Ricerche

13. Imparare con i sensi: un esperimento multisensoriale sulla comprensione testuale in età evolutiva | *Learning Through the Senses: A Multisensory Experiment on Text Comprehension in Developmental Age* | Anna Maria Mariani, Eugenia Treglia 160
14. La sinestesia linguistica tra visione teorica e prassi educativa: un approccio intersensoriale che dà vita alla parola | *Linguistic synesthesia between theoretical vision and educational practice: an intersensory approach that gives life to the word* | Barca Alessandro, Romeo Francesco Paolo 168
15. Dal dialogo tra pari al pensiero riflessivo "sinestetico": evidenze sperimentali sull'efficacia del Team-Based Learning nei processi di interiorizzazione cognitiva | *From peer dialogue to "synesthetic" reflective thinking: experimental evidence on the effectiveness of Team-Based Learning in cognitive internalization processes* | Angelo Basta, Delio De Martino 180
16. L'efficacia dei PCTO nello sviluppo delle competenze trasversali: il punto di vista degli studenti | *The Effectiveness of PCTO in Developing Soft Skills: Students' Perspectives* | Guido Benvenuto, Alice Femminini, Sara Germani 190
17. Osservare per insegnare: Analisi dei modelli didattici e competenze progettuali delle future insegnanti | *Observing to teach: Analysis of teaching models and planning skills of future teachers* | Barbara Bocchi 199

18.	Le prove adattative per la valutazione della matematica nel primo ciclo – Primi risultati dal progetto europeo AMAT <i>Adaptive tests for assessing mathematics in the first cycle – Initial findings from the European AMAT project</i> Emanuela Botta	208
19.	Immagini di sé attraverso le metafore montessoriane. Una ricerca sinestetica sulla formazione docente 0–6 con l'intelligenza artificiale <i>Images of Professional Self through Montessori-Inspired Metaphors. A Synesthetic Approach to Early Childhood Teacher Education (0–6) Using Artificial Intelligence</i> Maria Ermelinda De Carlo, Maria Donata Bruno, Lia Daniela Sasanelli, Raffaele Di Fuccio	217
20.	Tecnologie digitali e pluriclassi: pratiche in atto e immaginari professionali <i>Digital Technologies and Multigrade Classes: Current Practices and Professional Imaginaries</i> Francesca De Santis, Giuseppina Rita Jose Mangione	230
21.	Dispersione scolastica e formazione dei docenti: prospettive dai focus group del progetto PRIN 2022 E4PED <i>School dropout and teacher training: insights from the focus groups of the PRIN 2022 E4PED PROJECT</i> Valeria Di Martino, Lucia Maniscalco, Marta Pellegrini, Rosa Vegliante	242
22.	Osservare, ascoltare, toccare. Le visite sul campo come risorsa per cogliere gli impatti ampi e trasformativi nei progetti di contrasto alla povertà educativa <i>Observing, listening, touching. Field visits as a resource for capturing the broad and transformative impacts of projects addressing educational poverty</i> Enrico Orizio, Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti	251
23.	Embodied cognition e sinestesia nell'apprendimento della seconda lingua: uno studio pilota tra danza classica e innovazione pedagogica <i>Embodied cognition and synesthesia in second language acquisition: a pilot inquiry at the intersection of classical ballet and pedagogical innovation</i> Gabriella Ferrara, Claudia Capaci	262
24.	Dal suono al segno: il Circle Singing come laboratorio sinestetico per l'apprendimento inclusivo della musica e dell'inglese <i>From Sound to Sign: Circle Singing as a Synesthetic laboratory for Inclusive Music and English Education</i> Giuseppe Pantano, Amalia Lavinia Rizzo	271
25.	Profilo, competenze e ben-essere del docente inclusivo. Un'indagine esplorativa nazionale sulle pratiche didattiche e i linguaggi ibridi <i>Profile, skills, and well-being of the inclusive teacher. A National Exploratory Survey on teaching practices and hybrid languages</i> Daniela Gulisano	278
26.	Quando le parole non bastano. Le storie di cambiamento significativo per valutare l'impatto di progetti educativi <i>When words are not enough. Impact evaluation and most significant change stories in educational projects</i> Cristina Lisimberti, Enrico Orizio, Katia Montalbetti	287
27.	Le abilità di lettura tra decodifica e comprensione. La Teoria del riciclaggio neurale <i>Reading Skills Between Decoding and Comprehension: Neural Recycling Theory</i> Carlotta Melchiorre	296
28.	Educational Escape Room e Sinestesia Educativa: una mappatura bibliometrica comparata con modellazione dei topic <i>Educational Escape Rooms and Educational Synesthesia: a comparative bibliometric analysis using topic modelling</i> Francesco Milito, Orlando De Pietro	309

29. Il docente come agente di cambiamento. Ripensare la formazione nell'ottica del benessere scolastico. Sviluppi di una sperimentazione in corso | *The Teacher as an Agent of Change. Rethinking Teacher Education through the Lens of School Well-Being. Developments from an Ongoing Experimental Study* 321
Gaetano Monaco, Alberto Fornasari, Rosa Minerva
30. Verso un paradigma valutativo per i docenti di secondaria superiore: il progetto "Valutazione descrittiva" | *Towards an assessment paradigm for secondary school teachers: the "Descriptive Assessment" project* 329
Alessandra Natalini, Guido Benvenuto
31. Sinestesia del patrimonio: uno strumento riflessivo per progettare una educazione alla fruizione culturale multisensoriale e situata (*SensiCult*) | *Synesthesia of cultural heritage: a tool for reflection in the design of educational programmes centred on a multisensory and contextualised cultural approach* (*SensiCult*) 338
Antonella Nuzzaci, Anna Maria Murdaca
32. "I colori" della didattica. Un'indagine esplorativa sulle pratiche didattiche e valutative degli insegnanti nei percorsi abilitanti per la scuola secondaria | *"The Colors" of Teaching. An exploratory investigation of teachers' teaching and assessment practices in secondary school qualification programs* 350
Susanna Piacenza, Maria Luisa Boninelli, Maria Teresa Mignone
33. Alleanze educative e coprogettazione territoriale: un'indagine sul modello Scuole Aperte della città di Bergamo | *Educational alliances and territorial co-design: a survey on the Open School model in Bergamo's city* 360
Ilaria Ravasi, Renata Viganò
34. Ansia scolastica e disgrafia: il corpo come risorsa educativa attraverso un programma di pause attive | *School anxiety and dysgraphia: the body as an educational resource through an active breaks program* 370
Clarissa Sorrentino, Rosa Bellacicco, Maria Moscato, Valeria Di Martino
35. I PCTO come esperienze integrate di orientamento: la voce degli studenti per leggere la pluralità dell'apprendimento | *PCTOs as integrated career guidance experiences: students' perspectives on the diversity of learning* 380
Irene Stanzione, Valentina Pagani, Elisa Truffeli
- Esperienze o Studi**
36. Riconciliazione delle dimensioni educativo-pedagogica e gestionale-organizzativa alla luce del nuovo Sistema Nazionale di Valutazione dei Dirigenti Scolastici. Questo studio qualitativo ha esaminato dodici dirigenti scolastici in Campania | *Reconciliation of the educational-pedagogical and managerial-organisational dimensions in light of the new National System for the Evaluation of School Leaders. This qualitative study examined twelve school leaders in Campania* 388
Antinea Ambretti, Gianluca Gravino
37. Scardinare la formazione umanista di educatori/educatrici e insegnanti: figurazioni postumane e decoloniali della pratica didattica | *Questioning Humanist Teacher Education: Posthuman and Decolonial Figurations of Practice* 396
Francesca Bracci, Loretta Fabbri, Mario Giampaolo
38. Il diorama come strumento formativo per costruire competenze | *The diorama as a formative tool for competence development* 410
Francesca Buccini

39. Sinestesia e narrazione multiculturale: quali opportunità per l'alfabetizzazione in età prescolare | *Synesthesia and multicultural storytelling: opportunities for literacy in early childhood*
Marika Calenda 419
40. Il corpo come spazio sensoriale nella didattica performativa: un'esperienza di sinestesia tra emozioni e musica attraversando le pratiche teatrali | *The Body as a Sensory Space in Performative Pedagogy: An Experience of Synesthesia Between Emotions and Music Through Theatrical Practices*
Nadia Carlomagno, Valeria Vadalá, Arianna Ricciardi 427
41. Embodied cognition e didattica onlife: un'esperienza formative per il corpo docente tra territorio e tecnologia | *Embodied cognition and onlife teaching: a training experience for teachers between territory and technology*
Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Claudia Maulini, Filippo Gomez Paloma 441
42. Sinestesie poetiche: un laboratorio per lo sviluppo degli alfabeti sensoriali | *Poetic Synesthesias: A Workshop for Developing Sensory Alphabets*
Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi 451
43. Emotional Coding e ambienti di apprendimento innovativi: coding e robotica per connettere emozioni, pensiero e progettualità | *Emotional Coding and Innovative Learning Environments: Coding and Robotics to Connect Emotions, Thinking, and Design Thinking*
Ilaria Fiore, Maria Clara Dicaldo 460
44. Pantagruel, tra saperi e sapori: un laboratorio di educazione sensoriale e partecipata al cibo e al territorio | *Pantagruel, between knowledge and tastes: a laboratory of sensory and participatory education on food and local context*
Eleonora Greco 474
45. Meme e neuroeducazione: pratiche simboliche per un apprendimento situato e partecipativo nella formazione universitaria | *Memes and neuroeducation: symbolic practices for situated and participatory learning in higher education*
Marianna Liparoti, Giuseppe Liverano 482
46. Pensare, percepire e creare con l'arte: territori invisibili delle neurodiversità | *Thinking, perceiving, and creating with art: invisible territories of neurodiversity*
Fabio Orecchio, Carmelo Miceli, Laura Ieni 497
47. Vie di accesso alla conoscenza: sensorialità, vicarianza e concettualizzazione nei processi di apprendimento | *Pathways to Knowledge: Sensoriality, Vicarious Processes, and Conceptualization in Learning*
Marco Piccinno 506
48. Vedere, raccontare, condividere: la valutazione educativa come esperienza dialogica | *Seeing, Narrating, Sharing: Educational Assessment as a Dialogical Experience*
Roberta Scarano, Iolanda Sara Iannotta 517
49. Oltre l'ibridazione: la sinestesia cognitiva come elemento di valorizzazione della formazione universitaria in ambienti di apprendimento ibridi | *Beyond Hybridization: Cognitive Synesthesia to Enhance Higher Education in Hybrid Learning Environments*
Valeria Tamborra 525
50. La conoscenza della storia attraverso trasposizioni corporee: l'esperienza degli studenti al Sacro di Bari | *Understanding History Through Physical Transpositions: The Student Experience at the Sanctuary of Bari*
Nicola Tenerelli, Antonio Ascione 533

51. La sinestesia come risorsa educativa: prospettive pedagogiche dell'apprendimento all'aperto | *Synesthesia as an Educational Resource: Pedagogical Perspectives on Outdoor Learning* 541
Maria Tiso, Rosanna Tammaro
52. Pratiche didattiche multisensoriali nella scuola dell'infanzia per superare le disuguaglianze: un approccio sinestetico e interculturale | *Multisensory Teaching Practices in Early Childhood Education to Overcome Inequalities: A Synesthetic and Intercultural Approach* 550
Debora Tringali
53. Formare i docenti alla didattica ludica attraverso il gioco: un'esperienza di formazione in servizio | *Training Teachers for Play-Based Pedagogy: An In-Service Learning Experience* 557
Andrea Tinterri, Maria Clara Dicaldo, Anna Dipace

Sinestesia 3 – INTERAZIONI

Tecnologie e ambienti immersivi per l'apprendimento sensoriale

- Ricerche**
54. TEACH-AI (*Transformative Educational Approaches for Civic and Human-centered AI*): una prospettiva di ricerca nei servizi socio-educativi | *TEACH-AI (Transformative Educational Approaches for Civic and Human-centred AI): a research perspective in social and educational services* 567
Matteo Adamoli, Michele Marangi, Paolo Raviolo
 55. Sguardi che narrano, esperienze che educano: la Visual Education per un apprendimento significativo e la riscoperta del territorio | *Looks that tell stories, experiences that educate: Visual Education for meaningful learning and rediscovery of the local area* 576
Valentina Berardinetti
 56. Apprendere tra reale e virtuale: il museo scolastico come spazio didattico ibrido | *Learning Between the Real and the Virtual: The School Museum as a Hybrid Educational Space* 585
Viviana Carnazzo, Marinella Muscarà
 57. La "Pedagogia Sinestetica" di Zerocalcare: analisi delle serie animate come sistemi adattivi per l'apprendimento emancipatorio, tra narrazione visiva, testuale e il valore emotivo del soundtrack di Giancane | *Zerocalcare's "Synesthetic Pedagogy": An analysis of animated series as adaptive systems for emancipatory learning, between visual and textual narration and the emotional value of Giancane's soundtrack* 591
Cristiana D'Aprile, Gabriele Batia, Maria Carolina Zarrilli Affaitati
 58. Barriere architettoniche e partecipazione nei contesti montuosi: un'indagine qualitativa a Monte Sant'Angelo | *Architectural barriers and participation in mountainous contexts: a qualitative survey in Monte Sant'Angelo* 600
Francesco Pio Savino, Francesca Finestrone, Andreana Lavanga, Cangelli Francesca
 59. Promuovere ambienti accessibili e inclusivi, in grado di valorizzare diverse modalità di percezione, comunicazione e partecipazione, garantendo equità di trattamento e opportunità | *Promote accessible and inclusive environments that foster diverse modes of perception, communication, and participation, ensuring equal treatment and opportunities* 611
Marika Lamacchia, Francesco Facciorusso, Maria Concetta Carruba
 60. Realtà Aumentata e Coinvolgimento degli Studenti nell'Apprendimento Digitale: Uno Studio Quantitativo | *Augmented Reality and Student Engagement in Digital Learning: A Quantitative Study* 621
Luna Lembo, Elisabetta Tombolini, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese

61. Sinestesie digitali: la Realtà Virtuale come ponte per l'educazione inclusiva | *Digital synesthesia: Virtual Reality as a bridge for inclusive education* 631
Martina Rossi
62. Lo sviluppo delle competenze digitali nella formazione iniziale dei docenti: un percorso sinestetico per la didattica del futuro | *The development of digital skills in initial teacher training: a synesthetic approach to the teaching of the future* 642
Rosanna Tammaro, Deborah Gagnaniello
63. L'utilizzo della realtà aumentata nella formazione professionale superiore: uno studio di caso | *The use of augmented reality in higher vocational education: a case study* 652
Maria Elena Tassinari
- Esperienze o Studi**
64. Usabilità e metacognizione nei corsi online: Risultati preliminari da due università europee | *Usability and Metacognition in Online Courses: Preliminary Results from Two European Universities* 658
Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori, Francisco Sousa
65. L'intelligenza artificiale come strumento per l'inclusione educativa: uno studio qualitativo e quantitativo sull'uso di Balabolka nelle scuole primarie | *Artificial intelligence as a tool for educational inclusion: a qualitative and quantitative study on the use of Balabolka in primary schools* 667
Davide Di Palma, Giovanna Scala, Fabiola Palmiero, Gianluca Gravino
66. Cognizione incarnata e spazio digitale: un sondaggio scolastico sull'inclusione attraverso la realtà aumentata e virtuale | *Embodied Cognition and Digital Space: A School Survey on Inclusion through Augmented and Virtual Reality* 676
Fabiola Palmiero, Davide Di Palma, Maria Giovanna Tafuri, Giovanna Scala
67. La piattaforma D.A.N.T.E.-U per il faculty development universitario: una proposta sinestesica ispirata all'Universal Design for Learning | *The D.A.N.T.E.-U Platform for University Faculty Development: A Synesthetic Framework Inspired by Universal Design for Learning* 685
Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Alessia Bevilacqua, Francesca Baccassino, Ludovica Rizzo
68. Tecnologie sinestetiche e pedagogia della co-evoluzione: IA, inclusione e nuovi ecosistemi dell'apprendimento | *A Co-evolutionary Pedagogy of Synesthetic Technologies: Artificial Intelligence, Inclusion and Learning Ecosystem* 697
Alessia Sozio, Tonia De Giuseppe
69. L'esperienza estetica trasformativa mediata dai robot fai da te: uno studio di caso in una scuola primaria | *Transformative aesthetic experience mediated by DIY robots: a case study in a primary school* 705
Giada Totaro, Alessandro Martinelli, Loredana Perla
70. L'artefatto intelligente, la conoscenza fra raffigurazioni virtuali e rappresentazioni reali: L'Intelligenza Artificiale e l'apprendimento automatizzato | *The intelligent artifact, knowledge between virtual representations and real representations: Artificial Intelligence and machine learning* 717
Angelo Cappello

Sinestesia 4 – INTELLIGENZE

Intelligenza Artificiale, personalizzazione dei percorsi formativi e accessibilità

Ricerche

71. Il robot NAO per lo sviluppo motorio nella prima infanzia: prospettive educative e genitoriali su pratiche inclusive supportate dall'AI | *The NAO Robot for Motor Development in Early Childhood: Educational and Parental Perspectives on AI-Supported Inclusive Practices* 727
Ilenia Amati, Stefania Massaro
72. Un agente conversazionale per guarire le ferite del dolore sociale | *A conversational agent for healing the wounds of social pain* 737
Angelamaria De Feo, Ilenia Amati
73. Intelligenza Artificiale e Modello POE: Progettazione e Valutazione di un Chatbot per l'Università | *Artificial Intelligence and POE Model: Design and Evaluation of a Chatbot for the University* 745
Nicola De Luca, Sergio Miranda, Rossella Luongo
74. Utilizzare Chatbot di intelligenza artificiale per facilitare l'apprendimento universitario | *Using artificial intelligence Chatbot to facilitate learning in higher education* 753
Andrea Garavaglia, Livia Petti
75. Progettazione didattica con l'Intelligenza Artificiale: una prima analisi delle esperienze vissute dai docenti nel progetto GO - *Beyond traditional education* | *Educational planning with Artificial Intelligence: an initial analysis of the experiences of teachers in the GO - Beyond traditional education project* 762
Elena Mantoet, Enrico Miatto
76. Le competenze digitali dei docenti in formazione nell'era dell'intelligenza artificiale | *The digital skills of teachers in training in the era of artificial intelligence* 772
Alessia Notti, Maria Tiso
77. L'influenza dell'Intelligenza Artificiale (IA) sulla creatività e sull'autonomia nella scrittura: un'analisi sperimentale nelle scuole primarie italiane | *The influence of Artificial Intelligence (AI) on creativity and autonomy in writing: An experimental analysis in Italian primary schools* 779
Nicolina Pastena, Antonio Giannone, David Martínez-Maireles
78. Scrivere il proprio cambiamento: potenzialità educative del diario narrativo nel progetto SAFETY | *Writing about one's own change: the educational potential of narrative diaries in the SAFETY project* 787
Loredana Perla, Stefania Massaro, Vincenza Albano, Mariateresa Santacroce
79. L'Intelligenza Artificiale nella didattica medica: personalizzazione, simulazione e nuove prospettive formative | *Artificial Intelligence in medical education: personalization, simulation, and new formative perspectives* 797
R.C. Fabiola Imperatrice, Lucia Melchiorre, Domenico Lorusso, Giusi Antonia Toto
80. AI-scenari per la formazione inclusiva: Metodologie per la progettazione collaborativa con studentesse/i con neurodivergenza | *AI Scenarios for Inclusive Learning: Collaborative Design Methodologies with Neurodivergent Students* 807
Alessandra Romano, Nicolina Bosco

81.	Il questionario <i>PAIR - Participatory AI for Inclusive Relationships</i> : un contributo per indagare l'integrazione dell'AI nei servizi socio educativi <i>The PAIR Questionnaire – Participatory AI for Inclusive Relationships: A Contribution to Investigating the Integration of AI in Socio-Educational Services</i> Marco Rondonotti, Federica Emanuel	816
82.	Designer di didattica multisensoriale: UDL e IA per un apprendimento sinestetico <i>Multisensory Instructional Designer: UDL and AI for Synesthetic Learning</i> Viviana Vinci, Pierangelo Berardi, Carmela Paladino	828
83.	Intelligenza artificiale e disabilità: la voce degli educatori in formazione <i>Artificial intelligence and disability: the voice of educators in training</i> Silvia Zanazzi, Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari	838
84.	Narrazioni digitali e intelligenza artificiale: il digital storytelling come dispositivo per la promozione di competenze digitali e metodologiche dei docenti <i>Digital Storytelling and Artificial Intelligence: DST as a device for promoting teachers' digital and methodological skills</i> Elisabetta Lucia De Marco, Maria Concetta Carruba	844
Esperienze o Studi		
85.	Spiegabilità dell'IA e alfabetizzazione critica: sviluppo di un avatar conversazionale come mediatore didattico per il Faculty Development <i>Explainable AI and Critical Literacy: developing a conversational avatar as an educational mediator for Faculty Development</i> Annamaria Di Grassi	854
86.	Co-Agentività Uomo-IA per lo Sviluppo di Competenze Critiche in Educazione <i>Co-Agency Between Humans and AI for Developing Critical Competencies in Education</i> Alessandro Ciasullo, Flavia Santoianni	864
87.	Formare alla complessità dell'IA: un'esperienza di innovazione curricolare nella scuola <i>Educating for the Complexity of AI: A Curriculum Innovation Experience in Secondary Schools</i> Martina Dicatorato	874
88.	Analisi delle interazioni tra studenti e IA generativa in un percorso di apprendimento personalizzato: uno studio di caso presso Parco della Gratitude <i>Analysis of the interactions between students and generative AI in a personalized learning path: a case study at Parco della Gratitude</i> Federica Illuzzi	885
89.	Futuri pedagogisti, comunità di pratica e IA: un percorso laboratoriale per costruire un piano di valutazione tra innovazione e consapevolezza <i>Future pedagogists, communities of practice and AI: a workshop-based path to develop an assessment plan between innovation and awareness</i> Leonarda Longo, Elif Gulbay, Dorotea Rita Di Carlo, Martina Bruno	896
90.	Misurare per educare: valutazione della scrittura e intelligenza artificiale nella scuola primaria <i>Measuring to Educate: Writing Assessment and Artificial Intelligence in Primary Education</i> Giulio Lucentini	906
91.	Governare l'IA in educazione: riflessioni critiche su etica, trasparenza e impatto sociale <i>Governing AI in education: critical reflections on ethics, transparency and social impact</i> Michele Martulli	915

92. PRIN AcOnHE. L'Intelligenza Artificiale Generativa a supporto della valutazione formativa online: un framework sperimentale in ambito universitario | *PRIN AcOnHE. Generative Artificial Intelligence supporting online formative assessment: an experimental framework in higher education* 924
Paolo Raviolo, Federica Emanuel, Matteo Adamoli, Marco Rondonotti
93. Tra Uomo e IA: storytelling e digital storytelling tra creatività umana e Intelligenza artificiale | *Between Man and AI: storytelling and digital storytelling between human creativity and artificial intelligence* 933
Maria Sammarro, Silvestro Malara
94. Dare forma ai ricordi: un percorso tra autobiografia formativa e Intelligenza Artificiale | *Shaping memories: a pathway between educational autobiography and Artificial Intelligence* 941
Francesco Pio Sarcina, Anna Maria Cuzzi, Michele Baldassarre
95. Assistente vocale come tecnologia relazionale per l'inclusione delle fragilità in ambito scolastico | *Voice Assistant as a Relational Technology for the Inclusion of Vulnerabilities in School Contexts* 952
Lucrezia Silvestri
96. PEI Navigator: un supporto 'intelligente' per la progettazione del Piano Educativo Individualizzato | *PEI Navigator: a 'intelligent' tool to design an Individualized Educational Plan* 961
Marilena di Padova, Anna Dipace

Sinestesia 5 – ECOLOGIE Corpo, ambiente e apprendimento situato

- Ricerche**
97. Ecologie educative della sostenibilità nella scuola primaria: il caso italiano in TIMSS 2023 | *Educational ecologies of sustainability in primary school: the Italian case in TIMSS 2023* 971
Giada Viotti, Sara Gabrielli, Cinzia Angelini
98. Il Registro Elettronico come vincolo socio-materiale della valutazione formativa: percezioni e pratiche dei docenti nella scuola primaria | *The Electronic Register as a Socio-Material Constraint on Formative Assessment: Teachers' Perceptions and Practices in Elementary Schools* 982
Laura Parigi, Maria Elisabetta Cigognini
99. La conoscenza nasce dal corpo: la Jineoloji come epistemologia incarnata e intersezionale per il secolo delle donne | *Knowledge grows from the body: Jineoloji as an embodied and intersectional epistemology for the century of Women* 993
Maria Luisa Mastrogiovanni
100. Sviluppo di green skills negli studenti del primo anno di Scienze dell'Educazione e Formazione: analisi dell'impatto di pratiche embodied su agency e soft skills | *Developing green skills for first year university students in educational science: analysing the effect of embodied practices on agency & soft skills* 997
Emiliane Rubat du Merac, Astrid Favella
101. Educare alla creatività attraverso i sensi: uno studio esplorativo con i docenti della Capitanata | *Educating creativity through the senses: an exploratory study with teachers from Capitanata* 1004
Guendalina Peconio

Esperienze o Studi

102. La valutazione, un processo formativo e sinestetico: pratiche di autovalutazione e feedback per l'empowerment dello studente universitario | 1013
Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino
103. Corpi in ascolto: la pedagogia clinica come via educativa tra scuola e formazione | *Bodies in Listening: Clinical Pedagogy as an Educational Pathway Between School and Teacher Training* 1021
Angela Ruotolo
104. Il corpo e la natura: un'esperienza di apprendimento | *The body and nature: a learning experience* 1030
Francesco Del Sorbo

Sinestesia 6 – CONNESSIONI

Inclusione, pluralità e sfide educative del XXI secolo

Ricerche

105. Sinestesia e la valutazione formativa/formante: verso un nuovo paradigma educativo inclusivo. Un'indagine esplorativa con i docenti specializzati TFA sostegno di Catania | *Synesthesia and formativelformative assessment: towards a new inclusive educational paradigm. An exploratory survey with specialised TFA support teachers in Catania.* 1043
Paolina Mulè, Maria Luisa Boninelli, Roberto Trincherò, Susanna Piacenza
106. Prospettive sinestesiche per una didattica universitaria inclusiva: bisogni formativi degli studenti *non traditional* e percezione dell'applicazione dei principi UDL | *Synaesthetic Perspectives for Inclusive University Teaching. Training Needs of Non-Traditional Students and Perceptions of the Application of UDL Principles* 1053
Andrea Fiorucci, Stefania Pinnelli, Alessia Bevilacqua, Elena Abbate
107. Verso un orientamento inclusivo. Sguardi e bisogni dei futuri docenti di sostegno | *Towards inclusive guidance. Perspectives and needs of future support teachers* 1063
Sara Germani, Maria Rosaria Re, Mirca Montanari
108. L'Educare tra Privazione e Possibilità: Il ruolo del Teatro nell'Osservazione e nel Trattamento Penitenziario Minorile | *Educating Between Confinement and Potential: The Role of Theatre in Observation and Treatment within Juvenile Justice* 1072
Rossella Luongo, Rosa Vegliante, Antonio Marzano
109. Musica e narrazione per la gestione dei comportamenti problema nella scuola primaria: un modello didattico multisensoriale "sinestetico" | *Music and Storytelling to Address Challenging Behaviors in Primary School: A Multisensory "Synesthetic" Didactic Model* 1081
Corrado Muscarà, Valentina Perciavalle
110. Preferenze sensoriali: le aule multisensoriali come spazi di ricerca | *Sensory Preferences: Multisensory Learning Environments as Research Settings* 1089
Marianna Piccioli
111. Il ruolo dell'immagine per la valutazione della competenza globale | *The Role of Images in Assessing Global Competence* 1098
Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre
112. Prospettive olistiche e sinergiche per la cura e l'inclusione educativa dei minori con doppia fragilità: un percorso di ricerca in Sicilia | *Holistic and synergistic perspectives for the care and educational inclusion of minors with dual vulnerability: a research pathway in Sicily* 1110
Alessandro Romano, Antonio Giannone, Marinella Muscarà

113. Potenziare le capacità sinestetiche per contrastare la povertà educativa e promuovere la coesione sociale nelle comunità emarginate: il caso del gioco urbano «Idrusa» nell'ambito dell'intervento di educazione digitale integrata nel Salento meridionale | *Empowering Synesthetic Abilities for Tackling Educational Poverty and Fostering Social Cohesion in Marginalized Communities: the Case of "Idrusa" Urban Game among the Integrated Digital Education intervention in Southern Salento* 1118
Corrado Russo
114. Un nuovo paradigma educativo del XXI secolo tra processi, ricerche, pratiche e policy-making in campo educativo e formativo | *A New Educational Paradigm for the 21st Century: Processes, Research, Practices, and Policy-Making in Education and Training* 1127
Riccardo Sebastiani, Sara Pellegrini
115. Serious Games e migrazione: una scoping review sull'impiego del gioco come strumento educativo e di supporto nei contesti migratori | *Serious Games and migration: a scoping review on the use of games as educational and support tools in migration contexts* 1136
Antonino Tarantino, Francesco Antonio Santangelo, Giusi Antonia Toto
116. Processi, ricerche e pratiche di didattica universitaria nella prospettiva dell'Evidence Based Education: una scoping review | *Processes, research, and practices in university teaching from the perspective of Evidence Based Education: a scoping review* 1147
Marianna Traversetti, Arianna Monniello
- Esperienze o Studi**
117. L'utilizzo delle nuove tecnologie della comunicazione come strategia di coinvolgimento dei NEET | *The use of new communication technologies as a strategy to engage NEET* 1154
Margherita Coppola, Ludovico Vespasiani, Nicola De Luca, Antonio Marzano
118. Orientamento e sincronia: la relazione educativa sinestetica tra apprendimento, mente ed emozioni | *Orientation and Synchrony: The Synesthetic Educational Relationship Between Learning, Mind, and Emotions* 1163
Giombattista Amenta
119. Una formazione sull'Educazione alle Sessualità: L'esperienza dell'Open Badge EduSex Sapienza | *A training program on Sexualities Education: The experience of the EduSex Sapienza Open Badge* 1172
Valeria Bruno, Emiliane Rubat du Mèrac
120. Strategie dialogiche e inclusione scolastica: una Scoping Review sulla formazione degli insegnanti alla discussione didattica | *Dialogical Strategies and School Inclusion: A Scoping Review on Teacher Education for Teaching Discussion* 1179
Beatrice Carbè, Giordana Szpunar, Patrizia Sposetti
121. La valutazione come processo epistemico tra distorsioni del giudizio ed equità educativa nel rischio di esclusione scolastica | *Assessment as an epistemic process between judgment distortions and educational equity under the risk of school dropout* 1187
Matteo Conte, Ines Tedesco
122. Universal Design for Learning come pratica di sinestesia educativa: connessioni per una valutazione inclusiva in università | *Universal Design for Learning as a practice of Educational Synesthesia: connections for Inclusive Assessment in Higher Education* 1195
Marta De Angelis

123. *Minecraft* come spazio sinestetico e narrativo: riflessioni esplorative | *Minecraft as a Synesthetic and Narrative Space: exploratory reflections* 1204
Francesca De Vitis
124. L'apporto dell'intelligenza artificiale nel supporto agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) | *The contribution of artificial intelligence in supporting students with special educational needs (SEN)* 1211
Filippo G. Dettori
125. Sviluppare pratiche inclusive: una Scoping Review sul metodo di studio e i DSA | *Developing inclusive practices: a Scoping Review on the study method and SLD* 1219
Claudia Dirodi, Marianna Valente, Irene Stanzone, Marianna Traversetti
126. Sinestesia e narrazione per una didattica inclusiva: l'esplorazione multisensoriale dei silent books e dei libri tattili illustrati | *Synaesthesia and storytelling for inclusive teaching: the multisensory exploration of silent books and illustrated tactile books* 1228
Alessandro Ferrai
127. Narrazioni "altre": un progetto di educazione interculturale e relazionale nella scuola primaria | *"Other" narratives: an intercultural and relational education project in primary school* 1235
Rossana Pia Laccone, Silvia Artusi, Alessandro Frolli
128. Narr-Azioni sinestetiche. Dalla biografia storica alle *Digital Humanities*: intrecci educativi per il XXI secolo | *Synesthetic Narr-Actions: From Historical Biography to Digital Humanities: Educational Interweavings for the 21st Century* 1243
Arturo Puoti, Sara Gemma, Marta Raffone
129. Verso un curriculum digitale inclusivo e sinestetico: il contributo dell'intelligenza artificiale per l'attuazione del DigComp 2.2 | *Towards an inclusive and synesthetic digital curriculum: the contribution of artificial intelligence to the implementation of DigComp 2.2* 1252
Giulia Ranieri, Rossana Campanale
130. Apprendimento esperienziale e inclusione sociale nei musei tattili: il caso del Museo Omero | *Experiential learning and social inclusion in tactile museums: the case of the Omero Museum* 1260
Maria Sacco, Michele Baldassarre
131. Il metodo di studio nella scuola secondaria di primo grado: una *scoping review* sulle strategie inclusive per studenti e studentesse con ADHD | *Study Methods in Lower Secondary School: a scoping review of inclusive strategies for students with ADHD* 1270
Marianna Valente, Claudia Dirodi, Amalia Lavinia Rizzo
132. Museo Diffuso Bicocca: spazio di connessione, esplorazione, confronto e conoscenza | *Bicocca Diffused Museum: a space for connection, exploration, discussion and knowledge* 1278
Franca Zuccoli

37. Esperienze o Studi

Scardinare la formazione umanista di educatori/educatrici e insegnanti: figurazioni postumane e decoloniali della pratica didattica

Questioning Humanist Teacher Education: Posthuman and Decolonial Figurations of Practice

Francesca Bracci*, *Università di Firenze*

Loretta Fabbri, *Università di Siena*

Mario Giampaolo, *Università di Siena*

Abstract

Il contributo propone un dialogo tra quadri di riferimento teorico-concettuali ed esperienze situate di docenti universitari/e che operano all'interno di istituzioni attraversate da dinamiche strutturali di genere e razzializzazione. A partire da prospettive postumane, femministe e decoloniali, il lavoro esplora come la formazione di educatori/educatrici e insegnanti possa configurarsi come spazio di disobbedienza epistemica e di rielaborazione collettiva delle pratiche di apprendimento. L'analisi si basa su due corsi universitari condotti in Atenei toscani e si avvale di un percorso di *inquiry* post-qualitativo volto a interrogare la costruzione degli immaginari dominanti di "buon insegnamento" e "buona educazione" e le possibilità di metterli criticamente in tensione. Lungi dall'avanzare soluzioni prescrittive, discutiamo contraddizioni, frizioni affettive ed *entanglement* relazionali come condizioni generative per ripensare le soggettività professionali e le relazioni pedagogiche.

Parole chiave: Decolonialità; Femminismo postumano; Epistemologia della pratica professionale.

Keywords: Decoloniality; Posthuman feminism; Epistemology of professional practice.

* *Credit author statement:* Questo contributo prende forma in una comunità scientifica espansa che, a partire dagli studi sulla pratica e sulle teorie trasformative, assume oggi una svolta epistemologica radicale. Francesca Bracci ha scritto i paragrafi 1, 2, 3. Mario Giampaolo ha scritto il paragrafo 4. Loretta Fabbri il paragrafo 5.

1. Obiettivi e finalità

Il contributo propone un dialogo tra quadri di riferimento teorico-concettuali ed esperienze situate di docenti universitari/e per interrogare come prospettive postumane, femministe e decoloniali (Borghi, 2020; Braidotti, 2013, 2019; hooks, 2000; Vergès, 2019) possano contribuire a ripensare l'epistemologia della pratica nella formazione iniziale di educatrici/educatori e insegnanti. Facendo eco a bell hooks (1994, 2010), consideriamo l'aula universitaria come lo spazio più radicale di possibilità che abbiamo: un luogo in cui le pedagogie trasformative possono rendere visibili contraddizioni, mettere in crisi linguaggi normativi e sostenere modalità plurali e incarnate di produzione della conoscenza.

L'indagine analizza le pratiche didattiche criticamente impegnate condotte come docenti, le esperienze di apprendimento proposte e le narrazioni realizzate da studenti e studentesse all'interno di due corsi universitari svolti nell'anno accademico 2024/2025 presso l'Università di Firenze.

- *Metodologie e tecniche del gioco*, del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria;
- *Metodologie attive per lo sviluppo professionale nei servizi per l'infanzia*, nel corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione.

Entrambi i corsi, della durata rispettiva di 60 e 36 ore, hanno coinvolto circa 200 studenti e studentesse ciascuno – in larga maggioranza donne bianche di età compresa tra i 22 e i 28 anni, future/i insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria ed educatrici/educatori in servizi prima infanzia. In quanto ambiti storicamente femminilizzati, plasmati da aspettative normative legate alla cura, allo sviluppo del/della bambino/a e all'efficacia educativa, questi contesti formativi hanno offerto un terreno particolarmente fertile per interrogare gli immaginari dominanti dell'insegnamento e dell'educazione e per sperimentare pratiche pedagogiche capaci di resistere ai processi di normalizzazione.

Il contributo si articola attorno a tre obiettivi tra loro intrecciati, illustrati nella Figura 1.

Il primo obiettivo consiste nell'analizzare le pratiche metodologiche della *defamiliarizzazione* (Braidotti, 2019, 2021) e dell'*autocoscienza femminista rivoluzionaria* (hooks, 2000, 2010) come strumenti di navigazione capaci di:

- (a) favorire processi di *disapprendimento* dei nostri privilegi, incluse abitudini mentali eurocentriche, umaniste e antropocentriche;
- (b) rendere visibili le nostre collusioni – perlopiù ignorare – con forme di razzismo, sessismo, classismo e abilismo interiorizzate e riprodotte all'interno di culture patriarcali, capitalistiche e suprematiste bianche di cui facciamo parte (hooks, 1994).

Senza questi dispositivi, i tentativi di attuare pedagogie trasformative rischiano di rimanere confinati sul piano retorico, limitandosi a mobilitare i linguaggi della diversità, dell'equità e dell'inclusione senza intaccare le strutture di dominio e subordinazione che dichiarano di voler smantellare, riproducendo così forme di *tokenismo* (hooks, 2010) e impegni non performativi (Ahmed, 2012).

Rispetto alle esperienze didattiche condotte, ciò ha significato interrogare le nostre stesse complicità, assumere i nostri posizionamenti critici come atti epistemici e sperimentare processi di *autocoscienza femminista* — in dialogo con i contributi dei femminismi visionari — intesi come forza collettiva e potenzialmente dirompente. In qualità di studiose/i bianche/i, cisgender con elevato livello di istruzione, avvertiamo il bisogno di riflettere su come il linguaggio femminista continui a correre il rischio di essere assorbito nei contesti istituzionali, svuotato del suo potenziale radicale e riallineato a logiche di carriera, rispettabilità o a ideali neoliberali di *empowerment*. Questi rischi sono insiti in percorsi professionali come i nostri, plasmati da privilegi accademici, e sottendono una tensione che attraversa il nostro lavoro: come evitare che la critica femminista sia progressivamente addomesticata e come, invece, mantenerne aperta la capacità di generare rotture.

Il secondo obiettivo riguarda l'esplorazione dei limiti e delle potenzialità dei metodi e delle tecniche adottati nei corsi — tra cui il *Controversial Case Study* (Gherardi & Murgia, 2015), l'analisi delle metafore (Hoggan, Simpson & Stuckey, 2009), l'*Action Learning Conversation* (O'Neil & Marsick, 2009) e pratiche di riflessione collettiva basate su approcci di *project-based learning* (Poell, Yorks & Marsick, 2009) — non assunti come modelli metodologici universalmente trasferibili, ma come pratiche situate, intrecciate a specifiche condizioni materiali e corporee, affettive, relazionali e istituzionali.

Muovendo da un processo di *inquiry* post-qualitativo (St. Pierre, 2011, 2017, 2022), analizziamo come tali dispositivi — pur nella loro diversità concettuale ed epistemologica — abbiano sostenuto, nei contesti d'aula, forme plurali di riflessione: dall'analisi e dal ragionamento centrati sui problemi a modalità simboliche, ecologiche ed esperienziali di conoscenza, fino all'esplorazione dei processi attraverso cui le soggettività si configurano all'interno di sistemi di potere. Queste pratiche hanno generato momenti di attrito, disorientamento e spostamento epistemico, sollecitando docenti e studenti/studentesse — coinvolti in processi di apprendimento condivisi — a rimettere in discussione gli immaginari professionali e a interrogare il posizionamento delle proprie identità all'interno di più ampi assemblaggi zoe/geo/techno-politici (Braidotti, 2019; Cozza & Gherardi, 2023).

Il contributo, infine, indaga come le pratiche narrative — che hanno preso forma nei contesti d'aula e attraverso di essi — possano funzionare come spazi di indagine affettiva e relazionale, capaci di mettere in discussione storie personali e collettive sedimentate e, al tempo stesso, di aprire alla possibilità di immaginare futuri educativi differenti. In dialogo con l'etnografia affettiva (Gherardi, 2019; Pellegrinelli & Parolin, 2023), le narrazioni di studenti/studentesse e docenti non sono assunte come resoconti trasparenti dell'esperienza, ma come tessiture generative di memoria incarnata, sintonizzazione relazionale e forze materiale-discorsive.

Prodotte attraverso la scrittura, la parola e pratiche riflessive di tipo performativo, queste narrazioni agiscono come vettori di esperienza che eccedono le singole voci. Piuttosto che ricercare coerenza o organicità, il contributo segue il modo in cui tali storie circolano, interrompono e riconfigurano gli immaginari dominanti dell'insegnamento e dell'educazione, portando alla luce le tensioni tra copioni educativi ereditati e le aperture verso futuri alternativi ed equi. In questa prospettiva, il lavoro narrativo è inteso come una pratica di costruzione collettiva di senso, capace di mobilitare affetti, memoria e immaginazione e di riorientare il modo in cui comprendiamo cosa significhi diventare educatrici ed educatori in un mondo segnato da storie coloniali ed ecologie relazionali complesse.

Fig. 1: Obiettivi

2. Background conoscitivo e prospettive teoriche

Parliamo a partire dal nostro posizionamento di docenti universitari/e bianchi/e, cisgender, con ruoli strutturati nell'ambito delle scienze dell'educazione, impegnate/i nella didattica e nella ricerca presso le Università di Firenze e di Siena. In qualità di professori associati e una ordinaria, siamo iscritte/i in istituzioni profondamente modellate da tradizioni umaniste di lunga durata; tuttavia – osserva Taylor (2016) – siamo già nel mezzo della condizione postumana, le cui forze sono intrecciate nella fibra umanista delle nostre vite e del nostro pensiero. Quinn (2021) sostiene che abitare l'università implica confrontarsi con la persistenza di logiche umaniste, riconoscendone al contempo le fratture e le aperture trasformative rese possibili da prospettive postumane e decoloniali. Ciò significa, tra le altre cose, riconoscere il privilegio insito nel parlare da istituzioni che partecipano alla riproduzione dei sistemi di potere e legittimazione del sapere. Borghi (2021) sottolinea che tale consapevolezza richiede esercizi continui di decolonialità: abitare i margini dentro il centro, rendere visibili i meccanismi attraverso cui si strutturano relazioni di dominio e ricordare che, quando si detiene un privilegio, è possibile scegliere di usarlo diversamente – per rovesciarlo, per mobilitarlo come strumento di resistenza e di sovversione all'interno dello stesso sistema che lo conferisce.

I corsi di studio L-19 e LM-85bis all'interno dei quali insegniamo – orientati alla formazione di future/i educatrici/educatori e insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria – si collocano in un sistema universitario che, sul piano strutturale e culturale, tende a riprodurre assetti del lavoro educativo caratterizzati da persistenti asimmetrie di genere, razza e classe sociale. I dati AlmaLaurea (2024) relativi alle due classi di laurea indicano che circa il 95% delle persone laureate in tali percorsi è costituito da donne¹. Il *Rapporto AlmaLaurea sul profilo dei laureati* (2025) mostra che, nel complesso del sistema universitario italiano, la quota di laureati/e con cittadinanza non italiana che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria all'estero si attesta nel 2024 intorno al 3,6%, mentre nel gruppo disciplinare “educazione e formazione” tale quota è inferiore all'1%. Lo stesso report rileva che, in questo gruppo disciplinare, il 78,7% delle persone laureate ha studiato nella stessa provincia o in una provincia limitrofa a quella di conseguimento del diploma, una delle quote più elevate a livello disciplinare. Questi dati descrittivi si collocano in continuità con quanto osserviamo nelle nostre aule, dove la stragrande maggioranza delle studentesse è composta da donne bianche. L'omogeneità razziale, pur essendo strutturalmente normalizzata, è raramente oggetto di interrogazione nel dibattito pubblico italiano su educazione ed equità.

Leathwood e Read (2009) hanno mostrato come, nelle rappresentazioni mediatiche e nei discorsi politici, il fenomeno della *femminilizzazione* dell'educazione sia stato costruito, nel contesto britannico, come un problema preoccupante che ha catturato l'attenzione pubblica. Thompson (2016) rileva che nel dibattito popolare e nei titoli della stampa inglesi il termine *femminilizzazione*, quando riferito all'ambito scolastico e alla formazione iniziale delle/degli insegnanti, è utilizzato per indicare tre dimensioni ricorrenti: l'incremento del numero di donne come docenti, studentesse e professioniste; una presunta femminilizzazione culturale della pedagogia e dei curricula; e una minaccia percepita nei confronti degli studenti maschi e dei modelli dominanti di maschilità. In questo scenario, la scuola tende a essere rappresentata come uno spazio intrinsecamente femminilizzato, dotato di una capacità femminilizzante nei confronti della società nel suo complesso (Francis, 2008).

Anche a livello nazionale, la femminilizzazione dell'educazione è stata oggetto di interesse

1 <https://www2.almalaurea.it/cgi-asp/classi/Scheda.aspx?codiceAggr=11216&tipoCorso=LSE&lang=it;>
[https://www2.almalaurea.it/cgi-asp/classi/Scheda.aspx?codiceAggr=10018&tipoCorso=L&lang=it.](https://www2.almalaurea.it/cgi-asp/classi/Scheda.aspx?codiceAggr=10018&tipoCorso=L&lang=it)

da parte del discorso pubblico, che ne ha proposto una lettura prevalentemente negativa, fondata su assunti essenzialisti e svalutanti (Bracci, 2018). Nello spazio mediatico più recente, tuttavia, il fenomeno non è più trattato come questione preoccupante, ma come un dato di fatto. La sua presenza nel dibattito *mainstream* risulta perlopiù circoscritta a momenti simbolicamente connotati – per esempio, in concomitanza dell'8 marzo o del 25 novembre – senza sfiorare i presupposti entro cui l'associazione tra educazione, cura e femminilità è naturalizzata.

La sua normalizzazione mediatica contribuisce a rendere la femminilizzazione dell'educazione un fenomeno ordinario, permanente, quasi insignificante. In termini analitici, questo effetto richiama ciò che Feagin (2013) definisce *white racial frame*: una visione del mondo appresa in modo non intenzionale che rende alcune configurazioni sociali immediatamente intelligibili e altre difficili da riconoscere, concorrendo ad accrescere quella cecità culturalmente assimilata che rischiamo di avere rispetto al costruito di genere.

Lo stesso *frame* opera anche sul piano razziale: in Italia, l'educazione, nella sua forma dominante, è bianca. Come il discorso sulla femminilizzazione, la stabilità di questa caratterizzazione non cattura – né lo ha mai fatto – l'attenzione dell'opinione pubblica ed è ancora poco problematizzata all'interno del dibattito scientifico nazionale sull'educazione². Questa *bianchezza* funziona come *dispositivo epistemico non tematizzato*: non è nominata, non è granché discussa, non è assunta come oggetto di analisi, ma struttura dall'interno i criteri di legittimazione del sapere, le genealogie teoriche di riferimento e le forme riconosciute di esperienza educativa. Non può essere intesa come sfondo neutro, né come contenuto ideologico esplicito, ma come condizione di possibilità del discorso educativo. Assumerla come posizione epistemica implica renderne visibile l'opacità strutturale e interrogare il modo in cui anche pratiche pedagogiche dichiaratamente critiche possono essere iscritte, pur inconsapevolmente, in regimi di conoscenza che continuano a marginalizzare altre forme di sapere. La bianchezza non opera come identità individuale, ma come insieme di vuoti, silenzi e abitudini di pensiero a cui siamo stati/e socializzati/e, che contribuiscono a stabilizzarla come sfondo non marcato delle pratiche educative e dei processi di legittimazione del sapere.

Provare a far sì che l'educazione concorra a dissolvere la coltre bianca, eurocentrica che ha soffocato gli anni e la cultura passati esige di non indugiare nell'immagine descritta da Sullivan (2014) delle *brave persone bianche* che, non senza pretese autocelebrative, ritengono prioritario prendere ipocrite distanze dalla propria bianchezza più che sfruttarla per promuovere giustizia di genere e razziale. Ciò richiede pratiche didattiche capaci di prendere le distanze dall'universalismo astratto che compone l'umano all'interno dello schema umanista. Si tratta di assumere le soggettività non come unitarie né autonome né autodeterminate, ma incarnate e situate, entità differenziali, relazionali e affettive, comprese sempre anche in dimensioni non umane. Il rifiuto dell'universalismo come *habitus* mentale così come smettere di credere nella pretesa evidenza di *noi umani* non vuol dire aprire le porte al relativismo. Al contrario, Braidotti (2019) pone provocatoriamente l'accento su come l'affermazione *noi esseri umani* non sia mai stata neutrale, ma sia stata predicata a partire da gerarchie sessualizzate e razzializzate che ne controllano l'accesso al potere. La perdita dell'unità umanista è il punto di partenza per costruire modalità alternative di *divenire-umano-altrimenti*, sottraendo nuove forme di soggettività alla violenza sistematica delle esclusioni sessualizzate, razzializzate, naturalizzate e dalla dominazione coloniale. In queste tensioni si aprono spazi per pedagogie che non si limitano a riprodurre immaginari ereditati,

2 La riflessione pedagogica ha nel tempo sviluppato un articolato corpus di studi sull'educazione interculturale e sull'antirazzismo, contribuendo a problematizzare in modo sistematico l'universalismo e l'eurocentrismo dell'educazione. Per approfondimenti specifici sul tema della bianchezza in relazione all'educazione nel contesto nazionale si rimanda ai contributi di Burgio (2015), Buraschi e Aguilar Idáñez (2019), Zannoni (2017).

ma partecipano alla produzione di nuove possibilità di senso e di azione, a partire dai margini in cui le pratiche educative possono essere riconfigurate e agite.

3. Metodi, tecniche e modalità di inquiry

L'indagine ha adottato un approccio post-qualitativo e *practice-based* (St. Pierre, 2011; Cozza & Gherardi, 2023), assunto come cornice epistemologica per indagare processi formativi situati e generativi, non separabili dalle pratiche che li producono. In questa prospettiva, ricerca e didattica sono intenzionalmente collocate all'interno del medesimo campo di azione, non come sovrapposizione strumentale, ma come presa di posizione teorico-metodologica che riconosce l'aula universitaria come spazio legittimo di *inquiry*.

Sviluppatisi all'interno di due corsi universitari, la traiettoria di ricerca si è articolata attraverso un insieme di attività progettate come spazi di riflessività e costruzione collettiva di senso. Accanto a fasi cicliche di lavoro esperienziale, sono stati integrati momenti di didattica più frontale, finalizzati a introdurre coordinate teoriche ed epistemologiche utili a situare le esperienze intraprese. Tali momenti hanno operato come dispositivi di orientamento, offrendo cartografie critiche e creative a supporto delle attività partecipative descritte nelle sezioni successive.

L'*inquiry* è stata organizzata in fasi iterative:

- esplorazione delle pratiche educative attraverso dispositivi narrativi e di creazione metaforica;
- costruzione collettiva di significato mediante mappature collaborative e analisi dialogiche;
- esercizi di *authorship* orientati all'azione, alla progettazione educativa e ai cicli di *feedback*.

L'analisi ha accompagnato ciascuna fase attraverso momenti di restituzione e mappatura, con attenzione alle dinamiche affettive, simboliche e relazionali inscritte nelle produzioni di studenti e studentesse. In linea con l'etnografia affettiva (Gherardi, 2019), ci siamo posizionate/i come parte implicata di tali processi, trattando i corsi come laboratori viventi di *inquiry*, nei quali metodi, materiali e partecipanti si configurano in modo relazionale.

La Tabella 1 sintetizza i metodi e le tecniche adottati.

Tabella 1. Metodi e tecniche adottati durante i corsi			
Metodo/tecnica	Strumenti di raccolta	Attività	Finalità
Posizionamento critico	Esperienze personali e narrazioni incarnate condivise dalla docente, proposte come dispositivo, per attuare il principio secondo cui il personale è politico	Condivisione dialogica e analisi in aula di racconti autobiografici e dilemmi disorientanti proposti dalla docente	Riconoscere e interrogare i propri posizionamenti critici; attivare l'esperienza incarnata come risorsa politica ed epistemica; partire da sé per uscire da sé evitando derive di ego-eco (hooks, 2010); trasformare narrazioni personali in forme condivise, critiche e relazionali di conoscenza
Analisi delle metafore (Deshler, 1990; Hoggan, Simpson & Stuckey, 2009)	Narrazioni metaforiche prodotte individualmente da studenti e studentesse in risposta a una traccia su un/una insegnante o un/una educatore/educatrice significativo/a, seguite da analisi di gruppo e co-costruzione di nuove metafore	Produzione individuale di narrazioni metaforiche a partire da associazioni spontanee e incarnate; analisi critica in piccoli gruppi per far emergere assunti impliciti, valori e immaginari normativi; discussione collettiva e riscrittura di metafore alternative	Rendere visibili e interrogare valori, credenze e assunti affettivo-simbolici iscritti negli immaginari educativi dominanti; re-immaginare collettivamente l'insegnamento e l'educazione; attivare una riflessione orientata al futuro capace di trasformare soggettività professionali e visioni pedagogiche
Controversial Case Study (Gherardi & Murgia, 2014, 2015)	Testo di orientamento in due versioni di genere (docente tutor uomo/donna)	Scrittura individuale di valutazioni narrative di un/una docente tutor fittizio/a (Livia o Arturo); analisi e discussione in piccoli gruppi; emersione di attribuzioni stereotipate e ideali impliciti di "buon insegnante" e "buon/a educatore/educatrice)	Far emergere la dimensione di genere delle pratiche di insegnamento e delle identità professionali; interrogare attribuzioni stereotipate e ideali dominanti; esaminare criticamente gli ordini morali che strutturano i giudizi valutativi nei contesti educativi
Stimolo narrativo a partire da Fanta-Ghirò (Gherardi & Poggio, 2009; Bracci, 2018)	Produzione di fiabe, favole e racconti originali ispirati a esperienze personali o professionali	Lettura e discussione collettiva della fiaba; scrittura individuale di fiabe, favole o racconti; analisi in piccoli gruppi delle tensioni simboliche e delle rappresentazioni di genere interiorizzate	Attivare introspezione interattiva e incarnata; connettere narrazioni individuali a immaginari culturali condivisi; rielaborare strutture narrative tradizionali attraverso lenti femministe, decoloniali e postumane, generando contro-narrazioni
Action Learning Conversations (Marsick & Maltbia, 2009; O'Neil & Marsick, 2009)	Protocollo ALC (condivisione della sfida → generazione di domande → esplicitazione degli assunti → riformulazione del problema → individuazione dei passi successivi)	Applicazione del protocollo in piccoli gruppi per affrontare dilemmi professionali; passaggio dall'esperienza individuale all'inquiry collettiva	Sostenere riflessione iterativa e problem-solving collettivo; integrare feedback critici nei percorsi di sviluppo professionale; connettere riflessione e azione
Cartografie affermative per il pensiero critico e creativo	Mappature concettuali collettive di tensioni e interdipendenze educative	Costruzione collaborativa di cartografie per visualizzare intrecci tra concetti, pratiche e valori nell'esperienza educativa	Sviluppare cornici concettuali condivise; visualizzare la natura relazionale delle pratiche educative; mettere in discussione assunti dominanti e generare conoscenze situate e plurali
Attività di progettazione (Poell, Yorks & Marsick, 2009)	Scrittura e progettazione di gruppo di proposte pedagogiche femministe e postumane	Co-progettazione di interventi educativi fondati su principi femministi, postumani e decoloniali, integrando riflessione teorica e sperimentazione creativa	Tradurre intuizioni critiche in proposte pedagogiche; sperimentare pratiche alternative; coltivare responsabilità collettiva; affermare la differenza come risorsa per la trasformazione educativa

4. Tracce empiriche e processi interpretativi

I materiali generati attraverso le attività descritte comprendono un insieme articolato di narrazioni e artefatti, prodotti individualmente e in gruppo. Studentesse e studenti sono stati coinvolti attivamente nella produzione di tali materiali e nelle fasi di analisi, contribuendo alla messa a fuoco di assunti ricorrenti, tensioni e temi emergenti.

Il lavoro interpretativo si è sviluppato come pratica iterativa e distribuita, articolata in tre movimenti principali:

- lettura ravvicinata delle narrazioni, orientata a esplorare i modi in cui venivano articolate identità professionali e posizionamenti relazionali;
- individuazione di strategie discorsive e figurazioni simboliche che segnalavano prossimità o distanza rispetto agli immaginari dominanti dell'insegnamento e dell'educazione, con particolare attenzione alle relazioni di potere legate a genere, razza, corporeità e orientamento sessuale;
- messa in relazione di tali dimensioni con le nozioni implicite di “buon insegnamento” e di “buona educazione”, nonché con le rappresentazioni di insegnante ed educatore/educatrice e con le pratiche educative che prendevano forma nei diversi dispositivi di *inquiry*.

Presentiamo sinteticamente l'analisi di due tecniche – l'Analisi delle metafore (Hoggan, Simpson, & Stuckey, 2009) e il *Controversial Case Study* (Gherardi, & Murgia, 2015) – selezionate perché rendono osservabile il lavoro interpretativo collettivo e il modo in cui specifiche configurazioni simboliche e discorsive diventano interrogabili.

Le Tabelle 2 e 3 non presentano risultati generalizzabili, ma restituiscono snodi interpretativi emersi attraverso il confronto e la discussione collettiva, sintetizzando i principali temi e le tensioni attivati da ciascun dispositivo.

Tabella 2. Analisi delle metafore: funzionamento e rielaborazioni			
Metafore scritte individualmente da studentesse e studenti*	Punti di forza percepiti	Assunti dominanti emersi e co-costruiti con i/le partecipanti	Riformulazioni co-create in piccoli gruppi
Lanterna	Guida discreta, sostegno all'autonomia, presenza emotivamente rassicurante	La conoscenza è immaginata come centrata sull'adulto e direzionale, inscritta in una narrazione civilizzatrice di chiarezza vs. confusione. L'adulto agisce come figura stabilizzante che offre sicurezza epistemica	Rete di luci co-costruita con <i>learner</i> , materiali e ambienti
Giardiniere	Cura, crescita nel lungo periodo, attenzione ai ritmi individuali	La crescita è vista come lineare, individualizzata e guidata dall'educatore, che si prende cura di <i>learner</i> come destinatari passivi. La cura è naturalizzata e femminilizzata, intesa come qualità intrinseca più che professionale	Ecosistema in cui educatrici/educatori, bambine/i e ambienti co-evolvono
Ago da cucito	Precisione, attenzione al dettaglio, costruzione metodica	L'insegnamento è rappresentato come artigianato solitario, preciso e controllato. L'apprendimento è posizionato come materia passiva da modellare tramite disciplina e ripetizione	Ricamo collettivo con molte mani, fili e materiali non umani
Faro	Stabilità nei momenti difficili, orientamento e rassicurazione	L'insegnante è raffigurato come ancora solitaria di sicurezza e orientamento. L'autorità è stabilizzata in una figura eroica, esterna all'esperienza collettiva	Cerchio di luci e voci che rende possibile un orientamento plurale e situato
Coperta calda	Cura, protezione, conforto, contenimento emotivo	La cura è associata a protezione e conforto, mascherando relazioni di potere asimmetriche. Il lavoro emotivo è femminilizzato e individualizzato, evocando ruoli materni	Calore condiviso tra corpi umani e non umani in una relazionalità reciproca
Arbitro	Equità, giustizia, rispetto delle regole comuni	L'autorità è legittimata dall'applicazione di regole esterne. L'equità è intesa come controllo e neutralità, in linea con logiche disciplinari e modelli di leadership codificati al maschile	Regole negoziate e co-costruite; la disobbedienza riconosciuta come diritto
Arcobaleno	Gioia, inclusione, speranza, senso di meraviglia	La diversità è celebrata in chiave estetica ed emotiva, ma scollegata da trasformazioni strutturali.	Spettro relazionale della differenza oltre l'inclusione simbolica
Fiammifero	Innesco, energia, scintilla di trasformazione	La trasformazione è attivata da una scintilla esterna, che colloca l'agency in una singola figura adulta. La luce indica progresso, mentre l'oscurità è associata a ignoranza o mancanza	Innesco condiviso generato da un agency collettiva e distribuita
Bussola	Orientamento, fiducia, promozione dell'autonomia del/la <i>learner</i>	L'orientamento è immaginato come fisso e predefinito, con l'insegnante come guida neutra. L'apparente neutralità oscura posizionamento e situatività	Molteplici bussole situate — umane e non umane — che orientano insieme
Robin Hood	Creatività, coraggio, disponibilità a infrangere le regole	Il cambiamento educativo è rappresentato come trasgressione individuale guidata da figure eccezionali. La rottura è romanticizzata, con scarsa attenzione alle dimensioni collettive o sistemiche	Redistribuzione attraverso azione collettiva e responsabilità condivisa
* Accanto a ciascuna metafora ricorrente descritta e riportata in tabella è stato incluso un estratto narrativo ritenuto particolarmente rappresentativo.			

Tabella 3. Controversial Case Study: funzionamento e contrasti emersi				
Fuoco analitico	Livia, tutor donna	Arturo, tutor uomo	Contrasti emergenti	Lente postumana
Genere dell'insegnamento	Presenza costante, disponibilità affettiva, sintonizzazione emotiva; descritta attraverso tratti materni e di prossimità ("Ci accoglieva sempre con un sorriso...")	Calmò, dialogico, riflessivo, strutturalmente competente; rompe stereotipi maschili ma viene rappresentato come eccezionale ("Anche nei momenti di tensione rimaneva calmo...")	Le narrazioni riproducono una cura femminilizzata in Livia e una professionalità razionale in Arturo; entrambe le figure restano inscritte entro una bianchezza normativa	Centralità dell'individuo tutor come agente; agency collettive, relazionali, materiali e spaziali restano sullo sfondo
Attribuzioni stereotipate	Naturalmente premurosa, paziente, emotivamente disponibile; moralizzata attraverso gratitudine e devozione	Calmò, autorevole, intellettualmente capace; ammirato e rispettato	Copioni di genere associano le donne alla cura emotiva e gli uomini a chiarezza e logica	Tratti individualizzati ed essenzializzati; asimmetrie di potere e posizionamenti non interrogati
Definizioni di "buon insegnante / educatore-educatrice"	Presenza relazionale, cura profonda, lavoro emotivo ("Conosceva la storia di ogni bambino...")	Chiarezza strutturata, spiegazione logica, empowerment cognitivo ("Mi ha fatto capire la logica di ogni scelta")	Contrasto tra modelli relazionali-affettivi e procedurali-cognitivi; entrambi attingono a copioni educativi dominanti	Il "buon insegnante / educatore-educatrice" resta antropocentrico; agency distribuite e non umane non considerate
Ordini morali nella valutazione	Valutata attraverso prossimità emotiva, supporto incondizionato e gratitudine	Valutato attraverso competenza, empowerment e ammirazione intellettuale	Il riconoscimento è ancorato a cornici morali di genere: virtù vs. padronanza	Le valutazioni oscurano condizioni istituzionali, materiali e organizzative che plasmano l'esperienza educativa

Nelle narrazioni metaforiche, immagini inizialmente associate a stabilità e guida – come la lanterna o il faro – tendono a essere progressivamente rielaborate nel lavoro di gruppo, mettendo in tensione una rappresentazione dell'insegnamento centrata sull'adulto/a e orientata al controllo. Nel *Controversial Case Study*, le differenze nelle attribuzioni rivolte a Livia e Arturo rendono visibile la persistenza di copioni di genere nella valutazione professionale, che il confronto collettivo contribuisce ad aprire, disallineare e parzialmente riformulare.

Gli immaginari educativi non si configurano come contenuti preesistenti né come strutture simboliche autonome, ma come effetti emergenti di pratiche material-discorsive, affettive e situate, entro cui si articolano relazioni di potere, posizionamenti differenziali e regimi di visibilità. Più che essere "posseduti" dai/dalle partecipanti, tali immaginari prendono forma attraverso assemblaggi eterogenei – umani e più-che-umani – che ne orientano la produzione, la circolazione e la temporanea stabilizzazione. È in queste dinamiche che si rendono leggibili, in modo non lineare, processi di sedimentazione e dislocazione che riguardano insieme genere, bianchezza e normatività epistemica.

5. Movimenti emergenti e riflessioni conclusive

Non emergono risultati ordinati né esiti riconducibili a traiettorie lineari di cambiamento, ma frammenti analitici e narrativi che disturbano assetti consolidati, producendo attriti e spostamenti. Attraverso metafore, *controversial case study*, narrazioni ispirate a Fanta-Ghirò, *Action Learning Conversations* e attività di progettazione, ciò che prende forma non sono visioni unitarie dell'educare, ma collisioni tra immaginari ereditati e tentativi di riformulazione, tra ciò che l'educazione è stata storicamente programmata a essere e ciò che, in modo ancora incerto, potrebbe diventare. Coltivare un'educazione postumana, femminista e decoloniale significa assumere l'incompiuto, l'ambivalenza e l'instabilità non come limiti del processo formativo, ma come suo terreno epistemico costitutivo.

Le narrazioni prodotte dai/dalle partecipanti mostrano quanto profondamente i processi di formazione siano intrecciati a ordini morali di genere, presupposti umanisti e routine istituzionali che tendono a presentarsi come naturali, neutri, inevitabili. Al tempo stesso, le pratiche narrative, di progettazione e confronto collettivo iniziano a disfare tali immaginari, rendendo visibili le loro crepe: una/un tutor inizialmente idealizzata/o per la pazienza infinita viene successivamente riformulata/o come *co-learner*; la figura eroica dell'insegnante solitario/a si incrina sotto il peso delle relazioni, dei vincoli materiali e delle responsabilità condivise. È in queste articolazioni instabili, più che in presunti momenti di "trasformazione riuscita", che si rende osservabile la forza generativa del lavoro educativo.

A partire da tali frammenti, è possibile individuare tre movimenti intrecciati, che attraversano trasversalmente i dispositivi di *inquiry* adottati:

- Spostamenti negli immaginari di "buon insegnamento e buona educazione", da figurazioni individualizzate, eroiche e spesso implicitamente connotate dal genere, verso configurazioni più distribuite, relazionali e oltre-l'umano, co-generate dai/dalle partecipanti, dai materiali e dagli ambienti;
- Fessure negli ordini morali che strutturano il giudizio educativo, attraverso cui i/le studenti/studentesse iniziano a interrogare il modo in cui cura, autorità, competenza e neutralità siano storicamente femminilizzate, razzializzate e incorporate in pratiche istituzionali date per scontate;
- Aperture pragmatiche all'azione, in cui le attività di progettazione collaborativa traducono tali interrogazioni in interventi sperimentali, mostrando come cornici postumane e decoloniali possano incidere sulle pratiche educative senza ridursi a enunciazioni valoriali astratte.

Tali spostamenti non si producono in modo uniforme né lineare e, in diversi casi, coesistono con il ripristino di letture più stabilizzanti, rendendo visibile la persistenza degli immaginari dominanti anche all'interno dei processi di rielaborazione.

Molte narrazioni prodotte dai/dalle partecipanti mantengono una struttura ricorrente in cui la trasgressione iniziale rispetto ai ruoli di genere viene successivamente ricondotta entro un ordine simbolico stabilizzante. Figure che eccedono le aspettative normative – travestendosi, opponendosi o ridefinendo il proprio posizionamento – vengono spesso riassorbite attraverso forme di riconoscimento che non mettono realmente in discussione le condizioni che avevano reso necessaria la trasgressione. In queste dinamiche si destabilizzano i presupposti attraverso cui la pratica educativa prende forma e si legittima.

In alcune situazioni di tensione o conflitto, ad esempio, non è tanto il comportamento a essere riletto, quanto il dispositivo che lo rende intelligibile: ciò che tende a incrinarsi è la sua attribuzione a un soggetto individuale, a favore di una sua emergenza come effetto di configurazioni relazionali, affettive e materiali, già attraversate da storie di genere, razzializzazione e normatività incorporata.

Questo slittamento si rende visibile nei momenti in cui i/le partecipanti interrompono la richiesta di "prendere posizione" nei confronti di una/un *learner* considerata/o problematica/o, sospendendo il giudizio e rifiutando di identificare un/una responsabile individuale, per interrogare invece le condizioni che rendono quella scena leggibile come problema. In un altro caso, di fronte alla richiesta di definire cosa renda un/a insegnante "equo/a", alcune/i partecipanti hanno esplicitamente messo in discussione l'idea stessa di neutralità, riconoscendola come posizione situata e non universale, esponendo la sua implicazione in gerarchie di genere e razza che normalmente restano non tematizzate. In questi passaggi, il significato dell'azione non viene semplicemente chiarito, ma riarticolato collettivamente, facendo emergere la contingenza dei criteri di giudizio e la loro iscrizione in specifici regimi di potere e di sapere. Ciò che si disloca,

dunque, non è solo il modo di intervenire, ma il modo stesso in cui l'intervento diventa pensabile. Più che produrre nuove modalità di azione, questi processi agiscono sulle condizioni di possibilità della pratica educativa, rendendo meno stabili le griglie interpretative che orientano lo sguardo e aprendo spazi – sempre situati e mai garantiti – in cui l'agire può emergere in relazione a ciò che eccede il controllo, l'intenzionalità e la centralità del soggetto umano.

Questi esiti, deliberatamente non generalizzabili, ricordano che l'analisi non si colloca mai all'esterno dell'evento pedagogico, ma ne è parte costitutiva. Metafore, narrazioni e dispositivi didattici non hanno funzionato come contenitori neutri di significato, bensì come artefatti materiale-discorsivi dotati di agency, capaci di generare dissonanze, rifiuti e riscritture. In diversi casi, i/le partecipanti hanno esplicitamente respinto simboli dominanti – il faro come figura solitaria di salvezza, la coperta calda come immagine infantilizzante, l'arcobaleno come segno decorativo più che trasformativo – rendendo visibile il lavoro critico che accompagna ogni processo di disapprendimento.

Allo stesso tempo, è stato necessario restare vigili rispetto al rischio di estetizzare la differenza, ad esempio attraverso l'uso di figure queer o fantastiche come Fanta-Ghirò. Le reazioni dei/delle partecipanti – tra adesione, resistenza e problematizzazione – hanno mostrato come nessun simbolo sia politicamente innocente e come il disagio, lungi dall'essere un fallimento, rappresenti una risorsa epistemica per interrogare ciò che non può essere facilmente riappropriato. Tale ambivalenza riemerge anche nelle narrazioni prodotte, rendendo visibile la coesistenza tra dislocazione e riproduzione degli schemi normativi. Questi dispositivi non operano come modelli identificativi, ma come condizioni che rendono possibile una competenza professionale intesa come capacità di sostare nella tensione, interrogare i propri presupposti e riconoscere la parzialità dei criteri attraverso cui si costruisce il giudizio educativo.

In questa prospettiva, non intendiamo estrarre modelli replicabili né soluzioni prescrittive, ma coltivare pratiche educative che restino situate, responsabili e responsive, capaci di disturbare anziché stabilizzare, e di prestare attenzione agli intrecci affettivi, relazionali e più-che-umani attraverso cui l'apprendimento prende forma.

Questo contributo assume dunque una postura di responsabilità epistemica. Propone un approccio femminista postumano alla formazione di insegnanti ed educatrici/educatori, radicato in esperienze situate di didattica universitaria e orientato a interrogare la femminilizzazione e la bianchezza strutturale dell'educazione come condizioni epistemiche, non come semplici dati sociologici. Mostra come i processi di insegnamento e apprendimento siano sempre il prodotto di assemblaggi storicamente e materialmente situati, e come le pratiche educative possano diventare luoghi di disidentificazione epistemica, più che di adesione a modelli normativi.

La rilevanza scientifica del lavoro risiede proprio in questa scelta di campo. Sul piano teorico, contribuisce al dibattito sulle pedagogie postumane, femministe e decoloniali, mettendo in tensione il paradigma umanista che ancora struttura molte rappresentazioni dell'educativo. Sul piano metodologico, mostra come tali cornici possano essere agite attraverso pratiche narrative, dispositivi sociomateriali e forme di inquiry collaborativa che non separano ricerca, didattica e formazione.

Piuttosto che chiudere il discorso, questo contributo intende lasciarlo aperto. Assumere l'incompiutezza, la parzialità e la vulnerabilità come condizioni della conoscenza non significa rinunciare al rigore, ma riconoscere che educare e fare ricerca oggi implica abitare responsabilmente l'incertezza, sapendo che ogni sapere è situato, ogni posizione è parziale e ogni pratica educativa è, inevitabilmente, anche una presa di posizione etica e politica.

Riferimenti bibliografici

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Borghi R. (2020): *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press, Cambridge.
- Braidotti, R. (2019), *Posthuman knowledge*, Polity Press, Cambridge.
- Braidotti, R. (2022), *Posthuman feminism*, Polity Press, Cambridge.
- Brookfield S. (1990), *Using Critical Incidents to Explore Learners' Assumptions*, in Mezirow J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 177-193.
- Brookfield S., & Hess M. (2021). *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*. Sterling: Stylus Publishing.
- Brookfield, S. (2003). Racializing the discourse of adult education. *Harvard Educational Review*, 73(4), 497-523.
- Burgio, G. (2015). *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*. Milano: FrancoAngeli.
- Buraschi, D., & Aguilar Idáñez, M. J. (2019). *Educazione sociale e razzismo. Pratiche critiche per l'intervento educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cozza, M., & Gherardi, S. (Eds.). (2023). *The posthumanist epistemology of practice theory: Re-imagining method in organization studies and beyond*. Springer, Berlin.
- Deshler D. (1990), *Metaphor Analysis: Exorcising social ghosts*, in Mezirow J. & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 296-313.
- Gherardi, S., & Poggio, B. (2009). Tales of ordinary leadership. A feminist approach to experiential learning. *Papers: rivista de sociologia*, 53-65.
- Gherardi, S., & Murgia, A. (2014). What makes a "good manager"? Positioning gender and management in students' narratives. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 33(8), 690-707.
- Gherardi S., & Murgia A. (2015). Imagine being asked to evaluate your CEO ...: Using the constructive controversy approach to teach gender and management in times of economic crisis. *Management Learning*, 2015, 46 (1), 6-23.
- Gherardi, S. (2019). Theorizing affective ethnography for organization studies. *Organization*, 26(6), 741-760.
- Hoggan C., Simpson S., Stuckey H. (2009), *Creative expression in transformative learning. Tools and techniques for adult educators*, Malabar, FL: Krieger.
- hooks, b. (1994), *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*, Routledge, New York.
- hooks, b. (2000), *Feminism is for Everybody*, Pluto Press, London.
- hooks, b. (2010), *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*, Routledge, New York.
- Leathwood C., & Read, B. (2008), *Gender And The Changing Face Of Higher Education: A Feminized Future?* London: McGraw-Hill.
- Marsick V. J., Maltbia T. E. (2009), *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in Mezirow J., Taylor E. (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 160-171.
- O'Neil J., Marsick V.J. (2009), *Peer Mentoring and Action Learning*, *Adult Learning*, 20 (1&2), pp. 19-24.
- Pellegrinelli, C., & Parolin, L. L. (2023). *Alice in Wondertheatre: an affective ethnography*. In: *The Posthumanist Epistemology of Practice Theory: Re-imagining Method in Organization Studies and Beyond* (pp. 151-176). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Poell R.F., Yorks L., & Marsick V.J. (2009). Organizing project-based learning in work contexts: A cross-cultural cross analysis of data from two projects. *Adult Education Quarterly*, 60, 1, 77-93.
- Quinn, J. (2021). A humanist university in a posthuman world: relations, responsibilities, and rights. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5-6), 686-700.

- St Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. *The SAGE handbook of qualitative research*, 4, 611-626.
- St. Pierre E.A. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23, 9, pp. 686–698.
- St. Pierre E.A. (2021). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, 27, 1, pp. 3–9.
- Taylor, C. A., & Hughes, C. (Eds.) (2016). *Posthuman Research Practices in Education*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Vergès, F. (2019). *Un féminisme décolonial*. Paris: La Fabrique éditions.
- Zannoni, F. (2017). *Pedagogia interculturale. Teorie, pratiche e prospettive critiche*. Roma: Carocci.