



PEA – PEDAGOGY, ECOLOGY
AND THE ARTS CONFERENCE

POWER

EDITED BY
SABINA LANGER
NAZARIO ZAMBALDI

FrancoAngeli 



ECOLOGIE
DELLA
FORMAZIONE



ECOLOGIE DELLA FORMAZIONE

**Collana diretta da Alessandro Ferrante, Andrea Galimberti,
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri**

La collana *Ecologie della formazione* intende promuovere la diffusione di ricerche e di studi dedicati a esplorare temi e questioni di ordine educativo attraverso una prospettiva ecologica, che legga cioè i fenomeni educativi come eventi situati, complessi, processuali e relazionali, che assumono forme contingenti e in divenire, profondamente connesse alle trasformazioni ambientali, tecnologiche, sociali e culturali del mondo contemporaneo.

A tal fine, essa si propone di accogliere contributi pedagogici e interdisciplinari, sia teorici che empirici, che mettano a tema l'educazione in una pluralità di contesti (formali, non formali e informali), per mostrarne le complesse ecologie.

In questo senso, il riferimento all'ecologia non va inteso tanto nella sua declinazione ambientalista e di relazione tra umanità e natura, quanto piuttosto come una visione dell'educazione orientata a cogliere le molteplici interazioni che su più livelli coinvolgono persone, tecnologie, oggetti, spazi, animali, nell'orizzonte di una società sempre più caratterizzata da intense e inedite contaminazioni tra corpi, saperi, teorie, ambiti, immaginari, esperienze differenti.

Comitato scientifico

Michel Alhadeff-Jones (*Columbia University*), Giuseppe Annacontini (*Università di Foggia*), Camilla Barbanti (*Università di Milano Statale*), Pierangelo Barone (*Università di Milano-Bicocca*), Gert Biesta (*Maynooth University*), Michele Cagol (*Libera Università di Bolzano*), Gabriella Calvano (*Università di Bari*), Mauro Ceruti (*IULM*), Guendalina Cucuzza (*Università di Milano-Bicocca*), Gabriella D'Aprile (*Università di Catania*), Jessica de Maeyer (*Universiteit Gent*), Silvia Demozzi (*Università di Bologna*), Liliana Dozza (*Libera Università di Bolzano*), Maurizio Fabbri (*Università di Bologna*), Laura Formenti (*Università di Milano-Bicocca*), Rosa Gallelli (*Università di Bari*), Ines Giunta (*Università Ca' Foscari di Venezia*), Monica Guerra (*Università di Milano-Bicocca*), Paolo Landri (*CNR-IRPPS*), Elena Marescotti (*Università di Ferrara*), Luigina Mortari (*Università di Verona*), Manuela Palma (*Università di Milano-Bicocca*), Monica Parricchi (*Libera Università di Bolzano*), Franca Pinto Minerva (*Università di Foggia*), Antonia Chiara Scardicchio (*Università di Bari*), Giulia Schiavone (*Università di Milano-Bicocca*), Maddalena Sottocorno (*Università di Milano-Bicocca*), Raffaella Strongoli (*Università di Catania*), Cristina Delgado Vintimilla (*York University*), Beate Weyland (*Università di Bolzano*), Davide Zoletto (*Università di Udine*).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.



This volume is published in open access format, i.e. the file of the entire work can be freely downloaded from the FrancoAngeli Open Access platform (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

On the FrancoAngeli Open Access platform, it is possible to publish articles and monographs, according to ethical and quality standards while ensuring open access to the content itself. It guarantees the preservation in the major international OA archives and repositories. Through the integration with its entire catalog of publications and series, FrancoAngeli also maximizes visibility, user accessibility and impact for the author.

Read more: [Publish with us \(francoangeli.it\)](http://francoangeli.it)

Readers who wish to find out about the books and periodicals published by us can visit our website www.francoangeli.it and subscribe to “[Keep me informed](#)” service to receive e-mail notifications.



PEA – PEDAGOGY, ECOLOGY AND THE ARTS CONFERENCE

POWER

EDITED BY
SABINA LANGER
NAZARIO ZAMBALDI



FrancoAngeli 

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milan, Italy. ISBN 9788835198192



ECOLOGIE
DELLA
FORMAZIONE

PEA
Pedagogy Ecology and the Arts conference

Euphur
Euregio Platform on Human Dignity and Human Rights

University of Trento | Free University of Bolzano Bozen | University of Innsbruck

Accademia di Merano | Akademie Meran
Accademia di studi italo-tedeschi | Akademie Deutsch-Italienischer Studien

CRATere
piccola rassegna di teatro, arti e umanità

Teatro Pratiko
associazione culturale

Isbn e-pub Open Access: 9788835198192

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milan, Italy.

This work, and each part thereof, is protected by copyright law and is published in this digital version under the license *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International* (CC BY-NC-ND 4.0).

Text and Data Mining (TDM), AI training and similar technologies rights are reserved.

By downloading this work, the User accepts all the conditions of the license agreement for the work as stated and set out on the website
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Active links and QR codes included in the book are provided by the author. The publisher assumes no responsibility for active links and QR codes that lead to websites not owned by FrancoAngeli.

The author declares that generative AI tools were used exclusively for linguistic revision and stylistic optimization. The author is solely responsible for review and scientific content of the book.

Table of contents

Power. PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts <i>Sabina Langer and Nazario Zambaldi</i>	pag. 9
---	--------

Keynotes

Lifelong Learning, Power, and Sustainable » Development <i>Peter Mayo</i>	21
We with Freud. Sex, Power, the Black Hole » <i>Lorenzo Bernini</i>	29
Power and Domination. A Pair Still to Be Explored » Through the Work of Danilo Dolci <i>Tiziana Rita Morgante</i>	39

Pedagogy

A Decolonial Reading of Academic Positioning. » Autoethnography and Resistance in Education <i>Lavinia Bianchi</i>	51
Negotiating Parenthood Within Power Relations. » Agency Among Muslim-Marked Parents in Schools <i>Sezen Çakmak</i>	59

Dialogical Participation in Schools. Learning Development Discussions as Time-Spaces of Power <i>Sonja Wodnek</i>	pag. 67
Orientation/Control as Power in Education. Cultural Reflections on Schooling <i>Francesco Ciociola, Antioco Luigi Zurru and Stefanie Roos</i>	78
Conceptualizing Power in Urban Educational Networks <i>Sandra Matschnigg-Peer and Tamara Peer</i>	87
The Power of Emotions at School. A Duo-ethnographic Study <i>Laura Corbella and Maria Cristina Mecenero</i>	97
Empowerment Through Children's Literature in Pedagogical Contexts <i>Jeanette Hoffmann and Elisabeth von Leon</i>	» 105
Feedback as Pedagogical Power: Error, Language, and Growth Mindset in Organizational Learning <i>Brigitta Pia Alioto</i>	» 116
Power/Dynamis. Entering the Primary School Teaching Profession <i>Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Petra Rauschenberger and Katharina Krämer</i>	» 124
Thumbelina Is Here to Stay. Power, Creativity, and Artificial Intelligence in Contemporary Classrooms <i>Paola Valeria Crespi</i>	» 135
Pioneers. Democratic Education Through Critical Thinking and Multilingual Approach <i>Giulia Mirandola, Monica Galiè and Cecilia Cavallo</i>	» 143

Control in Education <i>Elena Bergonzini</i>	pag.	151
Communication and Power in Gender Relations <i>Lucia De Marco and Giovanna Fontana</i>	»	157
Ecology		
How to Rethink Education and Power in the Age of Climate, Ecological and Social Collapse? <i>Pietro Corazza</i>	»	167
Beyond Subjugation. An Unconscious Path to Freedom <i>Pietro Caresana</i>	»	176
Redistributing Power in Biodiversity Education. Toward Participatory and Child-Led Learning <i>Letizia Luini, Greta Persico, Andrea Galimberti and Monica Guerra</i>	»	183
Sustainability, Education, and Children's Empowerment. Pedagogical Reflections <i>Francesca Rota</i>	»	192
Inspiratory Muscle Training and Balance in Ageing. From Evidence-Based Research to Lived Experience and Participant Empowerment <i>Francesco V. Ferraro</i>	»	200
The Power of Scientific Language. A Civic Education Project to Teach Biotechnology <i>Giovanna Fontana and Lucia De Marco</i>	»	210

The Arts

The Power of Theatre as a Phenomenological and Transformative Practice. <i>Nazario Zambaldi</i>	pag. 219
Resonant Presence and Future Developments. About the Power of Music Education and Glimpses of the Future Across Europe <i>Karla Louisa Stolle</i>	» 233
Empowerment. Self & Social Effectiveness Through Artistic Status Work <i>Ulrike Barth, Isabel Schmier and Angelika Wiehl</i>	» 243
3(En)action. An Enactive Approach Linking University, School, and Museum in Teacher Education <i>Giovanna Malusà and Carlo Tamanini</i>	» 251
From Ego to Eco. Practice-Based Steps Towards a Relational Pedagogy <i>Chiara Massullo</i>	» 261
Dance Movement Therapy Workshops. Embodied Learning for Empowerment in University <i>Antonina Eugenia Ferruzza Marchetta</i>	» 270
From the Power of Sound to the Sound of Power. An Artistic Experience <i>Maria Laura Belisario</i>	» 278
The Power of Children's Artistic Experience for Education for Sustainability <i>Marco Salvatore</i>	» 287
The Light Within the Shadow <i>Nicola Morandini</i>	» 295
The Authors	» 311

Power. PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts

Sabina Langer and Nazario Zambaldi

Power. The Theme of the Conference

The third PEA Conference—*Pedagogy, Ecology, and the Arts*—was held from 4 to 6 September 2025 in Merano, Italy, and focused on *power*. It brought together researchers and practitioners from across Europe, including Italy, Austria, Germany, Greece, and the United Kingdom. Since the inaugural edition in 2023, the conference provided an interdisciplinary forum for exchanging ideas, sharing experiences, and exploring common areas of inquiry.

The first edition of PEA (2023) was centred on the concept of *polis* (Langer et al., 2024), broadly understood as forms of cohabitation within complex societies in which difference is not only tolerated but actively sustains coexistence. In this perspective, conviviality and citizenship may flourish, while individual and collective responsibility emerge from a shared commitment to the common good. Ecology and arts-based research provided key frameworks for imagining and constructing inclusive and sustainable forms of community.

The second edition (2024) focused on *peace* (Langer et al., 2025), emphasizing education as a means to promote justice, coexistence, dialogue, resilience, activism, and shared responsibility across all levels of society, in a world where political and media discourses contribute to the production of division, fear, and violence—processes that in turn generate war, injustice, exclusion, forced migration, and ecological degradation. In both formal and informal settings, education plays a decisive role in fostering these values and in creating conditions for inclusive and transformative social change.

In contemporary contexts, power—including its narrative constructions—appears increasingly as an end in itself. Politics, rather than being understood as the organisation of power in the service of rights, often functions instead as an instrument for the accumulation and concentration of power. Within this framework, educational institutions—tasked with the

formation of citizens—exhibit a growing ambivalence: education is frequently conceived less as a space of emancipation, intellectual development, and transformation, and more as a mechanism of control, adaptation, and normalisation, particularly in relation to universal and fundamental rights. The dominant educational paradigm, shaped within modern liberal democracies from Enlightenment thought and subsequently marked by the national—and at times nationalist—impulses of Romanticism, is now undergoing a profound crisis. This shift is accompanied by the re-emergence of forms of global imperialism alongside renewed assertions of regional and local powers, coinciding with the decline of Eurocentric and Western frameworks—a decline that is not merely etymological (from the Latin *occidens*, “where the sun sets”, the place of descent and disappearance).

As Arendt (1963) reminds us, «I was only obeying orders» is not a valid moral defense, responsibility remains with the individual who acts, and no one has the right to obey; Milani (1965) similarly affirmed that «obedience is no longer a virtue»; Freire (1970) conceived education as a practice of freedom, grounded in conscientisation and critical awareness. According to Gramsci, politics and knowledge are mutually constitutive, and every relationship of hegemony necessarily entails an educational dimension (Gramsci, 1972; Mayo, 2025). Critical theory—particularly in the work of Derrida (1967)—deconstructs the relationship between language and authority, exposing the privileging of presence and speech over writing that characterises Western *logocentrism*, from Plato to Husserl.

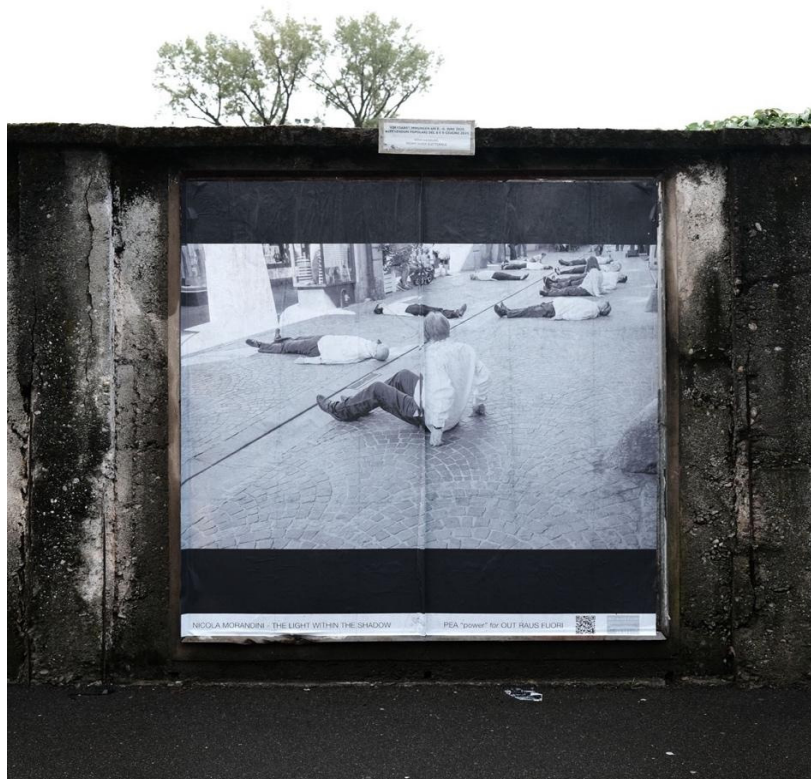
For Foucault (1976), power is omnipresent: it circulates through all social relations and is inseparable from knowledge, discourses, and regimes of truth, forming what he defines as systems of power/knowledge. Within this framework, biopolitics describes the ways in which modern power operates through the administration of life itself, regulating bodies and populations in relation to health, sexuality, reproduction, and mortality. Education, and particularly the school system, thus becomes a disciplinary apparatus, structured through techniques of surveillance and normalisation aimed at shaping conduct.

Feminist approaches further challenge models of domination (power over), proposing instead relational and transformative conceptions of power—as capacity, empowerment, and collective agency (power with, power from, power for), as developed e.g. in the work of Irigaray (1982), Lorde (1984), Butler (1993), hooks (1994), and Gago (2020).

Within the Ubuntu philosophy—*I am because we are*—power is understood as relational, emerging through interdependence, interaction, and

mutual recognition. It becomes a shared responsibility oriented toward the common good, as articulated by figures such as Desmond Tutu and Nelson Mandela. From a decolonial perspective, this implies moving beyond imposed homogeneity and colonial hierarchies toward a pluriversal understanding of knowledge and existence, in which marginalised voices, epistemologies, and practices are acknowledged in their plurality (Fanon, 1961; Anzaldúa, 1987).

Should we therefore embrace a plurality of human experience, in which borders become spaces of connection, translation, and possibility—or retreat into renewed dichotomies between “humanity” and “barbarism”? Should power be understood primarily as domination (power over others) or as shared potential (power with others)? In educational contexts, both formal and informal, is power a means or an end? Is it an inevitable dimension of social life, or a form of structural injustice? Should it be resisted, dismantled, or critically governed? Can power ever be just? And what, ultimately, might a world without power look like?



The Light Within the Shadow, N. Morandini.

The PEA 2025 Conference on *power* took these questions as its point of departure, embracing their complexity in order to develop an ecological understanding of power in education. Within this perspective, the arts provided an exemplary model for a pedagogy understood as artistic practice: patient, relational, and textile-like, in which the knots of experience are woven into networks of meaning, creativity, and shared engagement.

The artist Michelangelo Pistoletto (2017), guest of the *polis* edition of PEA, has proposed *demopraxis* rather than a strictly “democratic” dimension, in which *praxis* replaces *kratos*, and the *demos* is organised horizontally rather than vertically.

PEA Conference 2025 *power* invited participants to reflect on the necessary and ambivalent dimensions of power across different spheres of human life and society. The aim was to identify robust interpretative and action-oriented pathways, grounded in a meaningful horizon.

The PEA Conference

In each of the three editions the programme revolved around three interconnected themes: pedagogy, ecology, and the arts. Through these lenses, participants investigated how educational practice, ecological awareness, and artistic expression intersect and enrich one another. Particular attention was given to innovative ways of understanding relationships between human and more-than-human worlds from both individual and societal perspectives.

PEA seeks to foster dialogue among educational, ecological, and artistic perspectives while encouraging innovative approaches to understanding the human condition. By bringing these fields into conversation, it promotes interdisciplinary inquiry and collaborative responses to contemporary challenges.

These commitments continue to shape the conference – and this volume, as well as the ones before:

- Pedagogy is understood as learning, education (*Bildung*), and upbringing (*Erziehung*) in their inclusive, empowering, and developmental dimensions. Attention is devoted to both pedagogical theory and practice, exploring how educational processes can be strengthened through thoughtful and responsive engagement with others and the surrounding world.
- Ecology refers to ecological thinking and relational approaches that consider experiences, lives, and systems—from classrooms and institutions to wider social and environmental contexts. The focus lies on

understanding the dynamic interconnections between individuals, communities, and their environments.

- The arts are approached as forms of qualitative inquiry that embrace artistic processes, experiential knowledge, creativity, and critical engagement. More broadly, the conference foregrounds aesthetic and artistic practices that invite renewed attention to ourselves, others, and the world around us. Such approaches open new possibilities for perception, experience, and research.

The symbolic reference to the pea—the acronym PEA standing for Pedagogy, Ecology, and the Arts—further reinforces this orientation, highlighting humility, relationality, and collective flourishing. Rooted in the earth and dependent on water, soil, and sunlight, the pea reminds us that growth is always situated within a web of relationships. In the same way, human development emerges through interactions with communities, societies, and the living world.

This perspective informs the overall design of the gathering, which was grounded in an ecological understanding of learning and dialogue. Drawing on ecological and educational traditions (Morin, 1986; Bateson, 2000; Maturana & Dávila, 2015; Mortari, 2020), learning is conceived as an ongoing process of relational becoming, sustained through participation in communities of inquiry and practice. Since its inception, the annual meeting has sought to cultivate convivial and inclusive environments in which people from diverse backgrounds can exchange experiences, develop meaningful relationships, and engage with shared concerns (Illich, 1973; Groupe Convivialiste, 2014; International, 2020).

Over the years, the PEA conference has evolved into a space for interdisciplinary exchange, collaborative reflection, and network-building. These encounters encourage transformative forms of engagement, enabling participants to explore new ideas, perspectives, and practices together. In this sense, the gathering functions not only as a venue for scholarly exchange but also as a community of practice where meaningful, attentive, and participatory collaboration can emerge (Wenger, 1998).

The distinctive setting further enriches the experience. Merano, a small town in South Tyrol, provides an environment conducive to reflection, encounter, and interdisciplinary exchange. The conference takes place mainly in two venues: the Academy of Italian-German Studies, located in the welcoming Villa San Marco, and the Centre for Culture (Langer et al., 2024, p. 11). The Academy also hosts EUPHUR—the Euregio Platform for Human Dignity and Human Rights—a collaborative initiative of the Universities of Innsbruck, Bozen-Bolzano, and Trento dedicated to critically engaging with questions of human dignity and contemporary human rights

debates, with the aim of fostering public discourse and engagement. The Centre for Culture hosts workshops and exhibitions in its theatre and adjoining rooms and is home to the cultural association Teatro Pratiko, which organizes the conference in collaboration with CRATere, a small review of theatre, arts, and the humanities.

During the three days of PEA 2025—organized together with Denis Francesconi and Evi Agostini—the keynote speakers presented different perspectives on the concept of power, its various forms and desirable manifestations, and its relationship with education. Therefore we would like to thank you for being with us and for having shared your experience, your thoughts, and your research: Peter Mayo from the University of Malta, Rachele Borghi from the Sorbonne University with Rahel Sereke, independent urban policy researcher from Milan, and Lorenzo Bernini from the University of Verona.

A new feature of this year's edition was the *Thought Residency*: a curated space of reflection and exchange designed for keynote and invited speakers. This parallel track ran alongside the main conference and was intended to foster in-depth dialogue and cross-disciplinary reflection. Participants were invited to contribute to a shared reflection that will feed into the synthesis and final debate of the conference, helping to shape its outcomes and open pathways for future developments. The Thought Residency began with a video dialogue featuring Federico Faloppa, linguist at the University of Reading (UK), focusing on the relationship between language and power.

In the run-up to PEA—and alongside it—we've curated events that connect research with everyday life. Heartfelt thanks to everyone—researchers and artists—who helped make this community happen.

The events that have preceded the conference, those that accompany it, as well as the exhibitions, are essential for us in shaping the very idea of what this conference, through PEA, is seeking to become. We deeply value the way in which PEA engages with society and with the local community, opening spaces for reflection and dialogue that extend beyond the three days we spend together—days that are just now beginning. For this reason, we believe it is meaningful to dedicate a couple of minutes to presenting these events, so as to connect you with what we have already shared with those who took part in the initiatives leading up to the conference.

In February 2025, pianist Michael Abramovich performed at the launch of the Call for Papers for PEA 2025. He also visited South Tyrol for the 2024 Alexander Langer International Prize, awarded to Youth of Sumud (Palestinian) and Ta'ayush (Israeli), two West Bank groups working nonviolently to build peace.



The Light Within the Shadow, N. Morandini.

In May 2025, at the CRATere “time” festival, Gabriele Del Grande presented *Il secolo è mobile* (A Century on the Move), a multimedia monologue tracing Europe’s migration history from a future vantage point.

In June 2025, we supported the first *Südtiroler Pride* in Bolzano, co-organizing two events: Sara Fabbri—feminist, illustrator, and PEA 2024 guest—launched the fanzine *Smack!;* and this year’s keynote, Lorenzo Bernini, lectured on *The Place of Queerness in the Present*.

During PEA, in collaboration with 00A Gallery – Centre for Contemporary Photography and OUT RAUS FUORI, we present *The Light Within the Shadow*, a city-wide photographic exhibition by Nicola Morandini leading up to World Mental Health Day (10 October, Merano). It documents theatrical work in psychiatric settings by Nazario Zambaldi and

Teatro Pratiko at the Franco Basaglia House, named for the psychiatrist who led the closure of Italy's mental hospitals.

On 3–4 September at Pascoli High School (Bolzano), our teacher-training *Gender Pathways from an Intersectional Perspective*—with Sabina Langer, Rachele Borghi, Rahel Sereke, Lorenzo Bernini, and tutor Nazario Zambaldi—introduced to high school teachers the conference's central theme: power.

Tiziana Morgante brought the exhibition *Danilo Dolci: A Life Discovered Intensely*. Hosted at the Academy for Italian-German Studies in Merano. On 6 September, PEA opened to the wider community with Morgante's book *Educare e disobbedire: In dialogo con Danilo Dolci*, in dialogue with Peter Mayo, Sabina Langer, and Nazario Zambaldi.

This Book

The contributions presented during the PEA Conference 2025 were shared in a spirit of dialogue and collegial exchange, regardless of whether they were delivered in English, German, or Italian. The papers were subsequently revised and compiled into this volume. All contributors engaged with the three core pillars of PEA—pedagogy, ecology, and the arts—which form the conceptual framework of this publication. Accordingly, the book is organized into three thematic sections, reflecting the principal areas of inquiry and discussion that emerged throughout the conference.

It is our hope that this volume conveys the positive and inspiring spirit generated through the exchanges, relationships, and collaborative reflections that shaped PEA 2025. As we look ahead to the next edition, to be held in Merano in 2026 and dedicated to the theme of *power*, we hope that these pages will help sustain the values of openness, creativity, and collaborative inquiry that animated this gathering, while inspiring future encounters and continued scholarly exchange.



The Light Within the Shadow, N. Morandini.

References

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. Viking Press.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press. (Original work published 1972)
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Convivialist International. (2020). *The second convivialist manifesto: Towards a post-neoliberal world*. *Civic Sociology*, 1(1), Article 12721. <https://doi.org/10.1525/001c.12721> .

- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Éditions de Minuit.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. François Maspero.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder.
- Gago, V. (2020). *Feminist international: How to change everything*. Verso.
- Gramsci, A. (1972). *L'alternativa pedagogica*. La Nuova Italia.
- Groupe Convivialiste. (2014). *Manifeste convivialiste: Déclaration d'interdépendance*. Le Bord de l'Eau.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. Harper & Row.
- Irigaray, L. (1982). *Passions élémentaires*. Éditions de Minuit.
- Langer, S., Agostini, E., Francesconi, D., & Zambaldi, N. (Eds.). (2024). *PEA: Pedagogy, ecology and the arts: Polis*. FrancoAngeli. <https://doi.org/10.3280/oa-1181>.
- Langer, S., Agostini, E., Francesconi, D., & Zambaldi, N. (Eds.). (2025). *PEA: Pedagogy, ecology and the arts conference: Peace*. FrancoAngeli. <https://doi.org/10.3280/oa-1428>.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Mayo, P. (2025). *Culture, power and education: Representation, interpretation, contestation*. Routledge.
- Maturana, H. R., & Dávila, Y. (2015). *El árbol del vivir*. MVP Editores.
- Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin, E. (1986). *La Méthode. Tome 3: La Connaissance de la connaissance*. Éditions du Seuil.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Pistoletto, M. (2017). *Ominiteismo e demopraxia: Manifesto per una rigenerazione della società*. Chiarelettere.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Keynotes

Lifelong Learning, Power, and Sustainable Development

Peter Mayo

Abstract. As the title suggests, I take up, in this paper, the current hegemonic concept of Lifelong Learning which has taken on a Neoliberal agenda and attempt to turn it on its head. I first give it a Gramscian interpretation, relating it to the idea of a Learning Society, so prominent in the old Humanist UNESCO literature. This would lie at the heart of Gramsci's interpretation of the ancient Greek concept of hegemony (every relationship of hegemony is an educational relationship) and then move on to provide a Gramscian critical pedagogical take on Lifelong Learning to render it genuinely democratic, emphasising, apart from the individual, also the collective and relational, multi-subjectivity dimension of learning and education, to render it more in tune with the challenges of sustainable development.

Dominant Doxa: Lifelong Learning

Lifelong Learning (LLL), it can be argued, constitutes a part of the dominant doxa in education and it has been so, at least in Europe, since the turn of the century, if not earlier (Murphy, 1997). This concept, though sounding similar to UNESCO's old 70s discourse of Lifelong Education (LLE), is markedly different from it, certainly insofar as its ideological underpinnings and therefore politics are concerned.

The UNESCO discourse, as pronounced by a motley coterie of writers, adopting different positions but with a converging left-wing orientation, gravitating around the UN educational and cultural institution, was Humanist in tenor and possibly 'geographical majority world' oriented. Among these figures were Ettore Gelpi, Head of UNESCO's Lifelong Education Unit, Paul Lengrand, a Marxist-Existentialist in the Sartre mould (Wain, 2004), Bogdan Suchodolski, a Marxist-Humanist, R. H. Dave and Arthur Cropley

among others. It was ‘geographically majority world’ oriented in the sense that UNESCO’s quest for promoting what it much later called ‘Education for all’ was difficult to achieve in many countries, including newly independent states ensconced in what Cuba would call ‘the tricontinental world’. They simply did not have the wherewithal to establish schools and other institutions at different levels for everyone. Suffice to mention that Tanzania, following the independence of Tanganyika in 1960 and Zanzibar in 1964, could only manage universal primary education and not secondary education by the late 70s, under the presidency of Julius Kambarage Nyerere, a key thinker on a decolonising education—and all this after the government exerted pressure on the state bureaucracy to expedite the process under the slogan: We must run while others walk.

This situation must have led UNESCO in its efforts to valorise non-formal education, including Indigenous and popular intergenerational education. Lifelong Education came to represent also this shift in thinking about education. Paulo Freire and Julius K. Nyerere became key sources of inspiration in this thinking, although the former was not closely connected with the movement around this concept.

This was the time when UNESCO, not interfered with by the USA, who actually left the institution in a Cold War context when the Soviet Union had a say, recognised or awarded countries that made huge strides in educational attainment through literacy and follow-up popular education campaigns after independence (it recognised Tanzania, 1971) or after attaining freedom from being under the yoke of ruthless dictatorships (e.g. Nicaragua, 1980 and later). The Soviet influence can be felt in UNESCO’s award of the Nadezhda Krupskaya Lenin prize for literacy achievement, normally resulting from mass literacy campaigns, Nicaragua having been a major recipient multiple times. The key representative figure for Nicaragua here was Jesuit, Fernando Cardenal. UNESCO also played a significant role in the transition to the civilian rule of Portugal, which, despite its past colonial power, featured huge swathes of territory similar to those in Latin America and elsewhere. These territories provided fertile ground for intergenerational popular education. This was also the time when the International Council for Adult Education was created and helped provide support for these efforts through its workshops, publications and congresses.

UNESCO did not have the financial means to sustain any momentum achieved. The demise of the Soviet Union must have been the final death knell in this regard. Gone were the Krupskaya prize and other forms of support for a Humanist and popular LLE, though the literature and concepts persisted, as did forms of popular education relying on few sustaining financial resources but certainly much more on the resourcefulness of the

communities concerned. The concepts not only remained but were exploited by the rising political forces of the time, notably those espousing what was once ‘monetarism’ born out of bloodshed and human carnage in Pinochet’s Chile, refined globally in Britain and the US to be dubbed ‘Thatcherism’ and ‘Reaganomics’ and later taking on a form generally referred to as Neoliberalism.

Here the interests regarding education for all were those connected with consumption and production, said to be ‘regulated’ by the ‘market’. A new sense of *responsibilisation* (the onus on individuals irrespective of their means) and competitiveness began to gain ground with neo-Thatcherite excessive individualism at its core. ‘There is no such thing as society’, the Baroness once remarked, hence, by implication, there is no such thing as adult education, with its collective community educational sense, but only atomised adults learning, pursuing their own self-interests. Solidarity and the collective became major casualties in this context with education, or rather the less normative, ‘learning’ (one can learn to be anything from a medical doctor to an artful pickpocket), becoming an individual rather than a social responsibility. LLE was appropriated for this purpose. In a far from innocent discursive shift, it was transmuted into LLL. It certainly took this name and shape in Europe, as conceived of not by educators or social actors but by industrialists, namely the ‘European Roundtable of Industrialists’. The captains of industry began to call the tune in education despite any semblance of token consultation provided in Brussels and elsewhere. A promised revised EU LLL Memorandum never came into being, neither ten years after the Memorandum’s initial launch nor later. One can say that LLL became the EU’s ‘master concept’ for education. This was to render education accessible not so much to all, in different forms, but to those who can pay for it not supported by any vestige of a ‘Social State’, ‘Welfare state’ and local (state) authority (the UK’s LEAs). Access depended on one’s location in the market. In short, it is accessible to those who can compete in the market jungle. In Shakespeare’s Lady Macbeth’s words, LLL looks like the innocent flower but is the serpent under it (English & Mayo, 2021). In Europe, and especially the EU and its associates, it is all intended to render the bulk of the continent the ‘most competitive Knowledge Based Economy (KBE) in the world’.

Despite the EU’s Social Charter, with its social democratic trappings, under right-wing governments or former social democratic governments whose head has turned to the right, especially in response to mass waves of immigration, the social solidarity aspect of LLE has been eroded. In some of the countries, democracy, even in its tenuous representative form, is being hollowed out as fascism which has cast more than just a threatening shadow,

with at least one leader, Viktor Orban, in an EU member state, serving as a role model for Donald Trump.

Self-Directed or Collectively Directed Learning

One concept from the old UNESCO literature, which served neoliberal purposes, despite its original intent being different, is that of *self-directed learning* which previously co-existed with that of *collectively directed learning*, as pronounced by R. H. Dave from India and Bogdan Suchodolski from Poland, and later in Workers' Education research in Canada (Livingstone & Sawchuk, 2004). Under this neoliberal scenario, the collectively directed learning, that could mean communities taking charge of their own learning, is given short shrift as LLL continues to take on an individualising connotation which is accommodated by the overarching discourse of responsabilisation. Previously in the UNESCO discourse, self-directed learning was subsumed within the idea of a 'Learning Society'. Indeed, one can imagine how even this concept can be twisted and turned around. From its 'Public sphere' connotations, with people conceived of as social actors, thus having a Habermassian connotation, it can easily morph into a rather economistic, producer-consumer learning society, projecting people as two-dimensional beings.

Antonio Gramsci provides elements for an alternative view of the Learning Society, though he never uses the term, coined well after his death. He wrote about societies in Western Europe having a well-developed *burgherliche gesellschaft*, bourgeois civil society, a concept used differently from the way it is used today. It is not the third 'social movement' sector between state and industry but the complex of ideological institutions and agencies propping up the inner citadel of state power. Even Eastern societies that overthrew regimes to build a republic of soviets had to face the task of building something akin to this outer ditch of Civil Society for the revolution to progress. They too had to build hegemony rather than rely solely on what Gramsci would call *dominio*, domination.

His concept of hegemony implies a learning society through which consensus is achieved or contested. It is the means through which civil society serves as an outer, acceptable 'civilised' ditch. It is very much the vehicle for society to be regulated—regulation through learning: Every relationship of hegemony is an educational relationship (Gramsci, 1975, p. 1331; Gramsci, 1971, p. 350). One can infer from this that the hegemonic forces seek consent for an ideology that gains acceptance through its appeal to 'common sense' which does not mean 'good sense' and often involves

contradictory consciousness. The tenets and precepts involved are those that prevail in society, being hegemonic and therefore acceptable to many, including those who might in reality be sceptical of them but still conveniently support them not to swim against the current and, in so doing, gain some purchase on the present state of affairs. Others are more outwardly discerning and engage critically, at times confrontationally, with dominant concepts, such as religious concepts or educational ones such as LLL, to circumvent or subvert them. As Michel Foucault (1976/1978) stated, there can be no power without resistance but that resistance is never external to the power structures themselves. This is where, in my view, Foucault draws close to Gramsci and the latter's conceptualisation of hegemony.

Hegemony is never static but forever in flux. It is relational and involves sites of contestation within its own interstices where the powerful seek to consolidate through a pervasive process of regulation, whereby even people are led to regulate themselves through their inhibited acquiescence, hence what Foucault calls, 'governmentality', while contesting forces attempt to renegotiate relations of that same hegemony. They seek to garner, often gradually, consensus to alter the hegemonic relationships. Think of the struggles of different waves of feminism and LGBTQ activism over the years and their achievements. These struggles are central to changing the nature of hegemony and of that other absorbing construct that contains them, the State, not to be 'thingified' (Corrigan & Sayer, 1985) but, like hegemony, to be conceived of as also consisting of an ensemble of legitimised social relations.

The learning society can be regarded as a key site where the struggle for or over hegemony occurs. It is here where a variety of social movements, some conservative and downright reactionary, and others progressive struggle over hegemony, seeking common ground in their war of persuasion or 'position' in Gramsci's terms. Hegemonic doxa are often the targets of this positioning, LLL not being immune to such processes and struggles.

Struggling Within the Learning Society

The struggle involves learning or education at all levels, challenging existent norms regarding sustainable living. This is often a feature of the consciousness raising, pedagogical, including Public Pedagogical work, of groups within progressive social movements, the most radical of whom attempting to stem the tide of environmentally degrading predatory Capitalist encroachment on all aspects of life. The radical challenge is to engage in this struggle and the educational contestation involved by taking tactical steps that are consonant with an overall healthy utopian vision that *transcends*

Capitalism. The struggle here is to slowly but gradually alter the thinking that keeps exploitative social and human relations of the earth in place. It is a long struggle entailing what Raymond Williams (1961) calls a 'long revolution' or Gramsci calls a long process of 'intellectual moral reform', more of a revolution than reform. It entails LLE or LLL, if we are to engage with the dominant discourse. As Marx said, in *The 18th Brumaire of Louis Napoleon*, change is possible but not under conditions of one's choosing. We engage dialectically with *what is*.

Engaging Dialectically with Lifelong Education/Learning for Sustainable Development: A Cosmic Conception

If LLL is part of this reality, we must engage with it. One can do so via a critical pedagogical approach which entails problematisation rather than reproduction. Concepts such as LLL are to be seen not as neutral but as embedded in structures of power. We reconceptualise what we learn, for *what* purpose and in the interest of *whom*. What are the global consequences of *what* we produce and *how*? As Vandana Shiva (2009) affirmed, *soil* not *oil*. Also, it is a lifelong learning that must be stripped of its 1990s+ decidedly economistic baggage to project people as relational beings, relational to fellow humans from *all* corners of the world and to the rest of nature in which we humans and the other species are all immersed (Lange, 2023). We would thus eschew the Capitalist vision, underlined by Marx (1867/2011) and Engels ('The part played by labour in the transition from ape to man [*sic*.]' in Engels, 1998), separating humans from nature seen by capitalists as being there to be exploited.

Thus at every step we are reminded that we by no means rule over nature like a conqueror over foreign people, like someone standing outside nature—but that we with flesh, blood and brain belong to nature and exist in its midst and that all our mastery of it consists in the fact that we have the advantage over all other creatures of being able to learn its laws and apply them correctly (Engels, 1998).

By exploiting the rest of nature, we are exploiting ourselves as we would be exploiting that in which we are immersed: Nature. What one needs in terms of Sustainable Development is a vision of and working through a *cosmic* notion of LLL where we learn to live «as neither an addendum nor an intrusion into the universe. We are quintessentially integral with the universe», in the words of visionary Passionist priest and public intellectual, Thomas J. Berry (1999, 'The Earth Story', p. 32). He adds elsewhere in the

same book that education, we can add, being a lifelong process, «would be understood as knowing the universe story and the human role in that story » (Berry, 1999, ‘The University’, p. 81). Elsewhere the phrase «all my relations» (Absolon & Willett, 2004, p. 10) is used by Indigenous people from which we can extrapolate that LLL in its Human-Earth or rest of Nature relational sense entails living in relation with the rest of the cosmos. This is often referred to by First Nations communities in the Americas as the «Web of life» or, as once celebrated by English Romantic poet, Samuel Taylor Coleridge in ‘The Rhyme of the Ancient Mariner’ and ‘The Eolian Harp’, as the ‘One Life’.

All is connected and the task for lifelong learners is to learn and relearn how to keep this connection intact rather than break it, the latter denounced by Engels and others as a feature of predatory Capitalism.

References

- Absolon, K., & Willett, C. (2004). Aboriginal research: Berry picking and hunting in the 21st Century. *First People's Child and Family Review. A Journal of Innovation and Best Practices in Aboriginal Child Welfare Administration, Research, Policy and Practice*, 1(1), 5–17.
- Berry, T. J. (1999). *The great work. Our way into the future*. Harmony/Bell Tower.
- Corrigan, P. R. D., & Sayer, D. (1985). *The Great Arch. English state formation as cultural revolution*. Basil Blackwell.
- Engels, F. (1998). *Dialectics of nature*.
<https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/dialectics-nature.pdf>
 (Original work published 1925)
- English, L., & Mayo, P. (2021). *Lifelong learning, global social justice and sustainability*. Palgrave-Macmillan.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality. Vol. 1. An introduction*. Pantheon Books.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Trans., Eds.). International Publishers.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere* (V. Gerratana, Ed.). Einaudi.
- Lange, E. (2023). *Transformative sustainability education. Imagining our future*. Routledge.
- Livingstone, D. W., & Sawchuk, P. (2004). *Hidden knowledge. Organized labor in the Information Age*. Rowman & Littlefield.
- Marx, K. (2011). *Capital. Vol. 1. A critique of political economy* (F. Engels, Ed.). Dover Publications. (Original work published 1867)
- Murphy, M. (1997). Capital, class and adult education. The international political economy of lifelong learning in the European Union. In P. Armstrong, N. Miller, & M. Zukas (Eds.), *Crossing Borders, Breaking Boundaries. Research in the*

- Education of Adults. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference, July 1997* (pp. 362–365). SCUTREA.
- Shiva, V. (2009). *Soil not oil. Climate change, peak oil and food insecurity*. Zed Books.
- Wain, K. (2004). *The learning society in a postmodern world. The education crisis*. Peter Lang.
- Williams, R. (1961). *The long revolution*. Chatto & Windus.

We with Freud. Sex, Power, the Black Hole

Lorenzo Bernini

Abstract. What is the relationship between power and sex? My research has long been obsessively circling around this question, as if caught in an empty orbit around a black hole (Bernini, 2017; 2020; 2023). And this essay will drag its readers into the vortex along with me—until they are sucked into the abyss of the drive. After all, we are talking about power and sex. As in a BDSM session, a touch of sadistic enjoyment on my part is more than justified!

What is Sex?

What is sex? The answer depends on who you are. If among the readers of this essay are right-wing reactionaries, or fundamentalists of some religion, they will probably think sex as reproductive faculty, or alternatively as sin. After all, this is what, on January 25th, 2025, was decreed by executive order by the president of the United States of America Donald Trump (2025): there are only two sexes, male and female, defined by the reproductive cells that a body can produce, eggs or sperm. If among the readers of this essay are left-wing progressives, I imagine they would not agree with Trump: they will instead think that sex is defined not by reproduction, but by passion, desire, ultimately by love (how romantic they are!). And that therefore sex must be allowed to express itself far beyond its hetero-cis-reproductive forms, that it must be free to take many different shapes and directions. That there are many sexes, along with many genders and many sexual orientations, all equally valid... But there may also be individualists among the readers of this essay, materialists, cynics or nihilists, not very romantic, not very interested in politics. For them, this answer will seem rhetorical and naïve. They will probably instead think sex mostly as orgasmic sex, as that sex that has its goal in pleasure—in the pursuit of the selfish well-being of the subject.

Today, then, there are many ways of thinking sex. Those readers who do not adhere to the neo-fascist moment of present global politics, I imagine they will consider themselves liberal, and therefore somewhat relativist: what's the problem—they will then ask—if everyone thinks sex in their own way? Well, there is indeed a problem in the disparate ways of thinking sex that I have proposed, and it consists in the fact that the experiences I have listed so far are called reproduction, passion, desire, love, pleasure, orgasm, or sin. They are not called sex. The problem is that none of the definitions I have given define sex as sex. The problem is that for reactionaries as well as for progressives, for atheist nihilists as well as religious fundamentalists, sex remains today something very difficult to think, to define, to signify. Because the point is that in sex—this, at least, is the hypothesis with which I want to open and with which I will conclude—the subject does not think, does not define and does not signify. Because in sex the subject is not properly present but is lost in an explosion of the self. Because where sex is as sex, we are no longer properly there, there is no longer any I that can think. There is excitement, there is ecstasy, in sex—but there is also the anguish that comes from the lack of control, from the suspension of consciousness, from the eclipse of subjectivity. Precisely to defend ourselves from this uncanny experience, we then think sex together with reproduction, or desire, or orgasm, in recent decades also together with identity (with that concept of gender that Trump's executive order has abolished). But desire, orgasm, gender are not sex. And above all, reproduction is not. Because, except for rare occasions in life, one does not fuck to reproduce, but to enjoy. Excuse my vulgarity. But if you want to understand what I seek when I seek sex as sex, it must be made clear that it might be something rude, and dirty—something that cannot be said with polite words.

Sex–Desire, Power–Repression

At the beginning of the last century, Sigmund Freud (1953; 1961) even argued that sex is constitutively uncivil. That civilization grounds its meaning precisely on the removal of the wild character of sex, and that therefore exists a discontent within civilization caused by this removal: a discontent that for Freud is structural, ineliminable. Other authors after him—the so-called Freud-Marxists who read Freud alongside Marx—thought instead that the discontent of civilization is not structural but contingent, caused by a power that traditional and capitalist societies share. And that a civilization without discontent could be achieved through the sexual revolution, in which the relationship between sex and society would

be resolved. Wilhelm Reich (1945) in the 1930s, Herbert Marcuse (1955) in the 1950s, Mario Mieli (2018) in the 1970s: these authors answered the question *What is sex?* in a clear-cut way. According to Mieli, for example, sex is essentially desire, and desire is an inner force that moves the subject toward what can give them pleasure and happiness: sex is an original truth of the subject upon which their freedom depends. Each of us, Mieli argued, is born with a totipotent desire—pansexual, polymorphous perverse, schizophrenic—potentially directed toward all sexual practices and all sexual subjects, without form, without identity; and it is only a repressive power external to the subject that prevents such desire from expressing itself and forces it into the form of the fertile heterosexual couple that participates in the production and reproduction of capitalist society. To the conception of sex as desire, in Freudo-Marxism, corresponds, therefore, the conception of power as prohibition and repression. And it is precisely this conception that makes it possible to conceive the sexual revolution: the sexual subject is in fact crushed by power, yet beneath this crushing the sexual subject exists, already given, endowed with an inner truth that asks to be liberated. For Mieli, for example, this truth takes the form of polymorphous perverse desire, and the goal of revolutionary political action consists in liberating this desire. Once capitalism is overthrown, the subjects will be reconciled with the full truth of themselves, they will definitively be free, and together with other free subjects they will create a society freed from repression, where desire can flow toward all possible pleasures.

Power–Production, Sex–Dispositive

By the mid-1970s, Michel Foucault (1976/1978) dismissed Freudo-Marxism as simplistic, arguing that the relationship between power and sex is not primarily one of repression, but rather one of production. Power does not simply impose a veto on sex; on the contrary, power produces sexual practices and constructs sexual identities—both those it judges normal and those it judges abnormal, which constitute privileged points of leverage for social control. According to Foucault, sexuality itself is a complex apparatus of power, which he calls *dispositive of sexuality*: a set of norms, rules, conventions, techniques of punishment and correction that give shape to our bodies and our minds, that provide the psychosociocultural signifiers through which we access our identities. And the Freudo-Marxist conception of the subject—endowed with a repressed desire that must be liberated—is itself a product of the dispositive of sexuality, which promises freedom while binding the subject to a presumed truth of their self. In Foucault's view,

psychoanalysis inherited this conception from the practice of Catholic confession, Freudo-Marxism inherited it from psychoanalysis: by sharing it, authors such as Mieli are therefore unwittingly complicit with the power they want to overthrow. In the 1990s, Judith Butler took up these theses to argue that gender identity does not express any psychological truth, but is a performance, a role we play by obeying a script of sociocultural norms. On the stage of the hetero-cis-normative society that is still partly ours, in this play, only hetero-cis-sexual men and women appear as true genders, while LGBTQIA+ people appear as minority genders, as failed genders, whose reality is shaped under the sign of abjection.

For Foucault and Butler, then, power is not repression but production. And the dimension of sex that matters most from the point of view of politics is not desire, but identity, which Butler understands as gender identity. Their deconstructivist conception no longer allows for imagining the sexual revolution envisioned by Freudo-Marxism. If gender consists in doing, it is in fact a particular kind of doing, a doing to which the subject does not preexist, a doing that constitutes the subject who does it: by performing man (or gay, or trans, or nonbinary), I become it, I become the subject I am. To completely undo the norms that produce my performance would be to undo myself. The subject's action on the powers that constitute them can therefore not be a revolution, definitive and singular. If no subject exists prior to their performance, it is impossible to overthrow all at once the norms that script it. Yet by acting together, subjects can collectively give new meaning to their performances, building communities of recognition in which new gender norms become possible. Disidentifying and re-identifying. Realizing, more livable forms of life. In this conception, beneath power there is no subject to be liberated, but within the meshes of power the subject can enact countless practices of freedom.

The Suicide of the Self

So, what is sex? What is power? Having no answer, I have offered two distinct conceptions of how power acts upon sex, which have accompanied the struggles of LGBTQIA+ movements. Which of the two is right? I don't have the answer to this question either. Foucault and Butler help us to understand what has happened in the history of sexual minorities, who—by resisting criminalization and pathologization—from the mid-19th century to today, have managed to obtain social recognition and renegotiate the terms of their own definition, leading to the proliferation of gender identities: no longer only the inverts and hermaphrodites of the 19th century, no longer only

homosexuals and transsexuals of the mid-20th century, but also intersex people, gays and lesbians, bisexuals, pansexuals, asexuals, transgender, genderqueer, genderquestioning and genderfluid persons, nonbinary and agender persons, and the + that today concludes the acronym. This has not been a process of liberating already-given truths, but of inventing new subjectivities and securing a different social placement for them.

Freudo-Marxism, on the other hand, reminds us that this process has also been accompanied, in much of the world, by a loosening of prohibitions and an expansion of freedoms. Today, we cannot deny that they were right in saying that sexual repression was contingent rather than necessary. The World Health Organization no longer considers either homosexuality or gender incongruence to be pathological. Many countries have laws that guarantee equality between women and men, that allow abortion and gender affirmation, that recognize family rights for same-sex couples. Many countries (not Italy) have specific anti-discrimination laws to protect sexual minorities. Meanwhile, customs have changed. Sex is no longer taboo. On the contrary, it is omnipresent: not forbidden but encouraged. The internet today saturates our lives with pornography. The contraceptive pill, Pre-Exposure Prophylaxis and Post-Exposure Prophylaxis for HIV, hormone therapies to delay menopause and those for gender affirmation, puberty blockers for gender-diverse youth, therapies and practices of assisted reproduction, Cialis and Viagra for assisted erection, cocaine, methamphetamines, GHB, MPDV, the whole range of chemsex drugs—this whole chemical arsenal now saturates our sexualized bodies. Many today also claim that prostitution is a job like any other, even in countries (such as Italy) where, legally speaking, it is not. And for large parts of the population, so-called sex-positive thinking is now mainstream: we tell ourselves, essentially, that today sex is no longer a political or personal problem. That it no longer has anything scandalous or negative, that it is all positive, healthy, even therapeutic and empowering.

Is this perhaps the liberation of desire that Mieli aspired to in the 1970s? The anti-capitalist revolution has certainly failed: since the 1990s, after the collapse of the USSR, neoliberalism has triumphed. But can the sexual revolution now be said to have been achieved—within capitalism, not outside it? In the late 1960s, Jacques Lacan (2007) already argued that in late capitalism the repressive imperative of tradition is replaced by an imperative of enjoyment, by which sexual transgression is not prohibited, but provoked and exploited for profit. The neoliberal regime we live in is a pharmacopornographic regime, Paul B. Preciado (2013) added more recently. But in this regime, we must acknowledge that sometimes the discontent of civilization continues to operate as in the days of Freud. That

despite the achievements of feminist and LGBTQIA+ movements, despite the market having learned to profit from sex, in our hyper-hedonist societies sex is still expelled from the social, through the identification of scapegoats who are made its representatives.

Think again of Trump's executive order. Think also of the ruling of the UK Supreme Court on April 16th, 2025 (United Kingdom Supreme Court, 2025) which established that woman is who is biologically born female: today, in global politics, with the complicity of a certain strand of feminism, trans women are often portrayed as usurpers of cis women's rights, and become the symbols of a sexual perversion which damages cis women, their children and society as a whole. Think also of the racist myths of the overendowed rapist black man, of the promiscuous black woman—that Frantz Fanon (1967) denounced in the 1950s, Angela Davis (1981) in the 1980s, and remain highly relevant in anti-immigration rhetorics today. And of the episodes of homo-lesbo-bi-transphobia that dot the news. Of femicides, which sanction women's sexual autonomy. Of bullying in schools. And of the anti-gender campaign (Kuhar & Paternotte, 2024; Butler, 2024), a fundamental ideological glue of contemporary right-wing populisms, which instead of countering bullying and sexism, seeks to limit anti-discrimination education: as if talking about sex and sexual minorities to children and adolescents were equivalent to transmitting a contagious pathogen. Or, more simply, think about the fact that *faggot* and *whore* remain among the most offensive insults one can throw—projections onto others of the abjection of the sexual that we do not want to recognize in ourselves.

To understand the scandal that sex continues to represent, a striking example is revenge porn, a specific crime in many legal systems, including the Italian one (Italy, 2019), which however can be associated with charges of incitement to suicide. If the distribution of videos showing us having sex is unbearable, isn't it because sex takes us each time into a wild region of ourselves, one we want to remain private in, one we are ashamed of when we are in public? Isn't it because, still today, the emergence of the sexual subject each time leads to the symbolic suicide of the civilized subject? Far from sex positivity, then! Sex still represents a negative experience, even if a certain contemporary discourse, heir to the sexual revolution of the 1970s, makes us deny this negativity, mistaking transgression—turned into a source of profit—for the rule.

The Uncanny Power of Sex–Drive

Freud dedicated his whole life to questioning what sex is, and he never found a solution. But, by resignifying a German word, he designated the uncanny power of sex. In German, until him, *Trieb* was synonymous with *Instinkt*, two words derived respectively from Germanic and Latin, which meant the same phenomenon. With Freud (1953), *Trieb* came instead to signify an impulse different from instinct: both from the reproductive instinct of the species, still cherished by Trumpian reactionaries, and from the self-preserving instinct of the individual—the search for pleasure—to which progressive liberals appeal, and in a different way also nihilist individualists. *Trieb* does not indicate the desire that moves the subject to realize their freedom, nor is it the identity that grants the subject unity of the self. Nor is it the selfish pursuit of the orgasm. In English *Trieb* is translated as *drive*, and it indicates a push not instinctual but perverse, that forces toward an excitation not conservative but dissipative, in an obscure nonsensical dimension: not toward pleasure, but toward an enjoyment that is beyond the pleasure principle (Freud, 1955), where identity explosively dissolves masochistically into alterity. Where the subject of civilization abdicates before the subject of sex, who is no longer properly a subject, because they lose self-consciousness. *Drive* thus indicates the scandal that sex represents for subjectivity. And the thesis which I borrow from the interpretation of Freud by queer antisocial theorists such as Leo Bersani (1986; 2010), Teresa de Lauretis (2008) and Lee Edelman (2004), counter to the sex-positive rhetorics of today, is that what makes sex sex, while making it at the same time impossible to answer the question *what is sex*, is precisely the drive: the black hole of signification, which today as always makes sex unacceptable to the self and to society.

Let's be clear: unless we are completely drunk or overly high, in sexual experience a certain degree of consciousness remains. And yet, the fully conscious *I* disappears, and so does the knowing self. Being aroused to the point of losing oneself in the other, in others, or even in ourselves alone, to the point of carrying out acts that we might be surprised by, we might be ashamed of, in our daytime lives: what ecstasy! And what anguish! Precisely to escape this anguish, all societies have always attempted to contain the trauma of the drive to render it acceptable to the self, to give it a meaning it does not have, to shape it in forms from which sex always escapes. The strictly hetero-cis-normative interpretation of man and woman defined by reproduction, eggs and sperm as Trump says, were the solutions devised by traditional cultures to try, in vain, to fill the void of sex with the sense of pleasure and orgasm, of reproduction, of love, of the projection of family and

species into the future. But also, the substitution of sex with gender, and the social recognition of LGBTQIA+ identities represent attempts to give form to sex. As so does the obtaining of marriage rights for lesbians and gays, which we significantly call *civil* rights. These were enormously important political achievements. And yet, we would be deluding ourselves if we saw in these rights the definitive solution to the scandal of sex.

Where these rights have been won, in fact, reaction has grown. And new political plays have emerged in which the uncanny power of sex is projected onto other subjects, as in the passing of an obscene baton (Duggan, 2004; Puar, 2007). In the present neo-fascist moment of global politics, the most progressive among you, my readers, would be mistaken if they thought the only task left to them is to defend these rights against the return of a repressive power embodied by Trump and Meloni, by Putin and Orbán, by Catholic and Islamic fundamentalisms alike. They should not forget, for example, that in Germany, the leader of the neo-Nazi party *Alternative für Deutschland* is Alice Weidel, an openly lesbian woman. As Foucault (1978) teaches, sexual identity and its political positioning can be renegotiated over time: belonging to a sexual minority has never necessarily meant positioning oneself against power, and it certainly does not necessarily mean so today. Today one can hear socially integrated trans women—successful professionals—calling for the closure of borders against trans prostitutes coming from abroad... Today it is possible to see lesbians and gays aligning with the right for the defense of the nation against migrants considered bearers of backward, sexist, homo-lesbo-bi-transphobic and at the same time sexually disordered cultures—cultures considered, in a paradoxical semantic reversal, as symbols of the disorder of sex, of sex that *is* disorder. The most progressive among you should also be concerned with these new political assemblages.

Something Does not Fit

So, what is sex? What is power? I have no answers. The possibility that LGBTQIA+ rights may be co-opted by the neo-fascist moment of global politics, together with the evident risk of the return of sexual repression that this moment entails, leads me all the more to leave the question open. At the same time, it pushes me to embrace the negativity of sex: its wild, scandalous, and dirty character that a certain sex-positive culture of the present would have us no longer see. To accept that sex is many things, and that none of them exhausts it: neither reproduction nor orgasm; neither desire nor identity. To hypothesize, however, that what makes sex sex is the drive,

and that therefore between sex and power there is always something that does not fit. To instil the doubt that even the most progressive among you, my dear readers who have followed me this far, in believing that a political solution to sex is possible—that it is possible to reconcile sex and civilization—might be as mistaken as the most reactionary and nihilistic among you. This is my unfashionable and sadistic proposal regarding sex and power: like a BDSM session, an empty orbit around a black hole, all together, in the company of old Freud—until the abyss of the drive.

References

- Bernini, L. (2017). *Queer Apocalypses. Elements of Antisocial Theory*. Palgrave Macmillan. (1st ed. 2013)
- Bernini, L. (2020). *Queer Theories: An Introduction. From Mario Mieli to the Antisocial Turn*. Routledge. (1st ed. 2017)
- Bernini, L. (2023). *The Sexual/Political: Freud with Marx, Fanon, Foucault*. Routledge. (1st ed. 2019)
- Bersani, L. (1986). *The Freudian Body: Psychoanalysis and the Art*. Columbia University Press.
- Bersani, L. (2010). *Is the Rectum a Grave? And Other Essays*. The University of Chicago Press.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2024). *Who's afraid of gender?* Farrar, Straus and Giroux.
- Davis, A. Y. (1981). *Women, Race & Class*. Random House.
- De Lauretis, T. (2008). *Freud's Drive: Psychoanalysis, Literature and Film*. Palgrave Macmillan.
- Duggan, L. (2004). *The Twilight of Equality: Neoliberalism, Cultural Politics and the Attack on Democracy*. Beacon Press.
- Edelman, L. (2004). *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Duke University Press.
- Fanon, F. (1967). *Black Skin, White Masks*. Grove Press. (1st ed. 1952)
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality Volume 1: An Introduction*. Pantheon Books. (1st ed. 1976)
- Freud, S. (1953). *Three Essays on the Theory of Sexuality*, in *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Vol. VII*. Hogarth Press. (1st ed. 1905)
- Freud, S. (1955). *Beyond the Pleasure Principle*, in *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Vol. XVIII*. Hogarth Press. (1st ed. 1920)
- Freud, S. (1961). *Civilization and Its Discontents*, in *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Vol. XXI*. Hogarth Press. (1st ed. 1930)

- Italy (2019, July 17th). *Law No. 69: Amendments to the Criminal Code and Other Provisions Concerning the Protection of Victims of Domestic and Gender-based Violence (Codice Rosso)*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, No. 173, July 25th, 2019.
- Kuhar, R., & Paternotte, D. (Eds.). (2024). *Transnational Anti-gender Politics: Feminist Solidarity in Times of Global Attacks*. Springer International Publishing.
- Lacan, J. (2007). *The Seminar of Jacques Lacan, Book XVII: The Other Side of Psychoanalysis*. W.W. Norton. (1st ed. 1991)
- Marcuse, H. (1955). *Eros and Civilization: A Philosophical Enquiry into Freud*. Beacon Press.
- Mieli, M. (2018). *Towards a Gay Communism: Elements of a Homosexual Critique*. Pluto Press. (1st ed. 1977)
- Preciado, P. B. (2013). *Testo Junkie: Sex, Drugs, and Biopolitics in the Pharmacopornographic Era*. The Feminist Press at CUNY. (1st ed. 2008)
- Puar, J. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Duke University Press.
- Reich, W. (1945). *The Sexual Revolution: Toward a Self-Governing Character Structure*. Orgone Institute Press. (1st ed. 1936)
- Trump, D. J. (2025, January 30th). *Executive Order No. 14168: Defending Women From Gender Ideology Extremism and Restoring Biological Truth to the Federal Government*. *Federal Register*, 90 FR 8615–8618.
- United Kingdom Supreme Court. (2025, April 16th). *For Women Scotland Ltd v The Scottish Ministers* [2025] UKSC 16.

Power and Domination. A Pair Still to Be Explored Through the Work of Danilo Dolci

Tiziana Rita Morgante

Abstract. This paper explores the relationship between power and domination through the legacy of Danilo Dolci, intertwining personal experience, educational practice, and contemporary schooling. Drawing on Dolci's nonviolent praxis and reciprocal maieutic, it reflects on education as a space either of shared power or oppressive domination, arguing for schools as communities that nurture creativity, critical thinking, and collective responsibility.

Potere e dominio. Un binomio da esplorare ancora a partire da Danilo Dolci

Danilo Dolci tra passato e presente

Raccontare l'esperienza di Danilo Dolci (1924–1997), rappresenta per me fondere passato e presente. Durante i miei anni universitari, e negli anni a seguire, ho avuto la grande opportunità di conoscere personalmente Danilo Dolci, di lavorare con lui e collaborare in modo attivo alle attività che portava avanti in quegli anni nelle scuole e nelle università. Attraverso questa collaborazione ho avuto modo di conoscere bene la persona, il pensiero e l'agire di quell'uomo che ha lasciato il Nord Italia per trasferirsi in Sicilia. La sua vita è caratterizzata da molteplici lotte nonviolente affinché ciascuno potesse acquisire potere. Con il tempo ho imparato io stessa a scoprire il mio potere, quello che a lungo non avevo compreso di avere. Questo passato si intreccia al mio presente di maestra di scuola primaria e di cittadina attiva, in cui pur non essendoci più, Danilo è ancora con me, insieme a una fitta rete di nessi con amiche e amici con cui condividere il percorso, oggi e in futuro. Se un vecchio proverbio siciliano, spesso citato da Dolci tanto da diventare

il titolo di un suo saggio, recita *Chi gioca solo non perde mai*, noi sappiamo che è più vero il contrario: chi gioca solo non vince mai, non *può vincere*, perché solo attraverso la condivisione c'è il gioco. Si gioca insieme, condividendo potere e regole del gioco, a volte si vince e a volte si perde, ma sicuramente si cresce...

Con le mie due classi quarte, mentre in questo difficile periodo si susseguono divieti e censure in merito al genocidio a Gaza, disobbedendo a imposizioni di ogni genere, approfondisco con le bambine e i bambini temi che ci vedono sempre più coinvolti. Chiedo di provare a raccontare cosa significhi per loro essere bambini...

Essere un bambino significa potersi divertire giorno e notte, poter studiare o leggere, poter disegnare e colorare ma anche mangiare e molte altre cose. Io, per esempio, passo la giornata a studiare mentre sono a scuola, invece, quando sono a casa gioco a calcio con mio fratello, leggo e mangio. A volte, però sto a letto a pensare un sacco di domande, per esempio perché ci sono bambini che soffrono e altri no? Tutti i bambini nel mondo dovrebbero poter fare le cose che faccio io. Alcune persone, però, non pensano queste cose. Io, per esempio, anche se a volte faccio il cattivo e mi prendo le punizioni, non posso definirmi "sfortunato" rispetto ai bambini in guerra. Ogni bambino al mondo dovrebbe avere la scelta di andare a scuola e non quella di cercare il cibo tra le discariche e quando un bambino va a letto dovrebbe dormire tranquillo e non avere paura di non svegliarsi il giorno dopo. Ogni bambino o bambina al mondo dovrebbe avere cose che gli piacciono e altre no, a me per esempio piace il calcio ma non la danza, mi piace la pizza ma non il minestrone. Ma purtroppo alcuni bambini non hanno nemmeno la possibilità di decidere tra non mangiare o mangiare un pezzo di pane ammuffito. Ogni bambino ha paure e quei bambini che stanno in guerra probabilmente ne hanno milioni. Ecco, questo significa essere un bambino. (Testo libero scritto da T. classe IV, ottobre 2025)

Rileggendo questo testo ho ritrovato le parole di Danilo Dolci pronunciate da un bambino di nove anni. Quasi ottant'anni dopo, questo bambino si pone la stessa domanda da cui è nata in Dolci quella crisi che lo ha condotto in Sicilia: come possiamo essere felici quando altri soffrono? Come la felicità può non essere un fatto condiviso?

La felicità in fondo è anche e soprattutto potere di... scegliere...

Educarsi significa anche educarsi a discriminare, a scegliere: altro è la simbiosi creativa e altro lo sviluppo della zecca, del parassitismo. Educarsi a sognare, a enucleare desideri. In latino *studiare* significa *desiderare*. Non c'è sviluppo senza desiderio. (Dolci, 1979, p. 54)

Il virus del dominio

Parlare di potere, collegandolo alla figura di Danilo Dolci, significa illuminare uno dei temi a lui più cari perché la sua azione e la sua riflessione, la sua *praxis*, è stata finalizzata a restituire potere a chi non lo ha mai avuto, a dare voce a chi è rimasto sempre inascoltato. Si legge in questo la massima aspirazione dell'atto educativo: scoprire il proprio potere per essere liberi di crescere se stessi nella relazione con l'altra persona. Sebbene lui non amasse il termine *pedagogia*, è inevitabile accostare la sua azione educativa a quella che è la *pedagogia emancipatrice*, proprio perché tesa alla liberazione di ciascuno, come ha sottolineato Paulo Freire (2011) – che di Dolci è stato amico – contrapponendola alla dominante *pedagogia bancaria*. Parlare di liberazione, di riscoperta del potere e della propria personale creatività e capacità di pensiero è il fondamento di un'azione educativa profondamente reciproca: nessuno è immune dalla trasformazione, l'educazione è un processo che coinvolge ciascun partecipante che sia educando o educatore.

Ogni atomo perviene a illuminarsi illuminandosi con i suoi aggregati. Nodi da tutti, da sempre, intricati non possono essere sgrovigliati da un singolo, da piccoli gruppi. Strumento essenziale è dunque l'autoanalisi popolare. La coscientizzazione avviene attraverso la ricerca e la scoperta personale. (Dolci, 1979 p. 54)

Parlare di potere per lui è stata l'occasione anche di un importante chiarimento linguistico, quale la differenza tra *potere* e *dominio*? Sono sinonimi? O abilmente i due termini sono camuffati per ingenerare una confusione che, provocando disinteresse verso la legittima acquisizione di potere, consente al dominatore di agire indisturbato? Ancora di più Dolci ha paragonato il dominio ad un virus che, come una zecca, si nutre dell'ospite, parassitandolo e privandolo della sua linfa vitale. Tutt'altro è il senso che ha attribuito al potere, inteso come l'esplicitazione del sé nella relazione con l'altro, la scoperta di un sé che si manifesta e si disvela solo nel confronto con l'alterità. E dunque il piano sociale, politico, si intreccia con quello più personale, più intimo.

Il *potere* personale o di gruppo, come la *libertà*, valorizza la propria forza vitale fino ove inizia la profonda necessità dell'altro, degli altri o in collaborazione con l'altro. Quando pretende sottomettere l'altro, anche se in nome di una maggioranza, anche in nome della democrazia, diviene dominio. [...] La malattia del potere, la malattia della forza, *l'uso insano della forza e del potere*, sono appunto *violenza, dominio, dispotismo*. Non si può realizzare una società civile senza imparare a distinguere *forza-potere* da *violenza-dominio*. (Dolci, 1993, p.16)

Se occorre distinguere in modo chiaro *potere* da *dominio* e, al contempo, saperlo riconoscere là dove si annida, è ancora più complesso e altrettanto fondamentale comprendere in quale contesto tale binomio più agevolmente si manifesti o si nasconda. Se nei suoi tratti deviati l'azione politica diventa più dominio che potere, purtroppo tale dinamica è ravvisabile anche all'interno dei contesti scolastici. Piuttosto che aiutare ciascuno a scoprire il proprio personale potere, lo si domina in infiniti modi: quanto più questa azione inizia presto, sin dall'infanzia, tanto più si radica nelle creature e le soffoca, "callificandole". Nel loro continuo subire dominio parassitico, esse stenteranno a riconoscerlo come tale e, lentamente giorno dopo giorno, la loro naturale creatività, capacità di pensiero, diventa silenzio, noia o, talvolta in certi casi, possibili e inutili tentativi di opposizione violenta.

Per interrompere questo sistema tendenzialmente violento e repressivo, urge l'azione coraggiosa di una scuola capace di invertire la tendenza a dominare. Urge una scuola capace di trasformarsi in uno spazio di potere condiviso e protagonismo di ciascuno; una scuola capace di modificare il modello relazionale trasmissivo in una relazione di "reciproco adattamento creativo". Urge una scuola capace di appropriarsi di quell'approccio maieutico reciproco di cui Dolci ha tanto sottolineato l'importanza, per attivarlo nella pratica quotidiana e riscoprire così uno stare insieme aperto alla relazione, al confronto, al creare non più muri e fronti contrapposti, ma ponti pur tra mondi diversi, dove ciascuno possa trovare lo spazio per sentirsi riconosciuto (cfr. Morgante, 2024).

Educare per restituire potere

Un'attenzione particolare è dunque da attribuire alla relazione, di potere o di dominio, che si tesse all'interno dei processi educativi, o più specificamente scolastici. Il dilagare spesso del dominio nelle scuole, è un processo che ha sclerotizzato e irrigidito le istituzioni scolastiche ormai da anni, determinando l'estendersi di paradigmi mentali che mal si addicono al loro mandato, alla loro finalità. Se il procedere secondo schemi consueti e rigidi tarpa la possibilità di crescita autentica allora occorre un'azione destrutturante, una rivoluzione educativa, affinché si possa ricostruire con una prospettiva nuova il contesto scolastico. Lotta nonviolenta, ci ricorda Danilo Dolci con le sue esperienze, non significa rinuncia, né abdicazione, perché è proprio nella rassegnazione che il dominio trova spazio per collocarsi e agire indisturbato. E purtroppo il dominatore agisce indisturbato nelle scuole quando queste non mirano alla liberazione di alunne e alunni.

Tra i muri della scuola si possono trasmettere dati, tecniche, atmosfere, ma la conoscenza è un processo che ognuno deve ricrearsi e comparare nel rispetto del senso critico: se l'insegnante inculca, ammaestra e esamina, non cresce il dialogo della ricerca, nemmeno ci si conosce. Quando una scuola pretende insegnare valori mentre praticamente li rinnega, invece di favorire in ognuno un coerente rapporto critico verso la realtà in cui viviamo; se una scuola reclamizza l'amore mentre abitua a giustificare i privilegi e a dominare le creature; se una scuola non educa alla necessaria lotta nonviolenta, mentre spegne ai poveri la creatività necessaria per risanare il mondo: questa scuola corrompe, ammaestrando all'ipocrisia [...]. Se si osservano attentamente le maggiori sofferenze nelle scuole di ogni parte del mondo, le più gravi difficoltà alla crescita dei giovani, si può rilevare una costante: i giovani non vi imparano né a comunicare davvero né a esercitare il proprio potere, imparano usualmente a divenire esecutori. (Dolci, 1993, p. 94)

Scritte nel 1993, queste sono parole di denuncia molto forti che invitano a rivedere il senso stesso della scuola, un senso che le Nuove Indicazioni 2025 (MiM, 2025) stanno facendo perdere ancora di più, Ciò nonostante, può la scuola trasformarsi in un luogo di potere condiviso o deve continuare a essere uno spazio di dominio, in cui ciascun dominato cerca a sua volta di dominare in un processo caleidoscopico? Come interrompere questa spirale che diventa violenza più o meno implicita? Come trasformare il dominare bambini e bambine in azioni volte a restituire potere?

Dall'impegno di Danilo Dolci si può svelare come interrompere questo processo sia possibile: un'alternativa è rivedere i paradigmi della relazione educativa attraverso un diverso approccio metodologico, quello che Rodari definisce "il metodo dei metodi", cioè l'approccio maieutico reciproco.

Il processo di autoanalisi popolare che ha visto lottare Dolci a fianco di contadini e pescatori, della popolazione della Sicilia orientale, è diventato in modo del tutto naturale la riscoperta del più antico metodo socratico: la maieutica. Dare a questo approccio metodologico una cornice strutturale è stata l'azione successiva alle molteplici lotte sociali. Dopo la rivoluzione sociale, durata quasi vent'anni, è affiorata nella comunità il desiderio di una scuola che rispecchiasse le azioni compiute, dove ogni bambino, ogni bambina e ogni genitore, ma anche ogni educatore, si sentisse accolto, parte integrante di un tutto. La costruzione della scuola di Mirto è stata dunque la risposta concreta a un bisogno urgente avvertito dalla comunità.

Se già la sua edilizia racconta di una scuola diversa, è l'approccio maieutico che fa veramente la differenza. Il grande desiderio di Dolci, quello che è stato poi l'impegno tramutato in dovere per tutta la vita, è stato quello di diffondere questo approccio educativo affinché in ogni scuola, in ogni luogo e in ogni tempo, ciascuno non sia più dominato ma possa essere aiutato

a sviluppare, a crescere e accrescere il proprio potenziale, riconoscendone il proprio potere.

Il tempo lento della crescita

Pur avviando il processo di autoanalisi popolare con le persone adulte, Dolci, sin da subito si è preso cura di bambini e bambine, senza mai negare il diritto al gioco. Infatti, al Borgo di Dio (il luogo dove sono avvenute le riunioni con contadini e pescatori, dove con la popolazione di Trappeto e Partinico sono state progettate le principali manifestazioni e lotte nonviolente) Dolci ha iniziato anche ad occuparsi dei bambini e delle bambine, delle loro mamme – fino ad allora mai ascoltate – e dei loro papà – fino ad allora solo banditi o rassegnati disoccupati. In quel luogo, insieme a un presidio sanitario per garantire le condizioni igienico-sanitarie, sono stati montati dei giochi perché ogni bambino potesse ritrovare il necessario spazio ludico.

Proviamo a mettere in sequenza, in modo sintetico, delle date essenziali per comprendere meglio (cfr. Barone, 2024):

- 1952 arrivo in Sicilia e primo sciopero della fame;
- 30 gennaio 1956 digiuno dei mille e 2 febbraio dello stesso anno sciopero alla rovescia;
- 1962 finanziamenti per la costruzione della diga sul fiume Jato, inizio dei lavori e azione antimafia;
- 15 gennaio 1968 terremoto nella valle del Belice, primi soccorsi e manifestazioni pacifiche per la ricostruzione;
- 25 marzo 1970 nascita della prima radio libera;
- 1975 costruzione del centro educativo di Mirto.

Sono stati necessari vent'anni di lotta e azione nonviolenta, di lenti percorsi di consapevolezza e presa di coscienza attraverso il dialogo, di denuncia e di scoperta del potere personale. Sono stati necessari vent'anni per comprendere che la disobbedienza ha bisogno di creatività e che lo sciopero per essere efficace non dovrebbe mai riempire il nemico di pretesti. Smontare paradigmi mentali, sradicare atteggiamenti di supina rassegnazione, ripensare azioni scaturite solo dalla consuetudine, richiede tempo. E questo tempo, per la comunità della Sicilia occidentale, è stata la garanzia affinché l'azione venisse realmente dal basso e coinvolgesse in un processo di potere condiviso tutti, uomini, donne e bambini. Al bisogno di una scuola diversa non si è arrivati subito, Dolci ha lasciato che vi fosse una presa di coscienza di madri, padri, educatrici e educatori, della comunità

(Dolci, 2018; 1979). Solo dopo sono arrivati gli esperti per fornire il loro contributo al dibattito sul centro educativo di Mirto. Il fulcro attorno a cui far ruotare questa nuova realtà educativa è stato l'approccio maieutico reciproco capace di favorire la scoperta del proprio potere sin da piccoli, di favorire lo sviluppo del pensiero e del senso critico, della capacità di osservazione e di riflessione, capace di generare nuova e profonda creatività. L'approccio maieutico è stato per Dolci la più valida alternativa per contrastare il soffocante dominio.

E se si partisse proprio dall'inizio, dagli albori dell'umanità, da bambini e bambine non sarebbe un'azione emancipatrice ancora più semplice e duratura?

La disobbedienza creativa

Un giorno qualcuno ha chiesto a un mio ex studente se ritiene che la sua maestra sia stata disobbediente. È stato sfidante sentire la sua risposta, sinceramente curiosa di capire cosa ne pensasse. Lui non ha esitato, ha risposto che ha capito subito che sono disobbediente, perché le attività che abbiamo fatto noi a scuola sono state tanto diverse da quelle che ha fatto suo fratello. Suo fratello si è annoiato, ogni giorno uguale all'altro, mentre per noi ogni giorno è stato una scoperta.

Ecco con Danilo Dolci ho imparato a essere disobbediente: la mia disobbedienza non è solo protesta, ma soprattutto capacità di ricostruire. Ho fatto mio anche quel senso di creatività della disobbedienza che Dolci a lungo ha sperimentato. Vivo la scuola ormai da anni, sono consapevole dei suoi enormi limiti e inadeguatezze; tuttavia, credo che sia ancora un luogo dove il cambiamento sia possibile, un luogo di crescita per tutte e tutti. Vivo la scuola come un luogo di speranza e possibilità per un futuro migliore. Per questo nella scuola in cui lavoro ho portato temi e pratiche che hanno contraddistinto la *praxis* dolciana.

L'atto educativo è un atto rivoluzionario ogni qualvolta determina un cambiamento. L'atto educativo è in sé rivoluzionario perché scardina il precostituito per costruire e trasformare, senza prescindere dal contesto. In questa cornice l'educatore è per Danilo Dolci un "volano di crescita". Ciò che ho imparato con lui, lo vivo nel mio tessuto quotidiano con bambini e bambine che ho la fortuna di incontrare, ma ho fatto tesoro anche di un desiderio di allargare lo sguardo per estendere il noi, provando a divenire volano di crescita per le altre persone, anche quelle adulte. Con creatività, attendendo che i tempi maturassero, ho cercato piano piano di sperimentare percorsi che potessero portare questo approccio in altri contesti,

coinvolgendo quanto possibile la comunità scolastica in un cambiamento che partisse da noi. È nato così il progetto “Parlamento delle ragazze e dei ragazzi”.

Attraverso la maieutica reciproca, costruendo un percorso educativo adatto, ho sperimentato la possibilità di garantire due fondamentali diritti della Costituzione italiana, l’art.21 che tutela il diritto alla parola e l’art.33 che affronta il diritto alla libertà di insegnamento, che nella mia esperienza significa anche e soprattutto libertà di apprendimento. Nello spazio così ampio, e talvolta nebuloso, di quella disciplina che è l’insegnamento interdisciplinare dell’educazione civica, ho proposto la sperimentazione di un progetto che attivi un cambiamento dal basso, a partire da ragazzi e ragazze, chiamati a decidere e diventare protagonisti del proprio percorso di crescita.

Ogni classe dell’Istituto nomina annualmente i propri rappresentanti, i Parlamentari appunto, che sono convocati in assemblea periodica per scegliere i temi da affrontare in tutte le classi e decidere le attività che risultano più interessanti, partendo dalle date del Calendario Civile. Studenti e studentesse, dalla classe quarta della scuola primaria alla terza della scuola secondaria di I grado, sentito il parere della propria classe, sono chiamati a confrontarsi per deliberare, proporre, scegliere e progettare le attività di loro interesse. La sperimentazione è già al suo quarto anno di attività. Tanti sono stati i temi affrontati, dalla violenza di genere, alla lotta alla mafia, alla pace, alla memoria, all’acqua che hanno scoperto essere un “bene democratico”. Altrettante sono le resistenze di uno sparuto gruppo di docenti che, restio a ogni principio di condivisione e democrazia, si oppone affinché nulla cambi...

Per ciascuna di queste tematiche ragazze e ragazzi hanno chiesto di incontrare testimoni, di approfondire, uscire sul territorio per visite didattiche o spettacoli teatrali, organizzare flash-mob, murales, installazioni artistiche. Quest’anno hanno deliberato lo Statuto: un insieme di norme da loro stabilite affinché si agisca non secondo mero “buon senso” ma secondo principi condivisi e approvati.

Cosa è cambiato? Queste attività hanno modificato prima di tutto il nostro stare insieme come comunità di adulti e ragazzi. I momenti di scambio e confronto, anche tra contesti diversi (l’Istituto Comprensivo ha cinque sedi dislocate su due aree differenti di Roma est), è diventato frequente; il dialogo intergenerazionale è favorito da una condizione di parità; ogni persona ha imparato a osservarsi con uno sguardo nuovo e più aperto. Certamente c’è ancora tanto da fare e da perfezionare, ma in fondo la democrazia è la più perfettibile delle nostre forme di governo.

La nostra è stata una piccola rivoluzione? Direi di sì!

In una istituzione rigida, sovente schermata dietro routine e consuetudini, che mal si adatta ai bisogni della vita e del benessere di ciascuno, come si può generare un cambiamento? L'esperienza dimostra che una possibile risposta è nell'approccio maieutico reciproco, proprio perché capace di rivoluzionare dal basso anche un'istituzione passivizzante come la scuola. È un approccio che consente a ciascuno di trovare la propria dimensione, la propria forma espressiva, la propria voce; è un approccio che libera il potere di ogni alunna e alunno in una relazione di rispetto e ascolto reciproco: ma soprattutto è capace di dare a ciascuno il proprio tempo. E oggi parlare di tempo, soprattutto se lento, è altrettanto rivoluzionario.

Intrecciare Danilo Dolci alla mia quotidianità significa allora ri-tessere esperienze, in cui presente e passato si fondono in un bisogno urgente di restituire potere all'azione educativa, partendo proprio dalla scuola, per scrivere la pagina futura di una rivoluzione silenziosa, profondamente disobbediente, forse efficace, certamente nonviolenta.

Bibliografia

- Barone, G. (2024). *Danilo Dolci, una rivoluzione nonviolenta*. Altraeconomia.
- Dolci, D. (1979). *Il ponte screpolato*. Stampatori.
- Dolci, D. (1993). *Comunicare legge della vita*. Lacaita.
- Dolci, D. (2013). *Palpitare di nessi*. Mesogea.
- Dolci, D. (2014). *Conversazioni contadine*. Il Saggiatore.
- Dolci, D. (2016). *Poema umano*. Mesogea.
- Dolci, D. (2018). *Chissà se i pesci piangono*. Mesogea.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trad.). Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970)
- MiM (2025). *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025*.
<https://mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.1&t=1741806754378>.
- Morgante, T. R. (2024). *Educare e disobbedire in dialogo con Danilo Dolci*. Mesogea.

Pedagogy

A Decolonial Reading of Academic Positioning. Autoethnography and Resistance in Education

Lavinia Bianchi

Abstract. This study uses a qualitative, decolonial lens to explore the tensions between academic positioning, theory and practice. Using a combination of constructivist grounded theory, co-research and autoethnography, it examines tokenism and coloniality in educational relationships. The study frames writing as an ethical and political act, linking personal narratives to systemic dynamics in order to promote transformative, justice-oriented pedagogical approaches.

Una lettura decoloniale del posizionamento accademico: autoetnografia e resistenza in educazione

*«... in che modo la conoscenza viene resa disponibile, accessibile, ecc.
dipende dalla natura del nostro impegno politico»
(hooks, 1998, p. 23)*

Introduzione

Il presente lavoro esamina le tensioni tra posizionamento accademico, teorie di riferimento e pratiche; la riflessione si basa su una ricerca qualitativa, in divenire, che indaga le implicazioni implicite ed esplicite del tokenismo e della colonialità nelle relazioni educative, in particolare in ambito interculturale. La tesi centrale affronta la mancanza di contemporaneità tra il lavoro educativo e la pedagogia accademica e l'assenza di omologia tra le relazioni di potere e le dinamiche interpersonali nella ricerca di incontri educativi autentici che vadano oltre il tokenismo e l'esclusione.

Dal punto di vista metodologico, lo studio integra la grounded theory costruttivista (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019) con pratiche di con-ricerca (Alquati, 2022) e autoetnografia (Bianchi, 2025) per formare un processo iterativo di analisi dei dati e co-costruzione. Adottando una postura etnografica militante, la ricerca combina indagine accademica e impegno attivista per co-generare futuri trasformativi in collaborazione con le comunità coinvolte. Considerazioni etiche e metodologiche hanno informato questa scelta: in un contesto in cui tutte/i le/i partecipanti erano impegnate/i a migliorare le condizioni esistenti, un modello di ricerca estrattivista è stato ritenuto impraticabile e problematico dal punto di vista etico. Questo approccio ha facilitato la raccolta di dati diversificati, tra cui interviste intensive, diari etnografici, artefatti cognitivi, documentazione legata alla scrittura e testimonianze di informatori/trici chiave.

Dal punto di vista procedurale, integrare pratiche di supervisione pedagogica e autoetnografia ha consentito un'analisi critico-clinica delle relazioni di potere e dei meccanismi regolativi all'interno e tra le istituzioni formali e i contesti informali, evidenziando quanto queste dinamiche influenzino le dimensioni corporee e simboliche che plasmano gli spazi e le temporalità educative.

Nota metodologica e procedurale

Il processo di ricerca ha preso avvio nell'A.A. 2021/2022 grazie a tre domande-guida, evolute poi in concetti sensibilizzanti:

- quanto tempo dedichiamo ogni giorno a renderci conto di chi siamo, da dove parliamo e, soprattutto, di come la nostra esistenza sia un atto politico?
- consapevoli della responsabilità, come possiamo agire coerentemente nella pratica educativa e didattica?
- come possiamo rendere pratiche e attuabili le buone teorie?

Condotta per tre anni all'interno degli insegnamenti di Pedagogia generale e sociale e Pedagogia interculturale nei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria e, in seguito, Scienze dell'educazione, la ricerca ha previsto la triangolazione di dati d'aula, produzioni autoetnografiche, resoconti congiunti e materiali di supervisione.

La costruzione del disegno di ricerca è stata graduale e ha visto il focus spostarsi più volte dal posizionamento dell'insegnante-ricercatrice al vissuto delle-degli studenti (future/i insegnanti ed educatrici/tori) tessendo una trama complessa che ha restituito profondità e densità narrativa. La metodologia adottata si configura, dunque, come un intreccio critico che dà vita a una

cornice epistemologica situata, riflessiva e orientata alla giustizia sociale. Questo approccio ibrido rifiuta le dicotomie tradizionali tra oggettività e soggettività, coniugando rigore metodologico e profondità esperienziale, e si rivela particolarmente efficace per la ricerca educativa. L'autoetnografia, intesa non come semplice autobiografia ma come pratica etica e politica, collega il vissuto individuale alle dinamiche culturali e sociali più ampie, assumendo che l'oggettività sia una "superstizione" e che la soggettività della ricercatrice costituisca una risorsa epistemologica. La metariflessività diventa così elemento centrale: esplicitare il proprio posizionamento, riconoscere pregiudizi e privilegi, e assumere la responsabilità del proprio ruolo. In questo quadro, la grounded theory costruttivista fornisce la struttura analitica, concependo la conoscenza come costruzione interattiva e situata: i dati non sono entità neutre, ma *capta*, selezionati e interpretati nel contesto relazionale. Potrebbe pertanto essere corretto cominciare a definire i 'dati', con maggiore onestà e precisione, utilizzando il termine 'presi': i dati non esistono a priori, poiché ciascuna osservazione lascia spazio alla soggettività.

Tale prospettiva consente di leggere non solo le voci, ma anche i silenzi e le inazioni, che rivelano rapporti di potere e strutture invisibili. Infine, la con-ricerca introduce la dimensione collettiva e militante, trasformando la produzione di sapere in una praxis orientata al cambiamento sociale. L'incontro tra autoetnografia e con-ricerca permette di superare il rischio di autoreferenzialità e di radicare la ricerca in una prospettiva critica, decoloniale e intersezionale.

Il sé diventa lente critica per generare concetti situati, mentre la collaborazione e la riflessività orientano il processo verso la trasformazione collettiva, in coerenza con una pedagogia impegnata e orientata alla giustizia sociale.

Triangolazione delle fonti

La raccolta è attualmente composta da 20 memo autoetnografici della ricercatrice; 17 lavori di scrittura collettiva prodotti nei laboratori; 8 trascrizioni di discussioni in aula con particolare riguardo all'analisi dei silenzi (essendo inazioni, sono considerati opportunità rivelatrici che parlano di rapporti di potere e che rendono visibile la struttura implicita e invisibile); circa 20 lavori presentati nelle piattaforme moodle dei corsi, 20 interventi nei forum tematici, 4 resoconti congiunti. Questi materiali compositi restituiscono profondità e polifonia alle esperienze di vita accademica e consentono di far dialogare contenuti didattici, riflessioni critiche sui

contenuti, processi di lavoro in gruppi, sperimentazione di pratiche di partecipazione, sperimentazione e coinvolgimento in attività di ricerca.

Processo di analisi e costruzione delle categorie

Il lavoro ha previsto diverse fasi di analisi:

1. trascrizione e sistematizzazione dei materiali;
2. codifica di primo livello;
3. codifica focalizzata;
4. aggregazione categoriale;
5. elaborazione delle categorie comprendenti;
6. emersione della core-category;
7. co-costruzione della teoria fondata.

Questo processo flessibile e co-evolutivo ha portato allo sviluppo di categorie interpretative (fase della codifica focalizzata) dense e ricorsive:

- l'intersezionalità come sintagma problematizzante;
- la pedagogia interculturale come spazio del possibile, attraverso un posizionamento critico e decoloniale nella didattica universitaria;
- la condivisione in gruppo delle attività didattiche e laboratoriali come opportunità di trasformazione e metariflessione;
- la supervisione pedagogica come strumento critico-clinico con funzione metariflessiva, metacognitiva e di mediazione tra contesti educativi e didattica accademica;
- il tokenismo come deriva del concetto di inclusione; la pedagogia interculturale come pedagogia del *cous-cous*;
- l'antirazzismo, l'anticolonialismo, il pinkwashing come token;
- il semicapitalismo come esclusione democratica.

Le categorie interpretative sono utili ai fini della *comprensione* delle dinamiche, anziché della *spiegazione*: viene considerato più significativo ricercare le connessioni tra gli eventi e i valori piuttosto che elaborare argomentazioni lineari e causali relative a fatti considerati oggettivamente esistenti, attribuisce alla realtà proprietà di pluralità e di complessità, considera la verità come provvisoria e contestualizzata, illustra la vita sociale come un processo e presenta interpretazioni possibili (ipotetiche, in un certo senso immaginifiche) dei fenomeni studiati.

Fare ricerca insieme: resistenza in educazione

Dopo la fase di codifica focalizzata, l'analisi è proseguita con la codifica teorica, volta a condensare – attraverso processi di comparazione e relazione – le aree tematiche in proprietà esplicative riconducibili alla *core category* “autoetnografia e resistenza”. Il carattere sovversivo di tale categoria, sovradeterminata rispetto alle altre, risiede nell'ostinata ricerca di partecipazione nei processi di apprendimento: studenti e docenti possono co-progettare setting e contenuti, nonché sviluppare ricerche “dal basso”.

La *core category* si articola attorno a quattro categorie interpretative, elaborate nella fase di analisi teorica: la critica all'idea di oggettività, l'elogio del margine come spazio di opposizione e resistenza, la pratica della decolonialità e l'etica della memoria.

Rifiuto dell'oggettività e la resistenza epistemologica

Il metodo autoetnografico si pone in netta discontinuità con i paradigmi positivisti, assumendo che l'oggettività sia una “superstizione”; questa mossa epistemologica è, in sé, un atto di resistenza. Diventa possibile, allora, la riconcettualizzazione del rigore metodologico che si manifesta attraverso la riflessività e la trasparenza nel processo narrativo, piuttosto che attraverso la neutralità: la ricercatrice deve esplicitare il proprio posizionamento, riconoscendo come il proprio punto di vista influenzi la produzione di conoscenza.

Contro la scomparsa del sé, l'autoetnografia si oppone alla prassi accademica tradizionale che associa la scientificità alla “capacità di scomparire” di chi scrive-insegna-fa ricerca; invece, l'autoetnografia valorizza la scrittura in prima persona per connettere l'esperienza personale a dinamiche culturali e politiche più ampie, realizzando il principio che il *personale è politico*.

L'Elogio del margine come spazio di apertura radicale

In linea con il pensiero di bell hooks, la resistenza si manifesta attraverso *lo stare* consapevole nel margine.

- Dalla privazione alla possibilità: hooks distingue la marginalità imposta dalle strutture oppressive dalla marginalità eletta a luogo di resistenza; esso non è un luogo di privazione da cui si spera di scappare, ma uno

spazio di apertura radicale in cui si concettualizzano alternative e si inventano spazi di possibilità.

- Atto di rottura: per i soggetti storicamente marginalizzati che accedono ad ambiti privilegiati (come l'università), la presenza stessa è un "atto di rottura". Coloro che riescono a "farcela" senza rinunciare alla propria storia e alle proprie identità, devono creare spazi di resistenza all'interno della cultura dominante.
- Comunità di resistenza: abitare il margine è difficile e, spesso, pericoloso, richiede la costruzione di una comunità capace di sopravvivere e non soccombere all'isolamento. La resistenza è un movimento collettivo che non si limita a rimanere "fermo" ma è volto ad "andare avanti", superando il presente.

Decolonialità e rifiuto

L'autoetnografia è uno strumento cruciale per la pedagogia critica e decoloniale, perché scardina ogni compressione vetero-baronale: la resistenza in questo contesto si esplica nel processo di "disimparare" e nel rifiuto delle logiche subordinanti, ingiuste e mai del tutto superate.

- Decostruzione degli impliciti coloniali: uscire dalla colonialità significa assumersi la responsabilità di considerarsi "portatrici/portatori (sane/i?) di colonialità". Questo processo richiede di interrogare criticamente la propria posizione e identità per iniziare il processo di decolonizzazione personale e politico.
- Rifiuto dell'inclusione superficiale: il concetto di rifiuto, come esplorato da Sandy Grande (2015), è un'alternativa radicale alle politiche di riconoscimento che, attraverso il tokenismo, legittimano il potere istituzionale senza sfidare le strutture di dominio. Rifiutare l'università coloniale, ad esempio, non è un ritiro passivo, ma "un'affermazione attiva di modalità di essere e di fare radicalmente diverse".
- Mobilitazione del privilegio: per chi gode di privilegio strutturale (come la "bianchezza auto-invisibilizzante"), la resistenza si traduce nella responsabilità di agire "eticamente per prendere in carico il proprio privilegio". Come suggerito da Rachele Borghi (2020), il potere può essere usato "ribaltato", mobilitandolo come strumento di resistenza e sovversione all'interno del sistema dominante.

L'Etica della memoria e la lotta

L'autoetnografia agisce come una resistenza perché politicizza la memoria, contrapponendola all'oblio.

- Memoria come indagine e trasformazione: le narrazioni autoetnografiche sono “opere della memoria” che trasformano attivamente il passato in una sua rappresentazione nel presente questo è, in sé, un “atto etico e politico che implica responsabilità” verso le storie raccontate.
- Vigilanza semantica e contagio: un aspetto cruciale della resistenza narrativa è la vigilanza etica nel linguaggio. L'autoetnografo/o deve evitare il “contagio semantico”, ossia l'applicazione retroattiva di categorie linguistiche contemporanee a eventi del passato, che altererebbe il significato e l'intenzionalità delle azioni storiche.
- Ferita e impegno collettivo: la resistenza può nascere dal risentimento e dal dolore, che non devono diventare una “malattia incurabile” ma qualcosa che si possa trasformare socialmente. L'autoetnografia incoraggia a connettere la storia individuale alla lotta collettiva, trasformando la vulnerabilità in una fonte di sapere condiviso. Angela Davis (1975), ad esempio, considera la sua autobiografia come una “autobiografia politica” che lega le vicende personali alle forze storiche di oppressione, contribuendo alla “comunità di lotta”.

Insegnare Pedagogia interculturale vuol dire prendersi in carico e incarnare la non neutralità ontologica del discorso: la pedagogia interculturale è di per sé decostruttiva (Fiorucci, 2020), critica, non confortevole, orientata a produrre “squilibri”, a sostenere confronti dialettici, gestire gli *shock culturali* (Cohen-Emerique, 2017), lavorare nel *continuum* che dall'etnocentrismo evolve nell'etno-relativismo (Bennett, 2015). Le implicazioni per la didattica universitaria investono la progettazione, la valutazione e la governance. La supervisione, intesa come dispositivo critico-clinico, diventa un ponte tra vincoli istituzionali e intenzionalità educativa: non si limita a contenere il conflitto, ma traduce gli insight riflessivi in cambiamenti concreti nella progettazione delle lezioni, nei criteri di valutazione e nella gestione dell'aula. I laboratori di gruppo e i resoconti stratificati si configurano come spazi di riconoscimento reciproco e di elaborazione condivisa, dove la narrazione degli errori non è un segno di fragilità, ma un motore di metacognizione e di etica della responsabilità. La con-ricerca e le pratiche di restituzione, inoltre, contrastano l'estrattivismo accademico e legano la produzione di conoscenza alla trasformazione dei contesti, rendendo la ricerca un atto politico e relazionale. Sul piano curricolare e di governance, l'obiettivo non è aggiungere contenuti “diversi”

come semplice ornamento, ma ripensare criteri, metodi e responsabilità, ancorando l'inclusione a processi di redistribuzione e alla costruzione di infrastrutture di cura e accountability.

Decolonizzare la mente e spostare il centro del mondo (Thiong'o, 2017) diventano passaggi imprescindibili per una pedagogia impegnata e orientata alla giustizia sociale, capace di promuovere processi di coscientizzazione e di decolonizzazione reale. Ciò implica vigilanza critica e la capacità di riconoscere e contrastare derive come il tokenismo, che riduce l'inclusione a gesto simbolico.

L'esperienza autoetnografica, con la vertigine dello spaesamento che accompagna l'incontro interculturale, offre una chiave di comprensione profonda: "spostare il centro del mondo" non è solo un concetto teorico, ma un atto fondativo e irrinunciabile per il discorso pedagogico.

Bibliografia

- Alquati, R. (2022). *Per fare conricerca*. DeriveApprodi.
- Bennett, M. J. (2015). *Principi di comunicazione interculturale. Paradigmi e pratiche*. FrancoAngeli.
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. FrancoAngeli.
- Bianchi, L. (2025). *Il metodo auto-etnografico in Pedagogia*. Scholè Morcelliana.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Meltemi.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni educative*. Erikson.
- Davis, A. (1975). *Autobiografia di una rivoluzionaria*. Garzanti.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia, in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Grande, S. (2015). *Red pedagogy. Native American Social and Political Thought*. Bloomsbury Publishing.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine*. Feltrinelli.
- Thiong'o, N. w. (2010). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*. Meltemi.

Negotiating Parenthood Within Power Relations. Agency Among Muslim-Marked Parents in Schools

Sezen Çakmak

Abstract. This paper examines how Muslim-marked parents navigate power relations in Berlin secondary schools. Based on biographical-narrative interview data, it analyzes how parental agency is constituted, constrained, and reconfigured within contexts of normalization and subjectivation. By reconstructing strategies of adaptation, negotiation, and resistance, the analysis conceptualizes schools as ambivalent spaces of control and possibility and argues for reimagining educational power through anti-racist perspectives.

Introduction

Parenthood and family persist as deeply normative social constructs, whose associated imaginaries profoundly shape subject positions and structures of social belonging (Schondelmayer et al., 2020). Within educational contexts, these familial ascriptions are not only constructed and negotiated, but also subjected to processes of normalization and regulation (e.g., Kollender, 2020; Ivanova-Chessex, 2020). Schools, therefore, are not merely sites of knowledge transmission. Rather, they function as powerful arenas of subjectivation and social control, wherein both parents and students are positioned in relation to hegemonic orders of belonging and normative expectations (Chamakalayil et al., 2022).

Drawing on insights from my PhD research project, this paper examines how Muslim-marked¹ parents at Berlin secondary schools navigate these educational spaces, where their parenting practices are observed, assessed, and regulated. Central to the analysis is the question of how parental agency

¹The term “Muslim-marked” refers to a relational process of social ascription rather than a fixed identity. It captures how individuals are positioned and governed as “Muslim” within social practices and discourses, independently of personal belief or self-identification.

is produced, constrained, or expanded within institutional and societal power relations. The project adopts an intersectional, anti-racist research perspective and is situated within a praxeological and social-constructivist framework of «doing» and «displaying» family (Jurczyk, 2014; Finch, 2007). Methodologically, it is grounded in the principles of Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2008). Using selected excerpts from a biographical-narrative interview, the paper reconstructs parental strategies within the tensions between adaptation, negotiation, and resistance.

Aligned with the conference theme of ‘power’, this paper conceptualizes the school as an inherently ambivalent space: one that is simultaneously a site of control and normalization, yet also offers opportunities for agency and collective transformation through education. The analysis foregrounds how educational power structures—particularly within monolingual, middle-class-oriented school systems—produce and regulate orders of difference, delineate boundaries of belonging, and frequently position marginalized parents as objects of pedagogical governance. At the same time, the paper demonstrates how Muslim-marked parents actively navigate, appropriate, and contest these institutional spaces. In the conclusion, I advocate for an anti-racist pedagogical approach that recognizes parents as active participants and co-constructors of schools and underscores the necessity of reimagining power in educational contexts.

Parenthood Within Power Relations in School

The school is not a neutral site. As an institution, it is directly and indirectly embedded in a «dynamic interplay of power and difference» (Mecheril & Shure, 2018, p. 78). Following Bublitz (2003, p. 69), power is understood not primarily as repressive but as productive, insofar as it constitutes subjects and shapes the conditions under which individuals become intelligible within social relations. Power thus operates in a subject-constituting manner.

Within the pedagogical framework of schooling, parents are inscribed into specific subject positions through processes of differentiation along race, class, gender, sexuality and disability. These positionings structure parents’ agency. Parents and families who do not conform to hegemonic ideals of the nuclear family are frequently attributed a lower degree of congruence with pedagogical-professional expectations (Xyländer, 2011). Accordingly, they are marked as «hard to reach», «crisis», «problem», or «risk» families (Kollender, 2020, p. 268–278; Betz et al., 2017; Fegter et al., 2015; Gomolla, 2011). At the same time, they are subject either to

particularizing and problematizing forms of address or to the complete de-thematization of their parenthood as well as their familial needs (Chamakalayil et al., 2022; Steinbach, 2022; Ivanova-Chessex, 2020). Accompanied by educational institutions, parents are often placed «under observation» and called upon to position themselves as «good» and «functioning» parents (Westphal et al., 2017). Migrant-marked parents, in particular, operate within a field of pedagogically regulatory optimization and normalization interventions that aim to establish institutional fit and to compensate for ascribed parental deficits through forms of parental education (Bischoff & Betz, 2018; Bischoff-Pabst & Knoll, 2020; Chamakalayil et al., 2022). For many parents, opportunities for participation in institutional structures are therefore associated with significant risks, manifesting in exclusionary or devaluing interpellations and/or in forms of effort that are scarcely manageable (Dean, 2020).

While existing research has generated substantial insights into the regulatory and normalizing functions of schooling, parents are frequently conceptualized primarily as objects of institutional intervention rather than as subjects actively engaged in the negotiation of power relations. This paper reorients the analytical perspective by foregrounding parents' situated practices of interpretation, positioning, and response within educational contexts. Instead of approaching participation mainly through measures of institutional access or formal involvement, the analysis examines how parental agency is constituted and enacted under conditions of asymmetry, uncertainty, and potential sanction. In doing so, the paper contributes to research that conceptualizes parental agency as relational, contingent, and embedded in everyday institutional interactions, thereby problematizing deficit-oriented framings of marginalized parenthood.

Navigating Power: Muslim-Marked Parents' Strategies in Schools

The following analysis examines how parental agency is produced, constrained, and situationally expanded within power relations in schools, drawing on a biographical-narrative interview with Rajaa Barakat².

Rajaa Barakat is a Muslim-marked mother who regularly engages with educational institutions in Berlin. Born in Jordan, she pursued higher education and initially worked for an international organization before migrating to Germany more than two decades ago through marriage.

² The name has been anonymized to protect the participant's identity.

Following her separation from her husband, she moved to Berlin, where she formed a new family and had two additional children. Her professional trajectory encompasses commercial, administrative, and educational fields. At present, she is employed in the social sector while pursuing part-time academic studies.

Based on selected interview excerpts, the analysis reconstructs how Rajaa Barakat responds to school-based forms of address, expectations, and ascriptions, and identifies the strategies through which she asserts parental agency within institutional power relations. These strategies are analytically distinguished as adaptation, negotiation, and resistance. Importantly, they are not understood as fixed types or linear stages, but as situational modes of action that may overlap, shift, and coexist over time. The distinction between adaptation, negotiation, and resistance thus serves as an analytical heuristic rather than a typology of parental behavior. These strategies capture how agency unfolds in relation to specific institutional contexts, power asymmetries, and individual resources, and how parents continuously recalibrate their actions in response to shifting conditions and experiences.

Adaptation

The strategy of adaptation is characterized by compliance with institutional expectations, restraint in interaction, and the deliberate avoidance of conflict. In Rajaa Barakat's account, this strategy is particularly salient during the early school years of her eldest son, who was assigned an integration status. Retrospectively, she describes experiencing herself as positioned hierarchically below other parents and school actors, accompanied by considerable uncertainty regarding the legitimacy of her own assessments:

I always had the feeling that they were talking down to me and wanted to impose something. Yes. At the time, I didn't really perceive it the way I do now in hindsight. Back then, I also felt myself in this subordinate position. [...] And on the other hand, I was unsure myself whether I was doing the right thing or not. That's why I always allowed myself to be persuaded, even though—although I was actually right back then. (399–409)

This uncertainty about the validity of her own judgments leads Rajaa Barakat to align herself with institutional and parental expectations, even in situations she later evaluates as unjust. Adaptation thus operates as a strategy of protection: conformity serves to secure a sense of belonging and to minimize the risk of confrontation, which she perceives as potentially

detrimental to her child. Rather than reflecting passivity, adaptation emerges here as a pragmatic response to asymmetrical power relations within the school context, in which deviation from normative expectations is associated with the risk of stigmatization or exclusion.

Negotiation

With increasing experience, Rajaa Barakat develops a strategy of negotiation that moves beyond compliance toward situational positioning. This strategy is marked by an active evaluation of school practices and an effort to balance cooperation with boundary-setting. Negotiation presupposes a growing familiarity with institutional routines and expectations, as well as an emerging confidence in one's own interpretative authority. She describes her relationship with the school as broadly supportive, while simultaneously emphasizing her readiness to intervene when she perceives her child to be treated unfairly:

I know when the school is right and when it is not. Yes. And I do support the teachers. I don't blame them if my daughter misbehaves, no. I also understand that when my daughter makes mistakes, and then I support the school. But when I feel that they are treating my daughter unfairly, then I stand behind my daughter and say, 'No, this is not acceptable.' And that happens as well. Yes, that happens. (485–490)

Negotiation here functions as a relational strategy that neither fully endorses nor fundamentally challenges institutional authority. Rajaa Barakat positions herself as a cooperative parent who recognizes pedagogical authority and school rules when they are perceived as legitimate, while simultaneously asserting her parental responsibility to protect her child. In this sense, negotiation entails the ongoing calibration of consent and dissent and represents an effort to remain engaged without relinquishing agency.

Resistance

Resistance marks a biographical shift toward more explicit opposition and active contestation of power relations in school. Rajaa Barakat locates this transformation primarily in the period following the school entry of her second child. Enhanced language proficiency, increased familiarity with the education system, and reflexive engagement with earlier experiences contribute to a more assertive stance:

With the second child, things were different. I was more confident. My language skills were better. And I understood the system better—the school system—and also realized that it doesn't get me or my children anywhere if I always subordinate myself and say 'yes and amen' to everything they do. I saw how my child suffered because of that. [...] And I thought, I'm not going to repeat that with my second child, my daughter. I will fight for her, and I will also speak my mind. (428–438)

Resistance is articulated here not as generalized opposition to schooling but as a targeted response to practices perceived as unjust. The realization that prior compliance had adverse effects on her child serves as a catalyst for this shift. Rajaa Barakat explicitly frames resistance as an ethical and relational obligation of parenthood—one that entails challenging institutional arrangements rather than merely enduring them. Resistance thus appears as a form of situated agency that confronts power asymmetries while remaining embedded within ongoing relationships to the school.

Conclusion: Reimagining Power in School

In synthesis, the analysis demonstrates that Muslim-marked parents do not simply submit to power relations in schools but actively navigate them through shifting strategies of adaptation, negotiation, and resistance. Rajaa Barakat's biography illustrates how parental agency is contingent upon accumulated experience, institutional knowledge, and reflexive learning. Parenthood within the school context thus emerges as a dynamic practice of positioning, in which power is not only experienced but continuously negotiated and, at times, contested. These strategies are not expressions of individual preference, but emerge within structurally asymmetrical conditions that delimit which forms of parental engagement become possible, risky, or delegitimized.

To further situate these findings theoretically, I conclude with bell hooks' understanding of education as an ambivalent space in which governance and the potential for alternative configurations of power and agency coexist. While acknowledging the structural constraints and disciplinary functions of schooling, bell hooks insists on the enduring potential of education as a site of possibility. By conceptualizing education as a practice of freedom, she foregrounds the ambivalent character of schools:

The academy is not paradise. But learning is a place where paradise can be created. The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even

as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom. (hooks, 1994, p. 207)

Applied to the empirical insights of this study, hooks' perspective allows parent–school relations to be theorized not solely as arenas of conflict, asymmetry, and institutional control, but also as relational spaces in which transformative possibilities may emerge. Within these relations, parents can be understood as bearers of situated knowledge and as educational actors whose perspectives and interventions have the potential to generate salient impulses for institutional transformation. The realization of this potential, however, presupposes a reconfiguration of power within schools, involving a shift away from exclusive institutional authority toward shared responsibility and dialogical forms of negotiation. From this perspective, the school can be conceptualized as a site of collective deliberation and distributed agency, aligned with a pedagogy that does not merely reproduce existing social orders but actively orients itself toward freedom.

References

- Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L. B., & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Bertelsmann Stiftung.
- Bischoff, S., & Betz, T. (2018). Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale Forschungsperspektiven auf ein komplexes Verhältnis. In C. Thon, M. Menz, M. Mai, & L. Abdessadok (Eds.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (pp. 25–46). Springer VS.
- Bischoff-Pabst, S., & Knoll, A. (2020). Eltern im Fokus pädagogischer Institutionen: Beobachtung, Zugriff und Widerständigkeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(4), 227–232.
- Bublitz, H. (2003). *Diskurs*. transcript.
- Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B., & Scharathow, W. (2022). *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Dean, I. (2020). *Bildung – Heterogenität – Sprache: Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Springer VS.
- Fegter, S., Heite, C., Mierendorff, J., & Richter, M. (2015). Neue Aufmerksamkeiten für Familie: Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 12, 3–11.
- Finch, J. (2007). Displaying families. *Sociology*, 41(1), 65–81.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2008). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Hans Huber.
- Gomolla, M. (2011). Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In V. Fischer & M. Springer (Eds.), *Handbuch Migration und Familie: Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien* (pp. 446–457). Wochenschau.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Ivanova-Chessex, O. (2020). Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Schule im Kontext hegemonialer Normen und Ungleichverhältnisse: Stand und Perspektiven der Forschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40(2), 172–187.
- Jurczyk, K. (2014). Doing family – der Practical Turn der Familienwissenschaften. In A. Steinbach, M. Hennig, & O. A. Becker (Eds.), *Familie im Fokus der Wissenschaft* (pp. 117–140). Springer VS.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. transcript.
- Mecheril, P., & Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İ. Dirim & P. Mecheril (Eds.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (pp. 63–89). Julius Klinkhardt.
- Schondelmayer, A.-C., Riegel, C., & Fitz-Klausner, S. (2020). *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. Barbara Budrich.
- Steinbach, A. (2022). „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Eds.), *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (pp. 91–108). Beltz Juventa.
- Westphal, M., Motzek-Öz, S., & Otyakmaz, B. Ö. (2017). Elternschaft unter Beobachtung: Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37(2), 142–157.
- Xyländer, M. (2011). ‚Ko-Produktion‘ oder ‚Irritation‘? Passungsverhältnisse von Familie und Schule. In A. Lange & M. Xyländer (Eds.), *Bildungswelt Familie: Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven* (pp. 95–117). Beltz Juventa.

Dialogical Participation in Schools. Learning Development Discussions as Time-Spaces of Power

Sonja Wodnek

Abstract. This paper examines children's participation in school learning development discussions, conceptualizing time as a power-related dimension of participation. Based on ethnomethodological data from Austrian primary schools, the study shows how temporal structures shape interaction and children's opportunities to participate. The findings propose extending Lundy's model by theorising time as a cross-cutting factor influencing *voice*, *audience*, *influence*, and shared responsibility.

Dialogische Beteiligung in Schulen. Lernentwicklungsgespräche als Zeiträume der Macht

Einleitung und Problemstellung

Partizipation gilt in aktuellen Bildungsdiskursen als zentrales, zugleich ambivalentes Leitprinzip schulischer Praxis, da sie sowohl befähigende als auch begrenzende Erfahrungen hervorbringen kann (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020; Reichenbach, 2006). Diese Ambivalenz zeigt sich insbesondere in institutionellen Gesprächsformaten, in denen normative Ansprüche wie Dialog auf Augenhöhe, Transparenz und Mitbestimmung auf organisationale Routinen und Machtverhältnisse treffen.

Schulische Lernentwicklungsgespräche – in Österreich als KEL-Gesprächen bezeichnet – bieten hierfür ein aufschlussreiches Analysefeld. In ihnen entfaltet sich kindliche Partizipation im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und geteilter Verantwortung. *Power over* bezeichnet hier die einseitige Kontrolle erwachsener Akteur:innen über Ressourcen wie Zeit; *power with* beschreibt hingegen geteilte Entscheidungsprozesse, in denen

Kinder aktiv mitgestalten (Hart, 1992). Formal als zentral Beteiligte adressiert, sind Kinder in ihrer tatsächlichen Beteiligung an zeitliche, räumliche und interaktive Bedingungen gebunden.

Der Beitrag folgt einem interaktionistischen Verständnis von Partizipation (Goodwin, 1999). Dieses wird als interaktiv hergestellte Involviertheit innerhalb sich entwickelnder Gesprächsstrukturen verstanden, die durch gemeinsame Aushandlungen von Bedeutungen und Positionierungen hergestellt werden, als «interactive work that hearers as well as speakers engage in» (Goodwin, 1999, S. 177). De Boer und Bonanati (2015) erweitern diesen Ansatz um Zuhören, Pausen und Nachdenken als partizipative Praktiken (S. 22). Dieses Verständnis macht sichtbar, wie Beteiligung in der Mikroperspektive des Gesprächs hergestellt wird, bleibt jedoch hinsichtlich der normativ-rechtlichen Rahmung begrenzt.

Um diese Mikroebene mit den kinderrechtlichen Anforderungen zu verschränken, wird im Folgenden das strukturierende Modell von Lundy (2007) herangezogen, das Partizipation entlang der Faktoren *space*, *voice*, *audience* und *influence* konzeptualisiert. Empirische Befunde aus dem ethnomethodologisch orientierten Promotionsprojekt *Zwischen Beteiligtwerden und Beteiligen. Kinderperspektive auf Partizipation* (Wodnek, 2025) weisen darauf hin, dass *Zeit* eine bislang wenig explizit theoretisierte, zugleich zentrale Grundlage partizipativer Prozesse darstellt. Sie strukturiert Gesprächsverläufe, beeinflusst Beteiligungsmöglichkeiten und wirkt sowohl eröffnend als auch begrenzend.

Der vorliegende Beitrag orientiert sich am Promotionsprojekt und fokussiert folgende Leitfragen:

- Wie zeigt sich *Zeit* in den subjektiven Erfahrungen von Kindern und Lehrpersonen?
- Inwiefern lässt sich das Modell nach Lundy um den Faktor *time* erweitern?

Forschungslage zu *Zeit* in Lernentwicklungsgesprächen

Zeitliche Begrenzungen prägen Gesprächsdynamiken, Inhalte und Beteiligungsmöglichkeiten (u. a. Walker, 1998; Gartmeier, 2018). Ethnografische Untersuchungen zu schulischen Gesprächsformaten zeigen, wie enge Zeitrahmen die Tiefe des Austauschs sowie die Beteiligung der Gesprächsteilnehmenden einschränken. Walker (1998) problematisiert insbesondere kurze, standardisierte Gesprächsdauern, die einer dialogischen Auseinandersetzung entgegenstehen (S. 171). Diese zeitlichen Strukturen wurden bei der Entwicklung von Lernentwicklungsgesprächen aus dem

traditionellen Elternsprechtag weitgehend übernommen. Feste Terminvergaben und eng getaktete Zeitfenster prägen weiterhin die organisatorische Rahmung dieser Gespräche (Wegner, 2016).

Gesprächsanalytische Studien weisen darauf hin, dass Zeitknappheit spezifische Gesprächsstrategien hervorbringt. Bonanati (2018) beschreibt etwa Adressierungswechsel hin zu kollektiven Formulierungen («wir») als Strategie der Verdichtung, die eine raschere Bearbeitung von Themen ermöglicht, jedoch individuelle Beiträge – insbesondere jene des Kindes – in den Hintergrund treten lässt (S. 348). Trotz des normativen Anspruchs, Schüler:innen im Lernentwicklungsgespräch eine zentrale Rolle einzuräumen, zeigen empirische Befunde, dass Lehrpersonen im Durchschnitt den größten Redeanteil innehaben (Häbig, 2018, S. 332–333).

Analog verweisen Studien aus angrenzenden Feldern, etwa aus der medizinischen Beratung, darauf, dass die Dauer von Gesprächen sowohl die Gesprächsqualität als auch die Qualität der getroffenen Entscheidungen beeinflusst (Bahrs & Dinkelstedt, 2009, S. 81). Diese Befunde unterstreichen die Relevanz von *Zeit* als strukturierender Faktor im Gespräch.

Zusammenfassend ist *Zeit* zentraler Machtfaktor. Bisherige Studien thematisieren Zeit überwiegend als organisatorische Rahmenbedingung – etwa hinsichtlich Gesprächsdauer, Taktung und Effizienz –, ohne sie systematisch mit Macht- und Partizipationstheorien zu verschränken. An dieser Stelle setzt die vorliegende empirische Analyse an.

Methodologie und Methode

Die Analyse stützt sich auf Daten aus dem ethnomethodologisch orientierten Promotionsprojekt *Zwischen Beteiligtwerden und Beteiligen. Kinderperspektive auf Partizipation* (Wodnek, 2025). Für den vorliegenden Beitrag wurden Ausschnitte aus drei Datentypen herangezogen, die an zwei österreichischen Volksschulen erhoben wurden: erstens dialogische Gruppendiskussionen mit Kindern, zweitens leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen sowie drittens Audioaufzeichnungen von Lernentwicklungsgesprächen.

Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) sowie Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008). Deduktive Kategorien aus Lundys Modell wurden mit induktiv entwickelten Subkategorien kombiniert. *Zeit* kristallisierte sich dabei als eigenständige, analytisch relevante Kategorie heraus. Diese Kategorie zeigte sich über alle Datentypen hinweg.

Die ausgewählten Textstellen dienen exemplarisch, um zentrale Muster der zeitlichen Strukturierung und Wahrnehmung sichtbar zu machen und die Wirkmacht von *Zeit* empirisch zu belegen.

Zeit innerhalb der empirischen Daten

Bereits während der Datenerhebung zeigen Kinder im Peer-Austausch ein ausführlicheres und aufeinander bezogenes Sprechen als in den formalen Lernentwicklungsgesprächen. Die dialogisch geleiteten Gruppendiskussionen nach Bohm (2005, S. 141) verdeutlichen, dass ein «In-der-Schwebe-Halten» Sprechhandlungen verlangsamt und strukturiert. Indem Sprechimpulse nicht durch schnelle Anschlussäußerungen Erwachsener überformt werden, sondern Nachdenkzeiten zugelassen werden, wird die zeitliche Kontrolle der Erwachsenen partiell relativiert. Durch gezieltes Turn-taking mit einem Token wird der individuelle Sprechimpuls gelegentlich verzögert oder nicht freigegeben, wodurch «partizipierendes Denken» (Bohm, 2005, S. 161) gefördert wird. Entschleunigung wirkt als temporale Gegenbewegung zu beschleunigender Reaktivität. Dadurch kann sich die machbezogene Dysbalance der Erwachsenen zugunsten kindlicher Chancen zu sprechen, nachzufragen, nachzudenken und zu schweigen verschieben. Dialoge zielten auf größtmögliche Offenheit; auch während der Tagung wurde das Thema Zeit reflektiert.

Organisationale Struktur

Die standardisierten Zeitvorgaben für Lernentwicklungsgespräche liegen in den untersuchten Schulen zwischen 10 und 15 Minuten. Die zeitliche Organisation folgt institutionellen Vorgaben zur Sicherung von Effizienz und Vergleichbarkeit.

Lehrpersonen berichten, dass bei der Terminfindung primär die Perspektive der Eltern berücksichtigt wird, insbesondere deren Wunsch nach flexiblen Zeitfenstern. Die ausschließliche Nutzung digitaler Plattformen zur Terminvergabe verdeutlicht eine Priorisierung erwachsener Organisationslogiken.

IP4: Am einfachsten war es (Terminfindung), über (die digitale Plattform) Schoolfox, die Termine bereitzustellen, und die Eltern haben angeklickt, welchen Terminslot sie gerne hätten. (IN04, Z. 19–21)

Dieser Prozess lässt keine partizipative Einbindung des Kindes zu: Zeitpunkt, Dauer und Ablauf werden nicht triadisch besprochen. Die digitale Terminvergabe macht die Machtasymmetrie auf Erwachsenenenebene sichtbar. Macht zeigt sich nicht primär als direkte Anweisung, sondern als Strukturierung der Handlungsmöglichkeiten: Kinder erscheinen zwar als zentrale Gesprächsbeteiligte, sind jedoch von der zeitlichen Rahmung ausgeschlossen. Im Sinne von Hart (1992) lässt sich diese Konstellation als Ausdruck der Fremdbestimmung interpretieren. Der Übergang vom traditionellen Elternsprechtag zum Lernentwicklungsgespräch setzt erwachsenenbezogene Zeitstrukturen fort. Zeit wirkt bereits vor Beginn des Gesprächs als strukturierende Machtressource und begrenzt Resonanz im Sinne des «im Gleichklang schwingen» (Rosa, 2022, S. 284).

Gesprächsdynamik

Der begrenzte Zeitrahmen strukturiert die Gesprächsdynamik erheblich. Kinder verbalisieren Zeitknappheit.

Isolde: Und wenn man dann kurz Zeit hatte zum Nachdenken, dann sind die Frau Lehrerinnen gleich so. Zum Beispiel: Wie geht es dir beim Lesen oder so? Dann hast du ein paar Sekunden nachgedacht, ob es dir schwerfällt oder leicht. (GD03, Z. 60–65)

Erwachsene übernehmen häufig die Gesprächsführung, während Kinder Nachdenkzeit wünschen. Kinder werden zu Beginn aktiviert und antworten reaktiv, Lehrpersonen reflektieren ihre Dominanz:

LP4: Für diese kurze Zeit war es viel zu viel und mir war wichtig, dass ich so stichwortartig, kurz mir das aufschreibe, weil sonst habe ich gemerkt, da könnte man ewig reden und die Gesprächszeit der Kinder war dann oft, die darunter gelitten hat. (IN04, Z. 68–70)

Kinder entwickeln unterschiedliche Strategien: Fritz investiert aktiv in die Interaktion und zeigt Irritation, wenn seine Redezeit kürzer ist:

Fritz: Ich hätte eigentlich mehr sprechen wollen, eigentlich, weil bei den anderen hat das immer eine halbe Stunde gedauert, bei mir nur 15 Minuten ... War eh nicht so lange. (GD01, Z. 80–94)

Tobias hingegen nutzt eine distanzierte, humorvolle Strategie:

Tobias: Ich habe mir gedacht, jetzt geh ich hinein, jetzt setze ich mich nieder, schlaf einmal eine Runde und dann geh ich wieder hinaus. (GD05, Z. 60–61)

Humorvolle Distanzierung kann als ambivalente Strategie gelesen werden: Einerseits eröffnet sie dem Kind einen Moment der Selbstermächtigung, indem es sich der eng getakteten Gesprächsordnung entzieht; andererseits markiert sie auch eine Form der Anpassung, die das asymmetrische Setting nicht infrage stellt, sondern ironisch kommentiert. Humor fungiert damit als subtiler Zugang mit Zeitverdichtung, ohne die institutionell vorgegebenen Machtverhältnisse zu verschieben.

Der Kurzschlaf kann als Strategie der Zeitverdichtung interpretiert werden («Power-Nap», Rosa, 2020, S. 200). Beschleunigung und Entschleunigung sind gleichberechtigte, universelle temporale Grundtendenzen, die sowohl von Kindern als auch Lehrpersonen genutzt werden, um auf das gedrängte Setting zu reagieren. Zeit bildet die Voraussetzung dafür, dass zwei oder mehrere Personen aufeinander hören und sich gegenseitig beeinflussen können; Response- und Synchronresonanz sind nur möglich, wenn ausreichend Zeit verfügbar ist (Rosa, 2022, S. 284–285).

Differenzierte verbalisierte Erfahrungen

Lehrpersonen empfinden die Vielzahl an Gesprächen und den engen Zeitrahmen als anstrengend.

LP3: Von der Klassenlehrerin (gesehen) ist es ein Stressfaktor für die Klassenlehrerin, Klassenlehrerinnen, die viele Kinder haben, haben viele Gespräche. Das ist *mega*anstrengend. (...) Stress vom Zeitfaktor her für das Kind sehe ich nicht. (IN03, Z. 191–196)

Die zeitliche Asymmetrie zeigt sich darin, dass Kindern Zeit gegeben wird, während Lehrpersonen sie kontrollieren und organisieren müssen. Zeit wird aus Kinderperspektive als stabilisierend wahrgenommen («War eh nicht so lange», GD01), während Lehrpersonen sie als knapp und potenziell stressauslösend erleben.

Folgende Unterscheidungen hinsichtlich des Faktors *time* lassen sich aus den Erhebungsdaten fassen:

Lehrpersonensicht	Kindersicht
Zeit geben und strukturieren: Lehrpersonen geben Zeit, um Partizipation des Kindes zu ermöglichen. Sie reflektieren den Einsatz von Zeit als strukturellen und planbaren Faktor.	Zeit für Beteiligtwerden und Sich-Beteiligen: Kinder nehmen Zeit, die ihnen gegeben wird, wahr, wählen jedoch nicht selbstbestimmt. Machtasymmetrie bleibt sichtbar.
Zeitmanagement und Effizienz: Lehrpersonen entwickeln Strategien, um die begrenzte Zeit besser zu nutzen. Sie wissen, dass sie nicht in die Tiefe gehen können.	Individuell unterschiedliche Bedürfnisse nach ausreichend Zeit: Kinder äußern individuelle Wünsche nach Zeitspannen, um eigene Perspektiven auszudrücken.
Zeitdruck durch Vielzahl von Gesprächen: Lehrpersonen empfinden die Vielzahl und die Dichte der Gespräche als Belastung. Dies verlangt organisatorische Kompetenz und bewusste Steuerung.	Begrenzung der Zeit: Die zeitlich-transparente Begrenzung wird als positiv empfunden. Anfang und Ende werden aus Kindersicht wahrgenommen und auch auf Zeichnungen abgebildet.
Unterstützung bei effektiver Sprechzeitnutzung: Manche Kinder benötigen mehr, manche weniger Unterstützung, um ihre Sprechzeit effektiv zu nutzen.	Zeitstrukturen als Orientierungsstiftung: Zeitliche Abläufe geben den Kindern Orientierung. Dies kann hilfreich oder einschränkend erlebt werden.

Tab. 1 – Unterschiede zwischen Lehrpersonen- und Kindersicht auf Zeit.

Modellerweiterung

Die empirischen Befunde machen deutlich, dass *Zeit* in Lernentwicklungsgesprächen nicht lediglich als organisatorischer Rahmen wirkt, sondern als eigenständiger, machtvoller Faktor partizipativer Prozesse zu analysieren ist. *Zeit* geben, nehmen und strukturieren stehen in einem dynamischen Wechselverhältnis, das die Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern wesentlich prägt. Während Lehrpersonen *Zeit* primär als plan- und kontrollierbare Ressource einsetzen, um Fairness, Effizienz und Vergleichbarkeit herzustellen, erleben Kinder *Zeit* als zugeteilt, begrenzt und subjektiv unterschiedlich bedeutsam. Gleich lange Gesprächsdauern werden individuell verschieden wahrgenommen und genutzt.

Diese Perspektivendifferenz verweist auf ein Spannungsverhältnis zwischen zeitlicher Strukturierung und subjektivem Erleben. Lehrpersonen steuern *Zeit*, um Partizipation zu ermöglichen, üben damit jedoch zugleich Macht im Sinne eines *power over* aus, indem sie Gesprächsverläufe,

Redeanteile und Übergänge kontrollieren. Kinder entwickeln demgegenüber eigene zeitbezogene Strategien – etwa Investition, Rückzug oder Humor –, mit denen sie auf die vorgegebenen Zeitstrukturen reagieren. *Zeit* fungiert damit zugleich als Ressource der Ermöglichung und der Begrenzung von Partizipation.

Vor diesem Hintergrund erweist sich eine Erweiterung des Modells nach Lundy (2007) als notwendig. *Time* wird im vorliegenden Beitrag nicht als zusätzliche Dimension neben *space*, *voice*, *audience* und *influence* verstanden, sondern als grundlegender Ermöglichungs- und Strukturierungsfaktor, der diese Dimensionen durchzieht.

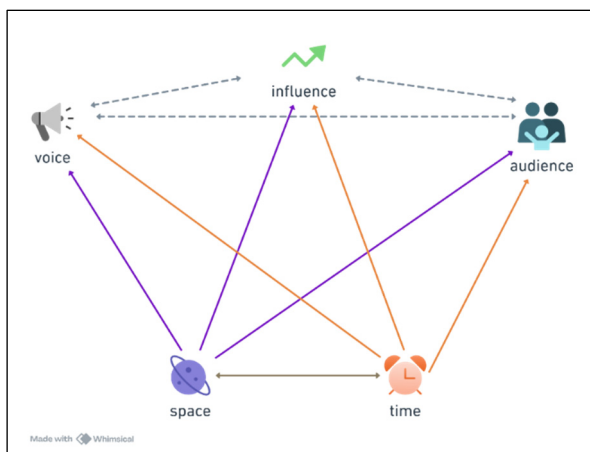


Abb. 1 – Erweiterung des Faktorenmodells nach Lundy (eigene Darstellung).

Insbesondere in Wechselwirkung mit *space* bildet *time* die Grundlage, auf der interaktive Beteiligung überhaupt stattfinden kann. *Zeit* und *Raum* eröffnen Sicherheit und Orientierung, machen jedoch zugleich institutionelle Machtverhältnisse sichtbar und wirksam.

Conclusio und Ausblicke für die schulische Praxis

Beteiligung kann nicht allein durch formale Einbindung hergestellt werden. Wie Lundy (2007) betont, ist Partizipation kein optionales Angebot, sondern ein rechtlich verankerter Anspruch: «The practice of actively involving pupils in decision making should not be portrayed as an option which is in the gift of adults but as a legal imperative which is the right of

the child» (S. 933). Partizipation ist in der Schule mehr als ein Nice-to-have – sie ist ein Recht und Ausdruck pädagogischer Haltung.

Erst wenn Kindern ausreichend flexible *Zeit* eingeräumt wird – einschließlich Pausen, Nachdenkzeiten und individueller Tempi –, können sie ihre Stimme einbringen, gehört werden und Einfluss nehmen. *Zeit* ist damit eine Voraussetzung für ein Verständnis von Partizipation im Sinne eines *power with*.

Lernentwicklungsgespräche entlang einer zeitlichen Achse einer Lernbiografie zu denken, eröffnet den Blick auf wiederkehrende Gelegenheiten, in denen Schüler:innen Beteiligung schrittweise erlernen.

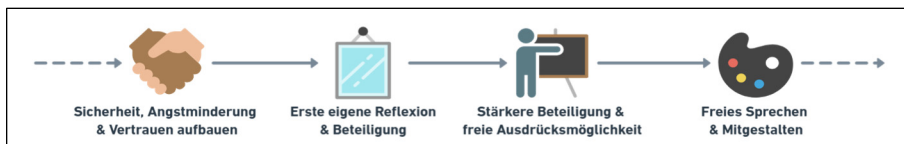


Abb. 2 – Zeitachse innerhalb der Lernbiografie (eigene Darstellung).

Das erste KEL-Gespräch erfüllt eine andere Funktion als das letzte. Während zu Beginn eine sensible Hinführung, Orientierung und der Abbau von Unsicherheit im Vordergrund stehen, kann sich im Verlauf der Schulzeit die Gesprächsführung zunehmend öffnen und geteilt werden. Die Gestaltung sollte daher nicht vorgegeben, sondern gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt werden, sodass sich aus den Perspektiven der Kinder neue Formen ergeben.

Partizipation entfaltet sich nicht automatisch durch eine versendete Einladung oder ein einmal im Semester stattfindendes Gespräch. Damit Lernentwicklungsgespräche nicht in der Tradition des Elternsprechtags – als isolierte Gesprächsinseln zwischen Lehrperson(en), Kind und Elter(n) – verbleiben, bedarf es alternativer Modelle, die ein bewusstes *Zeitnehmen* ermöglichen. *Zeit* ist hierbei nicht nur Voraussetzung für Beteiligung, sondern eröffnet die Möglichkeit, *Neues* über das Kind jenseits routinisierter Zuschreibungen zu erfahren.

Dialogische Formate wie u. a. Stationenbetriebe oder Ausstellungen, in denen Kinder gemeinsam mit Eltern und Lehrpersonen lernen oder Gelerntes zeigen, könnten alternative Überlegungen eröffnen. Entscheidend ist dabei, dass nicht nur Inhalte, sondern auch Zeiträume partizipativ gestaltet werden: Welche Dauer braucht es, damit Eltern in der Schule tatsächlich «zu Gast» sein können? Welche zeitlichen Arrangements unterstützen Kinder darin, sich einzubringen? Diese Fragen sollten gemeinsam mit den Kindern

besprochen und ausgehandelt werden. Indem Kinder etwa Dauer, Reihenfolge und Pausen der Aktivitäten mitbestimmen, wird *power over* im Sinne einer einseitigen zeitlichen Steuerung zugunsten eines *power with* verschoben, indem Zeit als gemeinsam verantwortete Ressource verstanden wird.

Ein von Kindern mitgeplantes Gespräch – etwa unter Einbezug weiterer Familienmitglieder, Freund:innen oder symbolischer Begleiter wie des eigenen Stofftiers (Wünsche, die von Kindern in den Erhebungen artikuliert wurden) – stärkt Autonomie und fördert Vertrauen, Kreativität und Mitverantwortung. Auch eine vertiefende Beforschung des Einsatzes von Turn-taking-Instrumenten (z. B. Redestein) erscheint vielversprechend. Gemeinsame Gestaltungsprozesse dieser Art verlassen nicht den gesetzlichen Rahmen, sondern öffnen ihn konsequent hin zur Sichtweise der Beteiligten – und damit zu einem dialogischen *Miteinander im Gespräch*.

Literaturverzeichnis

- Bahrs, O. & Dingelstedt, A. (2009). Auf der Suche nach der verlorenen Zeit: Zur angemessenen Dauer des hausärztlichen Gesprächs aus Sicht der Versicherten. In J. Böcken, B. Braun, J. Landmann (Hrsg.), *Gesundheitsmonitor 2009* (S. 80–101). Bertelsmann-Stiftung.
- Boer, H. de & Bonanati, M. (Hrsg.). (2015). *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0>
- Bohm, D. (2005). *Der Dialog: Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen* (4. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.). (2020). *Partizipation und Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- Goodwin, M. H. (1999). Participation. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1–2), 177–180. <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.177>.
- Häbig, J. (2018). *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21632-0>
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–61). Rüegger.
- Rosa, H. (2020). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne* (12. Aufl.). Suhrkamp.
- Rosa, H. (2022). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Walker, B. M. (1998). Meetings without Communication: A study of parents' evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal*, 24(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/0141192980240204>
- Wegner, L. (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag: Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. De Gruyter.
- Wodnek, S. (2025). Zwischen Beteiligtwerden und Beteiligen: Kinderperspektive auf Partizipation [Dissertation]. Uni Wien.

Orientation/Control as Power in Education. Cultural Reflections on Schooling

Francesco Ciociola, Antioco Luigi Zurru and Stefanie Roos

Abstract. This article develops a conceptual perspective on orientation and control as a power-related, culturally framed basic need in school contexts. Based on psychological, power- and cultural-theoretical approaches, it shows how orientation can emerge as an experiential and relational form of power. Empirical evidence from the MYNEEDZ study and the PowerBase concept illustrate the educational implications of a power-conscious school design.

Orientierung/Kontrolle als Macht in der Bildung. Kulturelle Perspektiven auf die schulische Praxis

Macht in Bildung als relationale und verkörperte Erfahrung

In aktuellen erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Diskursen wird Macht zunehmend nicht mehr ausschließlich als Herrschaft oder institutionelle Autorität, sondern auch als relationales, verkörpertes und erfahrungsbezogenes Phänomen erfasst (Hegna & Ørbæk, 2024; Renick et al., 2024). Macht kann in Bildungsprozessen sowohl durch explizite Anordnungen wirken als auch durch alltägliche Praktiken, implizite Normen und Wissensordnungen, die strukturieren, wie Subjekte sich orientieren, positionieren und als handlungsfähig erleben. Schulen stellen in diesem Zusammenhang zentrale Orte dar, an denen Macht nicht nur ausgeübt, sondern vor allem erfahren werden kann (Gallagher & Breines, 2023; Kärner & Schneider, 2024). Diese Perspektive wurde im Rahmen der PEA-Konferenz 2025 vielfach aufgegriffen und vertieft. Beiträge aus unterschiedlichen disziplinären Kontexten verdeutlichten, dass Macht in Bildung sich in Körpern, Beziehungen und epistemischen Ordnungen

ausdrücken kann (Bernini, 2025; Borghi & Sereke, 2025; Ferraro, 2025). Darüber hinaus ist schulische Bildung von einer grundlegenden Ambivalenz geprägt. Einerseits kann sie normativ als Raum von Förderung, Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung konzipiert sein, andererseits kann sie über Mechanismen der Bewertung, Selektion und Normalisierung operationalisieren, die Erfahrungen von Fremdbestimmung, Kontrollverlust und Ohnmacht erzeugen können (Foucault, 1977; Freire, 1970).

Vor diesem Hintergrund schlägt der vorliegende Beitrag vor, Macht in schulischen Kontexten über das psychische Grundbedürfnis nach Orientierung/Kontrolle zu konzeptualisieren. Anstatt Macht primär als Strukturmerkmal von Institutionen zu analysieren, rückt damit die subjektive Erfahrung von Macht in den Fokus. Diese wird hier als die Frage verstanden, inwiefern junge Menschen ihre schulische Umwelt innerhalb kulturell und institutionell gerahmter schulischer Kontexte als verstehbar, beeinflussbar und gestaltbar erleben. Ausgehend davon verfolgt der Beitrag folgende Forschungsfragen: Wie lässt sich das psychische Grundbedürfnis nach Orientierung/Kontrolle als machtbefragtes Phänomen in schulischen Kontexten theoretisch fassen und wie ist dieses Erleben von Macht kulturell gerahmt? Ziel ist es, individuelle psychologische Prozesse, institutionelle Machtverhältnisse und kulturelle Bedingungen von Schulbildung in einem konzeptionellen Rahmen zusammenzuführen.

Orientierung/Kontrolle als machtbefragtes Konzept

Aus einer psychologischen Perspektive wird Orientierung/Kontrolle in der Konsistenztheorie von Grawe (2004) als eines von vier grundlegenden psychischen Grundbedürfnissen beschrieben. Es bezeichnet die Fähigkeit, innere und äußere Prozesse zu strukturieren, Ereignisse vorherzusehen und Einfluss auf relevante Lebensbereiche auszuüben. Das psychische Grundbedürfnis nach Orientierung/Kontrolle erscheint gerade für Entwicklungsphasen, wie die des Jugendalters, die durch erhöhte Unsicherheit und Veränderungsdynamiken gekennzeichnet sind, von besonderer Relevanz (Havighurst, 1972; Thimm, 2024; Wüsten, 2022).

Obwohl Grawe (2004) beide Aspekte gemeinsam als Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle fasst, lassen sich analytisch zwei eng miteinander verbundene Dimensionen unterscheiden. Orientierung kann sich dabei primär auf die kognitive Strukturierung von Situationen beziehen, also die Fähigkeit, Ereignisse zu verstehen, einzuordnen und antizipieren zu können. Kontrolle kann demgegenüber stärker auf die Möglichkeit verweisen, innerhalb dieser Situationen Einfluss zu nehmen,

Handlungsspielräume zu nutzen und eigene Ziele wirksam zu verfolgen (Grawe, 2004; Ciociola & Roos, 2023). Orientierung kann damit als eine mögliche epistemische Voraussetzung von Kontrolle verstanden werden. Erst wenn Situationen verstehbar und vorhersehbar erscheinen, können sie auch als beeinflussbar erlebt werden. Beide Dimensionen sind somit komplementär, jedoch nicht identisch. Gerade im Kontext schulischer Machtverhältnisse kann diese Differenz analytisch bedeutsam werden, da Orientierung stärker die Verständlichkeit sozialer Ordnungen betreffen kann, während Kontrolle auf die Erfahrung von Einfluss, Handlungsmacht und Mitgestaltung innerhalb dieser Ordnungen verweisen kann.

Orientierung/Kontrolle wird in der psychologischen Forschung häufig in enger Verbindung mit Konzepten zur wahrgenommenen Kontrolle, Selbstwirksamkeit oder Autonomie im Rahmen von Selbstbestimmungstheorien diskutiert (Bandura, 1989; Deci & Ryan, 2000). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Orientierung/Kontrolle als subjektives Erleben von Einfluss und Verständlichkeit verstanden wird, welches nicht isoliert, sondern in sozialen, institutionellen und kulturellen Kontexten entsteht, die Erwartungen, Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten strukturieren (Collie & Ryan, 2025). Schulische Kontexte können sich darin unterscheiden, wie stark sie Autonomie fördern, Unsicherheit zulassen oder Kontrolle institutionell absichern. Orientierung/Kontrolle kann folglich ein Ausdruck der Passung zwischen subjektiven Bedürfnissen und kulturell geprägten schulischen Ordnungen abbilden (King et al., 2024).

Diese Perspektive wird durch Ferraros (2025) Arbeit zu Bewegungspraktiken in pädagogischen Kontexten unterstützt, die verdeutlicht, dass Orientierung, Balance und Autonomie wesentlich verkörperte und relationale Prozesse darstellen. Orientierung/Kontrolle kann hier durch Bewegung, Rhythmus und soziale Einbettung entstehen und nicht primär durch kognitive Steuerung oder externe Vorgaben. Übertragen auf schulische Lernumgebungen legt es nahe, Orientierung/Kontrolle als leiblich-situierte Erfahrungen zu verstehen, die in spezifischen kulturellen Lernkulturen ermöglicht oder eingeschränkt werden (Bernini, 2025; Ferraro, 2025).

Über diese psychologische Perspektive hinaus kann Orientierung/Kontrolle jedoch auch als machtabhängiges Phänomen verstanden werden. Aus einer machtanalytischen Perspektive rückt damit die Frage nach Macht in schulischen Kontexten zwangsläufig in den Mittelpunkt. In Anlehnung an Foucault (1977) ist Macht nicht primär repressiv, sondern produktiv: Sie strukturiert Wahrnehmungen, Handlungsmöglichkeiten und Selbstverhältnisse. In Schulen kann Macht über curriculare Vorgaben, Bewertungspraktiken, zeitliche Rhythmen und

räumliche Arrangements ebenso wirken wie über implizite Erwartungen und Normalitätsvorstellungen.

Orientierung/Kontrolle lässt sich vor diesem Hintergrund als subjektive Schnittstelle zwischen Individuum und institutionellen Machtverhältnissen interpretieren. Das Erleben von Orientierung kann darauf verweisen, in welchem Maße schulische Strukturen für Schüler:innen nachvollziehbar, anschlussfähig und verhandelbar sind. Kontrolle kann sich dabei als Möglichkeit zeigen, sich aktiv innerhalb vorgegebener Strukturen zu positionieren und diese mitzugestalten (Rupnik & Avsec, 2025). Diese machtanalytische Perspektive wird durch Borghis und Serekes (2025) dekoloniale Kritik an Bildungsinstitutionen weiter präzisiert. Ihre Analyse bei der PEA 2025 regte dazu an, dass schulische Machtverhältnisse stets auch epistemische und kulturelle Machtverhältnisse sind: Sie regulieren, welches Wissen, welche Körper und welche Ausdrucksformen als legitim gelten. Orientierung/Kontrolle ist also in diesem Sinne untrennbar mit kultureller und epistemischer Anerkennung verbunden. Nur dort, wo eigene Erfahrungen und Perspektiven Anschluss an institutionelle Wissensordnungen finden, kann Orientierung/Kontrolle als Handlungsfähigkeit erlebt werden. Gleichzeitig problematisiert eine machtkritische Perspektive jede pädagogische Vorstellung vollständiger Steuerbarkeit. Berninis (2025) Auseinandersetzung mit Macht und Kontrollverlust verdeutlicht, dass Subjektivität grundsätzlich von Ambivalenz, Brüchen und Momenten des Nicht-Wissens geprägt ist. Orientierung/Kontrolle darf daher nicht als totale Beherrschung von Situationen missverstanden werden. Pädagogische Macht steht vielmehr vor der Aufgabe, kulturell und institutionell gerahmte Räume zu eröffnen, in denen Unsicherheit und Irritation erfahrbar sind, ohne in Disempowerment umzuschlagen.

Zusammengeführt ergibt sich daraus ein konzeptionelles Verständnis von Orientierung/Kontrolle als machtabhängigem Phänomen, das drei Dimensionen umfasst: Orientierung/Kontrolle ist verkörpert und relational, kulturell und epistemisch gerahmt sowie grundsätzlich begrenzt.

Spannungsfelder von Orientierung/Kontrolle in schulischen Kontexten

Zur Schärfung der drei genannten Dimensionen werden im Folgenden empirische und kulturelle Spannungsfelder schulischer Orientierung/Kontrolle aufgegriffen. Empirische Hinweise aus der MYNEEDZ-Studie zeigen, dass das subjektive Erleben psychischer Grundbedürfnisse, insbesondere auch Orientierung/Kontrolle, im

schulischen Kontext – auch kulturspezifisch – variieren kann (Ciociola, 2025; Roos et al., 2020). Die MYNEEDZ-Studie ist eine (kultur-)vergleichende quantitative Fragebogenstudie, die die subjektiv wahrgenommene Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse von Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren in unterschiedlichen Lebenswelten (z. B. Familie, Schule oder digitale Medien) untersucht (Ciociola, 2026). Somit sind auch spezifische Aussagen über schulische Kontexte möglich, die in diesem Beitrag fokussiert werden. Die Ergebnisse der Studie zeigen beispielsweise, dass sich das Erleben von Orientierung/Kontrolle zwischen Jugendlichen aus unterschiedlichen nationalen Kontexten unterscheiden kann (Roos et al., 2020). Während einige schulische Kontexte stärker mit Erfahrungen von Verständlichkeit und Einfluss verbunden sind, zeigen andere geringere Werte im subjektiven Orientierungserleben. Diese Unterschiede legen nahe, dass Orientierung/Kontrolle nicht allein von individuellen Merkmalen abhängt. Vielmehr können sie in engem Zusammenhang mit institutionellen und kulturellen Schulkontexten stehen, die unterschiedliche Formen von Autorität, Beziehungsgestaltung und Partizipation hervorbringen. Berninis (2025) theoretische Überlegungen zum Kontrollverlust bieten eine hilfreiche Linse, um die empirisch beobachteten Spannungen zwischen Orientierung/Kontrolle und institutioneller Steuerung in der Studie zu interpretieren. Vor diesem Hintergrund verweisen Berninis (2025) Überlegungen beispielsweise auf eine grundlegende Grenze pädagogischer Steuerung. Orientierung/Kontrolle kann nicht als vollständige Beobachtung verstanden werden, ohne in eine Form subtiler Machtausübung umzuschlagen, die Unsicherheit und Ambivalenz pathologisiert. Gerade in kulturell unterschiedlichen schulischen Kontexten stellt sich daher die Frage, wie viel Offenheit, Ungewissheit und Nicht-Wissen zugelassen werden kann, ohne dass Orientierung in Desorientierung kippt (Roos et al., 2020).

Diskussion: Orientierung/Kontrolle als Macht in pädagogischen Kontexten

Ziel der Forschungsfragen ist es, zu untersuchen, wie das psychische Grundbedürfnis nach Orientierung/Kontrolle als machtbefragtes Phänomen in schulischen Kontexten verstanden werden kann und wie dieses Erleben von Macht kulturell geprägt ist. Aufbauend darauf werden die bisherigen theoretischen Überlegungen und die identifizierten Spannungsfelder zusammengeführt. Ziel dieses Kapitels ist es somit, die konzeptionellen

Perspektiven in Beziehung zu setzen und daraus pädagogische Konsequenzen abzuleiten.

Die Analyse zeigt, dass Orientierung/Kontrolle in schulischen Kontexten nicht als individuelle Disposition oder rein psychologische Variable zu verstehen ist. Vielmehr fungiert sie als subjektive Erfahrungsdimension von Macht, an der sichtbar wird, wie institutionelle, relationale und kulturelle Bedingungen das Erleben von Handlungsfähigkeit prägen. Orientierung/Kontrolle verweist dabei auf das Erleben von Einfluss, Mitgestaltung und Wirksamkeit. Macht zeigt sich folglich nicht nur in formalen Strukturen, sondern auch in der Qualität schulischer Erfahrungsräume (Kärner & Schneider, 2024; King et al., 2024; Schoots-Snijder et al., 2025).

Die Befunde verweisen auf eine zentrale pädagogische Herausforderung: Schule ist strukturell auf Orientierung/Kontrolle angewiesen, um Verlässlichkeit, Sicherheit und Organisation zu gewährleisten. Gleichzeitig verhindert eine Überbetonung von Kontrolle genau jene Orientierung, die sie eigentlich ermöglichen soll (Kärner & Schneider, 2024; Patzak & Zhang, 2025). Pädagogische Macht kann daher vor der Aufgabe stehen, Orientierung zu geben, ohne Kontrolle zu absolutisieren. Orientierung/Kontrolle entsteht nicht trotz, sondern vor allem im reflektierten Umgang mit Macht (Bernini, 2025; Ferraro, 2025). Pädagogische Praxis bewegt sich damit in einem Spannungsfeld zwischen Struktur und Offenheit, zwischen Sicherheit und Ungewissheit sowie zwischen Anleitung und Selbsttätigkeit.

Vor diesem Hintergrund versteht sich das Programm PowerBase als pädagogische Antwort auf die identifizierten machtbезogenen Spannungsfelder schulischer Orientierung/Kontrolle. PowerBase stellt ein theoriegeleitetes pädagogisches Konzept zur Förderung des psychischen Wohlbefindens von Jugendlichen dar, das auf Grawes (2004) Konsistenztheorie psychischer Grundbedürfnisse basiert. Damit soll das Programm die zuvor entwickelte konzeptionelle Perspektive auf Orientierung/Kontrolle als relationale, verkörperte und kulturell situierte Erfahrung von Handlungsmöglichkeiten unter Bedingungen begrenzter pädagogischer Steuerbarkeit aufgreifen und diese in die pädagogische Praxis übersetzen (Foucault, 1977; Grawe, 2004). Durch bewegungs-, erfahrungs- und beziehungsorientierte Lernsettings (Mura et al., 2019) zielt PowerBase darauf ab, unter anderem Orientierung/Kontrolle als subjektive Erfahrung von Handlungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Mitgestaltung erfahrbar zu machen. Die verkörperte Dimension von Orientierung/Kontrolle kann dabei insbesondere über die genannten körper- und bewegungsbezogenen Lernarrangements adressiert werden, in denen Schüler:innen Handlungsmöglichkeiten kognitiv reflektieren, aber auch situativ und leiblich erfahren können. Das Konzept verbindet dabei diagnostische Zugänge mit didaktischen Lernarrangements und adressiert sowohl schulische

als auch klinische Kontexte. Die genannten Spannungsfelder werden unter anderem durch die MYNEEDZ-Studie sichtbar, die zeigt, dass das Erleben von Orientierung/Kontrolle im schulischen Kontext kulturell und institutionell unterschiedlich ausgeprägt ist, und damit auf strukturelle Grenzen bestehender Lernarrangements verweist (Roos et al., 2020). In diesem Sinne versteht PowerBase schulische Lernräume zugleich als kulturell gerahmte Erfahrungsräume, in denen Orientierung/Kontrolle in Relation zu institutionellen Erwartungen, sozialen Beziehungen und kulturellen Deutungsmustern entstehen kann (King et al., 2024). PowerBase setzt dort an, wo klassische schulische Settings an ihre Grenzen stoßen: bei der Verkörperung von Lernen, der Erfahrung von Selbstwirksamkeit jenseits von Leistung und der Schaffung nicht-kompetitiver Erfahrungsräume. Macht soll hierbei als geteiltes Handlungspotenzial wirksam werden, das in sozialen Interaktionen entsteht (Müller et al., 2022). Gleichzeitig berücksichtigt das Programm die prinzipielle Begrenztheit pädagogischer Steuerung, indem Lernprozesse bewusst offen gestaltet werden und Raum für Unsicherheit, Aushandlung und situative Erfahrung von Handlungsmöglichkeiten lassen (Bernini, 2025).

In diesem Sinne operationalisiert PowerBase die theoretische Einsicht, dass Orientierung/Kontrolle nur dort entsteht, wo Schüler:innen sich als aktive Mitgestalter:innen ihrer Lernumgebung erleben können (Ciociola, 2025; Ciociola & Roos, 2023). PowerBase verfolgt somit das Ziel, schulische Lernräume neu zu denken: nicht als Orte maximaler Kontrolle, sondern als affektive und relationale Ökosysteme, in denen Orientierung/Kontrolle durch Erfahrung, Beziehung und Bewegung ermöglicht wird. Gerade vor dem Hintergrund kulturell unterschiedlicher Schultraditionen soll das Programm einen flexiblen Rahmen bieten, der kontextsensibel anschlussfähig ist.

Schlussfolgerung

Zusammenfassend fokussiert der Beitrag, dass das psychische Grundbedürfnis nach Orientierung/Kontrolle ein zentraler Schlüssel zum Verständnis von Macht in schulischen Kontexten sein kann. Orientierung/Kontrolle fungiert als erfahrbare Schnittstelle zwischen individueller Entwicklung, institutionellen Strukturen und kulturellen Deutungsmustern. MYNEEDZ liefert hierfür erste empirische Hinweise, während PowerBase eine mögliche pädagogische Antwort auf die daraus resultierenden Spannungsfelder darstellen kann. Damit soll der Beitrag zu einer machtkritischen und zugleich handlungsorientierten Perspektive auf Bildung beitragen. Macht wird dabei nicht grundsätzlich überwunden,

sondern bewusst gestaltet, als Voraussetzung für Orientierung/Kontrolle, Entwicklung und gemeinsames Lernen.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1989). The concept of agency in social-cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>.
- Bernini, L. (2025, September 5). We with Freud: Sex, power, the black hole [Conference presentation]. *PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts Conference, Meran-o, Italy*.
- Borghi, R., & Sereke, R. (2025, September 5). Power, margins and communities resistance [Conference presentation]. *PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts Conference, Meran-o, Italy*.
- Ciociola, F. (2025). MYNEEDZ – Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Familie und Schule aus Sicht von Sekundarstufenschüler:innen im deutsch-italienischen Vergleich. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 74(6), 521–538. <https://doi.org/10.13109/prkk.2025.74.6.521>.
- Ciociola, F. (2026). „MYNEEDZ“ Psychische Grundbedürfnisse von Jugendlichen – Eine internationale Fragebogenstudie zur subjektiven Bedürfnisbefriedigung in verschiedenen Lebenswelten [Dissertation]. Universität Siegen. <https://doi.org/10.25819/ubsi/10888>
- Ciociola, F., & Roos, S. (2023). Erste konzeptionelle Überlegungen zur Stärkung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen ab der Sekundarstufe I – Veranschaulichung anhand eines ausgewählten Milestones nach der MGML-Methodology. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5, 214–221. <https://doi.org/10.25656/01:26914>.
- Collie, R. J., & Ryan, R. M. (2025). Autonomy support and students’ perceived social-emotional competence: Predicting parent-reported social-emotional skills. *Social Psychology of Education*, 28, Article 116. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10079-9>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Ferraro, F. V. (2025, September 4). Breath, balance, and belonging: Empowering older adults through dance and breathwork [Conference presentation]. *PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts Conference, Meran-o, Italy*.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1975)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gallagher, M., & Breines, M. (2023). Unpacking the hidden curricula in educational automation: A methodology for ethical praxis. *Postdigital Science and Education*, 5, 56–76. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00342-z>.

- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). David McKay.
- Hegna, H. M., & Ørbæk, T. (2024). Traces of embodied teaching and learning: A review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 420–441. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>.
- Kärner, T., & Schneider, G. (2024). A scoping review on the hidden curriculum in education. *RECAP: Research in Education, Curriculum and Pedagogy – Global Perspectives*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>.
- King, R. B., Haw, J. Y., & Wang, Y. (2024). Need-support facilitates well-being across cultural, economic, and political contexts: A self-determination theory perspective. *Learning and Instruction*, 92, Article 101978. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101978>.
- Müller, T., Grieser, A., Roos, S., & Schmalenbach, C. (2022). *Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (SeELe): Ein Programm für die Sekundarstufe I*. Ernst Reinhardt.
- Mura, A., Tatulli, I., & Zurru, A. L. (2019). Leave no one behind: Design inclusive motor activities in primary teacher education courses. *Proceedings of the HEAd'19 Conference*. <https://doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9411>.
- Patzak, A., & Zhang, X. (2025). Blending teacher autonomy support and provision of structure in the classroom for optimal motivation: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 37, Article 17. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2>.
- Renick, J., Wegemer, C. M., & Reich, S. M. (2024). Relational principles for enacting social justice values in educational partnerships. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 28(4), 135–152. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/3104>
- Roos, S., Ciociola, F., & Oliveira Käppler, C. d. (2020). Macht und Ohnmacht in der erlebten Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse – Ein Vergleich der Selbsteinschätzung in Deutschland und Peru lebender Jugendlicher. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 60–79.
- Rupnik, D., & Avsec, S. (2025). Student Agency as an Enabler in Cultivating Sustainable Competencies for People-Oriented Technical Professions. *Education Sciences*, 15(4), 469. <https://doi.org/10.3390/educsci15040469>.
- Schoots-Snijder, A. J. M., Tigelaar, E. H., & Admiraal, W. F. (2025). Curriculum guidelines for the development of student agency in secondary education: A systematic review. *The Curriculum Journal*, 36(4), 541–573. <https://doi.org/10.1002/curj.318>.
- Thimm, J. C. (2024). Predicting psychological need satisfaction and frustration from early maladaptive schemas and DSM-5 and ICD-11 personality traits. *Current Psychology*, 43, 21083–21095. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05889-7>.
- Wüsten, G. (2022). *Lebenssinn und Ressourcen in Psychotherapie und Beratung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64730-1>

Conceptualizing Power in Urban Educational Networks

Sandra Matschnigg-Peer and Tamara Peer

Abstract. In this article, the Vienna Initiative *Bildungsgrätzl* is examined as a *consensual association* according to Hannah Arendt – as a *form of power*. To describe power in a Viennese Bildungsgrätzl, material from guided discussions with stakeholders in the educational landscape is evaluated using steps from Grounded Theory. In addition, a phenomenological vignette is used to examine the topic of power in the context of a Viennese Bildungsgrätzl in greater depth, in order to finally bring the representations together.

Konzeptualisierung von Macht in städtischen Bildungsnetzwerken

Macht in einem Wiener Bildungsgrätzl

Eingebettet in das *FWF-Projekt EQoL – Teaching the good life*¹ wird im vorliegenden Beitrag der Blick auf die Wiener Initiative Bildungsgrätzl gerichtet, um sich Macht als *einvernehmlichen Zusammenschluss* von Akteur:innen am Beispiel eines städtischen Bildungsnetzwerkes anzunähern. Es sollen die «Entschlossenheit zum Handeln oder die Lust am Handeln» (Arendt, 1970) der Protagonist:innen des Bildungsgrätzls beleuchtet und «die Zuversicht, die Dinge aus eigener Kraft ändern zu können» (Arendt, 1970), fokussiert werden. Im Zentrum steht die Frage, *wie sich Macht in einem Bildungsgrätzl in Wien zeigen kann*.

¹ Das Projekt «EQoL - Teaching the Good Life. Theory, Policy and Practice in Education to Promote Quality of Life in the 21st Century» mit der FWF Fördernummer 5101523 hat eine Laufzeit von 01.12.2023 bis 30.11.2026.

Macht kann als Mittel zur Kontrolle und Unterdrückung missbraucht (Weber, 1985, S. 28; Foucault, 1976), aber auch als Ressource für Entwicklung, Förderung und gesellschaftliche Veränderung verstanden werden. In Anlehnung an Hannah Arendt (1970; 1975; 1981) wird diesem Beitrag ein Machtverständnis grundgelegt, das eine kollektive Handlungsfähigkeit und das *Einvernehmen innerhalb einer Gemeinschaft* in den Mittelpunkt stellt: «Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln» (Arendt, 1975, S. 45).

In gesellschaftlichen Bewegungen zeigt sich Macht, nach Arendt (1970), als besondere Lust am Handeln, als Entschlossenheit, aktiv zu werden, und als Glaube, die Welt verändern zu können. Kollektives Handeln kann so eine Form von Glück – «public happiness» (Arendt, 1970), also das *Glück des öffentlichen Mitwirkens* – hervorbringen. Die Möglichkeit, gemeinsam handeln und gestalten zu können, eröffnet eine Dimension menschlicher Existenz, die für das Empfinden von Sinn wesentlich sei (Arendt, 1970).

Die Wiener Bildungsgrätzl-Initiative kann als eine gesellschaftliche Bewegung verstanden werden: Wiener Bildungsgrätzl meint lokal verankerte Bildungsnetzwerke – lokale Bildungsräume – in Wien, in denen Schulen, Kindergärten, außerschulische Einrichtungen wie Polizeieinrichtungen, Vereine, Musikschulen, soziale Institutionen sowie weitere Akteur:innen aus dem jeweiligen Stadtteil kooperieren, um Kindern und Jugendlichen bestmögliche Bildungs- und Entwicklungschancen zu eröffnen. Ziel der Bildungsgrätzl-Initiative der Stadt Wien ist es, Bildung als gemeinschaftliche Aufgabe zu verstehen und die vorhandenen Ressourcen des jeweiligen Stadtteils durch Kooperation zu bündeln (Stadt Wien, 2025). Das Leitmotiv «It takes a Grätzl to raise a child» (Stadt Wien, 2025) lässt deuten, dass Bildung als gemeinschaftlicher Prozess verstanden wird, der im Zusammenwirken unterschiedlicher Akteur:innen in derzeit 36 Bildungsgrätzln in Wien gelingen kann.

Im vorliegenden Beitrag wird Macht – in Anlehnung an Arendt (1970; 1975; 1981) und in Abgrenzung zu dominanz- oder herrschaftsorientierten Machtbegriffen (Weber, 1985, S. 28; Foucault, 1976) – als konsensualer Zusammenschluss in einem Wiener Bildungsgrätzl untersucht. Zur Annäherung an die zentrale Frage des Beitrages, *auf welche Weise sich Macht in einem Wiener Bildungsgrätzl zeigen kann*, wird auf verschiedene Daten zurückgegriffen: Leitfadengestützte Gespräche (Agostini, 2025), welche im Rahmen des Projektes EQoL mit Akteur:innen eines Wiener Bildungsgrätzls entstanden sind, werden mit Schritten der Grounded Theory – mit axialem und selektivem Kodieren (Strauss & Corbin, 1996) –

ausgewertet. Ergänzend erfolgt die Lektüre einer phänomenologischen Vignette (Agostini, 2016; Schratz et al., 2012), welche im Rahmen einer Veranstaltung in diesem Grätzl verfasst wurde. Dadurch soll das Thema Macht in städtischen Bildungsnetzwerken, insbesondere im Kontext eines Wiener Bildungsgrätzls, nicht nur aus der Perspektive der Akteur:innen beschrieben, sondern auch (mit-)fühlbar gemacht werden.

Leitfadengestützte Gespräche: Macht durch Gemeinschaft in einem Wiener Bildungsgrätzl

Für die vorliegende machttheoretische Analyse werden leitfadengestützte Gespräche² aus einem Wiener Bildungsgrätzl herangezogen. Diese wurden mit zwei Direktor:innen, zwei Lehrkräften, zwei Schüler:innen, einem:r Elementarpädagog:in sowie mit je einem:r Mitarbeitenden der Musikschule und Wiener Wohnen geführt.

Das paradigmatische Modell der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) dient dazu, das Gesprächsmaterial zu analysieren, (Sub-)Kategorien zu bilden und diese systematisch in ein Verhältnis zu setzen. Dabei werden Kategorien als *ursächliche Bedingungen, Kontextfaktoren, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien* sowie *Konsequenzen* gefasst (Strauss & Corbin, 1996, S. 78) und anschließend einem zentralen Phänomen zugeordnet, um eine innere Struktur und Beziehungszusammenhänge sichtbar zu machen (Strauss & Corbin, 1996, S. 79).

Als zentrales Phänomen wird *Macht durch Gemeinschaft*³ in einem Wiener Bildungsgrätzl beschreibbar und zeigt sich durch *konsensuale Zusammenschlüsse*, durch *Hürden*, durch *den Handlungswillen der Akteur:innen*, durch *Professions- und Alltagshandeln* sowie durch *soziale Projekte, Freizeitangebote, Forschungswerkstätten und gemeinsame Feste*. Diese Kategorien werden in Abbildung 1 dargestellt und im Anschluss pointiert präsentiert sowie mit Beispielen konkretisiert, um das zentrale Phänomen besser fassen zu können.

² Der Leitfaden für die Gespräche (Agostini, 2025) entstand im Rahmen der zweiten Projektphase des Projektes *EQoL – Teaching the Good Life*. Neben Fragen zur Entstehung des Bildungsgrätzls und der gelebten Rolle im Grätzl werden unter anderem die Treffen in den Grätzln, die Notwendigkeit der Bildung und die persönliche Meinung zum Grätzl von den Gesprächspartner:innen erfragt und thematisiert.

³ Macht durch Gemeinschaft orientiert sich an Arendts Verständnis: Macht setzt ein Einvernehmen innerhalb einer Gemeinschaft voraus (Arendt, 1970; 1975). Dass damit auch Exklusionsmechanismen bzw. Ambivalenzen verbunden sein können, sei an dieser Stelle ergänzend erwähnt.

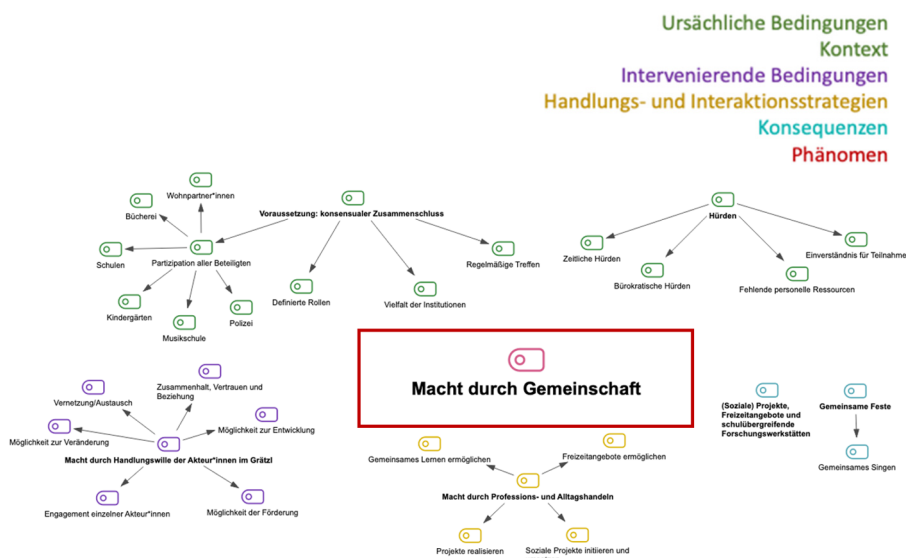


Abb. 1. *Phänomen eines Wiener Bildungsgrätzs – Macht durch Gemeinschaft.*

Als *ursächliche Bedingung*, welche auf das zentrale Phänomen *Macht durch Gemeinschaft* wirkt (Strauss & Corbin, 1996, S. 79), zeigt sich der *konsensuale Zusammenschluss der Akteur:innen*, der in den Subkategorien *Partizipation aller Beteiligten*, *Definierte Rollen*, *Vielfalt der Institutionen* und *Regelmäßige Treffen* Ausdruck findet. So beschreibt eine Schulleiterin: «Also diese regelmäßigen Termine, es braucht einmal diese Routine, also diese Abläufe, diese Rollenverteilung, damit ein Team funktional agieren kann» (SL4, S. 15).

Der *Kontext* als zweite Kategorie ermöglicht es, die Eigenschaften und Dimensionen der ursächlichen Bedingungen einzuordnen, indem er dazu beiträgt, spezifische Einflussfaktoren sichtbar zu machen (Strauss & Corbin, 1996, S. 80 f.). In diesem Fall werden *Herausforderungen* bzw. *Hürden* dargestellt, die gemeinsam überwunden werden müssen, um als Gemeinschaft Veränderung hervorzubringen: Sowohl *zeitliche* als auch *bürokratische Hürden*, *fehlende personelle Ressourcen* als auch *Herausforderungen bei dem Einverständnis für die Teilnahme an Feiern* erscheinen von Bedeutung. So beschreiben Lehrpersonen, Freizeit- und Elementarpädagog:innen Zeit als notwendige Voraussetzung, die genommen und vor allem freigespielt werden muss (L9, S. 7; FP1, S. 9; EP1, S. 9).

Bei der nächsten Kategorie wird beleuchtet, welche Bedingungen auf die Handlungs- bzw. interaktionale Ebene förderlich wirken können (Strauss & Corbin, 1996, S. 83): Als eine entscheidende *intervenierende Bedingung*

zeigt sich dabei der *Handlungswille der Akteur:innen* im Grätzl. So wird von einem Gesprächspartner von Wiener Wohnen erwähnt, dass das Bildungsgrätzl in besonderem Maße vom persönlichen Einsatz der beteiligten Akteur:innen getragen wird. Das Engagement dieser teils sehr prägenden Persönlichkeiten wirke motivierend und ansteckend, wodurch auch andere Institutionen, wie etwa Wohnpartner, gerne an gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen (W1, S. 7). Neben dem dargestellten Engagement einzelner Akteur:innen treten in den Interviews *Vernetzung und Austausch, Zusammenhalt, Vertrauen und Beziehung, Möglichkeiten der Entwicklung und Förderung* sowie *Potenziale zur Veränderung* als relevante Subkategorien hervor.

Im Rahmen des Phänomens *Macht durch Gemeinschaft* zeigen sich Handlungs- und Interaktionsstrategien in Form von *Professions- und Alltagshandeln* insbesondere durch das *Ermöglichen gemeinsamen Lernens, die Gestaltung von Freizeitangeboten, die Initiierung und Umsetzung sozialer Projekte* sowie *die Realisierung konkreter Vorhaben*. So werden gemeinsame Themen wie erneuerbare Energie (EP1, S. 5) im Grätzl bearbeitet, Briefe an Politiker:innen verfasst und dargestellt, wie die Welt besser werden kann und was jede:r Akteur:in des Grätzls konkret selbst dazu beitragen soll (SL5, S. 2), oder Projekte umgesetzt, bei denen die Fassade eines Gebäudes durch Kinderzeichnungen gestaltet wird (FP1, S. 10 f.).

Als *Konsequenzen*, die «bestimmte Ergebnisse fassen lassen, die sich aus den Handlungen und Interaktionen ergeben» (Strauss & Corbin, 1996, S. 85), können *soziale Projekte, Freizeitangebote und schulübergreifende Forschungswerkstätten* sowie *gemeinsame Feste mit gemeinschaftlichem Singen* genannt werden. So erzählt ein:e Schüler:in: «Also wir haben gesungen. Und wir haben dort für den Frieden Friedenslieder gesungen und dort haben die so ein paar Schulen so Kerzen, Sterne so gebastelt und so» (VS7, S. 2).

Insgesamt wird das Bildungsgrätzl von seinen Akteur:innen als kooperatives Netzwerk beschrieben, das im Sinne aller Beteiligten gemeinsames Handeln ermöglicht und ein Gefühl von Zusammengehörigkeit zwischen den beteiligten Institutionen fördert:

Also wir sind viele Institutionen, die gleichberechtigt, gleichwertig miteinander arbeiten. Bunt, farbig, freudvoll, immer für alles offen, nicht ganz dicht manchmal, schräg, prozessorientiert, nicht produktorientiert. [...] Lebende Gestaltung dadurch, dass man die Kinder miteinbezieht, dadurch, dass man offen ist. Engagierte Menschen, die additiv zu ihrer Funktion einen Sinn für die Gesellschaft und Gemeinschaft sehen und dadurch so intrinsisch motiviert sind, da sie Vereinbarungskulturen miteinander leben, pflegen und aufrechterhalten. (SL4, S. 1, 16)

Das *zentrale Phänomen Macht* zeigt sich in diesem Wiener Bildungsgrätzl als *Macht durch Gemeinschaft* – als Raum des Einverständnisses, des gemeinsamen Handelns, als ein Sich-Einlassen auf die Gemeinschaft, als eine Entschlossenheit des Zusammenwirkens verschiedener Institutionen und doch als Engagement einzelner Personen. Das Bildungsgrätzl erscheint als kollektiver Raum, in dem gemeinschaftliches Handeln nicht nur Mittel, sondern zugleich auch als Ausdruck von Macht durch Gemeinschaft erscheint (Arendt, 1970; 1975):

Durch Kooperationen entstehen Begegnungen, die im regulären Arbeitsalltag selten sind und ein gemeinsames Bewusstsein darüber schaffen, was als Kollektiv erreicht werden kann. Besonders sichtbar wird dies in Momenten, in denen die Freude und der Stolz der Kinder sowie der Pädagog:innen und Akteur:innen bei gemeinsamen Veranstaltungen erlebt werden – als Ausdruck des Bewirkens. Gleichzeitig wird betont, dass Auseinandersetzungen, Missverständnisse und Diskussionen als integraler Bestandteil dieses lebendigen Prozesses verstanden werden müssen. Sie tragen zum Wachstum und zur Weiterentwicklung der Gemeinschaft bei (FP1, S. 8, 17; EP1, S. 13; SL5, S. 1).

Um neben der Perspektive der Akteur:innen – die durch die deskriptive Darstellung der gewonnen Kategorien sichtbar gemacht wurde (Strauss & Corbin, 1996) – die *Erfahrungsdimension* noch stärker in den Blick zu nehmen, soll nun eine phänomenologische Vignette Einblick in eine *miterfahrene Erfahrung* (Agostini et al., 2023) eröffnen und weitere Facetten von Macht im Bildungsgrätzl zum Vorschein bringen.

Phänomenologische Vignetten: Facetten von Macht

Phänomenologische Vignetten werden als verdichtete Beschreibungen affizierender Erfahrungssituationen gefasst, die miterfahrbar machen, wie sich ein Phänomen zeigt und wie es erfahren wird (Agostini, 2016, S. 58). Dabei schenken forschende Personen irritierenden bzw. überraschenden Momenten pädagogischer Praxis Aufmerksamkeit und protokollieren diese (Agostini et al., 2023, S. 42). Wesentlich erscheint, dass die gewählten Situationen dabei den Anspruch erheben, «einen allgemeinen Sinn in der besonderen und konkreten Situation aufleuchten zu lassen» (Agostini et al., 2023, S. 39). Jene intersubjektiven «Wahrnehmungs- und Erfahrungsmomente, von denen die Vignettenschreibenden im Feld affiziert» (Agostini et al. 2023, S. 39) werden, werden schriftlich als narrative Textsorte – als Vignette – festgehalten.

Die vorliegende Vignette wurde im Zuge eines Friedensfestes, das vom Bildungsgrätzl veranstaltet wurde, verfasst und soll einer Vignettenlektüre unterzogen werden: Die Vignettenlektüre kann als wissenschaftlicher Weg der Deutung kontextualisiert werden: Forschende seien bei der Deutung von Vignetten «jenen Momenten auf der Spur, in welchen Sinn entsteht» (Agostini 2016, S. 56). Ziel der Lektüre ist es, den «Übergang von einem ‚lebensweltliche[n] Auskennen‘ zu einem ‚wissenschaftlichen Erkennen‘ (Meyer-Drawe 1996, 88) in Worte zu kleiden und somit für die sinnlich-leiblichen und jeglicher Reflexion vorausgehenden Expressionen einen sprachlichen Ausdruck zu finden» (Agostini 2016, S. 56).

Um zu deuten, welche Facetten von Macht sich im Konkreten zeigen, wird nun eine im Bildungsgrätzl entstandene phänomenologische Vignette vorgestellt und im Anschluss einer prägnanten Lektüre unterzogen.

Mareike und die Gemeinschaft

Für einen kurzen Moment ist nur das Heulen des kalten Windes, der durch die Bäume und über die Wiese peitscht, zu hören. Direktorin Meyer tritt an diesem kalten, aber sonnigen Novembervormorgen mit einem Lächeln auf den Lippen in die Mitte des Stehkreises und blickt zur Straße. Ihre durch das Mikrofon verstärkte Stimme durchdringt das aufkommende, aufgeregte Gemurmel: «Für unsere Sicherheit ist gesorgt», verkündet sie laut. Die Worte hallen über die versammelte Menge von Kindergartenkindern, Schüler:innen, Pädagog:innen und Erziehungsberechtigten. Vier Polizist:innen der Grätzlpolizei nähern sich mit festen, souveränen Schritten dem Menschenkreis. Die Uniformen reflektieren dabei leicht, die Blicke der Beamt:innen sind aufmerksam und freundlich. Die Volksschüler:innen Gordan und Mareike, die Seite an Seite im Kreis der Friedensfestteilnehmer:innen stehen, drehen ihre Köpfe, um die Ankommenden zu betrachten. Mareike, eingepackt in eine dicke Winterjacke, deren Kapuze ihr Gesicht umrahmt, deutet auf eine Beamtin. Mit leiser Stimme flüstert sie Gordan zu: «So wie diese Polizistin möchte ich auch werden.» Gordan, dessen Atem kleine Wölkchen in die Luft malt, wendet sich seiner Schulkollegin zu und fragt mit neugierigem Unterton in der Stimme: «Warum?» Mareike richtet ihren Blick auf die Polizistin und antwortet entschlossen mit fester Stimme: «Weil ich dann helfen kann und wir gemeinsam helfen können.» Gordan betrachtet Mareike und anschließend die Polizistin, seine Augen wandern mehrmals zwischen den beiden hin und her. Schließlich hält er inne und nickt mit einem Ausdruck stiller Zustimmung.

Vignettenlektüre

Diese Szene des Friedensfestes lässt sich als Abbild eines konsensualen Zusammenschlusses in einem Grätzl lesen: Ein Ereignis, an dem Kinder, Pädagog:innen, Erziehungsberechtigte und Vertreter:innen der Grätzlpolizei zusammenkommen und Gemeinschaft herstellen bzw. leben. Die Veranstaltung eröffnet den Akteur:innen Möglichkeiten, sich als Teil des Zusammenschlusses, als Teil des Kreises und so auch als Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen. Der Kreis selbst, in seiner räumlichen und symbolischen Form, kann auf Gleichstellung und die Möglichkeit der wechselseitigen Bezogenheit verweisen. Niemand steht vor dem:der anderen, sondern alle Festteilnehmer:innen sind Teil desselben Geschehens. Lediglich die Direktorin, die mit verstärkter Stimme spricht, tritt als Organisatorin hervor. Ihre Worte: «Für unsere Sicherheit ist gesorgt» verweisen auf getragene Verantwortung innerhalb der Gemeinschaft.

In diesem Raum der Begegnung stehen Mareike und Gordan im Zentrum, deren kurzer Dialog die Idee der «Lust am Handeln» (Arendt, 1970) widerspiegelt: In Mareikes Wunsch, Polizistin zu werden, um «gemeinsam helfen zu können», zeigt sich jene Entschlossenheit zum Handeln, die Arendt (1970) als Kern von Macht beschreibt – die Überzeugung, dass gemeinsames Tun und das Tragen von Verantwortung Veränderung bewirken können. Gordans stilles Nicken verstärkt diesen Moment, Macht erscheint als geteiltes Vertrauen in die eigene und gemeinsame Wirksamkeit. Mareike erkennt sich als potenziell Handelnde in einer Welt, in der Helfen und gemeinsames Tun als sinnstiftend erfahren werden. Das «gemeinsam» kann hier den Übergang vom individuellen zum kollektiven Handeln markieren – jenen Moment, in dem das eigene Handeln Bedeutung gewinnt, weil es sich in Relation zu anderen vollziehen kann. Macht zeigt sich in dieser Vignette als Gemeinschaft, als Vermittlung von Sicherheit, als Ausdruck von Zuversicht und als «Lust am Handeln» (Arendt, 1970).

Resümee

Das zentrale Phänomen *Macht durch Gemeinschaft* erscheint als ein gemeinsamer Handlungswille der Akteur:innen eines Grätzls, wobei insbesondere die Zuversicht im Mittelpunkt steht, aus eigener Kraft und durch gemeinsames Tun Veränderung anzustoßen: Konsensuale Strukturen und klar definierte Rollen der Akteur:innen bilden das Fundament dieser Form von Macht. Gleichzeitig wirken intervenierende Bedingungen wie persönliches Engagement, Beziehungsarbeit und die Bereitschaft zur

Kooperation als Katalysatoren gemeinschaftlicher Wirksamkeit. Herausforderungen – etwa Zeitmangel, bürokratische Hürden oder fehlende Ressourcen – werden gemeinsam gemeistert. Projekte, Feste und soziale Initiativen, die nicht nur Lerngelegenheiten eröffnen, sondern Zugehörigkeit und Identifikation stiften, erzeugen Freude, Stolz und das Gefühl, als Gemeinschaft etwas bewirken zu können.

Macht wird als etwas Positives erfahrbar – als etwas Freudvolles, das aus gemeinschaftlichem Tun und individueller Motivation entsteht. Das Wiener Bildungsgrätzl wird so zu einem Erfahrungsraum, in dem Macht als kollektives Handeln erfahrbar wird, getragen von Kooperation, Vertrauen, Sicherheit und einer Haltung der Offenheit in einem institutionellen Rahmen. Die phänomenologische Vignette verdeutlicht diese Idee in verdichteter Form. In Mareikes Wunsch, «helfen zu können und gemeinsam helfen zu können», zeigt sich Arendts (1970) Verständnis von Macht als «Lust am Handeln». Strukturelle Macht als Gemeinschaft wird miterfahrbar, wenn Menschen gemeinsam handeln und Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen.

Macht im Bildungsgrätzl manifestiert sich als Macht durch Gemeinschaft: als lebendige Praxis des gemeinsamen Handelns, die im Sinne Arendts auf der Überzeugung beruht, dass gemeinschaftliches Tun Welt verändern kann.

Literaturverzeichnis

- Agostini, E. (2016). Lektüre von Vignetten. Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In S. Baur & H. Peterlini (Eds.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (pp. 55–62). StudienVerlag.
- Agostini, E. (2025). *EQoL – Teaching the Good Life. Theory, Policy and Practice in Education to Promote Quality of Life in the 21st Century*. Verfügbar unter <https://eqol.univie.ac.at/de/das-projekt/>
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D., & Sandner, I. (2023). *Die Vignette als Übung zur Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742662>
- Arendt, H. (1970). Die neuerweckte Lust am Handeln. Ein Gespräch mit Hannah Arendt über ihr Buch „Macht und Gewalt“/Interviewer: A. Reif. *Die Zeit*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/1970/44/die-neuerweckte-lust-am-handeln>
- Arendt, H. (1975). *Macht und Gewalt*. Piper.
- Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.

- Schratz, M., Schwarz, J., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Stadt Wien. (2025). *Wiener Bildungsgrätzl – Überblick der Standorte, Konzept*. Verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/bildung/bildungsgraeztel>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Mohr.

The Power of Emotions at School. A Duoethnographic Study

Laura Corbella and Maria Cristina Mecenero

Abstract. This article explores how recent institutional transformations have reshaped the emotional ecology of Italian primary schools. Using a duo-ethnographic approach, two teacher-researchers analyze emotions as epistemic tools to understand power relations, professional identity, and democratic erosion. Fear, silence, and adaptation emerge alongside joy as resistance, revealing emotions as political resources for restoring teacher agency and the centrality of childhood.

Il potere delle emozioni a scuola: uno studio duo-etnografico

Introduzione

Negli ultimi decenni la scuola primaria italiana ha attraversato un processo di trasformazione istituzionale che ha inciso profondamente sull'identità professionale delle insegnanti e sulla qualità delle relazioni educative. Riforme frequenti, digitalizzazione intensiva, pressioni valutative e managerializzazione dei processi hanno contribuito a modificare l'ecologia emotiva (D'Alessio, 2021) della scuola primaria.

All'interno di questo scenario, le emozioni delle insegnanti sono indicatori dei mutamenti in atto. L'emotività docente è un dispositivo che riproduce o trasforma le condizioni di lavoro, i rapporti di potere e la qualità del legame educativo. In questo articolo le emozioni sono considerate strumenti conoscitivi della realtà scolastica contemporanea e dei mutamenti istituzionali in corso.

Questo studio adotta l'approccio duo-etnografico (Sawyer & Joe, 2012), basato sul dialogo riflessivo tra noi autrici, entrambe insegnanti in scuole primarie pubbliche. Nel processo di co-costruzione ciascuna voce ha interrogato l'altra, rivelando premesse implicite, cornici culturali, esperienze e pratiche. I percorsi formativi differenti di entrambe (teatro, movimenti autonomi di insegnanti, supervisione pedagogica) emergono nei dialoghi come risorse per decodificare il sentire. Il corpus di dati è composto di verbalizzazioni di dialoghi, appunti riflessivi e scritture creative, riguardanti ricordi situati di interazioni con colleghe/i, famiglie e dirigenza e analisi retrospettive dei vissuti emotivi.

L'analisi qualitativa ha seguito tre fasi: dapprima ci si è occupate di rilevare e nominare i vissuti emersi, dando loro una connotazione precisa (ad esempio: paura, rabbia, impotenza, gioia, stupore, disorientamento). Successivamente, li abbiamo collocati nelle situazioni che li hanno generati in modo da far emergere collegamenti con dinamiche e fenomeni tipici del contesto scolastico. Infine, abbiamo indagato il significato politico delle emozioni registrate, delineando delle direzioni di cambiamento a favore del recupero della centralità dell'infanzia e dell'*agency* delle insegnanti.

In questo articolo esplicitiamo i temi più rilevanti che sono emersi durante lo studio e contemporaneamente i processi con cui li abbiamo individuati. Le citazioni tra virgolette uncinate si riferiscono al corpus di dati raccolto.

Emozioni e potere: la paura

L'epistemologia delle emozioni alla base di questo approccio considera i soggetti come esseri senzienti di vissuti che provengono da loro stessi, ma anche da altri soggetti con cui sono in relazione e dal contesto più allargato (Casiraghi et al., 2007; Fosha et al., 2012). Come ricercatrici abbiamo tenuto conto consapevolmente del nostro ruolo di collettori di ciò che vi era in circolo e di cui il nostro sé si faceva, volta per volta, cassa di risonanza. Secondo Nussbaum (2014), le emozioni non sono stati interni irrazionali, ma giudizi valutativi radicati nella storia, nella corporeità e nelle relazioni dei soggetti. Questo significa che, ad esempio, quando le insegnanti provano paura, rabbia o disorientamento, stanno anche formulando valutazioni implicite sul proprio ruolo istituzionale e sulla qualità dei cambiamenti in atto, percepiti come progressivamente peggiorativi delle condizioni relazionali tra insegnanti e alunne e alunni.

Ad esempio, da un testo riflessivo di Maria Cristina:

Qualcosa è cambiato. Non ho mai avuto paura in 40 anni di scuola di essere denunciata. Ora so che potrebbe succedere. Non sono una donna timorosa e ho un background di studi superiori, laurea, dottorato, politica con le donne, nei movimenti autonomi di insegnanti, ricerca individuale di libertà nelle scelte di vita, nelle scelte professionali. [...] Di cosa abbiamo paura noi insegnanti oggi? Di essere/non essere cosa? Di fare cosa? (6/8/2025)

La paura di «essere punite», di «non poter parlare di ciò che non va», di «essere fatte fuori» segnala una vulnerabilità istituzionale che non è individuale ma strutturale, e che assume una chiara connotazione di genere se letta alla luce della storica svalutazione del lavoro educativo e di cura, tradizionalmente femminilizzato, esposto a richieste crescenti di adattamento e responsabilità emotiva senza un corrispondente riconoscimento simbolico, politico ed economico.

A partire dal testo sulla paura di Maria Cristina parte quindi un'indagine che allarga la lente dal suo sentire individuale in primis a quello di Laura, sua interlocutrice e co-ricercatrice, e successivamente a quello del contesto, delle altre colleghe e di bambine e bambini. Esplicitando i giudizi valutativi impliciti nelle emozioni, otteniamo informazioni su come la realtà modifica i soggetti. Tracciamo poi una connessione tra tali intuizioni e la letteratura esistente che prende in esame l'emotivo: la paura nel lavoro quotidiano a scuola come fattispecie della *paura liquida* (Bauman, 2008) che connota la società che ci circonda.

Come sostiene Boella (2018), le emozioni plasmano la partecipazione sociale: il sentire delle docenti contribuisce a definire in modo decisivo quali forme di relazione, di azione e di dissenso siano praticabili nel contesto scolastico. I dati che abbiamo raccolto indicano come ad aumento di paura, disorientamento e senso di esposizione corrisponda una restrizione dello spazio per la critica. Il ritirarsi della parola, con la pericolosa neutralizzazione del pensiero divergente, produce un adattamento silenzioso. Ad esempio, il racconto di Laura riporta:

Una collega, durante un collegio d'ordine, in cui ho parlato a lungo intervenendo su più questioni, [...] mi ha detto: “Laura, io insegno da vent'anni, non serve a niente, lasciali fare, tanto poi in classe fai come vuoi tu”. Per me si sono susseguiti delusione e un grande dispiacere. Era in circolo un grande disamore per il processo democratico. Nel frattempo cresceva in me un senso di ribellione. [...] Mi disturba, intanto, che siano sempre i soliti pochi, isolati, che alzino la mano. Ma anche io stessa registro di non avere voglia di alzare la mano, spesso. Nella maggior parte dei collegi docenti non c'è neanche più nemmeno nessuno che interviene; e in quei casi provo tantissima noia, voglia di scappare, di fare altro. (17/7/2025)

Nella comprensione duo-etnografica di questo racconto è emerso, accanto alla rinuncia dello spazio di parola in atto collettivamente, il senso dell'inefficacia degli interventi in cui si propongono critiche e osservazioni. Il collegio docenti, organo di funzionamento democratico dell'istituzione scolastica, appare quindi debole, in trasformazione, da organo decisore a organo ratificatore. Questo sintomo ci ha spinte a riflettere sulla gestione istituzionale delle scuole e sui recenti cambiamenti sistemici nella cultura organizzativa. Il vissuto di inefficacia rispetto al proprio ruolo agito entro i confini istituzionali previsti (l'intervento nel collegio docenti), svela una percezione di dipendenza unilaterale dalle decisioni della dirigenza, non mitigata da spazi di confronto reale. Per arricchire il quadro, ci siamo riferite perciò ad altri dati. Successivamente al racconto del collegio docenti, un passaggio del dialogo tra Maria Cristina e Laura riporta:

Laura: Fuori da scuola, commentando il fatto di non voler più parlare ai collegi, una collega mi dice: "Perché qua io ne ho prese di batoste". Io ricevo il messaggio: non ci provare neanche a cambiare le cose.

Maria Cristina: Il contesto non regge più che si prenda parola, ma allora, siamo figuranti? Io però non credo che sia inutile [...] Penso che sia un servizio per tutti continuare a esprimersi, portare visioni differenti, dichiarare dubbi, porre domande... (17/7/2025)

La paura quindi si fa disvelatrice. Questo un monito che Laura riceve da una collega: «Tutto quello che voi vi dite durante le ore di progettazione, sappiatelo, viene riferito» (16/7/2025). La circolazione informale di informazioni genera un clima di sospetto che compromette la collegialità, mentre nella collegialità istituzionale le parole sono taciute. Lo sfibrarsi dell'*agency* del collegio docenti da una parte, l'aumento del potere delle voci di corridoio dall'altra segnalano un rapporto con la dirigenza che si fa impregnato di timori e sospetti. Da uno scritto di Maria Cristina:

C'è "paura che tutto venga messo in piazza", mi ha detto una collega. Le voci non si possono controllare. La comunicazione è distorta. Non si ha più chiaro cosa ha senso dire e rischiare e cosa non ne ha. (6/8/2025)

Abbiamo riflettuto sul parallelismo tra la riduzione dello spazio democratico e la progressiva introduzione di una cultura del *middle management* nella scuola pubblica. Con l'obiettivo dichiarato di migliorare l'efficienza organizzativa, distribuire le responsabilità e alleggerire il carico decisionale della dirigenza, si sono importate da più di vent'anni nel campo educativo logiche proprie dell'impresa, ridefinendo i rapporti di potere, le forme della collegialità e il senso stesso del lavoro docente. Il lessico che

accompagna tale mutamento – figure di sistema, referenti, funzioni strumentali, staff di dirigenza, coordinatori – segnala uno slittamento semantico e politico: l’insegnante non è più primariamente un soggetto educativo e collegiale, ma una risorsa da allocare in una catena intermedia di controllo e implementazione delle direttive. In questo quadro, la paura rivela il conformismo; il conformismo impoverisce la riflessività. Si genera ciò che nel corpus dei dati emerge implicitamente: una riduzione dello spazio per l’espressione dello spirito critico tra insegnanti, che «non fanno più domande», «si adattano», «si sentono esecutrici». Pertanto, ecco la rinuncia progressiva alla parola, l’accettazione passiva di direttive mutevoli, la difficoltà a nominare problemi istituzionali («paura di parlare del potere») che emergono come temi ricorrenti dall’analisi dei dati. Emerge una trasformazione in atto: la scuola sta perdendo la sua natura di comunità dialogica democratica.

Nuove mediazioni

L’insegnamento è una pratica costitutivamente relazionale ed emotivamente intensa, esposta a elevati livelli di stress e a un rischio significativo di burnout, in particolare in assenza di dispositivi istituzionali di riconoscimento e di formazione specifica (Valbusa et al., 2022). Il diffondersi nel dibattito pubblico e pedagogico dell’attenzione alle emozioni deriva da una crisi profonda delle condizioni di esercizio del lavoro educativo, che investe al contempo la soggettività di chi insegna, la qualità delle relazioni scolastiche e la tenuta etica dell’istituzione.

Nonostante la crescente attenzione della ricerca educativa all’interdipendenza tra cognizione ed emozione, la scuola tende a ignorare i vissuti emotivi. Hochschild (in Cerulo, 2024), distinguendo tra “lavoro emotivo” (personale) e “lavoro emozionale” (richiesto dal ruolo), evidenzia come quest’ultimo sia strutturale in ogni contesto organizzato. Nella professione docente, che unisce cura, relazione e responsabilità, entrambi sono necessari, ma l’istituzione non offre strumenti per riconoscerli e gestirli. Ciò porta a una responsabilizzazione individuale e invisibile del carico emotivo, che grava sproporzionatamente sulle donne, le quali spesso interiorizzano il disagio come inadeguatezza personale.

I dati discussi fino a qui mostrano che quando la dimensione emotiva non viene ascoltata e riconosciuta, i contesti educativi soffrono, cresce il senso di impotenza e si risponde con comportamenti performativi e adattivi; in questo slittamento il potere delle emozioni, non governato collettivamente, si

trasforma in potere del contesto e dell'istituzione, assumendo tratti dissocianti e alienanti. Dalla rielaborazione duo-etnografica:

Abbiamo lavorato alla duo-ethnography per 5 giorni senza arrivare mai a parlare di infanzia. La nostra e quella che accompagniamo nelle aule. Soprattutto quest'ultima, che tanto ci sta a cuore, nemmeno noi siamo riuscite a portarla fuori dall'ombra. Cosa fa ombra? I problemi degli adulti: cortocircuiti organizzativi, difficoltà nella comunicazione, pratiche scisse dalle intenzionalità dichiarate, responsabilità delle figure dello staff più formali che sostanziali. Abbiamo parlato di collegi, programmazioni, progetti, cose capitate rilevanti, ma sempre nella sfera delle relazioni tra adulte. Ai bambini non ci si arriva. (17/7/2025)

Il processo stesso di questo studio ha svelato che l'offuscamento dell'emotivo a scuola ha una risultante chiara: si arriva al punto di non riuscire più a cogliere lo straordinario che continua ad accadere nelle bambine e nei bambini, addirittura l'infanzia scompare dai radar del dialogo. I dati raccolti mostrano come l'infanzia venga spesso messa "tra parentesi", attraverso: saturazione del tempo con eventi istituzionali, priorità a riforme e adempimenti, marginalizzazione del gioco, del corpo, dei linguaggi artistici e riduzione del tempo lento e delle possibilità di osservazione. Tuttavia, al contempo, sono emersi vissuti di gioia a scuola – «c'è piacere nel ritrovarsi», «c'è stupore», «la gioia di essere al mondo» – legati al contatto con il mondo bambino; un contatto che, pur faticando a emergere nelle narrazioni, continua a determinare una dimensione di benessere. In quei frammenti, la centralità dell'infanzia si riafferma nelle esperienze di arte, teatro, creatività e uso del corpo. La gioia, lo stupore, il piacere diventano così i vissuti connotanti quando l'infanzia ritorna al centro. Dalla forza e dal piacere che derivano dalla relazione con bambine e bambini può nascere resistenza all'omologazione e al sopravvento delle passioni tristi: sul piano simbolico, ridare visibilità e ascolto all'infanzia corrisponderebbe a rilanciare la sua centralità politica, non soltanto per chi vive la scuola primaria, ma per tutte e tutti. La frase, nata dalla rielaborazione duo-etnografica «quando c'è disordine organizzativo non si riesce più a raccogliere lo straordinario che capita nei bambini» sintetizza come ciò che dovrebbe essere il cuore della scuola rischi di rimanere offuscato e di essere cancellato. Ecco che parlare di epistemologia implicita delle emozioni ci sembra particolarmente rilevante. La scuola tende a oscillare tra due posizioni contraddittorie: da un lato, afferma l'importanza delle emozioni (educazione socio-emotiva, empatia, benessere); dall'altro, continua a trattarle come elementi accessori, individuali e non conoscitivi quando riguardano gli adulti. Questo scarto rivela un'epistemologia implicita non elaborata: le emozioni sono riconosciute solo se funzionali all'adattamento e alla prestazione, non se

mettono in discussione l'ordine organizzativo. Intendere le emozioni come elementi di comprensione del reale significa cambiare paradigma, mettendo in discussione i pilastri dell'ideologia meritocratica che regge da anni l'impianto formativo nazionale, e interrogare il modello di scuola-azienda che assume il mercato come orizzonte naturale della società (Boarelli, 2019, p. 50).

Si delinea un bivio politico sull'educazione emotiva: o si forma il futuro cittadino del mercato globale, addestrando precocemente bambini e bambine alle "competenze emotive" per l'adattamento neoliberista (che appare come la tendenza attuale); oppure il lavoro sulle emozioni diventa strumento per riappropriarsi del ruolo politico, superare l'inconsapevolezza e l'adeguamento, e trasformare l'intelaiatura dell'istituzione, che oggi neutralizza il pensiero critico e la centralità dell'infanzia.

In termini politici, l'epistemologia implicita delle emozioni stabilisce chi è autorizzato a sapere attraverso il sentire e chi no. A scuola, le emozioni di bambine e bambini possono essere oggetto di attenzione pedagogica, mentre quelle delle insegnanti – forse anche perché donne – vengono spesso considerate eccessive, soggettive, non professionali (Li et al., 2023). Questo rivela una gerarchia epistemica che svaluta il sapere emotivo di chi svolge lavoro educativo e di cura, naturalizzandolo anziché riconoscerlo come conoscenza legittima.

Parlare di epistemologia implicita delle emozioni significa portare alla luce una domanda: che cosa consideriamo conoscenza valida quando parliamo di educazione? Se le emozioni vengono riconosciute come modalità di conoscenza incarnata e situata, allora esse diventano risorsa critica per leggere le istituzioni e trasformarle; se restano confinate a una gestione individuale, diventano invece uno strumento di adattamento e di governo delle soggettività. Questa scelta epistemologica, anche quando non viene nominata, è sempre una scelta politica.

Dal nostro punto di vista, attivare all'interno dell'istituzione scolastica spazi strutturati di allenamento al sentire per gruppi di insegnanti rappresenta una possibilità concreta di intervenire su questo piano. Si tratta di immaginare forme di supervisione analoghe a quelle presenti nelle équipes socio-educative, centrate sulla condivisione dei vissuti emersi nel lavoro quotidiano in classe e nell'istituto, orientate alla presa di consapevolezza e alla conoscenza della realtà. Tali spazi di confronto sarebbero basati su alcuni processi specifici: denominazione, anche attraverso l'evocazione di immagini; indagine sulle fonti relazionali e contestuali dei vissuti; condivisione delle mediazioni usate in classe (teatro, danza, pittura, canto, manipolazioni) per favorire l'evoluzione del senso di sé e la conoscenza del mondo dei bambini attraverso la gioia e l'esplorazione dei linguaggi. In

questa supervisione si mira a un “riallineamento” delle persone adulte nel respiro, nel vissuto e nell’azione, ancorato al qui e ora dell’infanzia, con l’obiettivo di accompagnare bambine e bambini nelle attività scolastiche nominando gli stati emotivi, ascoltando percezioni fisiche e vissuti, salvaguardando l’integrità del sé nel processo formativo. Questo esercizio, dapprima attivo tra le insegnanti e poi portato in classe, ha valenza politica poiché agisce sul piano della consapevolezza individuale e collettiva: appropriarsi del potere delle emozioni può far uscire dalla “trasparenza” e dalla “nebbia” – due immagini ricorrenti nei dati raccolti – e ristabilire la capacità di parola, presenza e azione di una collettività sensibile e partecipe (Byung-Chul, H. 2023).

Bibliografia

- Bauman, Z. (2008). *Paura liquida*. Editori Laterza.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Editori Laterza.
- Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Raffaello Cortina Milano.
- Byung-Chul, H. (2023). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Nottetempo.
- Casiraghi, M., Greco, C., & Rovagnati, E. (2007). *Sentimenti a scuola*. Marna.
- Cerulo, M. (2024). *Sociologia delle emozioni*. Il Mulino.
- D'Alessio, C. (2021). Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 151–159. https://doi.org/10.7346/-fei-xix-01-21_12
- Fosha, D., Siegel, D. J., & Solomon, M. F. (2012). *Attraversare le emozioni*. Mimesis.
- Li, S., Liu, X., Wang, X., & Zhao, Y. (2023). Emotional labour and misogyny: A general look at gender differences among teachers in Chinese high schools. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 8, 1417–1423. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4496>
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emozioni politiche*. Il Mulino.
- Sawyer, R. D., & Joe, N. (2012). *Duoethnography*. Oxford.
- Valbusa, F., Bombieri, R., Traina, I., Silvia, R., Bevilacqua, A., Ubbiali, M. (2022). Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative. In *Ricreazione*, 14(2), p.41-56.

Empowerment Through Children's Literature in Pedagogical Contexts

Jeanette Hoffmann and Elisabeth von Leon

Abstract. Children's literature fosters imaginative participation in the stories of others and can strengthen and encourage its readers. This article examines contemporary children's literature, focusing on narratives of diversity, resilience, solidarity, and memory culture. It explores how polyphonic life stories are conveyed and how the motif of resilience is depicted. The findings highlight how storytelling enables empowerment, supports identity formation, and promotes democratic engagement in educational contexts.

Introduction

Children's literature plays a vital role in children's socialisation (Breitmoser, 2022). It tells stories that strengthen and encourage children, enabling them to imagine their own and other concepts of the self and the world (Wieler, 2024). It is important for the child's construction of identity (Daly, 2022; Ulich & Ulich, 1994) and can contribute to the promotion of resilience (Wustmann, 2005) and empowerment (Herriger, 2022). In educational contexts such as kindergarten and primary school, picturebooks and children's literature can accompany children developing a «positive power» (Kain, 2006).

Against the background of theoretical considerations on «narrative resonance» (Rosa, 2020) and empirical research on empowerment through children's literature in educational contexts (Sundström Sjödin, 2022), this contribution presents a selection of contemporary children's literature of different genres and for different age groups which tell stories about diversity, resilience, solidarity, and remembering. Following narrative and visual analyses of the stories, the potential for empowerment and didactic

ideas for kindergarten, primary and secondary school are presented and summarised by a final conclusion.⁶

Narrative Resonance and Imagined Experiences

Especially for children living in particularly challenging conditions and situations, children's literature offers opportunities for imaginative participation in the stories of others, their encounters and experiences, problems and fears, dreams and longings. It offers «possible worlds» (Bruner, 1986) that encourage them to cope with their own life situation through imagination.

Those who do not read remain prisoners of their own everyday time, lifetime and world time. They only have this one. But reading opens up the horizon of another temporal trinity: we are confronted with a different everyday life, a different life, a different era. And in doing so, we experience that a different way of being in the world is possible. (Rosa, 2020, p. 210, translated by JH)

These alternative possibilities of being in the world can be linked to one's own life worlds and ideas (Beier, 2021) and can evoke transformations in processes of narrative resonance (Rosa, 2020), in the sense of an «interplay of being touched and responding to it in an open-ended process that transforms those involved» (Rosa, p. 200, translated by JH). For encouraging this process, it is necessary that the stories are rich in experience, that they have an «experientiality» (Fludernik, 1996) concerning both the experiences of the figures in the story and the «imagined experiences» (Schüler, 2019) of children reading and listening to them. «It takes a story to imagine what it is like to be talented and famous, to have to leave one's homeland [Heimat], to live in captivity or to lose a beloved person.» (Schüler, p. 11, translated by JH)

The power of imagination can enable children to acquire resilience, understood as the «ability to successfully cope with stressful life circumstances (e.g. misfortunes, traumatic experiences, failures, risky conditions) and the negative consequences of stress» (Wustmann, 2005, p. 192, translated by JH). For activating such imaginative «encouraging processes of self-empowerment» (Herriger, 2022, n.p., translated by JH) in the context of developing of resilience that can transform both the individual

⁶ This article is a collaboration of Jeanette Hoffmann (Chapter 1, 2, 3, 4, 7) and Elisabeth von Leon (Chapter 5, 6, 8).

and society (Sundström Sjödin, 2022), the books presented below serve as examples.

Empowerment Through Children's Literature

The children's books selected for this contribution address kindergarten, primary and secondary school children and range from picturebooks, first readers, non-fiction to comics. They tell stories of living together in diversity and community, of depression and resilience in friendship contexts, of women's rights in democratic participation and solidarity, and of war and trauma in memory culture. They were all originally published in German (with the exception of one book which was translated from English) and nominated for the 2025 *German Children's Literature Award* (*Deutscher Jugendliteraturpreis*) in the picturebook, children's book and non-fiction categories. The research questions are as follows: Which polyphonic life stories are told in the selected books? How are they narratively and visually structured? What form does the motif of resilience (Kruse & Terhorst, 2020) assume in them?

Diversity and Community – Living Together

The first reading book *Die Gurkentruppe* (literally *The Cucumber Squad* or figuratively *The Bunch of Bunglers*), written by Leslie Niemöller and illustrated by Liliane Oser (2024), tells the story of five completely diverse animals: the clever but bored pig Hans, the big but shy bear Ben, the compulsively tidy Toto, the sad and good cooking zebra Tayo, and the fidgety but craftly skilled beaver Nick. One by one, they move into the pig's lonely house in the forest. Each gets their own room even if it is just a shed. As different as they are, together they form a living community that grows with and alongside each other.

In five chapters we get to know the unique characters by way of colourful pictures and linguistically playful dialogues. The cucumber, in colloquial German a word for loser or bungler, runs like a leitmotif through the story—literally in the images (as cucumbers that are grown, harvested, prepared and eaten, but also adorn carpets, sofa cushions, cleaning product bottles or Easter eggs) and figuratively in the form of the humorous labelling of the community, which also makes the story's title (Figure 1).

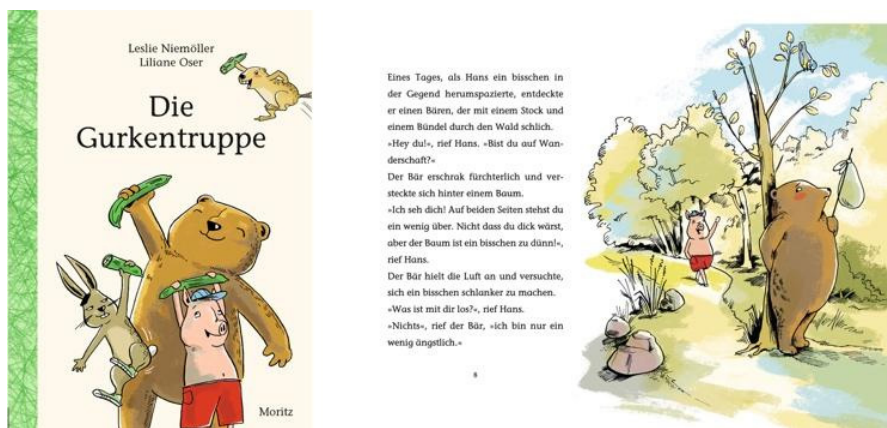


Fig. 1 – Cover and double-page spread from *Die Gurkentruppe* (Niemöller & Oser, 2024) © Moritz.

The everyday life of the five is not without conflicts and misunderstanding. But finally, through talking and listening, forbearance and humour, the willingness to understand and ability to forgive, the five get along with each other. The situational humour in text and image can captivate the readers, making them smile when, for example, the red-faced, shy bear hides behind a tree before his first encounter with the pig, holding his breath and trying to make himself a little slimmer, and the pig diplomatically comments: «I can see you! You're sticking out a little on both sides. Not that you're fat, but the tree is a little too thin» (Niemöller & Oser, p. 8, translated by JH). It is touching at the end, when the animals snuggle up together and go into hibernation and in spring the beaver surprises them with a renovated house. And when they tell each other their dreams, and the bear, asked how do you know you are happy, says, «Happiness is a pot of honey [...] And courage.» (Niemöller & Oser, p. 59, translated by JH) and the pig summarises «When we're all together, that's happiness. Friends, that's happiness» (Niemöller & Oser, p. 61, translated by JH).

One way to start a discussion with kindergarten or primary school children about the story and the idea of living together in a community is through the characters. E.g. the children could look at pictures of the five animal figures placed in the middle of a storytelling circle and imagine what kinds of personalities they might have and how they could relate to each other. The bear's red cheeks might indicate his shyness, or the rabbit's neatly combed side parting might indicate his love of order. Differences and similarities, possible conflicts or mutual support may also be imagined. Following a shared reading aloud, the children may design rooms for the

individual characters in shoe boxes—each one symbolising the character’s inner life by its furnishings—and then assemble them into a house, thus symbolically illustrating the community in diversity.

Depression and Resilience – Friendship

The picturebook *Emma und der traurige Hund* (*Emma and the Sad Dog*) by Sabine Rufener (2024) tells the story of a girl trying to help a suicidal dog rediscover the will to live. Nameless, the dog represents those many affected by melancholy and depression (Winderlich, 2025). It claims that a single compelling reason would be enough to go on. Emma takes on this task, even though she intuitively senses that it is a big one. The dialogue between the two is central: But neither pragmatic suggestions drawn from a child’s everyday life—such as offering a chocolate bar—nor philosophical questions about the meaning of life nor the idea of true love or the afterlife provide lasting help. Instead, these attempts fade into speech- and helplessness (Winderlich, 2025). Yet, as the dog notes, one more day hardly matters—Emma’s joy and her countless ideas keep him alive. Her arguments may fall short, but her friendship does not. Rufener’s atmospheric illustrations stimulate imagination and empathy, invite subjective reliving, and offer psychological insight (Spinner, 2007). To this end, she works with both, the gaze of the protagonists and that of the viewers, thereby implementing a shift in perspective (Winderlich, 2025). Not only are Emma’s red glasses staged as a central visual symbol but—more importantly—the eye contact between her and the dog becomes a key to visualising internal processes. Initially, the viewers follow Emma’s gaze towards the hesitant dog which gradually begins to open up to his new companion and even to life. This is particularly striking in a visual transition: from a bird’s-eye view showing the two figures beneath a tree canopy shifting to a worm’s-eye view of sun-drenched leaves above (Figure 2). It is by way of such surprising, playful moments that Rufener evokes a sense of lightness. A particular moment of hope comes when Emma lends the dog her glasses, allowing it to undergo a transformation in perception (Winderlich, 2025)—a blurry one, but as it states: «I think I quite like the world a little blurry» (Rufener, 2024, n.p., translated by EvL).



Fig. 2 – Cover and double-page spread from *Emma und der traurige Hund* (Rufener, 2024) © kunstanstifter.

Claiming that this picturebook is about longing for death or about suicidal thoughts would be reductive. For this book is (full of) light, it transcends the boundaries of the (un)speakable and opens up pathways to empathy and renewed vitality. Rufener shows the vital importance of community in moments of despair. For those suffering from depression, relationships can be crucial. «In *Emma*, Rufener portrays a child who is as resilient as she is competent, who experiences self-efficacy through her care for the dog without overburdening herself» (Arbeitskreis für Jugendliteratur, 2025, n.p. translated by EvL).

Building on these themes, the aesthetic-didactic concept developed by the Berlin Bilderbuchwerkstatt (Winderlich, 2025) offers a practical approach. Starting from a key scene in the picturebook and an atmospherically designed video backdrop, children are invited to actively experience shifts in perspective. Photos of the dog can be expanded by their own imaginations, memories or thoughts. Captured on transparent paper and placed over the photo, they enrich the visual experience and reflect the picturebook's blurred and ambiguous nature.

Participation and Solidarity – Women's Rights

By her debut children's book, *Der Tag, als die Frauen streikten* (English original: *I Dare! I Can! I Will! The Day the Icelandic Women Walked Out and Inspired the World*), Linda Ólafsdóttir (2024) presents a non-fiction picturebook about a globally influential women's movement and the importance of democratic participation. To achieve this, a young girl named

Anna serves as a figure of identification. The story begins with Anna attending a women's rights demonstration on 24 October, as her mother recalls the 1975 Icelandic women's strike. On that day, 90 % of Icelandic women stopped paid or unpaid labour to protest against inequality and patriarchal structures. This historical context is conveyed through an orally inflected dialogue using simple, short sentences. The factual information is given in the course of a dual narrative: The text follows the conversation between the girl and her mother set in the present; visually, the story shifts to 1975 after the first double-page spread, returning to mother and daughter at the end.

Like a leitmotif, a modified slogan of a Swedish protest song runs through the book (in the English edition starting with the title): «I Dare! I Can! I Will!» (Ólafsdóttir, 2024) Not only do the demonstrators chant it on a densely illustrated double-page spread filled with women standing shoulder to shoulder, but also Anna echoes her ancestors on the last page: «I Dare!» (Ólafsdóttir, 2024, n.p.) The intergenerational and transnational connection between all women is literally shown as a red thread in the form of a dotted line, linking Icelandic women and women around the world in bold coloured illustrations. Recurring motifs such as the feminist fist and the emblem of the International Women's Year 1975—a blue dove with the Venus symbol—reinforce the idea of unity and empowerment (Figure 3).



Fig. 3 – Cover and double-page spread from *Der Tag, als die Frauen streikten* (Ólafsdóttir, 2024) © Prestel.

By way of vivid illustrations and a narrative structure, the book not only makes the power of collective action relatable for young readers but also can strengthen girls in their resilience and their courage to stand up for their rights. In doing so, this picturebook joins the ranks of important literature on democracy and participation (Hoffmann et al., 2024).

The front and endpapers subtly invite such engagement, featuring a multitude of banners and protest signs—all left blank. This provides an obvious occasion for writing. Based on the illustration, children can design

their own signs to express socially and politically significant demands or messages that matter to them personally.

War and Trauma – Memory Culture

The graphic novel *Anna: Was die Zeit nicht heilt* (*Anna: What time does not heal*), written by Christina Laube and illustrated by Mehrdad Zaeri (2024), tells the story of an elderly woman remembering her childhood during the Second World War in form of a frame and an internal plot. As a child she had to flee with her mother from a bombed city to the countryside. Although they were given accommodation on a farm, they were unwelcome and remained strangers. On this farm she met Anna, a Ukrainian forced labourer girl, with whom she became friends and who delighted her days. During a bombing raid Anna was killed, and also the father of the protagonist did not come back from the war.

The story is told in full page images and panels, using a historical typewriter font with irregular strength, symbolising the long time passed (Egerer, 2024). On the cover, the font is even haptically perceptible and enables a bodily approach to the story. The charcoal drawings on coarse, brown paper appear enlarged, as if zoomed in from memory by help of a magnifying glass. The restrained, quiet, minimalist visual narration makes use of cinematic storytelling, choosing different perspectives and relating them to each other (Figure 4).

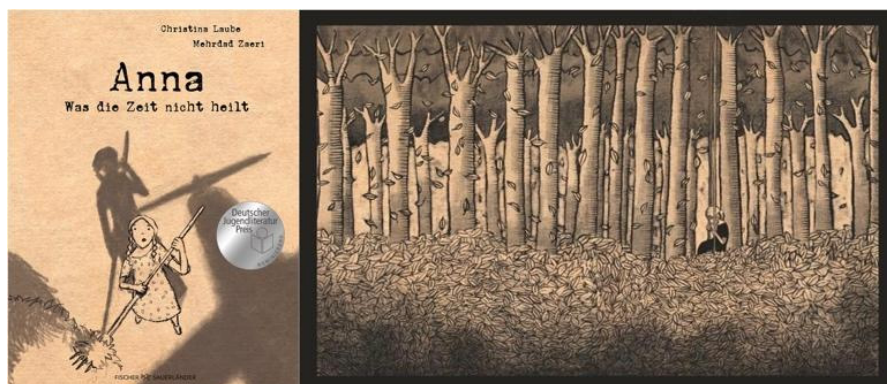


Fig. 4 – Cover and double-page spread from Anna: Was die Zeit nicht heilt (Laube & Zaeri, 2024) © Fischer Sauerländer.

The traumatic memories are visualised by dark colours and carefully chosen metaphorical words which provide insight into the *landscapes of*

consciousness (Bruner, 1986): «My mother's tears did not dry» (Laube & Zaeri, 2024, n.p., translated by JH). At the same time there are hopeful moments like leitmotifs throughout the story: the cat which gives company and warmth to the elderly woman, the swing as an imaginative place which brings the young girl close to her father, the leaves and trees symbolising death and life, fear and hope, memory and future. And there is the close relationship between the child and the Ukrainian girl, although the latter is a couple of years older and speaks an unfamiliar language: «Anna gave me moments of light in these dark times. She was comfort to me» (Laube & Zaeri, 2024, n.p., translated by JH). After the loss of Anna the story—both the past and the present—is told almost without words. It closes with the elderly woman setting off and planting a tree of remembrance.

Narrative approaches are suitable for talking to children ending primary or starting secondary school about the traumatic experiences of flight during World War II. Before reading, it is important to gather and supplement the pupils' historical knowledge, so that the fictional story can be placed into its historical context. After reading the graphic novel together, for example as part of a picturebook cinema discussion, the pupils could interview their great-grandparents (if they are still alive) about their childhood memories during the war, or the stories told in their families about the war period and the encounters that were important to them. This way, family narratives and literary narratives can be fruitfully combined in their mutual referential character (Hoffmann, 2012), and the importance of stories for surviving can become visible (Wieler, 2024).

Conclusion

As the analyses have shown, the power of children's literature lies in its ability to open up possible worlds that resonate with readers' lived realities or imagined experiences. By telling multi-voiced life stories, the selected books create spaces of empowerment in which readers can explore alternative ways of being in the world. They employ a wide range of narrative and visual techniques: from situational humour and playful elements to a childlike perspective that emphasises shifting perception to factual storytelling that promotes democratic participation, and visual styles that evoke history by help of metaphor. Together, these structures render complex themes accessible and emotionally engaging. They offer educators and teachers valuable possibilities to support resilience, identity formation, and democratic empowerment with children, thereby fully utilising the power of stories in pedagogical contexts.

Children's Literature Citations

- Laube, C., & Zaeri, M. (2024). *Anna: Was die Zeit nicht heilt*. Fischer Sauerländer.
- Niemöller, L., & Oser, L. (2024). *Die Gurkentruppe*. Moritz.
- Ólafsdóttir, L. (2024). *Der Tag, als die Frauen streikten*. Prestel Junior. [Ólafsdóttir, L. (2023). *I Dare! I Can! I Will! The Day the Icelandic Women Walked Out and Inspired the World*. Cameron kids.]
- Rufener, S. (2024). *Emma und der traurige Hund*. kunstanstifter.

References

- Arbeitskreis für Jugendliteratur. (2025). *Deutscher Jugendliteraturpreis Nominierungen 2025: Jurybegründung zu Emma und der traurige Hund*. <https://www.jugendliteratur.org/buch/emma-und-der-traurige-hund-4365>
- Beier, I. (2021). Bedrohte Kindheit? Wie Probleme und Bedürfnisse ‚moderner‘ Kinder Eingang in Kinderbücher finden und dabei helfen, Resilienz aufzubauen. *JuLit*, 47(2), 3–9.
- Breitmoser, D. (2022). The Power of Stories: Bericht vom IBBY-Kongress in Malaysia. *JuLit*, 48(4), 68–72.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Daly, N. (2022). The power of picturebooks for language and identity. *Set: Research Information for Teachers*, 2, 28–36. <https://doi.org/10.18296/set.1508>
- Egerer, K. (2024). Creating Stories within Stories: Typewriters in Contemporary Picturebooks. In C. M. Gatti, & J. Hoffmann (Eds.), *Storytelling as a Cultural Practice: Pedagogical and Linguistic Perspectives* (pp. 189–210). Peter Lang.
- Fludernik, M. (1996). *Towards a 'Natural' Narratology*. Routledge.
- Herriger, N. (2022). Empowerment. *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Empowerment>.
- Hoffmann, J. (2012). Narrated (Hi)Stories in an Intercultural Context: How Young People in Germany and Poland Deal with Tensions Between Communicative and Cultural Memory. In E. Boesen, F. Lentz, M. Margue, D. Scuto, & R. Wagener (Eds.), *Peripheral Memories: Public and Private Forms of Experiencing and Narrating the Past* (pp. 259–281). transcript.
- Hoffmann, J., Dorigo, J. A., Leonardi, M. M. V., Mastellotto, L., & Trisciuzzi, M. T. (2024). Demokratie und Partizipation in der Begegnung mit Kinderliteratur an der Freien Universität Bozen. In V. S. Franz, J. K. Langhof, J. Simon, & E.-K. Franz (Eds.), *Demokratie und Partizipation in Hochschullernwerkstätten* (pp. 75–86). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28918>.
- Kain, W. (2006). *Die positive Kraft der Bilderbücher: Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*. Beltz.
- Kruse, I., & Terhorst, S. (2020). Das starke Kind: Resilienz als Motiv in der Kinderliteratur. In D. A. Frickel, A. Seidler, A. Kagelmann, & G. von Glasenapp

- (Eds.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick: Analytische und didaktische Perspektiven* (pp. 257–277). Peter Lang.
- Rosa, H. (2020). *Vom Wunder narrativer Resonanz*. In K. Raabe & F. Wegner (Eds.), *Warum Lesen: Mindestens 24 Gründe* (pp. 196–217). Suhrkamp.
- Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild: Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. J. B. Metzler.
- Spinner, K. H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *kjl&m*, 59(3), 3–10.
- Sundström Sjödin, E. (2022). Empowerment(s) in Practice: Reading Literature in a Critical Space. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(4), 581–598. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1830842>
- Ulich, M., & Ulich, D. (1994). Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? *Zeitschrift für Pädagogik* 40(5), 821–834. <https://doi.org/10.25656/01:11111>.
- Wieler, P. (2024). Children's Own Stories as Representation of the Self and Their Views of the World. In M. C. Gatti, & J. Hoffmann (Eds.), *Storytelling as a Cultural Practice: Pedagogical and Linguistic Perspectives* (pp. 29–49). Peter Lang.
- Winderlich, K. (2025). *Bilder bilden: Emma und der traurige Hund*. <https://bilderbuchkunst.de/portfolio/emma-und-der-traurige-hund/>
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung: Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192–206. <https://doi.org/10.25656/01:4748>

Feedback as Pedagogical Power: Error, Language, and Growth Mindset in Organizational Learning

Brigitta Pia Alioto

Abstract. In organizational and educational contexts, feedback represents a subtle but powerful form of pedagogical power enacted through language. This study explores how feedback practices shape the interpretation of error, agency, and future orientation in adult learning. Drawing on growth mindset theory and temporal agency and based on enactive interviews conducted in a medium-sized company, the research shows how dialogical feedback fosters reflective growth, while judgmental feedback reinforces control and silencing.

Introduction

In contemporary organizational and educational settings, learning increasingly unfolds within conditions of uncertainty, complexity, and continuous transformation. Adult learning involves not only the acquisition of technical competences but also deeper processes of meaning-making, identity negotiation, and agency construction (Mezirow, 1991; Pellerrey, 2021). Within this framework, feedback and the interpretation of error can be understood as key pedagogical dimensions through which growth mindset orientations are enacted in adult learning contexts (Dweck, 2006).

In this vein, from a pedagogical perspective, learning is not merely the accumulation of information but a situated process through which individuals actively construct meaning through experience, language, and interaction (Bruner, 1990; 1997). Feedback therefore plays a crucial role in mediating how learners interpret effort, competence, and failure, influencing not only performance but also their sense of self and possibility within learning environments (Dweck, 2006; Hattie & Timperley, 2007).

Beyond its instrumental or evaluative function, feedback operates as a relational and linguistic practice that conveys implicit messages about legitimacy, responsibility, and belonging (Margiotta, 2015). For this reason,

feedback can be conceptualized as a situated pedagogical practice of power: Through everyday communicative acts, it shapes meanings, regulates participation, and orients future action within organizational contexts.

The aim of this study is to explore how feedback, as a linguistic and relational practice, operates as a form of pedagogical power in organizational learning contexts, shaping the interpretation of error, individual agency, and future orientation. Drawing on growth mindset theory (Dweck, 2006), temporal agency (Emirbayer & Mische, 1998), and an enactive conception of learning (Maturana & Varela, 1987), the study investigates how feedback is experienced by adult learners within a medium-sized organization and how it contributes to either adaptive or emancipatory learning trajectories.

Feedback, Language, and Power in Organizational Learning

In organizational contexts, power is enacted not only through explicit hierarchies or formal evaluation systems, but also through everyday communicative practices that regulate meaning and behavior (Margiotto, 2015). Feedback occupies a central position among these practices. Rather than functioning as a neutral transmission of information, feedback operates as a linguistic act that shapes how individuals interpret themselves, their actions, and their place within the organization (Hattie & Timperley, 2007; Benes et al., 2017).

From a growth mindset perspective, feedback mediates how individuals interpret error, effort, and competence (Alioto, 2025; Dweck, 2006; Haimovitz & Dweck, 2016). Process-oriented feedback supports learning-oriented interpretations, whereas judgmental or person-centered feedback tends to stabilize fixed meanings of ability and responsibility (Dweck & Yeager, 2019). In this sense, feedback actively participates in the construction of systems of meaning that orient behavior and motivation.

Within an enactive and systemic framework, learning is understood as sense-making emerging from embodied and relational experience (Maturana & Varela, 1987; Bateson, 1972). Feedback thus becomes a micro-practice of power, enacted through language and embedded in organizational cultures, capable of shaping not only present performance but also individuals' temporal orientation toward their professional future (Emirbayer & Mische, 1998).

Method and Analytical Approach

The study adopts a qualitative research design grounded in an enactive epistemology (Maturana & Varela, 1987), which conceptualizes learning as emerging from lived experience rather than from the transmission of predefined meanings. This approach is particularly suited to investigating feedback as a situated and relational practice whose effects depend on context, power relations, and language (Trinchero, 2013; Patton, 2015).

The research was conducted within a medium-sized company operating in the field of education and professional training. The study involved fifteen participants (ten women and five men), aged between 30 and 55 years, with professional experience ranging from five to over twenty years. Participants held different organizational roles, including project coordinators, trainers, and administrative staff. Participation was voluntary and based on direct involvement in feedback-rich work processes.

Data were collected through semi-structured enactive interviews designed to elicit concrete episodes of lived experience. Participants were invited to re-enact specific workplace situations involving feedback, particularly in relation to error, difficulty, or uncertainty. Interviews were transcribed verbatim and analyzed through an abductive interpretative strategy, iteratively connecting empirical material with theoretical frameworks (Tavory & Timmermans, 2022). Analytical attention focused on the linguistic framing of error, responsibility, and agency.

Dimensions of Analysis

Error Perception and the Linguistic Construction of Responsibility

Across the interviews, error emerged not as an objective event but as an experience whose meaning depends on how it is framed through feedback (Dweck, 2006). Participants consistently described how identical mistakes could be lived either as learning opportunities or as personal failures, depending on the language used.

One participant contrasted two organizational contexts: «In a previous work environment, error was not allowed. When a mistake occurred, it was met with insults—very harsh comments and offensive language. It created a climate of fear». (Participant M)

This account illustrates how feedback can function as a disciplinary mechanism that produces silence and defensive routines, inhibiting learning

(Argyris & Schön, 1992; Haimovitz & Dweck, 2016). In such contexts, responsibility is individualized and moralized, and error becomes a threat to identity rather than a resource for reflection.

Conversely, when feedback is framed as a shared responsibility, error becomes discussable and actionable. As another participant explained: «When I make a mistake, I acknowledge it openly. Moving forward with transparency and truth really makes a difference». (Participant A)

From a pedagogical perspective, this shift reflects a move from blame toward collective sense-making, a key condition for transformative learning (Mezirow, 1991).

Hierarchy, Voice, and the Situated Nature of Feedback

A recurring theme concerns the situated nature of feedback, particularly the role of hierarchy. Participants emphasized that the same words take on different meanings depending on who delivers the feedback and within which relational context.

As one participant observed: «Hierarchical dynamics strongly influence how feedback is perceived: The same message is received very differently depending on whether it comes from a peer or from a superior.» (Participant D)

This finding highlights that feedback operates as a relational act of power whose performative force is amplified by hierarchical positioning (Hattie & Timperley, 2007). Public or unmediated feedback was often experienced as disorienting and paralyzing, reinforcing symbolic control rather than supporting learning (Argyris & Schön, 1992).

The Emotional and Temporal Effects of Words

The empirical material shows that the effects of feedback extend well beyond immediate task performance, shaping emotional experience and, crucially, individuals' capacity to imagine future action within the organization. In several narratives, participants describe how judgmental feedback transformed a manageable error into a moment of profound disorientation, not because of the mistake itself, but because of the meanings attached to it through language. As one participant explains:

What affected me the most was not the error itself—it was completely solvable—but the judgment that was expressed and the loss of credibility that followed. At that

point, it was no longer possible to ask for help, because the message was simply: ‘You are not capable.’ That moment went far beyond the mistake itself and deeply destabilized me. (Participant D)

This account clearly illustrates how feedback operates as a form of symbolic power enacted through words. The error, initially described as technically resolvable, becomes irreversible once framed as a judgment on personal capability. The participant’s narrative highlights a critical shift: Responsibility is no longer oriented toward action and correction, but displaced onto the evaluative gaze of others. In this sense, feedback does not merely regulate performance but actively constrains agency, producing a condition in which learning is no longer perceived as possible (Argyris & Schön, 1992).

Importantly, the participant explicitly contrasts this experience with contexts in which learning through trial and error is legitimate only within protected or simulated environments:

You can learn through trial and error only in a protected or simulated environment. In real work contexts, when you deal with people who expect results, you cannot really afford to make mistakes. (Participant D)

This distinction underscores the pedagogical significance of feedback practices in organizational settings. When error is stripped of its formative value and redefined through judgment, it generates pressure, fear of exposure, and withdrawal from initiative. From the perspective of temporal agency (Emirbayer & Mische, 1998), such feedback narrows the horizon of possible action, interrupting the continuity between past experience, present reflection, and future-oriented learning (Haimovitz & Dweck, 2016). The power of feedback thus resides not only in what is said, but in how words reconfigure the conditions under which individuals can continue to learn, act, and ask for help (Dweck, 2006; Dewey, 1977; Siegel, 2021).

Feedback, Reflection, and Emancipatory Learning

The contrast between judgmental and formative feedback (Benes et al., 2017). becomes particularly evident when participants draw comparisons with other experiential contexts in which error is treated as a normal and reversible component of action. One participant, for instance, refers to his experience in an amateur sports setting, where recording a basketball game report involves clear procedures and shared responsibility: «If you make a mistake while filling in the report, you simply call the referee, explain the

error, and he tells you how to correct it and signs it. It is very orderly.» (Participant D)

In this context, error does not threaten personal credibility, nor does it compromise relationships. Authority functions as a supportive reference rather than as a judging instance, and correction is framed as a legitimate and expected part of the process. The participant explicitly contrasts this experience with organizational work contexts, where similar errors are often loaded with emotional and symbolic weight, shifting attention away from the task and toward personal evaluation.

This comparison highlights a crucial pedagogical point: Learning through trial and error is possible only when environments are perceived as sufficiently safe and when feedback practices preserve the reversibility of action (Benes et al., 2017). When mistakes can be «corrected and rewritten» without moralization, feedback supports reflection and learning (Dewey, 1977). When, instead, error is fixed through judgment, it becomes irreversible and inhibits agency. From the perspective of double-loop learning (Argyris & Schön, 1992), formative feedback enables not only the correction of actions but also the examination of underlying assumptions and organizational norms. In contrast, judgmental feedback closes the reflective loop, transforming error into a source of control rather than a resource for learning.

Discussion and Conclusion

Taken together, the findings show that feedback practices constitute a crucible for negotiating power in everyday organizational learning. Feedback emerges not as a neutral or technical device, but as a situated pedagogical act that shapes meaning, agency, and future orientation through language (Margiotto, 2015; Hattie & Timperley, 2007).

From a growth mindset perspective, feedback and error perception function as central pedagogical dimensions through which learning orientations are constructed (Dweck, 2006; Dweck & Yeager, 2019).

Empirical evidence from this study indicates that feedback operates as a micro-practice of power: When it is judgmental, opaque, or publicly delivered, it reinforces hierarchical control and silencing; when it is dialogical, process-oriented, and grounded in trust, it supports agency, responsibility, and reflective growth.

This study is based on a qualitative design involving a limited number of participants within a specific organizational context. While findings are not

statistically generalizable, they are analytically transferable to similar adult learning and professional training environments (Patton, 2015).

From a practical standpoint, the results suggest that educators, trainers, and organizational leaders should attend carefully to the language of feedback. Designing feedback practices that are dialogical, reflective, and care-oriented can transform error from a source of threat into a pedagogical resource, fostering more inclusive and emancipatory learning cultures.

By foregrounding the power of words, this study reframes feedback as an ethical and pedagogical responsibility. Through everyday communicative practices, organizations continuously educate—or dis-educate—their members. Reimagining feedback as a situated practice of power opens the possibility of shifting from control-oriented learning cultures toward environments that support collective growth and emancipation.

References

- Alioto, B. P. (2025). Gamification and peace. Workplaces training as a guidance for the future. In S. Langer, E. Agostini, D. Francesconi, & N. Zambaldi (Eds.), *Peace. PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts conference* (pp. 122–130). FrancoAngeli.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1992). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. John Wiley & Sons.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chandler.
- Benes, R., Cellie, D., Czerwinsky, L. D., & Kopciowski, J. (2017). *Per una pedagogia dell'errore*. Asterios.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). The culture of education. In *The culture of education*. Harvard University Press (pp. 44–65).
- Dewey, J. (1977). *Experience and education*. Free Press. (Original work published 1938)
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mind-sets? *Psychological Science*, 27(6), 781–793.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. FrancoAngeli.

- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi*. FrancoAngeli.
- Siegel, D. J. (2021). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale* (3rd ed.). Raffaello Cortina Editore.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2022). *Abductive analysis*. University of Chicago Press.
- Trinchero, R. (2013). *Costruire, valutare e certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.

Power/Dynamis. Entering the Primary School Teaching Profession

Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Petra Rauschenberger and Katharina Krämer

Abstract. Power in the professional entry of primary teachers without a completed bachelor's degree manifests as *dynamis* in the Aristotelian sense: the potentiality of acting, receiving, or remaining inert. One case illustrates how uncertainty and lack of knowledge engender apathy yet paradoxically coexist with expressions of happiness. The guiding question, "How do I deal with this?", underscores the necessity of educational structures that enable teachers to transform uncertainty into agency.

Macht/Dynamis im Berufseinstieg von Primarstufenlehrpersonen

Problemaufriss

Zwischen 2015 und 2022 stieg der Anteil der Schulleitungen, die im Rahmen der PISA-Studie einen Lehrkräftemangel meldeten, im OECD-Durchschnitt von 29 Prozent auf 47 Prozent (OECD, 2024, S. 17).

Auch in der Schweiz, Deutschland und Österreich besteht seit mehreren Jahren ein Mangel an Lehrpersonen (Kreis et al., 2024; OECD, 2024, S. 44).

Um diesem entgegenzuwirken, wurden in den letzten Jahren in Österreich alternative Zugangswege und Einstiegsmöglichkeiten eröffnet, die sich primär an Personen ohne formale Lehramtsqualifikation richten:

Neben Initiativen wie «Klasse Job»¹ und der sich daraus ergebenden Möglichkeit des «Quereinstiegs»² zählen auch Sondervertragsregelungen³ oder die Anstellung von Lehramtsstudierenden vor Abschluss ihres Studiums zu den realisierten Maßnahmen (Huber, 2025, S. 12; OECD, 2024, S. 53).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird der Blick im vorliegenden Beitrag auf eine spezifische Gruppe von Primarstufenlehrpersonen in Ausbildung gerichtet. Folgende Fragestellung steht dabei im Zentrum:

In welcher Weise manifestiert sich Macht im Kontext des Berufseinstiegs von Primarstufenlehrpersonen, die ihr Bachelorstudium noch nicht abgeschlossen haben?

Ziel ist es, durch eine an der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) orientierten Analyse von neun problemzentrierten Expert:inneninterviews (Döringer, 2021) Facetten von Macht zu beschreiben, die beim Berufseinstieg dieser spezifischen Gruppe wirken können – Macht wird im aristotelischen Sinne als *dynamis* betrachtet (Röttgers, 1990).

Theoretische Rahmung

Der Berufseinstieg stellt einen bedeutsamen Abschnitt im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen dar. Die in dieser Phase gemachten Erlebnisse und die daraus gewonnenen Erfahrungen beeinflussen nicht nur die individuelle Orientierung im schulischen Handlungsfeld, sondern wirken auch prägend auf die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts sowie auf die subjektive Einschätzung von gutem Unterricht

¹ «Klasse Job» (BMB, 2025b) ist eine Kampagne des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, die das Ziel verfolgt, «drei Personengruppen für den Beruf Lehrerin bzw. Lehrer» (BMB, 2025a) zu gewinnen: Erstens potenzielle Quereinsteiger:innen, zweitens «Personen, für die der Unterricht an einer Schule in bestimmten Fächern als ‚Zweitjob‘/Berufung interessant sein könnte» (BMB, 2025a) sowie drittens Schüler:innen, die «mit dem Gedanken spielen, ein Lehramtsstudium zu wählen» (BMB, 2025a).

² Als Quereinsteiger:innen gelten offiziell zertifizierte Personen mit einem abgeschlossenen, fachlich relevanten oder facheinschlägigen Bachelorstudium an einer Universität oder Fachhochschule, die zusätzlich einschlägige Berufspraxis nachweisen können (Pichler, 2025, S. 22).

³ Personen mit Matura und pädagogischer Ausbildung können bei Bedarf für ein Schuljahr per Sondervertrag an Volksschulen (Primarstufe) unterrichten. Auch in der Sekundarstufe sind befristete Einsätze möglich – etwa Musikschullehrer:innen mit Konservatoriumsabschluss (Pichler, 2025, S. 23).

und gelingender Schule (Huber, 2025a; Schneider, 2021; Helsper, 2021; Keller-Schneider, 2020). Die Qualität des Berufseinstiegs wird dabei maßgeblich durch persönliche Voraussetzungen sowie strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen geprägt (Huber, 2025b, S. 196). Auf diesen Gedanken aufbauend gewinnt die Frage, auf welche Weise die spezifische Gruppe der Primarstufenlehrpersonen, die ihr Bachelorstudium noch nicht abgeschlossen haben, ihren Berufseinstieg wahrnehmen bzw. welche persönlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen dabei wirken, an Bedeutung.

Als heuristische Perspektive, welche diese Fragen zu rahmen erlaubt, wird der aristotelische Machtbegriff *dynamis* herangezogen. Aristoteles versteht *Macht/dynamis* als Ursprung von Veränderung – entweder in sich selbst oder in anderen. *Macht/dynamis* stellt dabei einen Relationsbegriff dar, der die Beziehung zwischen zwei Entitäten beschreiben lässt und auf Möglichkeiten des Handelns sowie auf Fähigkeiten zu erleben bzw. zu erleiden verweist (Röttgers, 1990, S. 58):

Einerseits also heißt Vermögen überhaupt das Prinzip der Veränderung oder Bewegung, in einem andern oder insofern dies ein anderes ist, andererseits das Prinzip der Veränderung von einem anderen oder insofern dies ein anderes ist. Denn wenn nach diesem Vermögen das Leidende etwas leidet, so sagen wir, es vermöge zu leiden [...]. (Aristoteles, ca. 348–322 v. Chr./1980, S. 100)

Mit *Macht/dynamis* wird das aktive Vermögen beschrieben, etwas in anderen oder in sich selbst zu verändern bzw. in Bewegung zu setzen und gleichermaßen das passive Vermögen, von einem anderen oder sich selbst verändert oder bewegt werden zu können. Neben den Facetten der Handlungsmacht sowie der Erlebnis- und Leidensfähigkeit wird *Macht/dynamis* auch durch «die Fähigkeit, etwas schön oder nach Vorsatz auszuführen» (Aristoteles, ca. 348–322 v. Chr./1980, S. 101) beschreibbar sowie durch Starrheit, Verhärtung und Unbeweglichkeit, denn «auch das Stillstand bewirkende ist etwas vermögendes» (Aristoteles, ca. 348–322 v. Chr./1980, S. 100).

Im aristotelischen Sinne stellt *Macht/dynamis* daher kein isoliertes Attribut eines:r Einzelnen dar, sondern vielmehr ein Phänomen, das sich in Beziehungen zwischen Personen zeigt – *Macht/dynamis* kann in diesem Sinn als Vermögen gedeutet werden, das sich ausschließlich im Verhältnis zu anderen, etwas anderem und sich selbst denken lässt, das sich auf (Handlungs-)Prozesse bezieht und Ausdruck in *Handlungsmacht*, *Erlebnis-* bzw. *Leidensfähigkeit*, *Gestaltungskompetenz*, *Apathie* bzw. *Resignation* findet (Röttgers, 1990, S. 57–58).

Dieses Verständnis von *Macht/dynamis* wird im vorliegenden Beitrag als Rahmen genutzt, um die nachhaltig prägende Phase des Berufseinstiegs von Primarstufenlehrpersonen, die ihr Bachelorstudium noch nicht abgeschlossen haben, aus einer machttheoretischen Perspektive zu beleuchten. Der Blick liegt auf den Wahrnehmungen, Orientierungen und Gedanken der Lehrpersonen, um analysieren zu können, wie sich Macht(-losigkeit) – in Gestalt von Handlungsmacht, Erlebnis- bzw. Leidensfähigkeit, Gestaltungs-kompetenz sowie Apathie und Resignation – im Kontext des Berufseinstiegs dieser spezifischen Gruppe manifestiert.

Methodischer Zugang

Um sich den impliziten Dimensionen von Wissen – den «personal perceptions, orientations, and thoughts» (Döringer, 2021, S. 270) von Primarstufenlehrpersonen in Ausbildung – annähern zu können, wurden problemzentrierte Expert:inneninterviews (Döringer, 2021) realisiert. Deren Einsatz sollte es ermöglichen, persönliche Voraussetzungen, strukturelle sowie institutionelle Rahmenbedingungen, die während des Berufseinstiegs auf diese Lehrkräfte wirken, nachzuvollziehen und somit für eine machttheoretische Analyse durch Verfahren und Techniken der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996, S. 119) zugänglich zu machen.

Die vorliegende Untersuchung ist eingebettet in das von der Pädagogischen Hochschule Wien realisierte Forschungsprojekt «Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger:innen der Primarstufe» (Rauschenberger et al., 2025) und basiert auf neun problemzentrierten Expert:inneninterviews, die jeweils in Präsenz geführt, vollständig aufgezeichnet und transkribiert wurden.

Befragt wurden neun Lehrpersonen, die aktuell ihr Bachelorstudium an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich absolvieren. Ihre Berufserfahrung reicht von einem Monat bis zu vier Dienstjahren, ihre Unterrichtsverpflichtung liegt zwischen 11 und 22 Wochenstunden an Volksschulen – wobei 24 Wochenstunden einer vollen Lehrverpflichtung entsprechen.

pseudonymisierter Name	Semester im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe	Dienstjahre	Beschäftigungsausmaß in der Schule
Michi	3. Semester	1. Dienstjahr	22 Wochenstunden
Jana	4. Semester	1. Dienstjahr	17 Wochenstunden
Stefanie	4. Semester	1. Dienstjahr	11 Wochenstunden
Selina	5. Semester	2. Dienstjahr	11 Wochenstunden
Susanne	5. Semester	2. Dienstjahr	11 Wochenstunden
Ilona	8. Semester	2. Dienstjahr	11 Wochenstunden
Mimi	8. Semester	2. Dienstjahr	15 Wochenstunden
Elif	8. Semester	3. Dienstjahr	15 Wochenstunden
Monika	11. Semester	4. Dienstjahr	22 Wochenstunden

Tab. 1 – Übersicht Interviewpartner:innen [eigene Darstellung].

Zur Analyse der Daten wurden Verfahren und Techniken der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) herangezogen. Sie bieten einen methodischen Rahmen, um fragend an die Daten herantreten zu können, sie zu vergleichen und systematische Einblicke zu gewinnen (Strauss & Corbin, 1996, S. 18). Vor allem der Einsatz des sich wechselseitig ergänzenden Kodier-Verfahrens – des *offenen*, *axialen* sowie *selektiven* Kodierens – und des dabei anzuwendenden *paradigmatischen Modells* (Strauss & Corbin, 1996, S. 78–80) ermöglichen es, die gewonnenen Codes, Kategorien und die im Verlauf des Analyseprozesses entstehenden Hauptkategorien zueinander in Beziehung zu setzen und das zentrale Phänomen, welches im Folgenden vorgestellt werden soll, zu identifizieren und zu rahmen (Strauss & Corbin, 1996, S. 43–55).

Neben der deskriptiven Vorstellung des zentralen Phänomens ermöglicht es die kursorische Darstellung des Fallbeispiels Stefanie, das zentrale Phänomen in seiner Beziehung zu anderen Hauptkategorien zu beleuchten und es machttheoretisch zu deuten. Ziel ist es, jene Dimensionen von Macht(-losigkeit) sichtbar zu machen, die im Berufseinstieg wirken und *dynamis* selbst beschreiben und deuten lassen.

Macht(-losigkeit) im Berufseinstieg: Wie gehe ich damit um?

Als zentrales Phänomen, welches in seiner Beziehung zu den Hauptkategorien Antwort auf die zentrale Frage geben kann, wurde die als In Vivo Kode gewonnene Kategorie *Macht(-losigkeit) im Berufseinstieg: Wie gehe ich damit um?* determiniert und entsprechend dem Kodierparadigma ins Zentrum gerückt.



Grafik 1 – Übersicht der Hauptkategorien und des zentralen Phänomens gemäß dem paradigmatischen Modell [eigene Darstellung].

Ausdruck findet das zentrale Phänomen der Macht(-losigkeit) in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die auf die Berufseinsteigenden wirken. So beschreibt Michi, dass sie sich in den ersten Monaten nach Dienstantritt immer wieder in einem Zustand der Unsicherheit und Unwissenheit wiederfand und sich selbst fragte, was sie eigentlich mache und ob sie überhaupt wisse, was sie tue (Michi, Z. 285–287).

Susanne weist darauf hin, zunächst als Teamlehrerin in einer Klasse eingesetzt worden zu sein, die von einer Kollegin geführt wurde, «die jetzt auch nicht die super tolle Arbeitserfahrung hatte» (Susanne, Z. 52–53), und ergänzt, dass sie «bei der so mitgefahren» (Susanne, Z. 53) sei: Sie hätte immer wieder Aufgaben erhalten, aber im Endeffekt habe sie keine Ahnung gehabt, was sie eigentlich machen soll (Susanne, Z. 53–55). Sie «habe einfach abgewartet, was ..., was [...] gesagt wird» (Susanne, Z. 55).

Unsicherheit und Unwissenheit wirken. Ilona beschreibt, nicht zu wissen, wie sie mit Situationen umgehen soll, in denen Schüler:innen ihre Grenzen austesten und es zu verbalen oder körperlichen Konflikten zwischen Schüler:innen kommt:

Also ich hab halt gerade sehr zu kämpfen mit ..., weil ich selber noch einfach am Herausfinden bin, wie ich auch so mit so kleinen Sachen umgehe, und dann war es halt gleich so eine Schlägerei. (Ilona, Z. 159–165)

Sie erwähnt, dass sie zwar in den ersten Dienstjahren «schon sehr viel dazugelernt» (Ilona, Z. 90–91) habe – «vor einem Jahr war ich noch sehr verloren, jetzt kann ich schon ermahnen und so» (Ilona, Z. 91–92) – dennoch

seien «der Ordnungsrahmen und das Disziplinieren» (Ilona, Z. 88–89) Themen, die sie «noch länger beschäftigen» (Ilona, Z. 89) werden.

Unsicherheit und Unwissenheit im Umgang mit Schüler:innen wirken auch bei körperlichen Übergriffen. So beschreibt Michi, dass sie einen Schüler habe, der im Autismus-Spektrum sei und aggressiv wäre. Dieser schlage ganz oft zu oder schmeiße mit Sesseln um sich (Michi, Z. 170–172). Neben dem Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen wisse sie jedoch auch nicht, wie sie den organisatorischen Anforderungen gerecht werden könne, «weil es gefühlt 1000 Kleinigkeiten sind, an die man tagtäglich denken sollte» (Michi, Z. 174–175).

Auch rechtliche sowie didaktische Anforderungen führen zu Unsicherheit und lassen Unwissenheit erleben. So stellt sich Mimi die Fragen, wie sie «einem Autisten, der nonverbal ist» (Mimi, Z. 111), Deutsch beibringen solle:

Boah, keine Ahnung. Wo lerne ich das? Nicht an der PH [Pädagogischen Hochschule]. Da lern ich dann, wie ich ein Portfolio schreibe für Werken. Und das bringt mir nichts. (Mimi, Z. 111–116)

Unwissenheit und Unsicherheit können nicht nur in einer kritischen Haltung gegenüber dem Studium, sondern auch im Stillstand münden:

Lieg am Abend im Bett, denk mir so okay, das war vielleicht nicht so gescheit, was ich da jetzt gemacht habe, aber dann bist du mit dir selber beschäftigt. Wie kann ich das besser machen? Oder wie hätte ich das Thema vielleicht einführen können? Oder wie hätte ich den Konflikt besser aus der Welt schaffen können? Das sind halt alles so Fragen, mit denen man dann auch konstant allein ist, und da gibt es dann aber auch keine persönliche Weiterentwicklung. Also ich habe das Gefühl auch, dass ich steh (Monika, Z. 194–199).

Nicht nur Monika, sondern auch Selina scheint nicht zu wissen, auf welche Weise sie sich abgrenzen kann. Sie sieht sich primär mit der Unsicherheit konfrontiert, «das Privatleben der Kinder» (Selina, Z. 91) nicht auf sich selbst «einwirken zu lassen» (Selina, Z. 91).

Unsicherheit bzw. Unwissenheit werden auch durch die Anforderungen, mit Erziehungsberechtigten in Kontakt zu treten bzw. zu stehen, hervorgerufen. Mimi berichtet, mit einer Mutter aneinandergeraten zu sein. Sie selbst wäre dabei «nicht irgendwie aggressiv oder so» (Mimi, Z. 44) gewesen, hätte das Gespräch gesucht, «weil sich das Kind einfach gar nicht benommen hat» (Mimi, Z. 44–45). Die Mutter habe dies «dann halt irgendwie nicht so annehmen» (Mimi, Z. 45) können und sei «komplett so ausgezuckt» (Mimi, Z. 45). Auch Elif erwähnt, dass sie Gespräche mit

Erziehungs-berechtigten verunsichern. Daher sei es notwendig, sich jeweils ausreichend vorzubereiten. Sie berichtet, sich stets im Vorfeld mit folgenden Fragen aus-einanderzusetzen: Wie «geht man die Sache an, wie wird das vom Gegenüber verstanden, wie drücke ich mich am besten aus» (Elif, Z. 137–138)?

Doch auch die Einbindung in ein Kollegium kann zu Unsicherheiten führen. So berichtet Jana, nicht zu wissen, «wem man da vertrauen kann oder wem man da was sagen kann» (Jana, Z. 147–148).

Wie gehe ich damit um? Diese Frage wirkt auf Berufseinsteigende, die ihr Bachelorstudium noch nicht abgeschlossen haben, und findet Ausdruck in Unsicherheit und Unwissen – in fehlender *Handlungsmacht* und mangelnder *Gestaltungskompetenz*. Beide Eigenschaften des zentralen Phänomens scheinen machtanalytisch primär der *Erlebnis- und Leidensfähigkeit* und somit dem passiven Vermögen, von einem anderen oder sich selbst verändert oder bewegt zu werden, zugeordnet werden zu können (Aristoteles, ca. 348–322 v. Chr./1980, S. 101; Röttgers, 1990, S. 57–58). Doch auf welche Weise wirken Unsicherheit und Unwissen auf die Berufseinsteigenden – welche weiteren Facetten von *Macht/dynamis* werden im Umgang damit sichtbar?

Manifestation von Macht(-losigkeit) im Berufseinstieg

Um beantworten zu können, in welcher Weise sich Macht im Kontext des Berufseinstiegs manifestiert, wird das zentrale Phänomen in seiner Beziehung zu anderen Kategorien dargestellt.

Hierfür wird der exemplarische Blick auf Stefanie gerichtet: Stefanie ist als Teamlehrerin angestellt «und hauptsächlich für ein autistisches Kind verantwortlich» (Stefanie, Z. 28). Auch sie ist körperlichen Übergriffen ausgeliefert und weiß nicht, wie sie damit umgehen soll (Stefanie, Z. 92–93):

Und auch wenn er sich halt wirklich danebenbenimmt oder sich auf den Boden schmeißt und schreit, ist halt die Frage, wieviel oder wie das halt rechtlich ist, mit dem das Kind angreifen. (Stefanie, Z. 94–97)

Unsicherheit bzw. Unwissenheit und damit *Erlebens- und Leidensfähigkeit* führen bei Stefanie jedoch nicht dazu, *Gestaltungskompetenz* zu entwickeln bzw. *Handlungsmacht* zu erkennen und zu nutzen – vielmehr scheint ihre Antwort *Apathie* zu sein (Röttgers, 1990, S. 57–58). Unter anderem erwähnt sie, zu Hause für die Arbeit eigentlich nichts machen zu müssen, weil sie «eben nur dieses eine Kind

hab[e] [...] und es ist viel einfach nur was nachzeichnen und das kann man dann auch schnell mal vor der Schule erledigen, das vorzuzeichnen. Also das ist gar kein Problem, ja» (Stefanie, Z. 186–190).

Nicht nur die Kategorie *Handlungsfähigkeit* wird nicht erkannt: *Fehlende Vorbereitung*⁴, die als intervenierende Bedingung zum zentralen Phänomen in ein Verhältnis gesetzt wurde, scheint *Apathie* zum Ausdruck zu bringen (Röttgers, 1990, S. 57–58). Auch die als interaktionale Strategie determinierte Kategorie *Möglichkeit, etwas zu empfangen, wird nicht genutzt*⁵ lässt das Bild des *Stillstands* verhärten (Aristoteles, ca. 348–322 v. Chr./1980, S. 100). So weist Stefanie mehrmals darauf hin, weder das Studium noch das Lesen von Fachtexten als wirklich bereichernd wahrzunehmen (Stefanie, u.a. Z. 124–129, 150–154), denn «den 50. Fachtext [zu] lesen, ist halt dann irgendwann schon mühsam» (Stefanie, Z. 154–155).

Besonders überraschend erscheint in diesem Zusammenhang jedoch die Konsequenz zu sein, die in der Kategorie *Glücklich sein*⁶ Gestalt annimmt. Stefanie erwähnt: «Also ich glaube, dass ich in dem Job ganz also aufgehe und halt glücklich bin» (Stefanie, Z. 200–201).

Neben Stefanie stellen auch Mimi und Susanne Lehrpersonen dar, die weder ihre *Handlungsfähigkeit* noch *Möglichkeiten, etwas zu empfangen bzw. zu verändern* zur Gänze erkennen oder nutzen und sich dennoch als glücklich beschreiben (Aristoteles, ca. 348–322 v. Chr./1980, S. 100–101; Röttgers, 1990, S. 57–59). Doch was bedeutet dies für ihre Schüler:innen?

Fazit

Macht/dynamis manifestiert sich im Kontext des Berufseinstiegs von Primarstufenlehrpersonen in Ausbildung in einer Verhältnissetzung mit der Frage: *Wie gehe ich damit um?*

Sie zeigt sich als individuelle Macht(-losigkeit) im Möglichkeitsraum des Verändern-Könnens, Verändern-Wollens, Verändert-Werdens oder Nicht-Verändert-Werden-Wollens oder -Könnens, in möglicher Handlungsmacht, Gestaltungskompetenz, Resignation und Apathie. Vor allem Macht, die in Apathie, in Resignation und im Stillstand zum Ausdruck kommt, scheint zu irritieren und nicht nur die gegenwärtig vorherrschende Situation auf politischer Ebene – daher strukturelle Machtverhältnisse – hinterfragen zu lassen, sondern auch dazu anzuregen, auf unveränderliche Gegebenheiten zu reagieren. Eine Auseinandersetzung mit der Frage, auf welche Weise ein

⁴ vgl. Grafik 1

⁵ vgl. Grafik 1

⁶ vgl. Grafik 1

Bachelorstudium gestaltet werden kann, das Studierende im Berufseinstieg begleitet und sie darauf vorbereitet, Unwissenheit und Unsicherheit mit Gestaltungskompetenz und Handlungsmacht zu begegnen, scheint dabei ein erster, notwendiger Schritt zu sein. Zudem gilt es danach zu fragen, inwiefern eine klar strukturierte Berufseingangsphase mit professioneller Begleitung wie dem Mentoring noch verstärkt werden kann. Ebenso bedarf es kontinuierlicher, institutionalisierter Reflexionsräume, die individuelle Belastungen in kollektive Lern- und Professionalisierungsprozesse überführen. Bildungspolitische Maßnahmen müssen konsequent an den realen Anforderungen des Schulalltags ausgerichtet sein, um Apathie und Resignation vorzubeugen und pädagogische Gestaltungskompetenz nachhaltig zu sichern. Der Berufseinstieg ohne abgeschlossenes Lehramt legt die Grenzen eines Systems offen, das hohe pädagogische Ansprüche mit begrenzten professionellen Ressourcen verbindet. Die daraus resultierende Irritation, geprägt von Unsicherheit, mangelnder Handlungsmacht und einer oftmals apathisch wirkenden Handlungspraxis, verweist weniger auf individuelle, sondern vielmehr auf strukturelle Entwicklungsbedarfe.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles. (1890). Fünftes Buch. In E. Wellmann (Hrsg.), *Metaphysik* (S. 83–118). De Gruyter. (Originalwerk erschienen ca. 348–322 v. Chr.)
- BMB. (2025a). *Ressortstrategie „Klasse Job“*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/klassejob.html>
- BMB. (2025b). *Klasse Job*. <https://klassejob.at/>
- Döringer, S. (2021). The problem-centred expert interview: Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich.
- Huber, M. (2025a). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 11–21). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Huber, M. (2025b). Berufseinstieg Lehramt – Zusammenfassung und Implikationen der Studie. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 196–204). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*. Waxmann.

- Kreis, A., Seel A. & Ophardt, D. (Hrsg.). (2024). Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024>
- OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- Pichler, S. (2025). Ausgangslage und Hintergrund der Berufseinsteiger*innen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 22–40). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Rauschenberger, P., Peer, T., Matschnigg-Peer, S. & Krämer, K. (2025). Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe: Erste Einblicke in das Forschungsprojekt. *R&E-SOURCE*, 12(3), 110–122. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1468>
- Röttgers, K. (1990). *Spuren der Macht. Begriffsgeschichte und Systematik*. Verlag Karl Alber.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5865>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Thumbelina Is Here to Stay. Power, Creativity, and Artificial Intelligence in Contemporary Classrooms

Paola Valeria Crespi

Abstract. This paper investigates the impact of artificial intelligence on educational practices, focusing specifically on how emerging digital technologies reshape power relations and students' formation as ethical and creative subjects. Drawing on Michel Foucault's analysis of disciplinary power and technologies of the self, alongside Michel Serres' philosophical reflections, the paper examines how AI both reproduces and transforms power relations within contemporary classrooms.

Serres' Thumbelina and the Figure of the Digital Learner

Michel Serres' *Petite Poucette* (translated as *Thumbelina*: Serres, 2015) stands as a seminal diagnosis of the anthropological rupture that marks the beginning of the digital era. Serres does not merely describe technological change but identifies a transformation of the human being itself. According to his central claim, a "new human" is emerging, and as a consequence the educational, social, and political institutions inherited from the past are becoming obsolete because they were designed for a world that no longer exists.

This mutation is not generational but ontological. It reshapes bodies, cognition, and social organization, rendering traditional institutions inadequate in the same way that dead stars continue to emit light long after their extinction. For Serres, *Thumbelina* embodies a humanity formed in conditions so radically different from earlier generations that mutual intelligibility has become fragile.

The transformations are first existential and corporeal. *Thumbelina* is born after the agrarian world, lives in urban space, and perceives nature aesthetically rather than as survival labour. Unlike previous generations, she grows up without large-scale war or endemic famine. Her world is also

radically pluralistic: religious, linguistic, and cultural diversity constitute the norm. Traditional moral frameworks—formed through suffering, scarcity, and endurance—lose their experiential foundation.

Serres famously writes: «They no longer have the same body or the same behaviour; no adult has been able to offer them a suitable morality» (p. 18) A new body demands a new ethics, but adults remain anchored in an experiential world that has vanished.

Cognitive transformation deepens the rupture. Digital technologies format cognition neurologically and symbolically. Writing with the thumb, navigating networks, and consulting Wikipedia activate different neural systems than books or notebooks. Thumbelina can manage vast flows of information simultaneously, though synthesis no longer follows linear models. Knowledge is spatially reorganized: metric space gives way to topological space, where all information is potentially adjacent. “They no longer have the same head” is thus not a metaphor but a diagnosis.

Individuals also emerge fully for the first time. Traditional identities—national, religious, class-based—collapse. Thumbelina becomes, in Serres’ words, a “naked atom”: liberated and exposed. Belonging dissolves; autonomy expands. Yet solitude emerges. Social networks respond to the urgent demand for new forms of connection within a society of individuals.

Pedagogy collapses consequently. Serres argues that educational systems were built for homogeneous, passive audiences. He describes the historical progression of externalized intelligence: from body to writing, from book to network. Knowledge is now fully objectified and universally accessible. Transmission becomes meaningless because transmission has already occurred.

The metaphor of Saint Denis illustrates the point: after decapitation, the saint carries his head forward. Thumbelina does the same: her “head” lives in the machine. Memory, imagination, and reasoning become external faculties. What remains is invention. Creativity is not accumulation, but distance from stored knowledge.

The classroom ‘noise’ that teachers experience is not disorder, Serres claims, but the refusal of a dead model. Students no longer seek explanation but invention. The teacher must therefore animate collective intelligence rather than transmit content.

This crisis extends beyond school. Political, medical, and corporate hierarchies collapse as knowledge symmetry expands. Authority loses monopoly. Expertise decentralizes. Sharing produces equality: teaching, care, and work operate through networks rather than command.

The Challenge of Generative AI to Creativity

Generative AI deeply complicates Serres' optimism. If writing, thinking, and imagining themselves become automated, distance from knowledge no longer guarantees creativity. Research suggests that content generation reduces cognitive engagement and reinforces normative patterns. Educational systems now confront algorithmic conformity rather than textual authority.

Generative AI represents a qualitative shift in educational technology. Systems that autonomously generate text, images, and code do not simply support learning but participate in content production. Research suggests that such tools may reduce creative effort by encouraging passive acceptance of algorithmic output. Because models reproduce dominant patterns from their training data, they risk reinforcing conformity rather than encouraging originality.

Recent experimental research (Kosmyna et al., 2024) suggests that extensive reliance on language models may diminish problem-solving skills and deep learning. In contexts where cognitive shortcuts are readily available, intellectual effort is often displaced. Educational research further emphasizes that assessment, curriculum design, and pedagogical goals must be urgently reconsidered in response to these transformations.

The MIT study by Kosmyna et al. (2024) examines how the use of large language models, such as ChatGPT, affects learning and cognitive engagement during essay writing. The researchers compare three conditions: students who wrote using only an AI assistant, students who relied on a search engine, and students who wrote without any external digital tools. The study followed participants over multiple writing sessions and combined brain activity measurements, textual analysis of essays, instructor evaluation, and interviews to assess how AI support influences attention, memory, and authorship.

The findings indicate that students who relied on ChatGPT consistently showed lower levels of cognitive engagement than those who used search engines or wrote independently. Brain activity data revealed that participants in the Brain-only group engaged more strongly in networks associated with thinking, memory, and organization, while those using AI showed significantly reduced neural coordination. The Search Engine group fell between these two conditions, indicating that the way information is accessed matters as much as whether external support is available.

A particularly striking result emerged in the final phase of the experiment, in which participants changed tools. Students who moved from independent writing to AI use showed increased brain activity, suggesting that AI had a

stimulating effect when introduced after sustained effort. However, those who had relied on AI earlier and were later required to write without it showed lower engagement than expected, even without technical support. This suggests that frequent use of generative AI may alter thinking habits in ways that persist beyond the moment of use itself.

Textual analysis further confirmed these differences. AI-assisted essays were more similar to one another, contained repeated patterns of phrasing, and diverged less from a typical template response. Independent writers, by contrast, produced more varied texts and demonstrated stronger stylistic and conceptual differences. Memory performance also differed. Most participants who used ChatGPT struggled to quote from their own essays only minutes after writing them, while the other groups were far more accurate. In interviews, AI users also reported a weaker sense of ownership over their work.

Although AI-assisted essays were often rated as high quality by both human evaluators and automated systems, they showed reduced traces of personal engagement and understanding. The authors argue that while generative AI improves short-term productivity and lowers cognitive effort, it may also weaken the mental processes required for deep learning, critical thinking, and creative development. They describe this effect as a form of “cognitive debt,” where convenience is gained at the expense of long-term intellectual growth.

The study concludes that although AI tools offer powerful educational opportunities, their uncritical use risks undermining essential learning capacities. Without careful pedagogical guidance, reliance on AI may reduce students’ ability to retain information, reflect independently, and develop a strong sense of authorship.

Foucault and the Digital Reconfiguration of Power

Michel Foucault’s analysis of disciplinary power (Foucault, 1995) remains indispensable for understanding AI in education. Schools function historically as institutions of surveillance, examination, and normalization. AI extends these logics through automated systems that monitor behaviour, personalize pathways, and predict outcomes. Learning analytics platforms construct detailed profiles of student performance, while automated proctoring systems introduce new forms of remote surveillance.

Foucault’s analysis of power and subjectivity represents one of the most fertile theoretical perspectives for understanding contemporary transformations, particularly those associated with the emergence of digital

technologies and artificial intelligence. Michel Foucault's thought, far from being confined to its historical context, retains an extraordinary capacity for critically interpreting the processes of regulation and control that permeate present-day society. His conceptual categories—disciplinary power, biopower, and technologies of the self—enable an inquiry into the mechanisms through which knowledge and technology contribute to the production of compliant and governable subjects, while also identifying the spaces in which freedom may emerge as an ethical and transformative practice.

This section will explore the major theoretical coordinates of Foucault's work in relation to the paradigms of algorithms, surveillance, and automated behavioural regulation. Its objective is not only to trace the analogies between the forms of control analysed by Foucault and those generated by contemporary digital infrastructures, but also to outline a conceptual framework capable of guiding an ethical reflection on the use of artificial intelligence in educational contexts.

Foucault's perspective allows us to overcome a reductive understanding of power as mere external coercion and to conceive it instead as a set of productive relations operating through bodies, discourses, and practices. In this view, power does not repress but produces knowledge, subjects, and social realities. It is an immanent and diffuse force that manifests itself in the everyday functioning of institutions, habits, and interactions.

In the contemporary context, in which surveillance is exercised through digital networks, predictive algorithms, and automated monitoring systems, Foucault's thought re-emerges as an indispensable interpretive lens. The logic of the panopticon—an emblem of asymmetrical visibility and self-discipline—finds its counterpart in digital platforms, tracking technologies, and algorithmic profiling systems. As in Bentham's carceral architecture, the constant possibility of being observed fosters the internalization of control and the spontaneous adjustment of behaviour to the implicit norms of the system.

Foucault's reflection, therefore, does not merely offer a diagnosis of power but opens up the possibility of envisioning new forms of resistance and self-construction. The technologies of the self, conceptualized in the later stages of his work, articulate the ethical dimension of freedom: the reflective labour through which individuals constitute themselves as moral subjects by transforming themselves in relation to truth and to others.

From the 1980s onward, Michel Foucault progressively reoriented his philosophical inquiry toward a more intimate and relational dimension of power: namely, the individual's relationship with the self. After analysing the forms of subjectivation imposed by disciplinary and biopolitical

institutions, he turned his attention to the conditions under which the subject may engage in processes of self-formation and transformation through practices of freedom.

It is within this framework that the notion of *technologies of the self* emerges, first articulated systematically in Foucault's 1982 Dartmouth seminar and later published in *Technologies of the Self* (Foucault, 1988). Foucault defines these techniques as

the procedures which permit individuals, either by themselves or with the help of others, to perform a number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and ways of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality (Foucault, 1988, p. 18).

Together with the technologies of power and knowledge, technologies of the self-constitute, for Foucault, the fundamental mechanisms of subjectivation. While power produces subjects through disciplinary and biopolitical dispositifs, technologies of the self-represent the subject's capacity for counter-conduct: a form of ethical and reflective resistance through which individuals actively constitute themselves by reinterpreting the norms that shape them.

This perspective implies a radically different conception of ethics. Moral action no longer consists in obedience to universal principles but in a sustained labour of the self upon itself, through which the subject becomes the author of its own transformation. Such labour involves discipline and reflection, but also creativity. Foucault therefore speaks of an "aesthetics of existence" (Foucault, 2001, II, p. 1551), 'where the subjectivation process could again take the form', as Dorrestijn puts it, 'of care of the self instead of institutionalized disciplinary practices under the authority of law' (Dorrestijn, 2012, p. 235).

Reclaiming Ethical and Creative Agency

Interest in technologies of the self has acquired renewed relevance today in light of new digital practices of self-monitoring, narration, and identity construction. Social media platforms, self-tracking applications, and recommendation algorithms constitute an environment in which subjectivation is constantly mediated by technological devices.

These practices can be interpreted as contemporary forms of technologies of the self: tools through which individuals seek to know and improve themselves. However, as Agre and Rotenberg (1998) observe, these

technologies entail a radical ambivalence: the promise of autonomy is accompanied by new forms of control. The act of collecting data about oneself—about the body, emotions, and habits—produces a new form of visibility, but also a new vulnerability.

From this perspective, the care of the self today confronts the care of data: the responsible management of personal information becomes an essential dimension of ethical subjectivity. Privacy is no longer merely a negative right (the right not to be observed), but a positive practice of self-determination—the capacity to choose how, when, and to what extent one becomes exposed.

Artificial intelligence amplifies this tension. Algorithms that “learn” from user behaviour do not merely represent individuals; they actively participate in shaping them. Every suggestion, prediction, and feedback loop influences how subjects perceive themselves and others. In this sense, digital platforms become ethical spaces: sites of self-construction, but also zones of heteronomous influence. If, as Foucault (1997) argues, freedom consists in the capacity to reflect upon the forms of power that traverse us, then digital technologies demand new practices of freedom. Caring for oneself today also means developing critical competences in relation to AI and the devices that mediate our experience of the world. Education thus plays a crucial role: it must cultivate not only competent users, but reflective subjects capable of understanding and negotiating the power mechanisms embedded within information technologies.

AI simultaneously intensifies discipline and enables new forms of ethical subjectivity. Foucault provides tools to critique algorithmic governance, while Serres challenges educators to embrace post-disciplinary imagination. The question is no longer whether AI belongs in education, but how to inhabit its possibilities without surrendering creative autonomy. Ethical pedagogy must foster reflexivity, resistance, and imagination in order to sustain the human capacity for thought in a technological world.

References

- Agre, P., & Rotenberg, M. (1998). *Technology and Privacy: The New Landscape*. Cambridge, MIT Press.
- Dorrestijn, S. (2012). Technical Mediation and Subjectivation: Tracing and Extending Foucault’s Philosophy of Technology. *Philos. Technol.* 25, 221–241.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. (A. Sheridan, transl.). Vintage Books.

- Foucault, M. (1988). Technologies of the elf. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. H. (Eds.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1997). What Is Enlightenment? In *Ethics: Subjectivity and Truth* (P. Rabinow, Ed.; R. Hurley, Transl.; pp. 303–319). The New Press.
- Foucault, M. (2001). Une esthétique de l'existence. In *Dits et écrits* (Vol. 2, pp. 1549–1554). Gallimard.
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P. (2024). *Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt When Using an AI Assistant for Essay Writing*. MIT Media Lab.
- Serres, M. (2015). *Thumbelina: The Culture and Technology of Millennials*. (D. W. Smith, Transl.). Rowman & Littlefield.

Pioneers. Democratic Education Through Critical Thinking and Multilingual Approach

Giulia Mirandola, Monica Galiè and Cecilia Cavallo

Abstract. *Pioneers* is an educational network project implemented in two bilingual primary schools in Berlin and involving approximately 300 sixth-grade students. It is held annually in collaboration with Ufficio Scuole Ambasciata d'Italia Berlino, as part of the Europe Week programme. Designed as a transformative educational initiative, the project fosters democratic education, critical thinking, civic awareness through an interdisciplinary, participatory and multilingual approach.

Pioniere. Educazione democratica attraverso il pensiero critico e un approccio multilingue

Risorse narrative per vedere nel passato, nel presente e nel futuro

Il progetto educativo *Pioniere. Le donne che hanno fatto l'Europa* (d'ora in poi *Pioniere*) ha una forma complessa, che si è definita gradualmente ed è andata consolidandosi negli anni a partire dal 2022. Sono fondamentali tre elementi intrecciati tra loro e convergenti verso un modello unitario: il libro illustrato *Pioniere* (Caporaso & Mirandola, 2022), la mostra *Pioniere*, il laboratorio *Pioniere*.

Pioniere libro illustrato è edito in Italia da Settenove nel 2022, con testi di Giulia Mirandola e di Pina Caporaso, illustrazioni di Michela Nanut. Nel 2023 è inserito nella mostra bibliografica *Women donne femmes Frauen mujeres wanawake...* organizzata da Bologna Children's Book Fair, in cooperazione con PublisHer-Women in publishing, a cura di Giannino Stoppani e Accademia Drosselmeier. Nel 2023, con lo stesso nome, nasce la

prima edizione del laboratorio alla Finow-Grundschule SESB-Staatliche Europa Schule Berlin.

Nel 2024 il libro dà luogo a una mostra didattica itinerante, coprodotta da CCI-Centro per la Cooperazione Internazionale e Comune di Rovereto, in collaborazione con ANPI Sezione «Angelo Bettini» di Rovereto-Vallagarina, con il coinvolgimento di Settenove Edizioni¹.

Pioniere racconta le vite di un gruppo di donne che ha contribuito a costruire l'Europa. Le parole e le immagini sono utilizzate alla pari, per entrare in argomento. Le figure sulle quali ci si sofferma sono Anna Siemsen, Sophie Scholl, Ada Rossi, Ursula Hirschmann, Fausta Deshormes La Valle, Simone Veil, Louise Weiss, Fabrizia Baduel Glorioso, Eliane Vogel-Polsky, Sofia Corradi e Jo Cox, personalità che appartengono a generazioni diverse e la cui azione si è svolta in epoche e ambiti differenti. Alcune furono protagoniste di grandi momenti fondativi, altre di un tenace lavoro quotidiano che riguarda il nostro presente.

Possiamo leggere *Pioniere* come un viaggio nel Novecento per condurci fino agli esiti concreti, ma anche alla vulnerabilità dell'Europa attuale.

«L'immaginazione è una risorsa per vedere nel passato, nel presente e nel futuro», scrivono le autrici nell'introduzione al testo *Pioniere*. Il laboratorio adotta questa prospettiva e dà vita a un'esperienza educativa democratica, volta a incidere sull'immaginario, ad acquisire nuovi saperi, a fare esercizio di cooperazione e a sviluppare il pensiero critico. Incoraggia inoltre la partecipazione civica attraverso un approccio transdisciplinare e plurilingue, coinvolgente e trasformativo.

Pioniere è uno strumento narrativo e operativo per chi sceglie di portare nella scuola pubblica l'educazione politica e sociale, l'educazione civica, alla pace, soprattutto in questi anni di guerra nel cuore dell'Europa e in tante altre regioni del mondo. La prima edizione del laboratorio ha luogo nel 2023 in un contesto europeo: la Finow-Grundschule SESB-Staatliche Europa Schule Berlin (SESB)², Scuola Statale Europea di Berlino, in rete con la scuola

¹ La mostra viene inaugurata a Rovereto il 24 aprile 2024, nell'ambito della rassegna culturale «Settimana Civica», è composta da testi di Giulia Mirandola e Pina Caporaso, illustrazioni di Michela Nanut, il design e la grafica sono di MarameoLab. La «Settimana Civica» è un appuntamento nato nel 2021 per valorizzare e favorire l'incontro tra i percorsi di Educazione civica e alla cittadinanza realizzati dalle scuole e le iniziative di attivazione civica portate avanti dalla società civile. A Rovereto l'iniziativa è promossa e co-organizzata dal Comune con il supporto del Centro per la Cooperazione Internazionale. È l'occasione per valorizzare le esperienze di cittadini responsabili e attivi, promuovere la loro partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità e rafforzare il legame tra dimensione locale e globale.

² La Scuola Statale Europea di Berlino (SESB) esiste dal 1992, dal 1994/95 la Scuola elementare Finow ha iniziato la sperimentazione con le lingue partner tedesco/italiano e dal

Herman-Nohl-Schule, entrambe collegate all'Ufficio scuola dell'Ambasciata d'Italia a Berlino. La SESB è una scuola bilingue statale, basata sulla pari legittimità della lingua italiana e della lingua tedesca, incentrata sul bilinguismo e il biculturalismo, realizzati tramite l'insegnamento integrato di materie curricolari in entrambe le lingue. L'obiettivo della SESB è infatti l'apprendimento e la padronanza di entrambe le lingue partner (italiano e tedesco) e la conoscenza della cultura del Paese in cui si parla la lingua partner, nonché l'abbattimento dei pregiudizi dell'altra cultura. Inoltre, l'educazione biculturale offre un contributo importante contro ogni forma di razzismo. Chi frequenta la scuola ha modo non solo di imparare insieme, ma anche l'uno dall'altro, l'uno per l'altro. Per quanto riguarda la dimensione europea, essa si esprime nella partecipazione della scuola a progetti europei, nella formazione democratica quale punto cardine del programma e in progetti specifici sui temi del rispetto e della tolleranza.

Dal 2023, ogni anno questo istituto sceglie di ripetere l'esperienza del laboratorio con nuovi studenti e studentesse. Ad oggi hanno partecipato circa trenta classi e più di trecento studenti e studentesse. Ciò ha significato costituire un vero e proprio team internazionale di progettazione, basato in Germania e in Italia, che negli anni si è consolidato, formato da Giulia Mirandola (autrice libro *Pioniere*), dalle insegnanti Monica Galiè e Cecilia Cavallo, con la supervisione della Dirigente scolastica Alberta Bonacci.

Lo svolgimento del laboratorio è preceduto da un periodo di coprogettazione tra insegnanti e autrici caratterizzato da:

- scelta del focus³;
- definizione della meccanica del laboratorio;
- progettazione e autoproduzione materiali;
- coordinamento tra i soggetti in campo, in particolare Ufficio scuola Ambasciata, Dirigente, scuole, biblioteca scolastica, insegnanti, mediatrici linguistiche, associazione dei genitori;
- visione condivisa dal principio degli obiettivi di tutte le fasi di lavoro.

Sono stati individuati alcuni obiettivi generali che accompagnano ogni edizione del laboratorio:

2002–03 è riconosciuta ufficialmente come scuola a particolare indirizzo pedagogico. Si tratta di una scuola primaria statale in cui vengono applicati i programmi didattici vigenti a Berlino, con in più alcune particolarità.

³ Nella prima edizione il focus ha riguardato le biografie delle undici Pioniere e ha avuto come esito la realizzazione di un poster per ciascuna. Nella seconda il focus è stato la realizzazione di un gioco dell'oca dedicato alle Pioniere e la costruzione di tutti gli elementi necessari per giocare (pedine, kit di carte, telo da gioco). La terza aveva come focus le Pioniere del futuro ed è culminata nello svolgimento di elezioni europee simulate.

- offrire alla biblioteca scolastica e alla scuola un laboratorio sperimentale di educazione alla lettura e *Media Literacy* che diventa un ponte di collaborazione tra scuole diverse con vocazione europea con sede a Berlino, tra cui la Finow-Grundschule SESB-Staatliche Europa Schule Berlin e la Herman-Nohl-Schule;
- compiere un'esperienza a carattere sperimentale che unisce Educazione alla cittadinanza globale, Educazione alla parità di genere, Storia delle donne;
- stimolare la partecipazione attiva, il senso di responsabilità e la consapevolezza storica a partire dalla conoscenza di modelli femminili di grande interesse culturale e storico.

Connessioni con il tema di PEA 2025 *Power*

Il motto di Fausta Deshormes La Valle, una delle Pioniere di cui tratta il progetto, diceva testualmente «L'Europa, un'opportunità per le donne; le donne, un'opportunità per l'Europa».

La prima connessione con il tema “potere” ha come focus le donne e la loro presenza nei ruoli apicali delle istituzioni europee. Se non ci fossero state queste figure non avremmo avuto il riconoscimento della parità salariale come diritto umano fondamentale, non ci sarebbe stata la commissione FEMM all'interno del Parlamento europeo, non ci sarebbero stati strumenti crescenti di contrasto alle disuguaglianze di genere a partire dalla formazione fino all'occupazione e ai diritti riproduttivi, al contrasto alla violenza di genere e neanche l'Europa dell'Erasmus. Per comprendere le radici di questo atteggiamento verso il potere e il suo esercizio all'insegna della promozione dei diritti, ripercorriamo il Novecento a partire dalla Resistenza europea.

La seconda connessione riguarda il potere trasformativo dell'azione delle donne durante la Resistenza europea. Le prime pioniere d'Europa, infatti, le incontriamo nella Resistenza europea (Beccaria Rolfi & Bruzzone, 2020). Hanno tra i venti e i trent'anni. La loro storia è in gran parte da ricostruire. Sono donne che si assumono il potere delle proprie decisioni e che al potere dei regimi totalitari oppongono quello delle nascenti democrazie. Sono donne animate dal desiderio di riportare la giustizia, la libertà e la pace tra i popoli. Vi sono nuclei disseminati su tutto il territorio europeo, collegati grazie a una rete di connessioni internazionali, per le quali l'azione femminile gioca un ruolo chiave. Il potere di prendere la parola e di diffondere le informazioni, anche attraverso azioni molto pericolose, è un altro tratto caratteristico.

I punti caratterizzanti l'esperienza di laboratorio nel suo complesso sono da ricondurre a una logica di contaminazione sottesa a tutto il percorso e al paradigma della ricerca, che muove verso un obiettivo comune persone giovani a contatto tra loro per la prima volta. Insieme per quasi quattro ore, li si vede agire sul piano della costruzione della conoscenza teorica e pratica che passa attraverso la costante della collaborazione, del lavoro di gruppo e, a volte, da queste premesse nascono vere e proprie amicizie. In questo senso, forma e contenuto del progetto offrono strumenti e stimoli per vedere in azione il valore della dimensione collettiva. A ciò si aggiunge il potere dell'empatia e quello derivante da una equa e ragionata distribuzione dei ruoli. La possibilità che da ciò possano avere origine autentici antidoti contro l'indifferenza e chi pone ostacoli alla piena parità tra i generi, si manifesta nella gioia generosa delle/dei partecipanti che, nel riconoscersi appartenenti a una comunità coesa nei valori, assicurano il proprio contributo in forme qualificate. I loro corpi incarnano motivazione, protagonismo, disponibilità alla partecipazione attiva. Questa immagine concreta richiama a posteriori quanto teorizza la filosofa Rosi Braidotti (2018) a proposito del concetto di "etica della gioia", affermando che gioia è un atto d'amore verso l'alterità e il mondo, gioia è *potentia*, che trasforma il negativo e pone le condizioni per costruire insieme orizzonti sociali di speranza.

La fiducia verso *Pioniere* e la consapevolezza che si tratti di un appuntamento importante per ragazzi e ragazze è aumentata nel corso degli anni. Alcune insegnanti intervistate al termine dell'edizione 2025 affermano:

sentiamo che il laboratorio Pioniere e il libro da cui è nato ci definiscono. Si è sparsa la voce nella scuola e le future seste chiedono in modo spontaneo di fare il laboratorio. A tutti i livelli, è un'esperienza che unisce e ogni volta è una scoperta. In quel giorno i valori europei si vivono. Inoltre, la nostra impressione è di essere andate molto oltre ciò che ci aspettavamo di raggiungere quando abbiamo iniziato, nel 2022-23. Nessuna di noi aveva idea di quanto sarebbe diventato cruciale il tema dell'Europa e ciò aumenta la nostra responsabilità. La lettura collettiva di *Pioniere* ha il potere di generare comunità e partecipazione democratica e questo ci sprona a continuare in questa ricerca, che unisce memoria collettiva, didattiche della memoria e immaginario.

A questo proposito, durante le giornate di simposio PEA 2025 sono risuonati più volte i concetti di *embodied learning*, *embodied cognition*, *embodied cognitive science*, *body mind connection*. Sono tutte dimensioni dell'apprendimento contrassegnate da una forte connessione tra mente e corpo, tra ambiente e azione cognitiva e corporea, che sono vissute in prima persona da chi partecipa a Pioniere in qualità di studente, altrettanto da chi vi prende parte in qualità di docente, curatrice o assistente madre lingua.

Il potere di alcuni vincoli e il processo pedagogico

A margine di un ampio spazio dedicato all'autoorganizzazione e all'autogestione della produzione scritta e grafica da parte dei/delle partecipanti, vi sono altresì da parte del *team* di progettazione una preparazione molto meticolosa dei materiali di lavoro, uno studio oculato dei tempi di realizzazione delle diverse fasi di laboratorio e una previsione nei dettagli del *setting* dell'aula nella quale si svolge l'attività, dei ruoli, delle azioni da compiere, della durata di ciascuna fase, delle situazioni che si vogliono documentare con fotografie e riprese video, a scopo di monitoraggio e archivio didattico.

Il laboratorio vuole dunque anche dire:

allestimento logistico dell'aula magna con ampi tavoli di lavoro per ogni gruppo e materiale di ricerca e di lavoro predisposto per ogni tavolo;

pianificazione dettagliata di tempi ed attività per un fluido e gradevole avvicinarsi delle varie fasi di lavoro;

supporto e monitoraggio costante delle attività e delle dinamiche di gruppo da parte di docenti ed educatori.

Pioniere, nel volgere di alcuni anni, è diventato per l'*equipe* delle curatrici e delle insegnanti della Finow-Grundschule SESB-Staatliche Europa Schule Berlin un vero e proprio sistema di co-costruzione pedagogica basato sulla pedagogia «del fare» e della sperimentazione. Il processo pedagogico è basato su quattro atti conoscitivi:

Apprendimento: partendo dalla riproduzione di fotografie, lettere, volantini, manifesti, e da un *kit* di materiali didattici autoprodotti, le alunne e gli alunni investigano e interpretano le fonti relative alla biografia di una delle Pioniere narrate nel libro.

Analisi: con il supporto di modelli diversi di donne pioniere, gli alunni e le alunne riflettono sui vissuti e azioni, identificando per ciascuna pioniera un tema centrale, strumenti, obiettivi, parole e azioni che ne hanno caratterizzato l'impegno e l'attivismo.

Produzione: ciascun gruppo di lavoro immagina una Pioniera del futuro che si candida alle elezioni europee (simulate); a questo scopo vengono elaborati – usando tecnologie tradizionali e digitali – programma, simbolo, manifesto, il volantino e spot elettorale. Questi elaborati vengono presentati da ciascun gruppo in assemblea plenaria (campagna elettorale) per sostenere la propria candidata, prima di andare al voto in elezioni simulate.

Simulazione elezioni: il momento finale del percorso coincide con l'appello al voto, a cui seguono le elezioni simulate, un'esperienza che rende tangibile l'importanza del voto e della partecipazione civica, nonché il ruolo

centrale delle scelte individuali e collettive nella costruzione di una società inclusiva e progressista.

La scelta di invitare studenti e studentesse a lavorare con l'immaginazione, oltre che con la storia, risponde alla volontà di riabilitare la prima, come ha energicamente sottolineato Peter Mayo nel suo intervento di apertura ai lavori di PEA 2025, quando ricordava che «ci vuole un'educazione che insegna ad avere un sogno».

Un significato particolare è riconosciuto alla documentazione dell'attività, sia mentre è in corso di svolgimento, sia a posteriori. Durante lo svolgimento, nel 2024 per la prima volta è stato previsto l'intervento di una regista videomaker (Giorgia Malatrasi), che ha avuto il compito di riprendere ogni fase dei lavori, con un'attenzione particolare rivolta al comportamento dei/delle partecipanti, ai loro gesti, alle loro reazioni e interazioni. A ciò si aggiunge l'autoproduzione di un quaderno di documentazione cartaceo, uno strumento composto da fotografie e testi, che permette di lasciare una traccia ragionata del lavoro svolto, di conoscere l'evoluzione del progetto nel corso degli anni, di approfondire questo tema e metodologia a scopo di studio e di approfondimento. La restituzione si presenta dunque come un momento forte della progettazione. Serve a trasformare il carattere momentaneo ed effimero del laboratorio in un oggetto duraturo, orientato alla ricerca pedagogica e alla sensibilizzazione di chi opera nel mondo della scuola.

Conclusioni

L'idea di *Pioniere* nasce pochi mesi prima dell'inizio della guerra scatenata da Putin con l'invasione dell'Ucraina e si concretizza mentre il mondo è attraversato da un numero crescente di conflitti. Oggi è guerra dall'Europa orientale all'Africa, dal Medio Oriente al Pacifico. Il progetto concepito per raccontare l'Europa da una prospettiva di genere, si è rivelato uno strumento per affrontare la crisi imminente dell'Europa e dei valori democratici a cominciare dai bambini e dal loro sguardo (in) avanti, nella sede più adatta a compiere questo esercizio di memoria e di futuro, cioè la scuola pubblica.

Coltivare queste competenze già nelle prime fasi della formazione crediamo significhi preparare la struttura di una comunità futura. Chi è più giovane vive con intensità speciale la possibilità e la necessità della trasformazione, per questo *Pioniere* è modellato per accogliere chi è in formazione e per essere abilitante. L'esperienza concreta del laboratorio ha l'effetto di far scoprire a chi vi partecipa, oltre a nuovi contenuti, la possibilità di agire e di andare incontro all'altro riconoscendo che è un

interlocutore reale, portatore di diritti, responsabilità, vissuti, ed è persona della quale potersi fidare, con la quale instaurare un rapporto paritario basato sul rispetto reciproco. Non si vuole semplificare, ma il fatto che il gruppo, a queste condizioni, esprima gioia, ci sembra debba farci pensare ulteriormente nel merito della relazione tra apprendimento, educazione e ben-essere di gruppo, che in questo caso vediamo fiorire. Le Pioniere testimoniano una lunga tradizione europea di formazione alla cittadinanza e alla convivenza pacifica. Esercitare fin da piccoli il dialogo, la responsabilità condivisa, il gioco delle relazioni e la negoziazione con gli altri, sono le premesse per la costruzione di una cittadinanza sveglia e solidale nel cuore delle società europee in crisi ed è con queste premesse che il progetto Pioniere si è fatto strada prima in Germania e ora in Italia, dove sta trovando ospitalità in contesti diversi: scuole, biblioteche, festival della politica giovanile e dell'educazione.

Bibliografia

- Beccaria Rolfi, L., & Bruzzone, A. M. (2020). *Le donne di Ravensbrück. Testimonianze di deportate politiche italiane*. Einaudi.
- Braidotti, R., & Hlavajova, M. (2018). *The posthuman glossary*. Bloomsbury Publishing.
- Caporaso, P., & Mirandola, G. (2022). *Pioniere. Le donne che hanno fatto l'Europa*. Settenove.

Control in education

Elena Bergonzini

Abstract. Monte Sole Peace School Foundation is an institution whose mission is dealing with peace education on a memorial site. Monte Sole was the site where during World War 2 a massacre of civilians was performed by SS troops. The foundation works in the field of non-formal education but often interacts with schools and other formal education institutions.

This essay aims at detecting the structural issues that interfere with the changing of postures in formal education institutions, inspired by several participants at PEA 2026.

Il controllo in educazione

Introduzione

La Fondazione Scuola di Pace di Monte Sole è un'istituzione che si occupa di educazione alla pace su un luogo di memoria (Bergonzini & Monicelli, 2020; Monicelli & Bergonzini, 2025).

A Monte Sole, infatti, nell'autunno del 1944 alcune compagnie della 16a divisione SS condussero un'operazione volta allo sterminio della popolazione civile e alla distruzione del luogo. Questo tragico evento è solitamente ricordato come *strage di Marzabotto*.

La Fondazione opera nell'ambiente dell'educazione non formale, ma lavora anche con istituzioni e gruppi di studenti, interagendo quindi con l'ambiente dell'educazione formale. Di seguito si propone una riflessione sul controllo in educazione, esplorando l'interazione tra educazione non formale ed educazione formale, provando a fornire una lettura di alcuni degli elementi strutturali del controllo.

Il tema del controllo e del potere in educazione è di grande importanza, costituisce uno degli aspetti strutturali negli ambienti di educazione formale, ma non è escluso nemmeno nell'ambito dell'educazione non formale. Il vocabolario che riguarda i docenti e le docenti tiene conto di questa prospettiva: si parla di “tenere la classe”, come a significare che il gruppo di discenti debba essere domato. Questo non significa necessariamente che la maggioranza di docenti appoggi e validi questa situazione, ma poiché di aspetti strutturali si tratta, diventa difficile sperimentare altri approcci. Sembra quindi che in educazione il paradigma del potere sia ancora molto presente, se non dominante, a dispetto di tante teorie pedagogiche implementate da diversi docenti che promuovono approcci differenti.

La privazione del corpo

Un collega e amico ama spesso ironicamente raccontare che se qualcuno, ibernatosi qualche secolo fa, tornasse oggi a rivivere, se da un lato certamente faticerebbe a orientarsi nel mondo contemporaneo, dall'altro gli sarebbe sufficiente entrare in una scuola per tranquillizzarsi, poiché ritroverebbe pressoché intatti tutti i riferimenti a lui familiari! (Gamelli, 2013, pp. 5–6).

Eppure, un secolo fa non esistevano LIM, *flipped classroom*, registri elettronici... quindi cos'è che renderebbe la scuola di oggi familiare al “qualcuno” ibernato un secolo fa? La prossemica è rimasta nella maggior parte dei casi immutata: cattedra da una parte, banchi dall'altra, docente alla cattedra, discenti nei banchi. Si noti la differenza di preposizioni: i e le discenti sono “nei” banchi, che costituiscono quindi elemento contenitivo. Paradossalmente, proprio un secolo fa, esisteva già un pensiero critico nei confronti del banco come strumento di contenimento del corpo dei e delle discenti: «la scienza perfeziona i banchi in modo da permettere al massimo punto possibile l'immobilità del fanciullo o se si vuole, da risparmiargli ogni mossa» (Montessori, 1918, p. 12).

Nel linguaggio comune relativo alla prima classe della scuola primaria esiste una distinzione tra “bambini scolarizzati” e “bambini non scolarizzati”, dove però si intende bambine e bambini che riescono meglio a stare fermi nel banco o al contrario che non ci riescono. Quindi sembrerebbe che esista un giudizio positivo legato all'immobilità, mentre, come osservava Maria Montessori, appunto un secolo fa: «il compito dell'educatrice sta nell'impedire che il fanciullo confonda il bene con l'immobilità – e il male con l'attività, come avveniva con le forme dell'antica disciplina» (Montessori, 1918, p. 47).

È ormai accertato che l'immobilità del corpo non sia salutare, eppure, con le dovute eccezioni, sembra che sia ancora un requisito importante nell'ambiente scolastico.

Il tema del controllo del corpo come elemento fondamentale dell'obbedienza e/o oppressione è stato esplorato in diversi contesti. Occorre però riconoscere che il corpo a scuola non è solo controllato, ma letteralmente scompare. Le discenti e i discenti vengono quindi private e privati di una dimensione fondamentale, non sono "corpi coscienti", perché non sono più corpi. Non solo non è naturale per nessun corpo restare nella stessa posizione per diverse ore, non è nemmeno naturale non seguire le proprie esigenze corporee rispetto a sete, fame, bisogni. La privazione della possibilità di andare in bagno stabilisce necessariamente una relazione asimmetrica che non è basata sul sapere e sulla distinzione presunta tra chi non sa e chi sa, ma riguarda maggiormente la sfera del controllo e dell'obbedienza. Privati della dimensione corporea che è di fatto relegata alle lezioni di educazione fisica, i e le discenti non possono essere completamente persone, diventano parole, pensieri, ascolto e sono soprattutto passivi.

La privazione e il controllo del corpo sono pratiche che ricordano gli ambienti militari e l'idea abbastanza obsoleta che privazioni e sofferenza contribuiscano a far crescere, anzi *temprare* o *forgiare*, gli esseri umani in fase di crescita, è ancora diffusa. Si presti attenzione alle espressioni utilizzate: *temprare* e *forgiare* hanno a che fare con materia inerte che deve essere lavorata per diventare uno strumento. La militarizzazione nella scuola di cui in questo momento storico si parla molto non può riguardare solo gli interventi di rappresentanti dei corpi armati nelle scuole, ma le stesse pratiche strutturali nell'ambiente scolastico: obbedienza, sacrificio, privazione (Bergonzini, 2025).

Ci si potrebbe chiedere dunque su quale tipo di relazione è basata l'educazione formale e, di conseguenza, se questa relazione implichi un concetto di educazione volto alla liberazione o all'oppressione (Freire, 1971). Come ben sappiamo, soprattutto negli ordini più bassi di scuole ci sono approcci diversi che tengono in considerazione e contrastano gli aspetti strutturali relativi alla privazione del proprio corpo, ad esempio il modello *Scuola senza zaino* (Orsi, 2021), l'*outdoor education* e molti altri. Questi approcci raramente riescono a raggiungere la scuola secondaria di secondo grado. Come definiamo positivamente un istituto scolastico? In genere si parla di "scuola seria", dove per *seria* si intende soprattutto la scuola dove si fa selezione e attraverso le valutazioni delle performance si decide chi può restare e chi deve andarsene. In alcuni istituti sembra ormai che la valutazione sia l'aspetto più importante, mentre l'apprendimento passerebbe in secondo piano.

Interazione tra educazione non formale ed educazione formale: possibilità, necessità e aspirazioni

A enti e associazioni che operano nell'ambiente dell'educazione non formale viene spesso richiesto di intervenire negli istituti scolastici con progetti specifici su tematiche non curricolari. L'interazione tra educazione non formale e formale è spesso complicata, lo diventa ancora di più per chi svolge progetti di educazione alla pace in ambiente scolastico. Ciò avviene, appunto, a partire dalla prossemica: stare in cerchio per vedersi senza l'ostacolo e la costrizione fisica del banco è necessario, ma creare un cerchio di sedie all'interno di aule (soprattutto alle scuole secondarie di secondo grado) può diventare un'operazione che incontra molte resistenze. Cambiare prossemica significa modificare le posture: in cerchio abbiamo tutti la stessa posizione, la stessa importanza; la relazione non è più tra docente e discenti, ma siamo tutti partecipanti; non è una lezione, ma un laboratorio; e non ci sono risultati attesi, valutazioni e giudizi. A noi educatrici ed educatori accade spesso di dover verbalizzare più volte l'assenza di giudizio. La relazione tra apprendimento e valutazione è infatti talmente incorporata da e dalle discenti al punto che a molti di loro sembra inutile qualsiasi intervento didattico che non preveda un tipo di valutazione preferibilmente numerica, quantitativa.

La valutazione contribuisce alla lettura del rapporto docente-discente in termini di potere e anche quando si ripete a discenti come un mantra "tu non sei il tuo voto", nella pratica sono a tutti gli effetti i loro voti, perché loro iniziano a percepirsi così. Altre espressioni comuni sono "quello studente è da sei", come se quella quantità fosse assegnata a priori, indipendentemente dalla performance. Non ci si deve quindi stupire se risultano essere così interessati alle valutazioni quantitative.

Quale sarebbe però lo scopo della valutazione, se non quello di verificare la corretta applicazione degli apprendimenti? Il fulcro dell'educazione formale dovrebbe essere l'apprendimento e la valutazione dovrebbe dare strumenti al/la docente per capire chi ha bisogno di lavorare ancora su alcuni argomenti. In diversi contesti, però, la valutazione sembra maggiormente elemento che contribuisce al differenziale di potere.

Le resistenze a cui si accennava rispetto ai cambiamenti di prossemica durante i laboratori di educazione alla pace nelle scuole, riguardano soprattutto con i rischi impliciti nei cambiamenti delle relazioni di potere all'interno degli ambienti scolastici e sono meglio tollerati se avvengono in ambienti meno legati ai differenziali di potere, come le aule per i laboratori, le biblioteche e spazi polifunzionali. Quali sono le reazioni di bambine, bambini, ragazze e ragazzi? A volte esprimono resistenze, perché il

cambiamento di prossemica scombina anche i loro assetti, a volte la prendono come una piccola rivoluzione.

Le implicazioni nei cambiamenti delle relazioni di potere riguardano anche il concetto di educazione stessa: la prossemica del cerchio è poco funzionale alla modalità trasmissiva, ma anche qui si potrebbero replicare le modalità trasmissive in cui chi ha più potere decide gli argomenti e parla mentre le altre persone ascoltano. Chi conduce il laboratorio deve invece stimolare nei partecipanti una riflessione su cosa vorrebbero imparare e avviare così un processo di coeducazione, in cui tutte e tutti imparano e il potere è condiviso all'interno del cerchio, si cresce insieme nel reciproco adattamento creativo: «Comunicare è intimamente connesso a creatività e a crescere: non si può essere creativi senza comunicare, né si può comunicare senza essere creativi. Silenzioso o esplicito, il vero comunicare non altera ma potenzia l'intimo segreto di ognuno» (Dolci, 1993, p. 23). Allentare il controllo, destrutturare l'intervento educativo apre molte possibilità e questo può essere destabilizzante anche per chi si ritrova a gestire una responsabilità a cui non è abituato, ma che è al tempo stesso fondamentale per la crescita di ogni essere umano. La destrutturazione, per chi la propone, prevede un cambiamento drastico nella propria postura, dando largo spazio all'improvvisazione, necessaria quando l'approccio è realmente *bottom up*. (Bergonzini, 2023). Spesso nei contesti di educazione formale l'improvvisazione viene giudicata come vicina alla sciatteria e all'incompetenza, al contrario di quanto potrebbe avvenire nei contesti artistici, dove le capacità di improvvisazione vengono invece collegate alle competenze (Corbella, 2025). Sarebbe invece da riconoscere «(...) la valenza politica di sostenere uno spazio, nel discorso educativo, per l'improvvisazione come attitudine pedagogica e professionale per i docenti. Per la sua fattibilità, l'improvvisazione richiede un'allerta e una resistenza, oltre che a un atteggiamento giocoso e creativo, con le pressioni standardizzanti e frammentanti sulla scuola» (Corbella, 2024, p. 225).

La destrutturazione prevede autenticità, l'educatore o l'educatrice deve riuscire a essere innanzitutto se stesso insieme alle altre persone, senza atteggiamenti forzati per attirare simpatia o consenso o per modificare atteggiamenti autentici in chi partecipa alle attività, in quanto, di nuovo, questo prevederebbe l'emergere del paradigma di potere, basato questa volta sul consenso e non su aspetti strutturali relativi al dominio. In sintesi, improvvisazione e destrutturazione aiutano a contrastare la conservazione del differenziale di potere nelle relazioni educative.

Conclusioni

Una possibile scelta potrebbe essere la ricerca di situazioni meno faticose, in cui il dialogo conflittuale con le strutture di potere non esistono, per praticare educazione. La Scuola di Pace di Monte Sole, come tante altre istituzioni di educazione non formale che lavorano in ambienti formali, sceglie di stare in quel conflitto, per contribuire a contrastare quegli aspetti strutturali e talvolta sistemici che ostacolano il cambiamento verso la co-costruzione educativa e la responsabilizzazione degli esseri umani che abitano lo spazio scolastico. Creare reti di supporto, occasioni di dialogo, conoscenza e connessioni con altri esseri umani che a diverso titolo e con diverse posizioni e posture si occupano di educazione è fondamentale per il cambiamento per cui lavoriamo.

Bibliografia

- Bergonzini, E. (2025). What do you mean by peace? *Gli Asini*, 122.
- Bergonzini, E. (2023). Il luogo di memoria come opportunità educativa. In F. Monducci & A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola primaria* (pp. 305–315). UTET.
- Bergonzini, E., & Monicelli, E. (2020). Dar voce al silenzio. L’esperienza dei campi di pace a Monte Sole | Giving voice to silence. The experience of the peace camps at Monte Sole. *Educazione Aperta*, (8), 17–36. <https://www.educazioneaperta.it/dar-voce-al-silenzio-lesperienza-dei-campi-di-pacea-monte-sole.html>
- Corbella, L. (2024). L’improvvisazione come attitudine pedagogica. Implicazioni per una scuola partecipativa e democratica. In G. Pastori, L. Zecca & F. Zuccoli (a cura di), *Cantieri Aperti e scuole in costruzione* (pp. 221–225). FrancoAngeli.
- Corbella, L. (2025). *L’improvvisazione come attitudine pedagogica. Insegnare a partire dall’inatteso*. Junior.
- Dolci, D. (1993). *Comunicare, legge della vita*. Lacaita.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Gamelli, I. (2013). A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo. In *Seminario “Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio”*.
- Monicelli, E. & Berconzini, E. (2025). Places of memory, places for (peace) education?, In S. Langer, E. Agostini, D. Francesconi, & N. Zambaldi (a cura di), *Peace PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts Conference* (pp. 44–54). FrancoAngeli.
- Montessori, M. (1918). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei bambini*. Maglione e Strini. (original edition, 1916)
- Orsi, M. (2021). *Uno zaino troppo pesante*. Maggioli.

Communication and Power in Gender Relations

Lucia De Marco and Giovanna Fontana

Abstract. Drawing on the theoretical contributions of Weber, Foucault, Luhmann, Parsons and Tannen, the article explores power as a key lens for understanding communication, conflict and education in gender relations. Interactional dynamics are examined as spaces where asymmetries of power are produced in intimate relationships, social institutions and the public sphere. It also presents an educational project in an Italian high school aimed at fostering awareness, empathy and conflict-negotiation skills.

Comunicazione e potere nei rapporti di genere

Introduzione

La Legge 92/2019 ha reso obbligatorio l'insegnamento dell'Educazione civica nella scuola secondaria. Questo ha rappresentato una svolta significativa per il sistema scolastico italiano, accresciuta dall'aggiornamento delle Indicazioni nazionali previsto a partire dall'anno scolastico 2024/2025. Il nuovo impianto formativo chiede alle scuole un approccio trasversale, interdisciplinare e orientato allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva: consapevolezza normativa, partecipazione democratica, responsabilità, cultura del rispetto. In questo quadro rientrano anche la prevenzione della violenza di genere, la promozione delle pari opportunità e la decostruzione degli stereotipi che sostengono la disparità tra i sessi.

Tra i nuclei concettuali fondanti le competenze di cittadinanza attiva si colloca l'educazione alla legalità, intesa non come semplice conoscenza delle norme, ma come comprensione del loro valore sociale (Commissione Europea, 2018). La legalità, infatti, diventa efficace solo se radicata in una

cultura della convivenza e nella percezione che la tutela dei diritti individuali è inseparabile dal benessere collettivo. In tale prospettiva, il contrasto alla violenza sulle donne non riguarda soltanto l'ambito penale, bensì la costruzione di un tessuto relazionale e comunicativo che prevenga le condizioni stesse in cui la violenza può svilupparsi.

Organizzazioni internazionali come Nazioni Unite, Consiglio d'Europa e OMS sottolineano da anni come la violenza di genere sia una manifestazione estrema di rapporti di potere storicamente asimmetrici (Nazioni Unite — Dichiarazione sull'eliminazione della violenza contro le donne, 1993). Per affrontarla in modo strutturale è necessario comprendere tali asimmetrie non solo sul piano istituzionale, ma anche su quello micro-interazionale: gesti, parole, silenzi, modelli educativi impliciti, pratiche comunicative quotidiane che contribuiscono alla riproduzione, alla contestazione o alla trasformazione delle gerarchie tra i generi.

Potere e comunicazione: riferimenti teorici

Una riflessione sull'educazione alla parità richiede un chiarimento preliminare sul concetto di potere. Secondo Max Weber (1922), il potere è la possibilità di imporre la propria volontà anche contro la resistenza altrui. Questa definizione evidenzia la dimensione coercitiva e conflittuale del potere, centrale nelle dinamiche familiari e nelle relazioni affettive quando esse degenerano in controllo, manipolazione o violenza. Weber riconosce però anche forme di potere legate alla legittimazione: autorità tradizionale, carismatica e legale-razionale. Tali forme non si limitano alle istituzioni, ma penetrano nei ruoli sociali e nei rapporti tra individui, contribuendo a modellare aspettative e comportamenti.

Per contro, Michel Foucault (1975) propone una visione diversa e più capillare: il potere non è un bene posseduto da qualcuno, ma una rete diffusa che attraversa discorsi, pratiche, spazi, istituzioni: si esercita, più che imporsi, e lo fa attraverso norme, linguaggi, sguardi, rituali. Questa concezione permette di comprendere come il potere di genere sia interiorizzato, normalizzato e naturalizzato nelle rappresentazioni culturali, nei media e negli scambi quotidiani: la forza del potere non sta solo nella sua coercizione, ma nella sua capacità di definire ciò che è dicibile, pensabile, desiderabile.

Niklas Luhmann (1995), con la sua teoria dei sistemi sociali, offre un ulteriore contributo: il conflitto non è un'anomalia, ma una forma della comunicazione. Quando gli attori sociali si oppongono, continuano comunque a comunicare. Il conflitto, se rimane entro i confini simbolici, può

avere una funzione generativa, perché costringe il sistema a riorganizzarsi, a innovarsi, a ridefinire i propri confini. La violenza, al contrario, interrompe la comunicazione e laddove questa si spezza, il conflitto perde la sua funzione e si trasforma in abuso.

Talcott Parsons (1951), infine, sottolinea la dimensione normativa dei sistemi sociali: la stabilità delle relazioni dipende dalla condivisione di aspettative reciproche. Nelle relazioni di genere, tuttavia, tali aspettative sono spesso segnate da eredità culturali che attribuiscono responsabilità e ruoli in modo diseguale, contribuendo alla persistenza di modelli gerarchici che limitano l'autonomia femminile.

Il progetto educativo: obiettivi, metodologia e cornice interdisciplinare

In un istituto superiore della provincia di Modena è stato sviluppato un percorso formativo interdisciplinare in occasione della Giornata internazionale contro la violenza sulle donne. L'iniziativa, condivisa tra docenti di filosofia, scienze umane, lettere e teatro, ha coinvolto più classi in un laboratorio pomeridiano articolato in quattro moduli: introduzione teorica, lettura critica, scrittura creativa e performance teatrale.

La fase teorica ha fornito agli studenti strumenti concettuali per comprendere come potere, comunicazione e conflitto si intreccino nelle relazioni quotidiane. Sono stati presentati autori quali Weber, Foucault, Luhmann, Parsons e Kaufmann, ciascuno con una prospettiva complementare: dall'analisi delle forme di dominazione all'idea di potere come rete, dalla funzione comunicativa del conflitto alla dimensione normativa dei ruoli sociali. In particolare, gli studenti hanno riconosciuto nelle categorie di Luhmann (conflitto come comunicazione, differenziazione sistemica, complessità) chiavi di lettura utili per comprendere come i malintesi e le crescenti tensioni nei rapporti umani possano essere prevenuti.

Parallelamente, la lettura e l'analisi di testi letterari e teatrali ha permesso di affrontare la violenza di genere in una prospettiva narrativa ed emotiva. *Ferite a morte* di Serena Dandini (2013), *I monologhi della vagina* di Eve Ensler (1996), *Passi affrettati* di Dacia Maraini (2004), insieme a episodi tratti dalle tragedie greche come *Le Troiane* di Euripide, hanno offerto agli studenti l'opportunità di dare un volto e una voce all'esperienza della vittima. La dimensione performativa del racconto ha permesso di cogliere l'impatto psicologico della violenza, la complessità delle relazioni affettive e la normalizzazione della disparità nei contesti familiari e sociali.

La fase successiva dedicata alla scrittura creativa, preceduta da un intenso momento di confronto tra pari e di metacognizione, ha stimolato gli studenti a rielaborare quanto appreso in forma personale. Monologhi, lettere, brevi dialoghi e micro-narrazioni hanno restituito una pluralità di interpretazioni, spesso segnate da vissuti reali: gelosie, aspettative rigide, pressioni sociali, dinamiche manipolative. Molti studenti hanno riconosciuto nella comunicazione digitale, quali chat, social network e messaggistica istantanea, nuovi spazi in cui il controllo e la sorveglianza possono manifestarsi in forme sottili, come la richiesta costante di geolocalizzazione, il monitoraggio degli accessi, la lettura obbligata dei messaggi.

Il laboratorio teatrale ha rappresentato l'ultima e più trasformativa fase del progetto. Attraverso circle time, esercizi di improvvisazione, tecniche di teatro sociale e discussioni guidate, gli studenti hanno acquisito consapevolezza dei propri stili comunicativi e delle emozioni che li accompagnano. La rappresentazione finale, intitolata dagli stessi studenti *BASTA*, è stata presentata alla cittadinanza e ha costituito un momento collettivo di riflessione e responsabilizzazione.

Dinamiche di potere, stereotipi e violenza: temi emersi nel lavoro con gli studenti

Durante gli incontri, gli studenti hanno approfondito gli aspetti storici e culturali della subordinazione femminile: il controllo sulla sessualità, le radici patriarcali del matrimonio riparatore (abrogato in Italia solo nel 1981), la rappresentazione delle donne come proprietà familiare, fino alle forme estreme di violenza come lo stupro di guerra. Tali elementi sono stati collegati alle recenti cronache italiane ed europee, evidenziando come le radici culturali della violenza siano tutt'altro che superate.

Ampio spazio è stato anche dedicato all'analisi del ciclo della violenza domestica: fase di tensione, esplosione aggressiva, riconciliazione. Gli studenti hanno riconosciuto come tali dinamiche siano spesso minimizzate o normalizzate nei discorsi quotidiani, nelle battute, nei luoghi comuni. L'idea del "controllo per amore", ad esempio, è stata discussa come una delle narrazioni più diffuse e pericolose: molti comportamenti percepiti come cura o interesse possono infatti essere segnali di possesso o limitazione della libertà personale.

Un altro tema emerso è il ruolo dei social media. Le piattaforme digitali, pur costituendo spazi di espressione, contribuiscono alla diffusione di stereotipi e narrazioni tossiche: body shaming, slut shaming, linguaggi d'odio, polarizzazioni. Gli studenti hanno analizzato meme, commenti e

contenuti virali che troppo spesso banalizzano la violenza o riducono la soggettività femminile a oggetto di giudizio estetico.

È stata inoltre discussa la rappresentazione mediatica del femminicidio: il ricorso a titoli sensazionalistici, la tendenza a psicologizzare l'aggressore ("un raptus", "era un bravo padre" "era un bravo ragazzo"), la ricerca di attenuanti narrative in cui gli studenti hanno riconosciuto una forma di violenza simbolica che contribuisce a spostare la responsabilità dalla struttura sociale all'eccezionalità del singolo caso.

Comunicazione problematica e differenze di genere

Le differenze comunicative tra uomini e donne sono state affrontate attraverso le teorie di Deborah Tannen (1990), secondo la quale maschi e femmine crescono all'interno di due culture diverse. Le bambine socializzano in gruppi ristretti, orientati alla cooperazione, all'intimità e alla condivisione; i bambini in gruppi più grandi, orientati alla competizione, al comando e allo status. Da questa differenziazione si originano, in età adulta, aspettative comunicative divergenti che possono generare conflitti e incomprensioni.

Gli studenti hanno lavorato su situazioni concrete: litigi tra partner, incomprensioni tra amici, discussioni familiari. La distinzione proposta da Marina Mizzau (1993) tra relazioni funzionali e disfunzionali ha permesso di identificare segnali di chiusura comunicativa: monologhi, generalizzazioni ("sei sempre...", "non fai mai..."), svalutazioni, ricatti emotivi. Il monologo comunicativo è stato riconosciuto come una delle modalità ricorrenti nei contesti di abuso.

La visione di una sequenza del film *C'è ancora domani* ha permesso di osservare da vicino la dinamica della violenza familiare: dall'invalidazione emotiva allo scatto d'ira, fino alla violenza fisica. Gli studenti hanno discusso l'importanza dell'ascolto attivo, della sospensione del giudizio e della capacità di riconoscere i segnali precoci della manipolazione e della violenza psicologica e fisica.

Verso un linguaggio comune: educazione, consapevolezza, prevenzione

Alla luce delle riflessioni teoriche e delle esperienze laboratoriali descritte, è possibile delineare alcune linee guida per la costruzione di un linguaggio comune tra uomini e donne. Non si tratta di eliminare le

differenze, ma di renderle comunicabili, riconoscibili, traducibili. La diversità non è l'ostacolo, bensì la condizione stessa della relazione.

La prima dimensione è l'educazione emotiva, ancora marginale nei curricula scolastici. Gli studenti hanno dimostrato che saper nominare le emozioni, riconoscere la frustrazione, distinguere tra conflitto e aggressione, rappresenta un prerequisito essenziale per la prevenzione della violenza. La mancanza di alfabetizzazione emotiva genera incomprensioni che, accumulate nel tempo, possono trasformarsi in risentimento o bisogno di controllo.

Un secondo aspetto è la de-costruzione degli stereotipi di genere. Le aspettative rigide (l'uomo forte, razionale, dominante; la donna empatica, accondiscendente, tollerante) limitano la libertà di entrambi e riducono la complessità dei comportamenti umani. Gli studenti hanno riconosciuto come tali stereotipi vengano riprodotti inconsapevolmente anche nel linguaggio quotidiano: nelle battute, nei complimenti, persino nelle scuse. Il lavoro scolastico ha mostrato l'importanza del *mettere in discussione l'ovvio*, esercizio critico che richiede tempo, ascolto e disponibilità a rivedere le proprie certezze.

Un terzo elemento è la responsabilità comunicativa: imparare a distinguere tra ciò che si sente e ciò che si dice, tra emozione e azione. Le discussioni guidate hanno evidenziato come la comunicazione problematica non nasca tanto dal contenuto quanto dalla *forma*: tono della voce, posture, silenzi, interruzioni, ironia svalutante. Luhmann (1995) offre una chiave interpretativa fondamentale: il conflitto è una forma di comunicazione che, se mantenuta nel linguaggio e non nel corpo, può produrre innovazione. È il passaggio alla violenza che interrompe la funzione creativa del conflitto, trasformandolo in distruzione.

Un quarto elemento riguarda la consapevolezza dell'impatto dei media e degli influencer nella costruzione delle identità. Gli studenti hanno analizzato come la cultura dei social tenda a promuovere modelli omologanti: la paura della differenza si traduce in un bisogno di appartenenza che spinge a imitare ciò che è più visibile e premiato. Il rischio è quello di perdere la capacità di definire il proprio sé al di fuori dello sguardo altrui. Il percorso formativo ha permesso ai ragazzi di riconoscere le strategie persuasive dei creator digitali e di sviluppare una maggiore autonomia interpretativa.

Infine, il laboratorio teatrale ha mostrato che la comunicazione è anche corpo, gesto, distanza, ritmo, vulnerabilità. Mettere in scena le proprie emozioni, osservare quelle degli altri, accogliere le differenze senza giudizio, permette di costruire fiducia e riconoscimento reciproco. Il teatro sociale ha

rappresentato un luogo di sospensione dei ruoli, un laboratorio di democrazia comunicativa in cui sperimentare forme alternative di relazione.

Conclusioni

L'analisi del conflitto nella comunicazione, delle micro-dinamiche relazionali nelle coppie e del fenomeno della violenza di genere restituisce un quadro complesso in cui comunicazione, potere e affettività risultano profondamente intrecciati. Il percorso educativo svolto con gli studenti mostra che la prevenzione della violenza non passa soltanto attraverso le norme giuridiche o le campagne di sensibilizzazione, ma attraverso la trasformazione culturale, linguistica ed emotiva dei soggetti sociali.

Comprendere il conflitto come risorsa, secondo la prospettiva di Luhmann (1995), consente di sottrarsi alla visione dicotomica che oppone accordo e distruzione. Il conflitto può diventare luogo di creatività solo se mantenuto sul piano simbolico: quando si trasforma in monologo, svalutazione o aggressione, perde la sua funzione rigenerativa e diventa strumento di dominio.

Le teorie di Kaufmann (2008), Mizzau (1993) e Tannen (1990) mostrano che le difficoltà comunicative nelle relazioni intime non sono semplici incomprensioni momentanee, ma espressione di strutture culturali profonde: ruoli di genere, aspettative sociali, pratiche di socializzazione che modellano le modalità espressive di uomini e donne. Per questo, la ricerca di un linguaggio comune non implica l'appiattimento delle differenze ma il loro riconoscimento reciproco.

L'educazione scolastica, familiare, sociale rappresenta il vero terreno in cui prevenire la violenza. L'ascolto attivo, la negoziazione, la valorizzazione della diversità, la consapevolezza delle dinamiche di potere sono abilità che si apprendono e si esercitano. In un mondo in cui lo spazio pubblico è invaso da narrazioni semplificate e modelli identitari preconfezionati, la scuola diventa uno degli ultimi luoghi in cui formare cittadini capaci di relazione.

Entrare in comunicazione con l'altro significa "mettere in comune" non solo ciò che si pensa, ma ciò che si prova, ciò che ci ferisce, ciò che desideriamo. Significa riconoscere l'altro come diverso e, proprio per questo, come necessario. È in questa apertura che il conflitto trova il suo senso più alto: non la rottura del legame, ma la possibilità di trasformarlo.

Bibliografia

- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (OJ C 189, pp. 1–13, CELEX 32018H0604(01)).
- Dandini, S. (2013). *Ferite a morte*. Rizzoli.
- Ensler, E. (1996). *The Vagina Monologues*. Villard.
- Euripide (2013). *Le troiane*. A cura di F. Ferrari. Mondadori.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Kaufmann, J. C. (2008). *Baruffe d'amore. Le piccole guerre di coppia*. Il Mulino.
- Legge n. 92 del 20 agosto 2019. *Introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 200, 28 agosto 2019. Roma.
- Luhmann, N. (1995). *Soziale Systeme*. Suhrkamp.
- Maraini, D. (2004). *Passi affrettati*. Rizzoli.
- Mizzau, M. (1993). *Il conflitto e la comunicazione*. Bollati Boringhieri.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Free Press.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand*. Ballantine Books.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Mohr.
- United Nations – OHCHR (1993). *Declaration on the Elimination of Violence Against Women*.

Ecology

How to Rethink Education and Power in the Age of Climate, Ecological and Social Collapse?

Pietro Corazza

Abstract. According to collapse theories, contemporary industrial societies are destined to collapse in the near future due to interconnected and irreversible crises in climate, biodiversity, energy, and economy. Against this backdrop, the article outlines three possible directions of action, namely the creation of spaces for processing difficult emotions, the promotion of a non-dystopian collective imagination, and the experimentation with political practices based on «power with» rather than «power over».

Living in an Age of Climate, Ecological and Social Collapse

The point of view presented in this paper is that of scholars who describe the situation of the planet and our societies using the word «collapse», referring not only to the collapse of ecosystems on our planet, but also to the collapse of industrial societies (Taibo, 2016; Servigne & Stevens, 2020; Bendell, 2023). According to this perspective, the dominant form of society today, often described as «consumer-industrial» or «thermo-industrial», is increasingly unstable, as its four foundational pillars (climate, biodiversity, energy, and economy) are all undergoing irreversible crises. The different crises happening in each of these areas could, on their own, undermine the foundations of our societies, but it is mainly the interactions between them that, by aggravating each other, create a vicious circle that greatly amplifies their destructive effects, leading collapse theorists to conclude that a systemic breakdown of industrial societies is inevitable.

The aim of this article is not to rehearse the arguments in support of this thesis (for which the cited sources provide more thorough treatment), but rather to explore some of the socio-educational implications of such a diagnosis of the state of the planet and of contemporary societies.

This is not the first time a social collapse has happened in history, so it is possible to draw some insights from the study of the decline of past civilisations. Jared Diamond (2005, p. 12) describes a collapse as «a drastic decrease in human population size and/or political/economic/social complexity, over a considerable area, for an extended time», in which famine, disease or war usually play a crucial role in population reduction. Yves Cochet (2011, p. 2) proposes another definition: a collapse is «the process by which basic needs (water, food, housing, clothing, energy, etc.) will no longer be provided (at reasonable cost) to the majority of the population through legally regulated services».

It is likely that the collapse of a society will not happen suddenly (as in the asteroid metaphor of the movie *Don't Look Up*), but rather that it will last for years or decades. However, within this gradual disintegration, there may be critical moments when the situation worsens dramatically from one day to the next (such as extreme weather events, wars, economic crises, pandemics, military coups, etc.) (Servigne & Stevens, 2020).

Collapse theorists invite us to change our perspective: they invite us to consider the various crises we are experiencing not as problems we can solve, but as conditions we must learn to live with. Collapse is a predicament: an inextricable situation that cannot be eliminated, like death or an incurable disease. According to this perspective, the industrial civilisation that has developed on the basis of fossil fuels is now approaching its end, and no technological solutions appear capable of averting this trajectory.

Acknowledging the likelihood of collapse does not imply a resigned or fatalistic stance, nor does it suggest that resistance to the trends described above should be abandoned. Even amid social and ecological breakdown, hope may be cultivated—that is, the conviction that creative ways of living fully, rather than merely surviving, remain possible within this new context. To do so, however, requires the courage to remain for a time in a state of uncertainty and turmoil, maintaining awareness of the situation and the emotions it elicits, without prematurely seeking reassuring solutions. This disposition is what Donna Haraway (2016) terms «staying with the trouble».

Questions arise regarding how these challenges can be addressed and what role the world of education might play. In this contribution I would like to briefly outline three possible directions for action, related to emotional elaboration, collective imagination and political practices (Corazza, 2025).

Create Spaces for Sharing and Processing Difficult Emotions Connected with the Collapse

The prospect of eco-climatic and social collapse can generate powerful emotional reactions (such as fear, grief, guilt, anger, despair, sense of powerlessness and others) that vary among individuals. These are often associated with powerful psychological defence mechanisms and entrenched cultural tendencies that block our awareness of the systemic breakdown and compromise our ability to deal with it (Dodds, 2011; Clayton, 2020). It is therefore essential to create spaces where it is possible to express and process these emotions: when people allow themselves to be in touch with difficult emotions and the pain they feel for the state of the planet, unexpected transformative potential can unfold.

The emotional processing of collapse has been likened to a grieving process, involving the mourning of a familiar societal model and the confrontation of fears associated with its dissolution (Servigne et al., 2020; Machado de Oliveira, 2021). At a deeper level, the prospect of collapse calls for an engagement with finitude and mortality—realities that tend to be repressed in contemporary culture, yet remain an inevitable dimension of every living being, society, and ecosystem.

One approach that can sustain a process of collective elaboration of collapse is the workshop *The Work that Reconnects*, created by eco-psychologist, scholar and activist Joanna Macy (Macy & Brown, 2014; Hollis-Walker, 2012; Hathaway, 2017). *The Work That Reconnects* aims to «help people around the world to discover and experience their innate connections with each other and the self-healing powers of the web of life, transforming despair and overwhelm into inspired, collaborative action» (Macy, n.d.). It is a workshop process that can be represented as a spiral, composed of four steps, in which different interactive activities are proposed in each step (such as emotional processing, reflection, dialogue, mindfulness and outdoor activities):

1. *Coming from gratitude*. Macy identifies gratitude for the gift of life as a foundational impulse across many religious and spiritual traditions, arguing that it provides grounding and stability in times of turmoil. It can also be considered as politically subversive in relation to the economic paradigm of infinite growth, insofar as it counteracts the chronic dissatisfaction on which consumerism relies.
2. *Honouring our pain for the world*. This step aims to bring to awareness inner responses to collective suffering and environmental destruction—including dread, rage, sorrow, guilt—and to allow their expression without shame. Such emotions may serve important adaptive functions,

signalling harmful social patterns and motivating behaviours oriented toward environmental and social well-being.

3. *Seeing with new eyes.* This step rests on the premise that the current ecological and social crises are, at their root, a crisis of perception, requiring a fundamental shift toward recognising the interdependence of all things. This entails fostering a systemic vision of reality as relational flows and processes, alongside an expanded conception of time—what Macy terms «Deep Time»—encompassing connections with past and future generations, both human and non-human.
4. *Going forth.* The final step serves as a bridge toward participants' everyday lives, supporting the discernment of each individual's role in sustaining the web of life. The underlying assumption is that genuine motivation to act arises not from abstract moral imperatives, but from experiences of emotional or spiritual reconnection: care for nature flows naturally when the protection of the natural world is felt as the protection of oneself (Seed et al., 1988).

The temporal length of the WTR workshop can vary from one day to one month, and it can be practised in one multi-day session or in separate meetings. The handbook written by Macy and Brown (2014) offers theoretical foundations and many different practical proposals that can be adapted to different contexts and age groups (adults, adolescents, children, activist groups, racialised communities, etc.).

Promote a Non-Dystopian Collective Imagination of Collapse

To live amid a climate and social collapse it is essential to imagine and experiment with sustainable social, economic and political models aimed towards climate and social justice. But currently our capacity for imagination is extremely limited. Mark Fisher (2009) called it «capitalist realism»: «it is easier to imagine the end of the world than the end of capitalism». It is therefore crucial to examine the ways in which we imagine collapse.

Collective imagination is influenced by prevailing conceptions and expectations about human behaviour. In catastrophic situations, research asks whether individuals are more likely to behave selfishly and aggressively or collaboratively and supportively (Servigne et al., 2020).

Discussions of eco-climatic crisis or social breakdown tend at times to evoke dystopian imagery—wastelands, violence, and mutual distrust—reminiscent of the post-apocalyptic scenarios popularised by mainstream

cinema, in which isolated individuals or small groups struggle to survive in a context of generalised conflict. But such dystopic Far West scenarios are problematic for at least two reasons. Firstly, they depict human reactions to disasters in ways that are not very realistic: in fact, several studies show that after a catastrophic event most people tend to organise themselves spontaneously into solidarity networks, rather than showing selfish or aggressive behaviours (Bregman, 2019; Servigne & Chapelle, 2017; Greenfield, 2024). Secondly, they risk becoming self-fulfilling prophecies: if I think my neighbour is a threat, I will tend to be defensive and prepare for possible conflict, rather than nurture collaboration. On the contrary, navigating difficult times makes the active cultivation of bonds and networks of collaboration all the more crucial.

Industrial society is often perceived as the sole system capable of guaranteeing security, prosperity, and well-being, making the prospect of living outside it seem deeply unsettling. The assumption that its absence would inevitably give way to «barbarism», misery, and violence, however, warrants critical scrutiny.

Historical and anthropological research shows that, throughout human history, social models other than the contemporary Western one have often proved capable of developing political and economic structures which are in some cases less oppressive than ours (Graeber & Wengrow, 2021). Two myths appear crucial to deconstruct: on one side, the myth of progress celebrating infinite growth, and, on the other, the assumption of humans as a destructive virus, naturally inclined to exploit their surroundings without restraint. Although these two myths seem opposed, they ultimately support the same conclusion: human beings are perceived as unable to develop alternative models to infinite growth, that they are naturally destined to consume and exploit everything they can get their hands on. Contrary to this conclusion, historical and anthropological research demonstrates that humans have been able to live sustainably: indeed, most human communities, for most of the time that our species has existed on this planet, lived in a balanced relationship with their ecosystems. This means that there is a lot to learn, to re-discover and to experiment, in dialogue with historical and contemporary communities and societies living according to non-modern and non-Western paradigms.

From an educational point of view, it is therefore crucial to develop spaces to cultivate forms of political imagination, in particular aimed at imagining non-dystopian scenarios of collapse. This involves imagining different kinds of social relations, for example focusing on solidarity networks, forms of resistance and struggle against the destruction of the planet, alternative communities that experiment with egalitarian and

democratic forms of organisation. It also involves imagining new ways of coexisting with non-human life forms.

Experiment with Political Practices Based on «Power with» Rather than «Power over»

According to collapse theorists, as ecological and social breakdown progresses, nation states, even in the most industrialised countries, may be expected to become increasingly unable to guarantee essential services to their populations (Servigne et al., 2020; Bendell, 2023). Therefore, «if the state withdraws from [the provision of public goods] then there is only one possible response, which is for populations to self-organize to provide their own commons» (Harvey, 2012).

This raises a question: how educational pathways might be developed to foster attitudes and methods capable of facilitating decision-making processes and the co-creation of organisational structures?

On a theoretical level, a key issue concerns the promotion of a conception of power understood not as «power over» but as «power with» (Pansardi & Bindi, 2021). The former refers to the dominant notion of power in collective imagination: linked to oppression, the imposition of will, and domination over resources and territories, sustained through physical, structural, and symbolic violence. «Power with», by contrast, is not a possession but a process—a mode of interaction grounded not in the imposition of will but in collaboration, valuing the contributions of others toward shared goals. This conception rests on the recognition of the fundamental interconnection binding humans to one another and to other living species, and on an understanding of the cooperative and mutualistic dynamics that underpin both ecosystems and societies.

At the educational level, a further question concerns how these concepts may be translated into practice: how decision-making processes and political structures grounded in «power with» rather than «power over» might be cultivated and learned?

A rethinking of educational contexts appears crucial to enable both learners and educators to experiment with alternative models of collective decision-making. Since the most suitable model varies depending on the situation, education should provide opportunities to engage with a plurality of approaches through direct experience, lest individuals reproduce the models they have been socialised into, mistaking them for the only ones available. In this regard, educational contexts can play a significant role in fostering the capacity to observe, question, and improve the decision-making

processes and power structures that underpin community life—functioning as spaces where collective decision-making can be concretely practised and shared methods developed.

A common assumption holds that effectiveness and participant involvement in decision-making are largely incompatible objectives—that gains in one necessarily entail losses in the other. While some tension between these dimensions does exist, various decision-making methods and organisational structures have been developed that seek to reconcile the two.

In this regard, two notable examples of decision-making methods are the *consent* method and the *consensus* method (Seeds for Change, 2013; Priest et al., 2024). The former favours fluidity over perfection, seeking a proposal that is «good enough» to be tested and refined through experience, making it particularly suited to operational and day-to-day decisions. The latter requires greater investment of time but yields solutions that are more inclusive of diverse perspectives and more broadly accepted by group members, making it appropriate for fundamental decisions that define the identity and direction of a group.

With regard to governance structures, the sociocracy model (Rau & Koch-Gonzalez, 2018) offers one example of an approach seeking to balance equality with effectiveness, and autonomy with collaboration. A sociocratic organisation consists of interconnected working circles operating across multiple levels, with no single overarching hierarchy. Each circle retains a degree of autonomy in determining how to fulfil its mandate, while dedicated roles and coordination circles ensure sufficient coherence and integration across the various parts.

Knowing and having experience of different decision-making and political-organisational models can also allow these models to be alternated depending on changing situations. Indeed, having as many alternatives as possible can be a great advantage in dealing with periods of change and uncertainty. Historical and anthropological research shows that for thousands of years, human beings have experimented with different socio-political structures, often alternating them according to seasonal needs. For example, Graeber and Wengrow (2021) cite the case of some Native American communities that gathered in large groups with a strong hierarchical structure during the hunting season, while living in smaller, anarchic communities for the rest of the year.

A further dimension, still largely underexplored in the field of decision-making and governance, concerns the relationship with the non-human world. While space constraints preclude a thorough treatment here, it is worth mentioning Claudia Chwalisz's research, which points to the need, for those seeking to rethink the foundations of democracy along non-

anthropocentric lines, to address the question of how the «more-than-human» world might be incorporated into political and deliberative processes:

At a time when there is widespread consensus on the «crisis of democracy» around the world, it is essential to return to the fundamentals of agency, trust, connection, belonging, curiosity and other relational elements. It is equally essential to expand this concept beyond the human-centric lens, to recognise that we are not only connected to each other, but also to the living world – that we are not separate from it, but part of it. [...] What does this mean for innovations in governance? What would it mean to govern with the living world, not just for it? (Chwalisz, 2024)

References

- Bendell, J. (2023). *Breaking together: A freedom-loving response to collapse*. Good Works.
- Bregman, R. (2021). *Humankind: A hopeful history*. Bloomsbury.
- Chwalisz, C. (2024). *Governing with the more-than-human world*. Democracy Next. https://www.demnext.org/uploads/DemocracyNext_MOTH-Governance-discussion-paper.pdf
- Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, Article 102263.
- Cochet, Y. (2011). *L'effondrement, catabolique ou catastrophique?* Institut Momentum. <https://institutmomentum.org/media/articles/L%E2%80%99effondrement-catabolique-ou-catastrophique.pdf>
- Corazza, P. (2025). *Coltivare speranza su un pianeta al collasso*. FrancoAngeli.
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How societies choose to fail or succeed*. Penguin Books.
- Dodds, J. (2011). *Psychoanalysis and ecology at the edge of chaos: Complexity theory, Deleuze/Guattari and psychoanalysis for a climate in crisis*. Routledge.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: Is there no alternative?* Zero Books.
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2021). *The dawn of everything: A new history of humanity*. Farrar, Straus and Giroux.
- Greenfield, A. (2024). *Lifehouse: Taking care of ourselves in a world on fire*. Verso Books.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Harvey, D. (2012). *Rebel cities: From the right to the city to the Urban Revolution*. Verso.
- Hathaway, M. D. (2017). Activating hope in the midst of crisis: Emotions, transformative learning, and “The work that reconnects”. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 296–314.

- Hollis-Walker, L. (2012). Change processes in emotion-focused therapy and the work that reconnects. *Ecopsychology*, 4(1), 25–36.
- Machado de Oliveira, V. (2021). *Hospicing modernity: Facing humanity's wrongs and the implications for social activism*. North Atlantic Books.
- Macy, J. (n.d.). *What is the Work That Reconnects?* The Work That Reconnects Network. <https://workthatreconnects.org/what-is-the-work-that-reconnects/>
- Macy, J., & Brown, M. (2014). *Coming back to life: The updated guide to the Work That Reconnects*. New Society Publishers.
- Pansardi, P., & Bindi, M. (2021). The new concepts of power? Power-over, power-to and power-with. *Journal of Political Power*, 14(1), 51–71. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2021.1877001>
- Priest, J., Bockelbrink, B., & David, L. (2024). *A practical guide for evolving agile and resilient organizations with Sociocracy 3.0*. Sociocracy30. <https://sociocracy30.org/guide/>
- Rau, T. J., & Koch-Gonzalez, J. (2018). *Many voices one song: Shared power with sociocracy*. Institute for Peaceable Communities.
- Seed, J., Macy, J., Fleming, P., & Naess, A. (1988). *Thinking like a mountain: Towards a council of all beings*. New Society Publishers.
- Seeds for Change. (2013). *A consensus handbook*.
- Servigne, P., & Chapelle, G. (2017). *L'entraide: L'autre loi de la jungle*. Les Liens qui Libèrent.
- Servigne, P., & Stevens, R. (2020). *How everything can collapse: A manual for our times*. Wiley.
- Servigne, P., Stevens, R., & Chapelle, G. (2020). *Another end of the world is possible: Living the collapse (and not merely surviving it)*. Wiley.
- Taibo, C. (2016). *Colapso: Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Los Libros de la Catarata.

Beyond Subjugation. An Unconscious Path to Freedom

Pietro Caresana

Abstract. This work presents some reflections on the speech *Devices of subjugation, devices of subjectivation*, presented at the *PEA Conference 2025*, trying to discuss about the intrinsic nature of unconsciousness as something revolutionary or, at least, counterpower. It will be suggested that educational work takes professionals in a border dimension which could be called «residue», from where it is possible to construct practices and discourses which become counterpower and therefore resistant.

Oltre il soggiogamento. Una via inconscia alla libertà

Soggettivare o soggiogare?

La questione del potere ha diverse declinazioni in ambito pedagogico e, dalla prospettiva delle professioni educative, risulta di particolare interesse tentare di leggerne le trame all'interno delle istituzioni di cura, in particolare quella scolastica. L'invito di *PEA Conference 2025* a mettere in rapporto pedagogia ed estetica ha reso possibile una rilettura dell'esperienza professionale alla luce di queste categorie.

In risposta alla *call* del convegno, allora, si è proposto che attraverso l'attività creativa e, in generale i dispositivi estetici, sia possibile creare uno «spazio-tempo altro» rispetto alle dinamiche di produzione degli individui (Foucault, 1975/2014) all'interno dei luoghi educativi. Il punto di riferimento esperienziale su cui sviluppare la teoria è stata la ricerca *Vitalità della formazione: corpi, affetti e dispositivi* condotta da un gruppo di ricerca sotto la responsabilità scientifica delle docenti Orsenigo e Ulivieri Stiozzi del dipartimento di Scienze dell'Educazione

dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Centrale in questo progetto è stata la categoria di vitalità della formazione come capacità della scena educativa di creare vie di soggettivazione originali rispetto alla routine istituzionale propria dei luoghi di cura.

Una lettura foucaultiana di luoghi come la scuola e le comunità minori porta a leggerne la dimensione architettonica-strutturale e quella normativa come due elementi prescrittivi che vanno ad organizzare il vissuto di chi attraversa questi spazi e costituire pratiche disciplinate tanto a livello di adeguatezza ai regolamenti che di comportamenti e gestualità conformi alle richieste dell'istituzione. In questo senso la scansione oraria delle attività, il doversi sottoporre a esami e valutazioni cliniche o scolastiche e l'obbligo di stare, ad esempio, seduti a un banco portano alla costituzione, nel tempo, di individui «normali» rispetto al dispositivo (Foucault, 2011). Dunque, attraverso la routine si crea una normalità che, come testimoniano tanto la letteratura quanto il vissuto quotidiano degli operatori, è in stretto binomio con l'essere costantemente normati. La domanda della ricerca di cui si è dato conto al convegno nomina la vitalità intendendola proprio come componente potenzialmente soggettivante del lavoro educativo al di là (o piuttosto in opposizione) alla normalità-normatività istituzionale (Foucault, 1977). Questo interrogativo pone dunque in essere due questioni: la prima riguardante le dinamiche di potere che i professionisti della cura esercitano e incorporano, la seconda invece inerente la natura soggettivante o piuttosto assoggettante delle istituzioni di cura, costantemente a rischio di scivolare verso la totalizzazione (Foucault, 1975/2014).

Entrambi questi problemi pongono di fronte alla questione del potere inteso non solo come coercizione eteronormata e verticale, bensì nell'accezione di essenza relazionale intrinseca in ogni rapporto. Nel corso di *PEA Conference* questo aspetto è stato variamente messo in luce anche al di fuori dei momenti convegnistici, portando i e le partecipanti a riflettere su come la natura circolante del potere si dipani tanto nei contesti professionali quanto, come è stato messo in luce nella plenaria conclusiva, all'interno degli stessi ambienti di ricerca: si incarna il potere anche nel momento in cui si fa ricerca, esercitandolo su coloro che vi partecipano come «oggetti», inserendosi nell'arena epistemica delle scienze sociali e della produzione di sapere e persino attraversando un dispositivo come un convegno.

L'estetica come rottura della normalizzazione

Riflettendo a livello educativo su questa questione, alla luce del lavoro di ricerca condotto con l'Università Bicocca un possibile spunto riguarda l'idea che l'esperienza estetica vada ad allestire dei momenti in cui la routine istituzionale si infranga e la naturale gerarchia educatore-educando venga parzialmente meno. Maurice Merleau-Ponty ha lavorato molto, ereditando le teorie husserliane, su come l'opera d'arte richiami una dimensione che si potrebbe definire di trascendenza corporea. Secondo il fenomenologo francese, la dimensione ulteriore inaugurata dall'esperienza estetica non riguarda un oltre metafisico, ultraterreno, bensì una comunanza concreta che va oltre il *corps propre* costituendo un sostrato comune al vivente (Merleau-Ponty, 1960/2015). Situandosi prima dell'io penso, questo altrove porta a rileggere l'insieme dei viventi e degli oggetti come profondamente interconnessi, superando la singolarità dell'individuo. L'opera d'arte, affermerà anche Mikel Dufrenne facendo propria questa intuizione, è un potenziale tramite di accesso per cogliere qualcosa di questa comunanza (Bandi, 2018).

Tralasciando in questa sede le implicazioni ecologiche di questa affermazione (comunque centrali nella riflessione del convegno di Merano) ciò che si può leggere tra le righe nel pensiero di questi autori è che l'estetica inauguri non solo uno spazio altro rispetto al corpo, ma anche alla coscienza. Da qui l'ipotesi per cui in questo frangente, evidentemente latente, le maglie del dispositivo si allentino, portando di fatto il potere non tanto a venire meno, quanto a corto-circuitare. La ricerca *Corpi, affetti e dispositivi* ha tentato di tracciare un parallelismo tra il pre-corporeo merleaupontiano e l'inconscio affermando che l'educatore non può accedervi direttamente ma può sovrintendere, allestendo appunto la scena educativa, a momenti di autenticazione del sé e di accesso a questa dimensione trascendente da parte dell'educando. Tramite il lavoro artistico, le persone possono trovare vie di espressione che, senza necessariamente arrivare a cosciente elaborazione, possono diventare oggetti su cui lavorare pedagogicamente insieme all'équipe educativa, aprendo ad una lettura profonda della relazione educativa e delle traiettorie del desiderio dei soggetti stessi.

Inconscio e potere – L'inconscio come luogo di resistenza

Il riferimento all'inconscio chiama necessariamente in causa la dimensione psicoanalitica, versante che all'interno del convegno ha trovato un certo spazio, in particolare nella relazione di Lorenzo Bernini, professore associato all'Università di Verona.

Anche nel *keynote speech* da lui tenuto l'inconscio è infatti emerso come oggetto di ricerca complesso, fonte più di interrogativi che di risposte ma, *in nuce*, potenzialmente rivoluzionario. È interessante il fatto che anche in questo intervento sia stata citata la produzione di individui di cui parla Foucault, affermando che anche la dimensione sessuale è strettamente normata a livello sociale e dispositivo. Ciò che interessa di più in questa sede però è sviluppare l'idea, più volte ripetuta, che il soggetto sessuale sia solo parzialmente tale, laddove l'inconscio gioca un ruolo tanto centrale quanto invisibile.

È infatti nella sua natura inconscia che il sesso trova la sua natura intrinsecamente indefinibile e non-normalizzabile e, di conseguenza, il proprio potenziale rivoluzionario; esso si colloca dunque come qualcosa di parzialmente sfuggente al soggetto. Se però si accetta l'assunto per cui l'inconscio a conferire potenzialità rivoluzionaria, tra l'intervento di Bernini e le conclusioni della ricerca *Corpi, affetti e dispositivi* si può rintracciare un punto comune nell'attenzione per ciò che è non-cosciente e non-detto e per i suoi rapporti con la soggettivazione. Dunque, la questione centrale diventa la natura rivoluzionaria dell'inconscio e, di conseguenza, ciò che la psicoanalisi ha da dire riguardo il sociale.

Apparentemente troppo ampio, questo tema è in realtà relativamente semplice da avviare, non fosse altro perché un comparto di scienze sociali fortemente collusivo rispetto al neoliberismo ha in pochissimo tempo messo a tacere questa componente strutturale dell'inconscio. Non è un caso che, a soli cinquant'anni dalla fondazione della psicoanalisi, Adorno potesse già criticarla in quanto responsabile di curare gli individui per farli stare bene in un sistema malato, anziché rivolgersi come disciplina contro il capitalismo stesso (Adorno, 1951/2015).

Se tanto una riflessione estetica mediata dal pensiero merleau-pontiano quanto una sessuale attraversata da risonanze foucaultiane portano a riconoscere una natura anti-sistemica all'inconscio, può essere interessante cercare di recuperare attraverso la tradizione psicoanalitica il fondamento di questa intuizione dimenticata. Erede e originale interprete del *corpus* freudiano, Jacques Lacan può essere un buon riferimento se si vuole perseguire questo intento teoretico-politico.

Nella riflessione dello psicoanalista francese si trova un passaggio decisivo rispetto alla questione della collocazione del soggetto:

distinguendo tra *moi* e *je*, infatti, Lacan sottolinea che la vera soggettività non è quella del soggetto che parla, che dice «io», ma quella del soggetto dell'inconscio (Lacan, 2007). Conseguenza di questa affermazione è che, allora, l'individuo prodotto dai dispositivi porta sempre «in sé» uno scarto rispetto al potere stesso: per quanto normata e normalizzata una persona possa essere, se è vero che il soggetto dell'inconscio è sempre altro e altrove, si può affermare che sia ineludibile un margine di contro-potere su cui l'individuo può fare leva.

Non è un caso che, nel *Seminario XV*, Lacan stesso sostenga che il suo discorso porti con sé «delle conseguenze» (Lacan, 2024, p. 19) in un discorso accademico sempre più costruito in modo da non avere alcun effetto. Rivendicando questo tratto del proprio insegnamento, lo psicoanalista non si colloca in termini rivoluzionari; rende però esplicito un aspetto intrinseco della propria teoria, vale a dire il potenziale dell'inconscio come elemento radicalmente sfuggente rispetto agli assi del potere. Non lontano dal pensiero di Michel Foucault, il soggetto dell'inconscio (e quindi anche sessuale e dell'esperienza estetica) non va collocato fuori dal discorso del potere, ma costantemente a margine, laterale, potenzialmente contrario.

Dunque, le conclusioni proposte dalla ricerca *Corpi, affetti e dispositivi* possono essere specificate alla luce di questo passaggio: la questione non è trovare uno spazio libero dal potere, ma localizzare un punto di resistenza ineludibile rispetto alle sue trame dominanti. Gli educatori e le educatrici con cui si è lavorato nel corso della raccolta dati parlavano di una dimensione di “incontro” al di fuori della routine istituzionale. In effetti, alla luce di quanto detto si potrebbe sostenere che quello che viene offerto nella scena educativa estetica è uno spazio extra-linguistico (o almeno un luogo dove le parole assumono una rilevanza particolare, simbolica) in cui è possibile, a tratti sorprendentemente, che qualcosa dell'inconscio si esprima. È evidente che a questo livello la gerarchia educativa si allenta per favorire l'emergere di tratti soggettivi ed autenticanti che vanno nella direzione del desiderio dell'educando.

Il resto dell'inconscio

Pedagogy, Ecology and the Arts: nel discorso sul potere fino a qui tracciato si ritrovano in particolare il primo e il terzo termine. Quest'accezione dell'inconscio come qualcosa oltre il soggetto e potenzialmente contropotere, però, permette di dire qualcosa anche sul secondo termine. Per come è stato tracciato finora, l'inconscio colloca il

soggetto in qualche modo a lato: tanto nella relazione di Bernini sul sesso che nella ricerca *Corpi, affetti e dispositivi*, parlare di soggettività ha significato andare al di là dell'io e situarsi in una posizione di possibile resistenza al potere. Si potrebbe dire che, rispetto alla produttività del dispositivo, il soggetto dell'inconscio assume una posizione di scarto.

Il tema dello scarto è sicuramente una questione centrale dell'Antropocene: l'iper-produzione del capitalismo avanzato rende quello degli scarti un problema centrale della contemporaneità e la crisi climatica che sta interessando il XXI secolo rende la questione particolarmente pregnante. In termini ecologici si tende a parlare piuttosto di rifiuti e sicuramente l'inconscio, in un'epoca dominata dalle psicologie positive e dalle metodologie *evidence based*, rischia fortemente di essere cestinato. Se però esso è una struttura marginale, ciò non significa che non possa essere rimesso in circolazione in un altro senso: da scarto del capitalismo, da impensato nella relazione di potere, esso può rigiocarsi in qualità di resto. Secondo questa lettura il rifiuto, in senso tanto psicoanalitico quanto ambientalista, si rigioca come elemento da rimettere in circolazione nel discorso e nelle pratiche in una prospettiva contropotere e di resistenza. L'esempio estetico proposto dalla ricerca dell'Università Bicocca mostra chiaramente questa possibilità: laddove il dispositivo istituzionale produce individui, è nei suoi buchi, nell'esperienza extra-routinaria che si affaccia il soggetto, anche se il suo vissuto lo colloca a propria volta come elemento di scarto rispetto alla società neoliberista (in quanto malato, diversamente abile, «deviante» ...). Il lavoro educativo, in questo senso, diventa una questione di margine (hooks, 1998), e non marginale, proprio in quanto capacità di allestire scene in cui il soggetto dell'inconscio possa trovare spazio.

In mezzo alle trame costitutive del potere l'azione pedagogica può strutturare momenti di soggettivazione che, attraverso la politicità dell'inconscio, buchino la normalizzazione istituzionale dei luoghi di cura, dando spazio all'emersione di soggetti che si costituiscono non al di fuori, ma negli strappi, nei buchi del tessuto dei dispositivi.

Bibliografia

- Adorno, T. W. (2015). *Minima Moralia. Meditazioni della vita offesa* (R. Solmi, Trad.). ET Saggi. (Edizione originale 1951)
- Bandi, F. (2018). *La percezione armata: Esperienza estetica e immaginazione in Mikel Dufrenne*. Mimesis.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici* (A. Fontana, P. Pasquino, Cur.). Einaudi.

- Foucault, M. (2011). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie* (S. Vaccaro, Cur.). Mimesis.
- Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trad.). Einaudi. (Edizione originale 1975)
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine: Razza, sesso e mercato culturale* (M. Nadotti, Cur.). Feltrinelli.
- Lacan, J. (2007). *Il Seminario. Libro X. L'angoscia (1962–1963)* (A. Di Ciaccia, Cur.; A. Succetti, Trad.). Einaudi.
- Lacan, J. (2024). *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre XV. L'acte psychoanalytique (1967–1968)* (J.-A. Miller, Cur.). Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (2015). *Segni. Fenomenologia e strutturalismo, linguaggio e politica. Costruzione di una filosofia* (A. Bonomi, Cur.; G. Alfieri, Trad.). il Saggiatore. (Edizione originale 1960)

Redistributing Power in Biodiversity Education. Toward Participatory and Child-Led Learning

Letizia Luini, Greta Persico, Andrea Galimberti and Monica Guerra

Abstract. This paper presents the initial results of participatory research on biodiversity education conducted with two fourth-grade primary school classes in Milan. Through an experiential and place-based approach, mediated by a toolkit for outdoor exploration conceived as a democratic pedagogical device, the children become co-authors of their own investigations. The experience shows how the decentralised role of adults promotes agency, motivation and a more equitable distribution of power in knowledge production in educational processes.

Bilanciare asimmetrie di potere nell'educazione per la biodiversità: verso un apprendimento parteci-pativo e guidato da bambini e bambine

Alcune considerazioni introduttive: bambine e bambini co-ricercatori nelle pratiche di educazione per la biodiversità

L'educazione per la biodiversità all'interno dei modelli scolastici più tradizionali è caratterizzata da pratiche didattiche, unidirezionali e centrate sui contenuti trasmessi dalle persone adulte (Persico, 2024; Guerra, 2019). Queste modalità educative riflettono e riproducono configurazioni di potere nei processi di costruzione della conoscenza, nelle quali la fonte principale di sapere è rappresentata dalle figure adulte, mentre le persone più giovani occupano posizioni marginali nel definire cosa conta come 'sapere' e come esso venga prodotto, condiviso e validato. La figura docente assume così il ruolo di principale depositario e veicolatore del sapere, mentre studenti e studentesse sono chiamati a recepire informazioni in modo prevalentemente

passivo. Questa configurazione didattica limita le opportunità di apprendimento attivo e contribuisce a riprodurre dinamiche di potere asimmetriche nella costruzione di conoscenza, rafforzando la distanza tra chi detiene l'autorità epistemica e chi vi si deve conformare per aderire a standard e contenuti di apprendimento eterodiretti, decontestualizzati e, per questo, meno significativi.

In contrapposizione a tali modelli, nella letteratura internazionale sull'educazione per la biodiversità (Persico, 2024) viene sottolineata la necessità di adottare approcci situati e connessi ai contesti reali della vita quotidiana di bambini, bambine, ragazze e ragazzi. In particolare, gli studi mostrano il valore assunto nelle pratiche di educazione per la biodiversità delle dimensioni esplorative, esperienziali e sensoriali, capaci di attivare forme più profonde e durature di comprensione ecologica (Guerra, 2020; Matos et al., 2022), a partire dai luoghi più prossimi, attraverso la promozione di esperienze definite *place-based* (Guerra, 2024). In questo senso, ancorare l'esperienza educativa ai problemi ambientali locali, osservati e affrontati dalle comunità stesse, permette di restituire significato e rilevanza sociale ai contenuti emersi nei processi di ricerca attivati, favorendo un apprendimento responsivo alle sfide ecologiche del territorio.

Inoltre, il coinvolgimento emotivo con i luoghi e con gli esseri viventi costituisce una componente fondamentale per sviluppare sensibilità, consapevolezza e senso di cura nei confronti della biodiversità (Beery & Jørgensen, 2018). Le relazioni affettive e sensoriali con il mondo naturale possono infatti generare un legame significativo che sostiene nel tempo comportamenti più responsabili e rispettosi dell'ambiente di cui noi siamo parte.

Alla luce di tali prospettive, diversi contributi internazionali evidenziano la necessità che le persone più giovani partecipino attivamente alla produzione di conoscenza su questioni ambientali, assumendo il ruolo di co-autori e co-autrici dei propri percorsi di ricerca (Luini, 2024).

La partecipazione attiva consente alle persone più giovani di esplorare il contesto partendo dai propri interessi, formulare domande e ipotesi personali e intraprendere percorsi di indagine che rispecchiano le loro competenze e i loro interessi. Si tratta di una prospettiva metodologica che intende promuovere la ridefinizione dei ruoli educativi nei sistemi relazionali, poiché permette di riconoscere bambini e bambine come attori competenti nella produzione di sapere (Corsaro, 1997). Tali pratiche, tuttavia, si sviluppano all'interno di relazioni di potere che possono facilitare oppure limitare le possibilità effettive di espressione e di influenza, nonché il pieno riconoscimento delle prospettive infantili nei processi educativi. Diventa pertanto responsabilità delle figure adulte progettare intenzionalmente

condizioni materiali e relazionali che rendano effettive le opportunità di partecipazione di bambini, bambine, ragazzi e ragazze. Queste condizioni possono favorire lo sviluppo dell'agency, intesa come capacità di agire consapevolmente nel mondo e di esercitare forme di partecipazione democratica (Kallio & Häkli, 2011). In questa prospettiva, l'agency può essere letta anche come un costrutto relazionale (Sharma-Brymer et al., 2018) che si costruisce negoziando e ridefinendo gli equilibri di potere tra persone adulte, bambine e bambini nei contesti educativi. Esperienze precoci di coinvolgimento attivo nelle pratiche decisionali quotidiane contribuiscono a sviluppare senso di appartenenza, responsabilità collettiva e fiducia nelle proprie capacità decisionali, favorendo la formazione di cittadini e cittadine più consapevoli, in grado di incidere sui contesti sociali e ambientali che abitano.

Questi movimenti ideologici mirano a mettere in discussione assetti adultocentrici che tendono a privilegiare interessi e interpretazioni, spesso silenziando le prospettive delle persone più giovani. Come sottolinea Punch (2002), queste frequentemente sono concettualizzate come un gruppo sociale marginalizzato, poiché soggetto a relazioni di potere diseguali e a forme di controllo che limitano la loro autonomia, così come le loro possibilità di esperienza libera e di partecipazione attiva.

È in questo scenario che la letteratura propone il coinvolgimento di bambine, bambini, ragazze e ragazzi come co-ricercatrici e co-ricercatori quale strategia per interrompere o mitigare le asimmetrie di potere tra loro e le figure adulte (Lundy et al., 2011), restituendo valore alle loro voci e contribuendo alla costruzione di un sapere più democratico, capace di integrare molteplici prospettive, tra cui quelle spesso escluse dall'educazione tradizionale. Assumere giovani persone come co-ricercatrici significa dunque intervenire direttamente sulle relazioni di potere che strutturano i processi educativi, riconoscendo loro la possibilità di incidere sulla produzione e sull'interpretazione del sapere.

In questo senso, il coinvolgimento attivo di bambini e bambine nei processi di costruzione della conoscenza appare rilevante anche rispetto alle sfide ambientali contemporanee. Le crisi ecologiche e la perdita di biodiversità richiedono, infatti, nuove forme di sensibilità, partecipazione e responsabilità condivisa: offrire alle persone più giovani la possibilità di osservare il mondo naturale, di prendere parola a partire dai propri interrogativi e di contribuire alla comprensione dei fenomeni ambientali significa riconoscere il valore trasformativo del loro sguardo.

La voce bambina, quando ascoltata e accolta nei processi educativi e decisionali può divenire un elemento generativo per immaginare modi diversi di abitare il pianeta, inaugurando prospettive più inclusive, eque e

partecipate, capaci di sostenere una relazione di cura con la biodiversità di cui tutti facciamo parte.

Un approccio esperienziale e partecipativo: il toolkit BEAT per l'educazione alla biodiversità

In risposta alle esigenze pedagogiche e metodologiche delineate nella letteratura, questo contributo presenta parte del lavoro sviluppato dal gruppo di ricerca interdisciplinare BEAT *Biodiversity Education and Awareness Team*, attivo all'interno delle azioni del *National Biodiversity Future Centre* (NBFC)¹⁶. Il gruppo interdisciplinare, composto da colleghi e colleghe del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" e del Dipartimento di Biotecnologie e Bioscienze dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, ha progettato e implementato un approccio educativo innovativo all'educazione per la biodiversità, fondato sulla centralità dell'esperienza diretta nei luoghi e sul legame emotivo che può instaurarsi con gli ambienti, in particolare quelli più vicini alla quotidianità di bambine e bambini, come cortili, giardini o parchi urbani (Luini et al., 2025).

Al cuore di questo approccio si trova un toolkit metodologico costituito da una serie di origami di carta che svolgono la funzione di mediatori nelle esperienze di esplorazione all'aperto. All'interno di ciascun origami sono presenti parole che invitano azioni da compiere per incontrare un luogo, elementi del contesto su cui concentrare l'attenzione e prospettive da assumere per osservare l'ambiente in modi nuovi o inattesi. Questi stimoli invitano chi partecipa a instaurare una relazione più sensibile e curiosa con il mondo naturale, incoraggiando un atteggiamento esplorativo che prova a svincolare l'esperienza educativa da percorsi rigidamente programmati e standardizzati.

Il toolkit può dunque essere inteso come uno strumento metodologico capace di ridefinire le modalità di accesso alla produzione di conoscenza e di favorire una più ampia distribuzione delle possibilità di iniziativa e di interpretazione tra adulti, bambine e bambini. Una componente essenziale del dispositivo riguarda infatti la postura assunta dalla figura adulta che

¹⁶ Il presente scritto è stato realizzato con il contributo dell'Unione Europea – NextGenerationEU – Piano Nazionale Resilienza e Resilienza (PNRR) – Missione 4 Componente 2 Investimento 1.4 – Avviso N. 3138 del 16 dicembre 2021 rettificato con D.D. n.3175 del 18 dicembre 2021 del Ministero dell'Università e della Ricerca. Codice progetto CN_00000033, Decreto Direttoriale MUR n.1034 del 17 giugno 2022 di concessione del finanziamento, CUP H43C22000530001, titolo progetto «National Biodiversity Future Center – NBFC».

accompagnano l'esperienza all'aperto: il toolkit presuppone che rinunci a un ruolo direttivo e faccia consapevolmente un passo indietro (Guerra & Luciano, 2023), lasciando spazio a iniziative libere (Kytä, 2002), processi di scoperta autodiretti da bambini e bambine. Questa riconfigurazione della postura adulta può essere letta come un processo di ridefinizione delle relazioni di potere, in cui la funzione delle figure educative si orienta verso la progettazione di proposte che rendano possibile l'emersione di interessi e interpretazioni di bambini e bambine. In questo modo è possibile superare le logiche tradizionali della trasmissione verticale dei contenuti e aprire a un processo di ricerca co-costruito con le persone che esplorano, in cui l'apprendimento nasce dall'interazione situata tra osservazione, esperienza e riflessione.

Il toolkit è stato sperimentato nel periodo novembre 2024 – maggio 2025 con un gruppo di 35 bambine e bambini di classe quarta dell'I.C. Pertini di Milano, attraverso un percorso di ricerca partecipata che ha permesso di saggiarne l'efficacia e la trasferibilità.

Ogni incontro all'aperto, svoltosi in contesti quali un vivaio e parchi cittadini prossimi alla scuola e all'Università, ha preso avvio con una fase di esplorazione libera, durante la quale bambini e bambine hanno avuto modo di avviare un primo contatto libero con l'ambiente, osservando ciò che catturava spontaneamente il loro interesse. Successivamente è entrato in gioco il toolkit, offrendo la possibilità di selezionare in modo casuale o intenzionale le suggestioni contenute negli origami di carta e di avviare percorsi di ricerca aperti. Attraverso questa struttura, lo strumento contribuisce a ridurre il controllo diretto dell'adulto sull'andamento dell'esperienza, ampliando le possibilità per bambini e bambine di orientare le proprie piste di ricerca. A conclusione dell'esperienza, ciascuno documenta il processo attraverso l'uso di un taccuino personale (Guerra & Luini, 2026), insieme a strumenti artistici o scientifici che consentono di registrare e rielaborare osservazioni, domande, ipotesi e relazioni emergenti. Questo lavoro di documentazione configura uno spazio di riflessione individuale e collettiva (Luini & Persico, 2026), in cui bambini e bambine possono rendere visibili le proprie scoperte e, se lo desiderano, condividerle con i pari e con le persone adulte che accompagnano il percorso. La documentazione diventa così anche uno strumento attraverso cui le prospettive infantili entrano nei processi di interpretazione e di riprogettazione delle esperienze educative: infatti, è proprio a partire da queste tracce che gli adulti possono progettare le esperienze successive, orientando le proposte in dialogo con ciò che bambini e bambine rivelano come significativo. In tal modo chi partecipa assume un ruolo attivo nella produzione di conoscenza e nella definizione delle proprie traiettorie di

indagine, sperimentando una forma concreta di agency che contribuisce a riequilibrare le dinamiche di potere nelle pratiche educative all'aperto.

Primi risultati e implicazioni dell'approccio sperimentato: verso pratiche democratiche di educazione per la biodiversità

Alla luce della sperimentazione sul campo emerge come l'approccio adottato favorisca la costruzione attiva della conoscenza, in particolare quando le figure adulte scelgono consapevolmente di lasciare a bambini e bambine la possibilità di orientare l'esplorazione secondo le proprie curiosità. Rinunciare a percorsi di apprendimento predefiniti e rigidi apre infatti spazi di autonomia che incrementano la motivazione e sostengono l'interesse verso il contesto naturale. Tali dimensioni appaiono particolarmente rilevanti nei programmi di educazione per la biodiversità, in cui la possibilità di autodeterminare i propri percorsi investigativi contribuisce a sviluppare consapevolezza ecologica e partecipazione attiva.

L'approccio sperimentato sembra infatti promuovere una più equa redistribuzione di ruoli, responsabilità e poteri all'interno del processo di apprendimento: bambini e bambine possono decidere dove orientare lo sguardo, come muoversi nel contesto e quali elementi approfondire, lasciandosi guidare dagli stimoli offerti dall'ambiente all'aperto. Questa libertà interpretativa e investigativa consente di generare apprendimenti profondi e radicati, perché strettamente connessi alla dimensione esperienziale e ai significati personali attribuiti alle osservazioni condotte. Le proposte descritte possono dunque essere lette come pratiche democratiche, poiché ampliano le possibilità di partecipazione alla costruzione della conoscenza e distribuiscono in modo più paritario l'iniziativa esplorativa tra figure adulte, bambine e bambini.

Una proposta educativa di questo tipo richiede la presenza di adulti consapevoli del proprio ruolo e disponibili a mitigare la tendenza all'intervento immediato e a fare un passo indietro: ciò implica accogliere l'incertezza, l'imprevedibilità e la non linearità tipiche delle esperienze di apprendimento più autentiche, riconoscendo che proprio in queste zone di apertura è possibile intercettare gli interessi più profondi e le domande più significative, che spesso rischiano di rimanere sottotraccia nelle pratiche educative più strutturate.

Una postura di ascolto consente alle figure adulte di assumere un ruolo osservativo, uno spazio-tempo nel quale è possibile dismettere l'urgenza del fare per stare in dialogo, appuntare osservazioni, domande e ancora raccogliere i quesiti di bambini e bambine. Il toolkit vuole infatti proporsi

come strumento attraverso il quale offrire esperienze volte a stimolare un approccio interrogante verso i luoghi e i processi che in essi accadono. Le domande, tanto di chi accompagna quanto di chi esplora (Guerra, 2019), possono così diventare uno strumento privilegiato di lavoro per proseguire l'esperienza di ricerca all'aperto, anche una volta tornati dentro l'aula, creando connessioni tra interno ed esterno, tra esperienza individuale e collettiva, nonché tra ambiti disciplinari differenti.

In una prospettiva più ampia, il lavoro svolto intende proporre un modello alternativo di educazione per la biodiversità: in linea con una visione ecologica delineata da Mortari (2020), esso si discosta da un'educazione basata sulla trasmissione di informazioni allarmistiche o preconfezionate sulla crisi ambientale, per favorire invece incontri significativi e situati tra persone e luoghi. Offrire esperienze immersive nella natura significa coltivare forme di coinvolgimento emotivo e di cura (Judson, 2017, 2019), incentivando progettualità ed esperienze educative guidate dagli interessi reali di bambini e bambine e costruite a partire dal loro rapporto diretto con l'ambiente.

I primi risultati tratti dalla sperimentazione con le classi quarte confermano quindi l'efficacia di un approccio esperienziale e partecipativo nel favorire apprendimenti attivi e profondamente soggettivi. La disponibilità da parte delle figure adulte a non predeterminare i percorsi di indagine consente a quelle più piccole di esplorare liberamente, contribuendo al tempo stesso a ridurre le asimmetrie di potere nei contesti educativi.

Per concludere, il percorso presentato mostra come l'educazione per la biodiversità possa trasformarsi quando riconosciamo bambini e bambine come co-ricercatori e co-ricercatrici del processo. L'esperienza diretta e la libertà esplorativa sperimentata nei luoghi frequentati con assiduità, che nel tempo assumono un significato profondo anche dal punto di vista affettivo, aprono spazi nei quali curiosità, emozioni e domande diventano motori autentici di apprendimento. In questa prospettiva, l'incontro con il mondo naturale non è solo occasione di studio, ma un'esperienza relazionale che genera senso di cura e responsabilità, suggerendo la possibilità di pratiche educative più inclusive e democratiche, capaci di radicare nei bambini e nelle bambine più piccole una relazione significativa con la biodiversità dei luoghi che abitano. Allo stesso tempo, tali pratiche permettono di interrogare e ridefinire le relazioni di potere che attraversano i contesti educativi, mostrando come la progettazione di esperienze all'aperto, se accompagnata da specifiche accortezze pedagogiche, possa contribuire a redistribuire le possibilità di prendere parola e a favorire la partecipazione alla produzione di conoscenza.

Le proposte di educazione per la biodiversità qui considerate possono diventare anche uno spazio privilegiato per sperimentare forme concrete di democrazia, nelle quali bambini e bambine sono riconosciuti non solo come destinatari dell'educazione, ma come interlocutori attivi nei processi di comprensione e trasformazione del mondo che abitano.

Bibliografia

- Beery, T., & Jørgensen, K. A. (2018). Children in Nature: Sensory Engagement and the Experience of Biodiversity, *Environmental Education Research*, 24(1), 13–25.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Sage Publications.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Guerra, M., & Luciano, E. (2023). *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0–6*. Junior-Spaggiari.
- Guerra, M., & Luini, L. (2026). *Documentare all'aperto. Significati, linguaggi, strumenti e modalità*. FrancoAngeli.
- Judson, G. (2017). Engaging with place. Playground practices for imaginative educators. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1, 1–18.
- Judson, G. (2019). Weaving ecologies for learning. Engaging imagination in place-based education. In R. Barnett & N. Jackson (a cura di), *Ecologies for learning and practice. Emerging ideas, sightings and possibilities*. Routledge.
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2011). Are there politics in childhood? *Space and Polity*, 15(1), 21–34.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 109–123.
- Luini, L. (2024). Approcci partecipativi per preservare la biodiversità. Le potenzialità di photovoice per bambine e bambini. In G. Persico, M. Guerra, & A. Galimberti (a cura di), *Educare per la biodiversità: Approcci, ricerche e proposte* (pp. 105–118). FrancoAngeli.
- Luini, L., & Persico, G. (2026). *Taccuini di biodiversità. Stare in ricerca con bambine, bambini e luoghi*. FrancoAngeli.
- Luini, L., & Persico, G., Galimberti, A., & Guerra M. (2025). *Incontrare la biodiversità. Una proposta metodologica interdisciplinare*. FrancoAngeli.
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations convention on the rights of the child. *Early Education and Development*, 22(5), 714–736.
- Matos, S., Silva, A. R., Sousa, D., Picanço, A., Amorim, I. R., Ashby, S., Gabriel, R., & Arroz, A. M. (2022). Cultural probes for environmental education:

- Designing learning materials to engage children and teenagers with local biodiversity. *PLoS ONE*, 17(2), Articolo e0262853.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Persico, G. (2024). Educare per la biodiversità. Una revisione sistematica della letteratura. In G. Persico, M. Guerra, & A. Galimberti (a cura di), *Educare per la biodiversità: Approcci, ricerche e proposte* (pp. 55–69). FrancoAngeli.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Children*, 9(3), 321–341.^[1]_[SEP]
- Sharma-Brymer, V., Davids, K., Brymer, E., & Bland, E. (2018). Affordances in nature: Australian primary school children identify learning opportunities. *Curriculum Perspectives*, 38, 175–180.

Sustainability, Education, and Children's Empowerment. Pedagogical Reflections

Francesca Rota

Abstract. Sustainability is closely linked to the issue of power, as the consequences of the distinctive phenomena of the Anthropocene do not affect everyone equally. In particular, the literature identifies children as the most vulnerable to the unsustainability that characterises contemporary society, as they are often marginalised in decision-making processes. Within this framework, this contribution aims to reflect on the role of education *for* sustainability in promoting children's empowerment.

Sostenibilità, educazione e empowerment di bambine e bambini: alcune riflessioni pedagogiche¹

La sostenibilità come questione di equità e di potere

Il tema della sostenibilità risulta strettamente correlato al tema del potere, come è possibile notare già a partire dal rapporto della Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, intitolato *Our Common Future*, che delinea la definizione di sviluppo sostenibile a cui si fa ancora riferimento tutt'oggi. Il documento descrive preoccupazioni comuni e sfide collettive riguardanti diverse problematiche legate a un modello di sviluppo che porta a un degrado ambientale crescente e al tempo stesso a un numero crescente di persone povere e vulnerabili, a fronte dell'arricchimento solo di alcuni

¹ Contributo realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli «ecosistemi dell'innovazione», costruzione di «leader territoriali di R&S».

Paesi. Diventa, dunque, evidente la necessità di adottare un modello di sviluppo sostenibile, che viene definito come quello «sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri» (Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, 1988, p. 71). Ciò che viene messo in luce è il principio di equità intergenerazionale che all'interno del paradigma dello sviluppo sostenibile fa riferimento al dovere e all'obbligo morale da parte delle generazioni presenti di preservare le risorse ambientali per le generazioni future (Bertocchi, 2004). Accanto all'equità intergenerazionale il rapporto mette in luce il principio di equità intragenerazionale che riguarda la possibilità per tutte le cittadine e i cittadini del pianeta, senza distinzioni rispetto al luogo in cui vivono, di avere pari accesso alle risorse, a partire da quelle ambientali.

Tuttavia, non tutte le persone sono ugualmente responsabili dello sfruttamento delle risorse della Terra, poiché alcune generazioni, comunità e classi sociali hanno sfruttato il pianeta più di altre (Malm & Hornborg, 2014; Satterthwaite, 2009). Al contempo le conseguenze dei fenomeni distintivi dell'Antropocene non si manifestano uniformemente: le persone più vulnerabili, con minori risorse e capacità, sono colpite in modo sproporzionato da disuguaglianze e squilibri di potere (Calvano, 2022), che riguardano un piano materiale, ma riflettono anche asimmetrie nelle possibilità di partecipare ai processi decisionali e nella produzione di conoscenza. In questo senso, la sostenibilità non si configura soltanto come una questione ecologica, economica o sociale, ma anche come una questione di potere. Nello specifico, la letteratura identifica bambine e bambini come i soggetti più vulnerabili all'insostenibilità che caratterizza la società contemporanea (Davis et al., 2024) e spesso emarginati nei processi decisionali (Rota & Luini, 2023).

All'interno di questa cornice il presente contributo si propone di riflettere sul ruolo dell'educazione *per* la sostenibilità nella promozione dell'*empowerment* di bambine e bambini, dove l'*empowerment* è inteso come «una combinazione di condizioni favorevoli, capacità e atteggiamenti; ovvero, per essere considerate/i *empowered*, bambine e bambini devono trovarsi in condizioni che consentano di apportare cambiamenti, devono avere le conoscenze e le capacità necessarie per farlo e, soprattutto, devono sentirsi in grado di apportare dei cambiamenti» (Shier et al., 2012, p. 4, TdA). L'*empowerment* può, quindi, essere inteso non solo come un aumento della fiducia o della percezione di sé, ma come accesso concreto al potere decisionale, simbolico ed epistemico: non si tratta soltanto di sentirsi capaci, ma di avere reali possibilità di incidere su processi e decisioni, in quanto l'*empowerment* rappresenta un processo attraverso cui persone,

organizzazioni e comunità acquisiscono potere rispetto a questioni che le riguardano (Rappaport, 1987).

Promuovere lo sviluppo di competenze per la sostenibilità a partire dalla prima infanzia

Per molto tempo le questioni relative alla sostenibilità sono state considerate troppo complesse e inadeguate per bambine e bambini. Negli ultimi anni il loro ruolo come agenti di cambiamento ha acquisito maggiore attenzione, ma ancora molto resta da fare affinché possano esprimere la propria voce in merito alle questioni legate alla sostenibilità che li riguardano (Spiteri, 2021) e, soprattutto, affinché possano partecipare realmente ai processi decisionali. Secondo Shier (2001) il passaggio verso la partecipazione attiva ai processi decisionali e, dunque, verso l'empowerment delle persone più giovani può avvenire solo nel momento in cui le persone adulte si impegnano a condividere una parte del loro potere. Un documento fondamentale a riguardo è il *Commento Generale n. 26 sui diritti delle persone minorenni e l'ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico* (Comitato sui diritti dell'infanzia, 2023), che afferma il diritto delle persone minorenni a essere protette dai danni ambientali e a essere riconosciute come protagoniste nelle questioni ambientali, con particolare attenzione a chi vive in condizioni di svantaggio. La loro partecipazione attiva può favorire politiche ambientali più rispettose e incisive, creando un circolo virtuoso tra tutela dei diritti e protezione dell'ambiente.

Alla luce delle considerazioni sin qui esposte, la letteratura sottolinea la necessità di passare dall'educazione *alla* sostenibilità all'educazione *per* la sostenibilità. La prima si pone, infatti, l'obiettivo di promuovere conoscenze in merito alla sostenibilità e implica una trasmissione di contenuti all'interno di una relazione adulto-centrica. La seconda implica, invece, una redistribuzione del potere, una maggiore partecipazione e un coinvolgimento attivo dei soggetti nei processi educativi; mira a favorire approcci partecipativi e collaborativi e competenze che rendono bambine e bambini capaci di incidere sul reale a partire dalla prima infanzia, quali la creatività, la collaborazione, e il pensiero critico (Davis et al., 2024; Wolff et al., 2020) che verranno di seguito approfondite.

Creatività

Ogni persona dovrebbe essere coinvolta, fin dalla nascita, nella co-costruzione di una società più sostenibile; tuttavia, nell'impossibilità di prevedere tutte le sfide future, è necessario educare persone creative, orientate a provare a risolvere problemi di diverso tipo (Pramling Samuelsson & Park, 2017). A tal fine può essere importante promuovere un pensiero creativo/trasformativo: immaginare un futuro diverso si rivela il primo passo per divenire consapevoli rispetto a come lavorare per realizzare tale futuro. E in quest'ottica che, nel corso della loro ricerca, Pramling e Pramling Samuelsson (2025) hanno chiesto ad alcune/i insegnanti svedesi di scegliere un libro riguardante il tema della sostenibilità, leggerlo a bambine e bambini e discuterne, promuovendo in particolar modo il pensiero ipotetico, ovvero coinvolgendo bambine e bambini a pensare a che cosa sarebbe successo se determinate cose fossero state diverse e a eventuali conseguenze.

Il settore di competenze *immaginare futuri sostenibili* del *GreenComp* (Commissione europea, 2022) promuove l'importanza di pensare a scenari diversi e di comprendere quali azioni possono portare verso un futuro diverso. L'educazione per la sostenibilità invita a guardare al futuro come qualcosa di aperto e modellabile insieme, partendo dall'analisi del presente e delle sue complessità: immaginazione, creatività ed emozioni diventano così strumenti preziosi per costruire alternative possibili. Concetti simili si trovano anche nel documento *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile* (UNESCO, 2017) dove si fa riferimento alla competenza di previsione come alla capacità di comprendere e valutare molteplici futuri – possibili, probabili e desiderabili; di creare le proprie visioni per il futuro; di determinare le conseguenze delle azioni e di gestire i rischi e i cambiamenti.

Collaborazione

La revisione della letteratura operata da Bascopé, Perasso e Reiss (2019) rileva come le pratiche di educazione per la sostenibilità dovrebbero promuovere esperienze volte a connettere diversi ambiti di conoscenza, attraverso un approccio orientato alla collaborazione, coinvolgere la comunità locale (la comunità educativa o la comunità locale più in generale) e promuovere cambiamenti in essa.

Sebbene venga riconosciuto come coinvolgere attivamente bambine e bambini fin da piccoli nella discussione e nella risoluzione di problemi relativi alle diverse sfide che la sostenibilità pone, sia più complesso rispetto

al limitarsi a promuovere il rispetto e la cura per l'ambiente (Audley et al., 2024), l'educazione per la sostenibilità si basa sull'idea che «i bambini [abbiano] il diritto e la capacità di essere attivamente coinvolti ad affrontare molte questioni legate alla sostenibilità, in particolare se questi problemi sono rilevanti a livello locale» (Hill et al., 2014, p. 20, TdA). Ad esempio, la letteratura mette in luce come la partecipazione da parte di bambine e bambini a processi di riprogettazione riguardanti i propri contesti di vita racchiuda un valore intrinseco legato anche alla valorizzazione e promozione di atteggiamenti sostenibili. Da una ricerca svedese sulla collaborazione tra il personale della scuola dell'infanzia e bambine e bambini per migliorare il giardino della scuola, è emerso che l'impegno precoce e in prima persona nella progettazione degli spazi esterni può costituire anche la base di successivi atteggiamenti e azioni responsabili per la sostenibilità (Nordén & Avery, 2020).

L'azione collettiva come competenza è richiamata dal *GreenComp* (Commissione europea, 2022) che afferma: «Agendo di concerto e collaborando per raggiungere lo stesso obiettivo si possono individuare opportunità e affrontare sfide per contribuire efficacemente a risolvere i problemi legati alla sostenibilità a livello locale. Nel complesso tali azioni avranno un impatto a livello mondiale» (p. 27). Parallelamente il documento *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile* (UNESCO, 2017) fa riferimento alla competenza strategica come alla capacità di progettare e mettere in pratica, in modo collaborativo, azioni sostenibili con impatto sul territorio e alla competenza collaborativa come alla capacità di: imparare dalle altre persone; comprendere e rispettare i diversi punti di vista; facilitare approcci collaborativi e partecipati alla risoluzione di problemi.

Pensiero critico

Nel corso di alcune ricerche le/gli insegnanti rilevano come al fine di educare per la sostenibilità in modo efficace sia fondamentale valorizzare tutte le opportunità di apprendimento che si presentano nel corso della quotidianità, anche durante le routine legate all'igiene personale e i pasti (Ohlsson et al., 2024; Šindić & Vodopivec, 2025). Le/gli insegnanti sottolineano anche l'importanza di promuovere esperienze concrete legate alla sostenibilità e scoperte personali, in grado di far sentire bambine e bambini partecipi e coinvolti, affiancate da momenti di confronto e riflessione finalizzati a sviluppare una maggiore consapevolezza al riguardo (Ohlsson et al., 2024). Sebbene sia cruciale integrare nella quotidianità semplici pratiche di sostenibilità come il risparmio dell'acqua e il riciclo, per

promuovere abitudini e comportamenti sostenibili che permangano in età adulta occorre favorire il pensiero critico, la riflessione su questioni complesse e affrontare le sfide quotidiane in modo creativo e innovativo (Aboud, 2024; Jørgensen et al., 2018).

In particolare, il *GreenComp* (Commissione europea, 2022) afferma che il pensiero critico aiuta a orientarsi in un mondo pieno di incertezze e cambiamenti. Vuol dire saper valutare le informazioni, riconoscere le fonti di informazione, mettere in discussione ciò che sembra scontato e comprendere come il nostro contesto personale e culturale influenza il modo in cui pensiamo. Applicato alla sostenibilità, permette di guardare i problemi da prospettive diverse, unire conoscenze di più discipline e non dare nulla per scontato. Così bambine e bambini imparano a mettere in discussione il proprio punto di vista e a partecipare in modo consapevole alla costruzione di un futuro più giusto e sostenibile. Anche in questo caso si tratta di una competenza citata all'interno del documento *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile* (UNESCO, 2017) in riferimento alla capacità di: mettere in dubbio le norme, le pratiche e le opinioni; riflettere sui propri valori e le proprie percezioni e azioni; prendere posizione in merito al tema della sostenibilità.

Conclusioni

Se desideriamo che l'educazione interrompa la logica insostenibile della società odierna, è essenziale che tutte e tutti si sentano in grado di fare la differenza. L'educazione per la sostenibilità nella prima infanzia porta con sé l'ambizione di sostenere proprio l'*empowerment* di bambine e bambini che, del resto, si trovano a fare sempre più i conti con l'insostenibilità del mondo che le generazioni precedenti hanno lasciato loro. L'educazione per la sostenibilità sollecita un impegno trasformativo anche per le persone adulte e le istituzioni educative, chiamate a ripensare pratiche, ambienti e relazioni in modo da rendere effettiva la partecipazione delle più piccole e dei più piccoli. È un atto intrinsecamente politico, nella misura in cui contribuisce a ridefinire chi ha il potere di conoscere, partecipare e decidere, in quanto promuovere l'*empowerment* di bambine e bambini rappresenta una scelta pedagogica che mira anche a ridurre le disuguaglianze e favorire una maggiore giustizia inter- e intragenerazionale.

Bibliografia

- Aboud, Y. Z. (2024). Kindergarten teachers' perspectives on sustainable development practices and observed practices. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(8), Article 6719.
- Audley, S., Ginsburg, J. L., & Furlong, C. (2024). "We don't always have to be talking about it": Moral reasoning in US early childhood education for sustainable development. *Sustainability*, 16(17), Article 7774.
- Bascopé, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, 11(3), Article 719.
- Bertocchi, F. (2004). L'equità intergenerazionale: alcune linee di intervento possibili. *Studi di Sociologia*, 4, 433–463.
- Calvano, G. (2022). Siamo tutti nell'antropocene! Intersezioni disciplinari e attraversamenti pedagogici. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 200–207.
- Comitato sui diritti dell'infanzia. (2023). *Commento generale n. 26 sui diritti delle persone minorenni e l'ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2024-01/commento26onu.pdf>.
- Commissione europea. (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo. (1988). *Il futuro di noi tutti. Rapporto della Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo*. Bompiani.
- Davis, J., Elliott, S., & Årlemalm-Hagsér, E. (2024). *Early childhood education for sustainability. A short history*. Springer.
- Hill, A., Emery, S., Nailon, D., Dymont, J., Getenet, S., McCrea, N., & Davis, J. M. (2014). Exploring how adults who work with young children conceptualise sustainability and describe their practice initiatives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 14–22.
- Jørgensen, N. J., Madsen, K. D., & Læssøe, J. (2018). Waste in education: The potential of materiality and practice. *Environmental Education Research*, 24(6), 807–817.
- Malm, A., & Hornborg, A. (2014). The geology of mankind? A critique of the Anthropocene narrative. *The Anthropocene Review*, 1(1), 62–69.
- Nordén, B., & Avery, H. (2020). Redesign of an outdoor space in a Swedish preschool: Opportunities and constraints for sustainability education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 319–335.
- Ohlsson, A., Borg, F., & Gericke, N. (2024). Education for sustainability in preschool: Swedish preschool teachers' perspectives. *Cogent Education*, 11(1), Article 2353477.
- Pramling Samuelsson, I., & Park, E. (2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 273–285.

- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2025). Engaging children in *what-if* thinking through read-aloud conversations in early childhood education for sustainability. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(2), 211–222.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–148.
- Reunamo, J., & Suomela, L. (2013). Education for Sustainable Development in Early Childhood Education in Finland. *Journal of Teacher Education for sustainability*, 15(2), 91–102.
- Rota, F., & Luini, L. (2023). Enhancing the participation of marginalised groups through participatory research processes: Children as active agents of change. In L. Gómez Chova, C. González Martínez, & J. Lees (Eds.), *ICERI2023 Proceedings: 16th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6139–6144). IATED Academy.
- Satterthwaite, D. (2009). The implications of population growth and urbanization for climate change. *Environment and Urbanization*, 21(2), 545–567.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Shier, H., Méndez, M. H., Centeno, M., Arróliga, I., & González, M. (2012). How children and young people influence policy-makers: Lessons from Nicaragua. *Children & Society*, 28(1), 1–14.
- Šindić, A., & Vodopivec, J. L. (2025). Key factors among preschool teachers in promoting sustainable development in early childhood education. *International Journal of Instruction*, 18(2), 361–380.
- Spiteri, J. (2021). Why is it important to protect the environment? Reasons presented by young children. *Environmental Education Research*, 27(2), 175–191.
- UNESCO. (2017). *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/MANUALE_ITA1-UNESCO.pdf
- Wolff, L. A., Skarstein, T. H., & Skarstein, F. (2020). The mission of early childhood education in the Anthropocene. *Education Sciences*, 10(2), Article 27.

Inspiratory Muscle Training and Balance in Ageing. From Evidence-Based Research to Lived Experience and Participant Empowerment

Francesco V. Ferraro

Abstract. Randomised trials indicate that inspiratory muscle training (IMT) improves balance in older adults and in clinical populations with impaired postural control. Yet, as qualitative research reveals, physiological efficacy alone does not determine real-world success. Older adults participating in IMT programmes describe how adherence is shaped by many social and ecological factors. Their narratives expose the limitations of a purely positivist approach and highlight the need for relativist, people-powered perspectives that attend to the lived experience of training.

The Respiratory System: A Musculoskeletal Perspective and its Role in Balance

The respiratory system can be described as a functional respiratory pump in which the thoracic cage, spine and pelvis provide the mechanical frame, while a coordinated group of skeletal muscles generate changes in intrathoracic and intra-abdominal pressure that simultaneously sustain ventilation, posture and balance (McConnell, 2013), Figure 1.

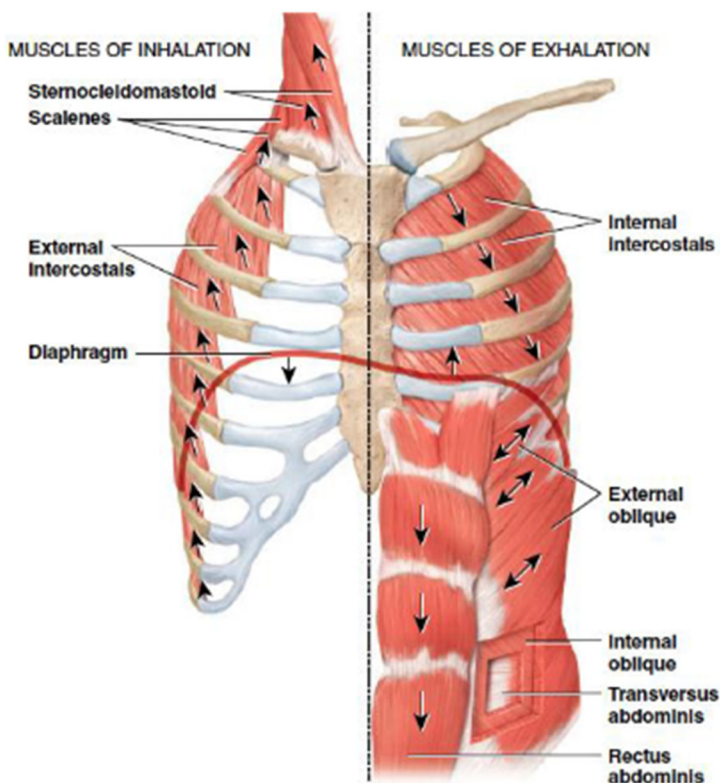


Fig. 1 – The respiratory muscles. On the left are the inspiratory muscles, whose percentage composition of muscle fibres is similar to that of the lower limbs, modified from Ferraro, 2021.

The inspiratory muscles are composed of a high proportion of fatigue-resistant slow-twitch fibres, comparable to the lower limbs, reflecting their continuous antigravity and ventilatory activity (Polkey, 2004). Among them, the diaphragm is the primary muscle of inspiration and is anatomically divided into a sternocostal portion (arising from the posterior aspect of the xiphoid process), a costal portion (originating from the inner surface of the lower six ribs and interdigitating with transversus abdominis) and a crural portion (anchored via aponeurotic arches to the upper lumbar vertebrae and linked to psoas major and quadratus lumborum through the arcuate ligaments) (Quintero et al., 2010). During contraction, the diaphragm descends into the abdominal cavity, elevates and externally rotates the lower ribs, expands the thoracic cavity and generates negative intrathoracic

pressure that drives airflow into the lungs; at the same time, it increases intra-abdominal pressure and, in synergy with the abdominal wall, deep spinal stabilisers and pelvic floor, contributes to lumbar stiffness and trunk control (Koulouris & Dimitroulis, 2001).

Whilst intercostal muscles stabilise the rib cage and prevent paradoxical motion, assist trunk rotation and help limit thoracic spinal loading (De Troyer et al., 2005), the scalenes and sternocleidomastoids elevate the upper ribs during increased ventilatory demand and also serve as key postural muscles for cervical alignment (Olinger & Homier, 2010). Experimental evidence from imaging and neurophysiological studies shows that diaphragm activation is modulated by respiratory drive and by upper- and lower-limb tasks, with segment-specific responses of the costal and crural fibres that attenuate perturbing forces on the spine and enhance balance through intra-abdominal pressure modulation (Gandevia et al., 2002; Hodges & Gandevia, 2000; Hodges et al., 2001); deterioration of diaphragm function and inspiratory muscle weakness are therefore associated with reduced balance proficiency and mobility, particularly in older adults and individuals with chronic respiratory disease.

Balance and Ageing

Age-related decline in balance arises from different musculoskeletal, respiratory and neuromuscular changes that progressively diminish the body's capacity to generate stable postural responses (Lee & Park, 2013). Senile emphysema, observable from around the age of fifty, produces reductions in chest wall compliance, elastic recoil and alveolar surface area, together with increased intravascular resistance and dynamic hyperinflation, all of which elevate the ventilatory load and compromise the efficiency of the respiratory pump (Janssens et al., 1999; Tuder, 2007). These structural changes are compounded by sarcopenic loss of inspiratory muscle fibres, resulting in significant decrements in respiratory muscle strength (Elliott et al., 2016; Jácome et al., 2014; Karrasch et al., 2008).

Indeed, in a cohort of 72 adults aged 50–79 years, Maximal Inspiratory Pressure (MIP, a measurement of inspiratory muscle strength) declined steadily with age, with regression models showing that age alone explained 18% of the variance in MIP in males and 27% in females ($p < 0.01$), while Maximal Expiratory Pressure (MEP, a measurement of expiratory muscle strength) also declined ($r^2 = 0.13$ in males; $r^2 = 0.37$ in females) (Watsford et al., 2005). Such reductions in diaphragm force generation limit the ability to modulate intra-abdominal pressure, thereby weakening the mechanical

integration between respiration and balance. Functionally, these age-related impairments translate to measurable decrements in mobility: sit-to-stand time, gait speed and Timed Up and Go performance all deteriorate with ageing (Guralnik et al., 1994; Roldán et al., 2019), and large cohort studies demonstrate that respiratory muscle weakness predicts mobility decline in older adults and increases the probability of falling (Sheraz et al., 2023).

Quantitatively, falls constitute a major public health burden, with prospective studies showing that approximately one-third of community-dwelling adults over 70 years old experience at least one fall per year, and those over 80 face even higher incidence and more severe consequences (National Institute for Health and Care Excellence, 2025; World Health Organization, 2022). Experimental work confirms the direct relationship between inspiratory muscle function and balance: deterioration in diaphragm excursion and thickness fraction (around 20%) is associated with poorer balance maintenance, and weakened inspiratory muscles, whether due to ageing or conditions such as COPD (Chronic Obstructive Pulmonary Disease), produce deficits in dynamic and reactive stability (Kocjan et al., 2018).

Taken together, this evidence reveals that balance decline in ageing is a systemic process in which respiratory degeneration plays a central and often under-recognised role.

Evidence-Based Role of Respiratory Muscles

Viewed from an evidence-based perspective, the postural contribution of the respiratory muscles has been elucidated through a sequence of mechanistic and clinical studies that move from young, healthy adults in controlled laboratory experiments to community-dwelling older adults and clinical populations in applied trials.

Early work by Hodges and colleagues demonstrated that the diaphragm is recruited during anticipatory postural adjustments. Using fine-wire intramuscular EMG in healthy adults, they showed that diaphragm activation increases before rapid upper-limb movements and remains modulated throughout the task. This postural component of diaphragm activity was present in both sitting and standing and scaled with the acceleration of the moving limb, indicating that phrenic motoneurons integrate respiratory and postural drives in a task-dependent manner. Together, these findings established the diaphragm as a dual-function muscle, simultaneously supporting ventilation and contributing to trunk stabilisation during movement (Hodges & Gandevia, 2000; Hodges et al., 2001).

Against this mechanistic backdrop, future work has translated the concept of a postural-respiratory diaphragm into quantitative outcomes in older adults. In a randomised, double-blind, placebo-controlled trial of 59 community-dwelling older adults (74 ± 6 years) performing eight weeks of unsupervised, home-based IMT (30 breaths, twice daily at $\sim 50\%$ MIP), inspiratory muscle function and balance significantly improved compared with sham-IMT at $\sim 15\%$ MIP. The IMT group showed larger gains in peak inspiratory flow ($+0.9 \pm 0.3 \text{ L}\cdot\text{s}^{-1}$ compared to $+0.3 \text{ L}\cdot\text{s}^{-1}$ in sham), mini-BESTest score ($+3.7 \pm 1.3$ compared to $+0.5 \pm 0.9$ in sham) and posterior trunk endurance in the Biering–Sørensen test ($+62.9$ compared to $+24.3$ s, in sham) (Ferraro et al., 2019). These improvements occurred without changes in spirometric indices, indicating that the functional benefits were driven by neuromuscular adaptations of the inspiratory muscles rather than by global changes in lung volumes.

A subsequent pragmatic comparison of IMT versus Otago Exercise Training (OET, a gold-standard intervention for fall prevention) in older adults showed that, over eight weeks, both training increased overall mini-BESTest scores by 5 points, but the pattern of improvement differed across balance domains. Dynamic balance subtasks improved more after IMT, whereas static balance components improved more following OET. Time Up and Go performance improved significantly only in the IMT group, with no meaningful change following OET (Ferraro et al., 2020). These findings support the idea that inspiratory muscle conditioning, when specifically targeted, enhances dynamic and functional aspects of balance beyond the effects of lower-limb strength and balance training alone.

The same pattern is observed in clinical populations. In a randomised controlled trial of 62 patients with diabetic polyneuropathy, multifactorial home-based IMT at an initial 50% of baseline MIP (progressively increased) combined with OEP was compared with sham-IMT at 15% MIP combined with the same OET. After a 12 weeks intervention, the IMT+OET group showed significantly greater improvements in diaphragmatic strength, pulmonary function, six-minute walk distance, 30-second sit-to-stand performance and anterior trunk muscle endurance than the sham-IMT+ OET group, demonstrating that the dual respiratory and functional benefits of IMT extend to individuals with impaired postural control and mobility limitation (Sheraz et al., 2024).

These studies support a coherent model: the diaphragm and inspiratory muscles form an integrated ventilatory–postural system. Hodges’ work shows that in healthy adults, the diaphragm provides tonic and phasic support to trunk stability, which can be attenuated when respiratory drive is high. The convergence of these data provides strong evidence-based justification

for considering inspiratory muscle training as a targeted intervention for respiratory function and for reducing balance and fall risk.

Novel People-Powered Approach

Viewed from an evidence-based perspective, the quantitative studies presented in the earlier sections establish a compelling physiological and functional narrative: IMT improves inspiratory strength, modulates trunk stiffness, enhances dynamic balance and gait performance, and performs comparably to established fall-prevention programmes. Yet, these findings remain anchored in a positivist epistemology, one that privileges controlled conditions, standardised procedures and measurable endpoints. Positivist inquiry answers the question of what works under experimental conditions, but it cannot, by its very structure, explain how interventions are lived, negotiated, resisted or embraced within the ordinary rhythms of daily life.

A people-powered, relativist approach provides this missing layer. Relativist research recognises that interventions unfold not in idealised laboratory conditions but within the lived realities of older adults, realities shaped by social obligations, family demands, fluctuating health, environmental constraints and deeply personal motivations. From this philosophical standpoint, an intervention that is efficacious in the lab may be unworkable, uncomfortable, or unsustainable in the real world unless participants' experiences are listened to, interpreted, and integrated into programme design.

Recent qualitative work using reflexive thematic analysis offers precisely this perspective. Participants in the combined Tai Chi + IMT trial did not speak in terms of effect sizes, confidence intervals or intra-abdominal pressure modulation; instead, they narrated their challenges, adaptations and emotional responses to the programme, each account revealing dimensions of feasibility and acceptability that no quantitative measure can capture (Zhou et al., 2025).

For many, external disruptions were not minor obstacles but decisive forces shaping adherence. As one participant explained, «*I felt really challenged and disappointed that I found it so hard at times, especially on holiday or busy*». Another described the difficulty of maintaining IMT during shared routines: «*It was difficult for both of us to keep the routine when we were at the mercy of the other people on the holiday*».

Such remarks highlight a tension that positivist research cannot resolve i.e., interventions assume ideal conditions, but participants live in non-ideal environments, where consistency competes with caregiving, travel, household noise and shifting priorities. Participants also described physical discomfort and adaptation, revealing how the body negotiates new forms of training. These were not expressions of pathology, but honest reflections of learning through the body: *«It took a long time initially, with slight muscle pain in the chest, due to my previous health issues»*. Another revealed, *«Sometimes I worry that some movements will hurt myself»*.

These voices illustrate that adherence is not simply a function of physiological response; it is shaped by comfort, familiarity and the micro-adjustments people make to preserve agency within a structured intervention. A further theme concerned motivation and sustained engagement, in which monotony, cognitive load, and a lack of feedback emerged as powerful barriers. Participants were blunt in their descriptions of IMT's repetitive nature: *«I found it extremely boring to start with and tedious»*.

These reflections underscore an essential relativist insight: performing 30 breaths twice a day may appear trivial from a protocol standpoint, yet in the lived world, it may feel burdensome, especially when layered atop other responsibilities or cognitive fatigue. Likewise, uncertainty about technique or progress eroded confidence: *«I didn't feel that it was improving... there was limited information to tell me how I can improve it»*.

Together, these accounts reveal that the experiential life of an intervention, its affective texture, social climate, environmental fit and pedagogical clarity, shapes its success as much as any measurable physiological adaptation. In this sense, people-oriented research completes the mosaic of evidence. Quantitative data tell us that IMT can work; qualitative data tell us what makes it workable. Quantitative outcomes reflect biological capacity; qualitative insights reflect human experience. Only by integrating both positivist (lab-based) and relativist (people-powered) perspectives is it possible to design interventions that are acceptable and sustainable in people's everyday lives.

Conclusion

The inspiratory muscles, especially the diaphragm, play a dual role in sustaining both ventilation and postural control. Mechanistic studies show that diaphragm activation contributes to trunk stability by modulating intra-abdominal pressure, while quantitative trials demonstrate that strengthening these muscles leads to measurable improvements in balance, gait, and

functional capacity in older adults. Age-related declines in respiratory muscle strength further highlight why IMT can be a valuable component of healthy ageing and fall prevention. However, the qualitative findings remind us that physiological efficacy alone does not ensure real-world success. Through a qualitative approach that empowers participants, older adults described how daily routines, social environments, discomfort, motivation, memory load and the need for clearer guidance shaped their ability to engage with IMT. These lived experiences reveal that even effective interventions must be adapted to the practical, emotional and social realities of those who use them. Hence, it is possible to conceive that evidence-based clinical trials work better if grounded in both a positivist understanding of physiological mechanisms and a relativist, people-powered insight into lived experience.

References

- De Troyer, A., Kirkwood, P. A., & Wilson, T. A. (2005). Respiratory action of the intercostal muscles. *Physiological Reviews*, 85(2), 717–756.
- Elliott, J. E., Greising, S. M., Mantilla, C. B., & Sieck, G. C. (2016). Functional impact of sarcopenia in respiratory muscles. *Respiratory Physiology & Neurobiology*, 226, 137–146.
- Ferraro, F. V. (2021). *Guida all'allenamento Respiratorio*. Castelveccchi.
- Ferraro, F. V., Gavin, J. P., Wainwright, T., & McConnell, A. (2019). The effects of 8 weeks of inspiratory muscle training on the balance of healthy older adults: A randomized, double-blind, placebo-controlled study. *Physiological Reports*, 7(9), Article e14076.
- Ferraro, F. V., Gavin, J. P., Wainwright, T. W., & McConnell, A. K. (2020). Comparison of balance changes after inspiratory muscle or Otago exercise training. *PloS one*, 15(1), Article e0227379.
- Gandevia, S., Butler, J., Hodges, P., & Taylor, J. (2002). Balancing acts: Respiratory sensations, motor control and human posture. *Clinical and Experimental Pharmacology & Physiology*, 29(1–2), 118–121.
- Guralnik, J. M., Simonsick, E. M., Ferrucci, L., Glynn, R. J., Berkman, L. F., Blazer, D. G., Scherr, P. A., & Wallace, R. B. (1994). A short physical performance battery assessing lower extremity function: Association with self-reported disability and prediction of mortality and nursing home admission. *Journal of Gerontology*, 49(2), M85–M94.
- Hodges, P. W., & Gandevia, S. C. (2000). Activation of the human diaphragm during a repetitive postural task. *The Journal of Physiology*, 522(1), 165–175.
- Hodges, P. W., Heijnen, I., & Gandevia, S. C. (2001). Postural activity of the diaphragm is reduced in humans when respiratory demand increases. *The Journal of Physiology*, 537(3), 999–1008.

- Jácome, C., Cruz, J., Gabriel, R., Figueiredo, D., & Marques, A. (2014). Functional balance in older adults with chronic obstructive pulmonary disease. *Journal of Aging and Physical Activity*, 22(3), 357–363.
- Janssens, J.-P., Pache, J.-C., & Nicod, L. (1999). Physiological changes in respiratory function associated with ageing. *European Respiratory Journal*, 13(1), 197–205.
- Karrasch, S., Holz, O., & Jörres, R. A. (2008). Aging and induced senescence as factors in the pathogenesis of lung emphysema. *Respiratory Medicine*, 102(9), 1215–1230.
- Kocjan, J., Gzik-Zroska, B., Nowakowska, K., Burkacki, M., Suchoń, S., Michnik, R., Czyżewski, D., & Adamek, M. (2018). Impact of diaphragm function parameters on balance maintenance. *PloS one*, 13(12), Article e0208697.
- Koulouris, N., & Dimitroulis, I. (2001). Structure and function of the respiratory muscles. *Pneumon*, 14(2), 91–108.
- Lee, I.-H., & Park, S.-Y. (2013). Balance improvement by strength training for the elderly. *Journal of Physical Therapy Science*, 25(12), 1591–1593.
- McConnell, A. (2013). *Respiratory muscle training: Theory and practice*. Elsevier Health Sciences.
- National Institute for Health and Care Excellence. (2025). *Falls: Assessment and prevention in older people and in people 50 and over at higher risk*. <https://www.nice.org.uk/guidance/ng249>
- Olinger, A. B., & Homier, P. (2010). Functional anatomy of human scalene musculature: Rotation of the cervical spine. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 33(8), 594–602.
- Polkey, M. (2004). Respiratory muscles. *Medicine*, 32(1), 86–89.
- Quintero, J., Cembellin, F., Guasch, I., Mourelo, S., Pérez, C., & Soboh, A. (2010). The diaphragm: Normal anatomy and pathology. *European Society of Radiology*, C-0989.
- Roldán, A., Cordellat, A., Monteagudo, P., García-Lucerga, C., Blasco-Lafarga, N. M., Gomez-Cabrera, M. C., & Blasco-Lafarga, C. (2019). Beneficial effects of inspiratory muscle training combined with multicomponent training in elderly active women. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(4), 547–554.
- Sheraz, S., Ferraro, F. V., Siddiqui, F. A., Tariq, H., Anthony Faghy, M., & Malik, A. N. (2023). The effects of inspiratory muscle training on balance and functional mobility: A systematic review. *Postgraduate Medicine*, 135(7), 690–700.
- Sheraz, S., Malik, A. N., Ferraro, F. V., & Siddiqui, F. A. (2024). Multifactorial inspiratory muscle training and its impact on respiratory and functional parameters of patients with diabetic polyneuropathy—A randomized controlled trial. *Physiotherapy Research International*, 29(4), Article e2127.
- Tuder, R. M. (2007). Aging, the aging lung, and senile emphysema are different. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 175(2), 198–198.
- Watsford, M. L., Murphy, A. J., Pine, M. J., & Coutts, A. J. (2005). The effect of habitual exercise on respiratory-muscle function in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 13(1), 34–44.

- World Health Organization. (2022). *Ageing and health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>
- Zhou, Y., Edris, R., Roldán, A., & Ferraro, F. V. (2025). Exploring the challenges, facilitators, and changes with older adults taking part in a randomized inspiratory muscle training Tai Chi trial: A reflexive thematic analysis. *Journal of Physical Activity and Health*, 22(9), 1178–1185.

The Power of Scientific Language. A Civic Education Project to Teach Biotechnology

Giovanna Fontana and Lucia De Marco

Abstract. The experience presented stems from reflections on the formative power of scientific language at a technical high school in Northern Italy and is part of the “Research Language” project promoted by scientists of the National Research Council of Italy. Students explored biotechnology and its ethical, social and environmental implications. Particular attention was paid to the epistemic power of scientific language and its role in shaping access to knowledge and participation in public debate.

Introduction

Learning to use scientific language is essential since knowing a language is not sufficient to understand a scientific text. Scientific language is a specialized code that organizes knowledge, defines its boundaries and guarantees its authority. At school it is employed in disciplinary teaching to gradually guide students toward grasping fundamental conceptual structures (Santovito, 2015), but it also fulfils a broader social and civic function. Teaching scientific language is not only functional to “doing science” but also to educate informed, critical citizens who are capable of participating accurately in public debate, in a world in which political, economic and ethical decisions are increasingly based on scientific topics. In this sense, scientific language exercises an epistemic power: what is formulated scientifically tends to be perceived as true, legitimate and unquestionable. Those who lack the linguistic tools to understand or use it therefore find themselves in difficulty, excluded from decision-making processes that affect collective life (Bourdieu, 1982).

Attention to scientific language is part of a broader linguistic education conceived as a cross-disciplinary pedagogical axis to which each subject contributes, often implicitly, but potentially in a more intentional and

reflective way, through its own specific linguistic practices (Lavinio, 2022). Language education therefore also becomes a tool for reducing power asymmetries between experts and citizens, between those who produce knowledge and those who bear its consequences. Making scientific language more accessible means broadening citizens' participation in decision-making processes (Habermas, 1981).

The teaching experience presented in this article comes from reflections on the educational potential of scientific language in schools and was carried out in a fourth-year class at a technical high school in the province of Modena. The focus was placed on scientific language not merely as a communication tool but as a genuine means for learning and raising citizenship: a language capable of organizing thought, reducing ambiguity and subjectivity, standardizing knowledge and making it shareable. Due to these characteristics, it enjoys a particular symbolic authority: what can be expressed scientifically acquires a degree of legitimation that other forms of language often do not possess (Bourdieu, 1982).

In this project, the teaching team took inspiration from John Dewey's (1916) pedagogy of learning by doing and Elliot Eisner's (2002) insights on the cognitive value of artistic expression in meaning-making. Further conceptual grounding was provided by Jerome Bruner (1996), who described «narrative» as a fundamental mode of human thought: telling science rigorously, also with imagination, helps students perceive topics not as distant abstractions, but as meaningful dimensions of their everyday life experience.

As outlined in the Guidelines for Technical Institutes (MIUR Directive No. 57/2010), already in the first two years «teachers enhance, throughout students' learning path, the contribution of all subjects, especially the experimental ones, with their specific languages, in order to explore topics connected to students' cultural and civic growth, such as, for example, health education, safety, and environmental education». Within this framework, the activity was integrated into the school's Civic Education curriculum. Law 92/2019 introduced Civic Education at all levels of schooling, establishing ministerial guidelines to define «competence development goals and specific learning objectives» aligned with curricular pathways and framing Civic Education as an interdisciplinary subject consistent with European and international documents. Schools have thus revised their curricula to promote students' understanding of social, economic, legal, civic and environmental dimensions of contemporary society, addressing these themes transversally and valuing empirical learning through laboratory activities, case studies, current issues and active citizenship.

The topic of biotechnology, including health-related applications such as stem cell use, was integrated into the Civic Education syllabus because it is closely connected with questions of health, ethics, sustainability and law, in line with the thematic areas defined in the ministerial guidelines (Constitution, Economic development and sustainability, Digital citizenship). The aim was to explore the social, ethical and economic impact of biotechnologies, boosting informed and responsible citizenship regarding new scientific frontiers and sustainability, in line with the principles of the 2030 Agenda (United Nations, 2015).

Language Research Project

To strengthen the effectiveness of the teaching approach, the team decided to take part in the project *Il Linguaggio della Ricerca* (The Language of Research, LdR), promoted by researchers from the National Research Council (CNR) of the Bologna Research Area and by the National Institute for Astrophysics (INAF). The project, coordinated by Dr. Armida Torreggiani (Torreggiani et al., 2021), seeks to turn students into active participants in scientific communication, capable of transforming specialized knowledge into shared understanding through the mindful use of scientific lexis, creativity and bilingualism (Italian and English).

Since 2003 LdR has fostered close collaboration between schools, the scientific community and experts in science communication. Scientific dissemination is indeed a form of education. Yet schools cannot be expected to accomplish this task alone: scientific outreach is a social responsibility of scientists and everyone must cooperate to ensure accurate, accessible and responsible communication (D'Amore, 2008).

LdR is a science dissemination project addressed to high school students with the aim of sparking interest in the world of research by actively involving them in scientific communication. Researchers meet students at school, presenting their research in the most accessible way.

The project pursues the following objectives:

- conducting continuous science dissemination activities for and with schools, training students in the methods, contents and languages of scientific research;
- enabling students to communicate their experience with CNR researchers to a non-expert audience, using scientific terminology appropriately, also in English, the language used in the global scientific community; for this reason, it requires all students' work to be expressed in both Italian and English.

The project is made up of several phases. At the beginning of each school year teachers select one of the proposed topics, which offer a broad overview of the research carried out at the CNR Bologna Research Area ranging from physics to chemistry, from medicine to biology, from astronomy to mathematics, from earth sciences to the agri-food sector.

After that there are meetings between researchers and students, through presentations held at schools and/or practical activities at CNR sites. In a subsequent phase, students meet science communication experts and finally produce, under the guidance of their teachers, dissemination materials on the topics dealt with. The project finishes in November of the following school year with the Annual Conference, during which the best works in each category (videos, websites, flyers, comics, posters, 3D models, etc.) are awarded.

Structure of the Teaching Activity

The teaching activity was integrated into the curriculum of Italian, Civic Education, Biology and English in class 4AC of a technical high school specializing in Environmental Biotechnology. It unfolded through several phases.

Students were first introduced to the topic in order to activate their prior knowledge and guide them towards finding a definition of “biotechnology.” The teaching team adopted a pedagogical approach inspired by Paulo Freire (1968), according to whom language is «action and reflection» and education must begin from students’ own linguistic resources to build access to new knowledge. Scientific language, therefore, should not be imposed but discovered, negotiated and assimilated. Students were therefore asked to define what biotechnology is. By showing them everyday objects (bread, beer, lactic ferments, contact lens solution, certain medicines, etc.) and through a brainstorming activity, teachers guided them towards elaborating a definition of biotechnology, fostering what Bruner (1996) would call «meaning-making learning», rooted in understanding rather than mere learning by heart.

The next step involved decoding scientific language: this phase revealed that scientific language is not neutral, but rather selects, organizes and legitimizes specific meanings. Students were given scientific articles on the color-based classification of biotechnologies according to their field of application, taken from the website of the Fondazione Diasorin. Reading and critically analysing these texts enabled them to compare everyday language with scientific language, highlighting key features of the latter. In this way,

they directly experienced the epistemic power of scientific language, its ability to structure and communicate knowledge rigorously.

The teaching team then asked to define the reason scientific language is powerful. Through a guided lesson, students identified distinctive traits of scientific discourse such as monosemy, referentiality and emotional neutrality (Piazzzi, 2010). This was followed by a meeting between experts and students. Dr. Claudia Cavallini, a researcher at the National Institute for Biostructures and Biosystems (INBB), delivered an in-person seminar entitled *Stem Cells and Regenerative Medicine: What They Are and How They Will Change Medicine*. For students, meeting and interacting with the researcher meant acquiring new knowledge and also developing critical thinking by reflecting on mankind's relationship with nature and on the ethical responsibilities arising from human intervention in living systems. They then attended an online seminar by Dr. Lorenzo Forini, an expert in science dissemination, entitled *How to Create an Effective Science Communication Video*.

At this stage students were asked to translate what they had learned into other forms of discourse. They were thus involved in the challenge of disseminating scientific content and “translating” it from the language of scientists into a language accessible to the general public. The movement “from scientists to citizens” requires adapting highly specialized concepts to the structures of everyday language, concepts that normally require mastery of a specific linguistic code. Rendering scientific discourse in a form that is clear, effective and that minimizes inevitable losses of meaning («lost in translation») is therefore a core task of dissemination. For this reason teachers introduced students to key techniques of science communication drawn from the *Mini-Grammar of Science Dissemination* (Piazzzi, 2010).

Finally, students were engaged in the personal production of multimedia science communication materials for a non-specialist audience. They were able to apply their acquired knowledge, testing their ability to select and reformulate complex concepts clearly, accurately and accessibly. The editorial design of these materials represented an additional learning target, fostering the ability to plan effective forms of communication for different audiences. Moreover, students did not merely learn content, but practised a concrete form of communicative agency, becoming producers of scientific discourse and actively participating in the construction of shared knowledge.

Specific attention was devoted to scientific communication in English: through linguistic activities, students strengthened their proficiency in scientific English recognized as the lingua franca in the international research community. Working in mixed groups, they produced videos on biotechnology using accessible and engaging language that made scientific

concepts understandable to all. The final works were submitted to the evaluation committee and, during the Annual Conference held on 21 November 2024 at the CNR headquarters in Bologna, class 4AC was awarded first prize in the video category.

Final Considerations

The entire educational pathway was highly formative, as it showed students that scientific language is a powerful means to build citizenship, exercise critical thinking and participate actively in society.

The project enabled the achievement of several important learning objectives, including:

- developing stronger competences in understanding scientific texts;
- acquiring a conscious scientific vocabulary;
- strengthening argumentative skills by supporting claims with evidence and data;
- supporting a critical and ethical perspective on biotechnological innovation.

The activities proposed also contributed to the development of transversal skills aligned with the European Key Competences Framework (Council of the European Union, 2018):

- enhancing linguistic competence, as scientific and popular science texts require careful reading, comprehension and reformulation;
- promoting scientific citizenship, as understanding scientific information is essential to approach a complex world (environment, health, technology, the ethics of discovery);
- fostering digital competence, since the students have developed the ability to use digital technologies safely, responsibly and critically.

A central element that emerged from the project concerns the active role of students as producers of scientific discourse. By creating popular science materials, students did not only show their skills, but exercised a concrete form of agency: they selected content, wrote narratives, negotiated meanings and contributed to making scientific knowledge clear for a broader audience. Students learned that scientific language is not an obstacle but rather a resource when integrated with other forms of communication.

Rethinking the teaching of scientific language in high schools implies not only deciding what to teach, but also creating spaces in which students can exercise their communicative power, speak, be heard and have an impact on the world through words. As educators, we have the responsibility to choose words that open, include and generate the future. Words, as Paulo Freire

(1992) reminds us, have extraordinary power: they can transform the world. Learning to “deal with” science creatively does not imply oversimplifying knowledge, rather it enhances its transformative power, making it understandable and socially relevant. Educating students to a conscious use of scientific language thus means forming citizens capable of exercising this power in a critical, responsible and inclusive manner, actively contributing to the building of a more democratic society.

References

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (OJ C 189, pp. 1–13, CELEX 32018H0604(01)).
- CNR, *Il linguaggio della ricerca. Il progetto LdR* retrieved from <https://ldr-network.bo.cnr.it/Bologna/>
<https://www.youtube.com/live/ad9AYbSp0Eo>.
- D’Amore, B. (2008). La divulgazione scientifica è una forma di educazione. *Next*, 27(2).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan, New York.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (vol. 1). Suhrkamp.
- Lavinio, C. (2022). Scienze e linguaggi tecnico-scientifici a scuola. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 177–190.
- Legge n. 92 del 20 agosto 2019. *Introduzione dell’insegnamento dell’educazione civica*. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 200, 28 agosto 2019. Roma.
- Direttiva MIUR 15 luglio 2010, n. 57. *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici” (primo biennio)*.
- Piazzzi, F. (2010). *Mini-grammatica della divulgazione scientifica*. CNR/Gruppo Felsineo.
- Santovito, G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini*. Carrocci editore.
- Torreggiani, A., Zanelli, A., Degli Esposti, A., Polo, E., Dambruoso, P., Lapinska-Viola, R., Kerstin Forsberg, K., & Benvenuti E. (2021). *How to Prepare Future Generations for the Challenges in the Raw Materials Sector*. In G. Azimi, T. Ouchi, K. Forsberg, H. Kim, S. Alam, A. A. Baba, & N. R. Neelameggham (Eds.), *Rare Metal Technology 2021* (pp. 277–287). Springer.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1).

The Arts

The Power of Theatre as a Phenomenological and Transformative Practice. Casa Basaglia

Nazario Zambaldi

Abstract. This paper examines the theatre laboratory at Casa Basaglia as a phenomenological, arts-based, and action-research practice focused on power. Theatre is approached as an embodied dispositif capable of generating knowledge and processes of subjectivation. Drawing on Foucault, Basaglia, Rovatti, and Scabia, the laboratory is interpreted as a space in which power relations are not merely reproduced but transformed through artistic and experiential practices, revealing power as a generative and relational force.

Il potere del teatro come pratica fenomenologica e trasformativa: Casa Basaglia

Introduzione

Negli ultimi decenni, il rapporto tra arti performative, pedagogia e salute mentale è stato progressivamente riletto alla luce di pratiche situate e partecipative, capaci di mettere in discussione i dispositivi tradizionali di sapere e potere, valorizzando processi di co-costruzione della conoscenza, agency individuale e trasformazione sociale (Foucault, 1975, 1977; Freire, 2018; hooks, 2020; Boal, 1979). In questo quadro, le pratiche artistiche partecipative sono state interpretate come spazi di espressione, empowerment e rinegoziazione delle relazioni di potere, con ricadute significative sui processi di benessere e salute mentale (Moreno, 1946; Butler, 1997; Sajjani, 2012; Orkibi, 2019; Pavarini et al., 2021; Sunderland et al., 2022). In questo orizzonte si colloca l'esperienza del laboratorio teatrale sviluppato presso Casa Basaglia a Merano tra il 2004 e il 2013,

oggetto del presente contributo. Tale esperienza viene qui analizzata in dialogo con il tema “power” proposto dalla conferenza PEA – *Pedagogy, Ecology and the Arts*, assumendo il teatro come pratica incarnata e dispositivo di trasformazione.

Il riferimento alla “rivoluzione” avviata da Franco Basaglia — intesa, anche nella lettura di Norberto Bobbio (1981) che l’aveva definita forse l’unica vera riforma in Italia, nella ridefinizione radicale dei rapporti tra istituzione, soggettività e potere — consente di inquadrare il laboratorio qui presentato come prosecuzione di una linea critica che attraversa la psichiatria, la pedagogia e le arti. In questo senso Franco Basaglia scriveva di «istituzioni della violenza» al plurale, con esempi di vita nel manicomio, nella scuola d’infanzia — l’asilo — e nella scuola media (Basaglia, 1968, p. 111). In questo senso è particolarmente attuale il riferimento alla «maggioranza deviante» nella prospettiva di una istituzionalizzazione oggettivante che oltrepassa l’ambito psichiatrico e si estende all’intera società (Basaglia & Basaglia Ongaro, 1971, p. 83). Questo sfondo teorico funge qui anche da premessa metodologica, vissuta, documentata, narrata.

Nella pratica di deistituzionalizzazione sviluppata a partire da Gorizia e poi a Trieste, l’istituzione manicomiale viene messa in crisi sia come apparato di esclusione, sia come dispositivo che produce la separazione tra normalità e follia attraverso la riduzione dell’esperienza a oggetto clinico (Basaglia, 1968). Nel volume *Franco Basaglia e la psichiatria fenomenologica* (Novello & Gallio, 2023) viene evidenziato come il passaggio decisivo non consista unicamente nella critica dell’istituzione, ma nella riapertura del campo dell’esperienza vissuta come spazio di relazione e di possibilità. La rivoluzione basagliana si è avviata lungo i sentieri conoscitivi e metodologici della fenomenologia che riconverte da disciplina teorica in disciplina incarnata (Borgna, 2020). In questa prospettiva, il soggetto non è riducibile alla diagnosi o alla classificazione, ma riacquista la propria dimensione di essere-nel-mondo, in cui la sofferenza non è separata dal contesto relazionale e storico in cui prende forma (Basaglia, 1968).

All’interno di questa cornice, questo contributo adotta quindi un approccio fenomenologico, inteso come attenzione rigorosa all’esperienza vissuta, e si configura come ricerca-azione, in cui la pratica artistica collettiva diviene al tempo stesso oggetto e strumento di conoscenza. Il mio posizionamento — che intreccia esperienza diretta, formazione artistica e ricerca dottorale nell’ambito della *embodied education* (Zambaldi, 2017) — viene tematizzato come elemento costitutivo del processo conoscitivo.

Un nodo funzionale all’analisi è la distinzione tra corpo come *Körper* e corpo come *Leib* (Husserl, 2002) che attraversando i vari ambiti più o meno teorici consente di leggere il laboratorio teatrale come spazio di transizione

da un corpo oggettivato e normato a un corpo vissuto, relazionale e generativo. In questa prospettiva, il teatro si configura come pratica capace di attivare processi di emancipazione e autocoscienza, trasformando il potere da dispositivo contenitivo a campo di possibilità creativa ed evolutiva.

Le pratiche sviluppate a Casa Basaglia — in dialogo, anche diretto, con esperienze teatrali e artistiche più ampie, tra cui quelle di Giuliano Scabia con la sua elaborazione simbolica in Marco Cavallo (Scabia, 1973) — si inscrivono inoltre nel *Nuovo Teatro* (Marino, 2010) che privilegia un approccio esperienziale e processuale rispetto a quello rappresentativo. «Uno degli scopi del lavoro di trasformazione in atto in questo ospedale, cui noi siamo invitati a collaborare, è questo: che il “dentro” si riappropri del “fuori”» (Scabia, 1973, p. 8).

In questo quadro, la rappresentazione teatrale viene riletta come frame attraversabile: una soglia che consente il passaggio tra dimensioni diverse dell'esperienza. Riprendendo la tensione tra *bios* e *logos* ovvero tra linee analitica e organica evocate da Grotowski (2016), questo passaggio trasformativo è reso possibile da una dimensione analitica che prendendo ad esempio l'analisi testuale incarnata negli esercizi di Alschitz (2003, 2007) diviene una riflessione sul ruolo del linguaggio e della scrittura come forme che possono veicolare la vita.

Dal potere all'esperienza: istituzione e soggettivazione

La riflessione sul teatro come pratica di trasformazione si avvia in scena, come Bartleby nello spazio della “decreazione” (Deleuze & Agamben, p. 85) ovvero della sospensione della scrittura — *I would prefer not to*. Nel 2005 la prima rappresentazione “NO” (Fig. 1) riprende il testo di Melville *Barleby lo scrivano* (1997) con il sottotitolo *A story of Wall Street*, la strada con un muro su cui era tracciato il “no”. Il laboratorio era agli inizi, il training fatto di azioni e movimenti, respiro, relazione con gli oggetti e tra partecipanti, traduceva in presenza e relazione, contatto, *Einfühlung* (Husserl, 2002), una dimensione in cui l'affettività si prestava alla traduzione metaforica, una corporeità poetica fatta di piccole rivelazioni, epifanie di silenzio, immagini, suoni, sguardi, momenti di risveglio. Ma si era all'inizio, appunto, la forma dello spettacolo si affidava ad attrici e attori, Bartleby era lo scrivente, chi scrive ora, che allora nella sua passività “preferiva non” scrivere. Gli rispondeva la vitalità di artiste e artisti, infermiere e pazienti, nel teatro, infine pro-cedeva in un finale di rifiuto silenzioso, il muro veniva dichiarato nella simbologia del potere occidentale, la voce staccata dal corpo, logocentrico, *Barleby-Körper*.



Fig. 1 – *NO (a story of Wall Street)*, 2005, Teatro Studio, Bolzano.

Le persone, uscite dal gioco sociale proiettivo di soggettivazione – pazienti – venivano viste, riconosciute, ma, lo capisco ora, mi venivano “in aiuto”, nello spazio sospeso della persona – maschera – Bartleby. Le scene che ritmavano gli “atti” o momenti dello spettacolo, erano momenti vitali, che *uscivano dall’armadio*, fin troppo familiare. Dopo il debutto il 13 maggio 2005 al teatro Puccini di Merano, il lavoro di training alla Casa Basaglia si è sviluppato nella realizzazione di performance teatrali scaturite da momenti laboratoriali. Senza soluzione di continuità – come *scrittura scenica*, fatta di azioni, oggetti, spazi – sciogliendo gradualmente quel “muro” così invisibile e evidente al tempo stesso in “NO”, trasformando poeticamente corpi, gesti, esercizi, improvvisazioni. In questo spazio *metaforico* – che letteralmente *sposta*, porta altrove, “OZ”, che sembra un rovesciamento grafico, o inversione e rotazione al tempo stesso del “NO”, esplicita il percorso tra dentro e fuori. Gli *Abitanti della Città di Smeraldo*, da “dentro” le mura, escono, nella città “fuori” (Fig. 2), sono bianchi – capriola e paradosso prospettico e immaginativo – l’armadio è scomparso: alla *Città di Smeraldo* si accede con occhiali speciali per evitare l’accecamento; poi si scopre che sono quelle lenti a colorare la città di Oz: gli abitanti appaiono bianchi, aprono un altro sguardo, i loro movimenti un altrove temporale.



Fig. 2 – OZ (gli Abitanti della Città di Smeraldo), 2007, festival Asfaltart, Merano.

Fenomenologia dell'esperienza laboratoriale

“OZ” è la sintesi, momento liminale tra “dentro” e “fuori” che non a caso apre a un progetto che si diffonde tra Merano, Bolzano, Pergine, Bologna, Prato intitolato “Out/Fuori” (Maravic, 2010). *OZ (nella Città di Smeraldo)* accoglie i non-spettatori per mano, uno alla volta (Fig. 3). Il non-spettacolo nasce dalla difficoltà di contatto in ambiente medico, in particolare. Il non-spettatore viene bendato e accompagnato per mano, quindi ascolta in cuffia racconti che sono animati a turno dai non-attori accompagnando le voci con movimenti delle dita, delle mani, delle braccia. In conclusione, tolta la benda, il non-spettatore viene applaudito da quelle mani che lo hanno accompagnato.

Questa dimensione esperienziale si configura come una forma di ricerca-azione incarnata, in cui il processo conoscitivo coincide con l'azione. In questo senso, il laboratorio è una forma di *embodied education*, in cui la conoscenza emerge dall'interazione tra corpi, pratiche e contesti. La dimensione pedagogica, nel senso di evolutiva, coincide con la pratica artistica: il training teatrale, avviato a Merano dal 2007 insieme ad Alschitz (2003) con il seminario *Dall'energia alla creatività*, diviene qui training fenomenologico, esercizio di sospensione intersoggettiva, riduzione fenomenologica come variazione immaginativa.



Fig. 3 – *OZ (nella Città di Smeraldo)*, 2008, Pergine Spettacolo Aperto.

Il laboratorio teatrale è un campo intenzionale condiviso, in cui la percezione è sempre situata all'interno di una rete di relazioni corporee, spaziali e affettive. L'esperienza è un processo in atto, in cui l'azione precede la sua interpretazione e la attraversa continuamente. Sotto questa luce, la pratica teatrale oltre che nella produzione di un risultato estetico, si definisce come dispositivo di attivazione percettiva e relazionale. Ciò che accade nel laboratorio non si esaurisce nella dimensione della rappresentazione, ma produce modificazioni sensibili nel modo in cui i soggetti abitano lo spazio, il tempo e la relazione con l'altro.

La Torre (stagioni) nel 2010 si costruisce a partire dai testi di Hölderlin (1993), le poesie della torre, conosciute anche come poesie della follia, composte in trentasei anni passati nella torre del falegname Zimmermann a Tübingen. I "quadri" accostano i testi in lingua italiana e tedesca a azioni, relazioni, immagini, nate nel laboratorio (Fig. 4).



Fig. 4 – *La Torre (stagioni)*, 2010, Teatro Metastasio, Prato.

Il pubblico è in movimento da uno spazio all'altro – che si tratti di teatri, castelli, ex ospedali psichiatrici, musei – incontrando le “stagioni” cui per lo più si rivolgeva la scrittura del poeta affacciandosi alla finestra. La sintesi poetica tra corpo e scrittura, immagine e gesto, trova espressione nel movimento del pubblico che si muove tra le scene, il regista è la guida. I “quadri viventi” sono introdotti dal poeta in lingua tedesca, e da un suo doppio in italiano, riprendono le poesie e le stagioni: in “estate”, per esempio, il testo poetico introduce tre bagnanti sdraiati che a turno si alzano, riprendendo un esercizio del laboratorio, mentre le ali di un maialino che vola sospeso producono un suono che richiama grilli meccanici, di spalle un pianista che suona, come Hölderlin che aveva un piano nella sua stanza e qui si firma “con umiltà Scardanelli” e data la poesia “1940”: *si può ancora vedere la stagione / i campi estivi in luce ed in mitezza / il loro verde splendido e diffuso / ovunque il rivo scivoli sulle onde / così tra monte e valle passa il giorno / radioso, inarrestabile; le nuvole / passano nella pace di alti spazi / l'anno pare esitare di splendore.*

Laboratori e non-scuole come dispositivi di ricerca

Con il teatro laboratorio Grotowski (Temkine & De Donato, 1969) inaugura una pratica sperimentale che prosegue oltre la rappresentazione, similmente al *training* con Alschitz, divenendo esercizio di e in vita: l'ultima fase in Grotowski (1997), il *Teatro delle Sorgenti*, diviene ricerca *tout court* non finalizzata alla scena o alla rappresentazione (o allo spettacolo). Le pratiche teatrali che si sviluppano a partire dagli anni Sessanta e Settanta, e che trovano ulteriori articolazioni nei decenni successivi, si configurano come una progressiva messa in crisi dei modelli tradizionali di trasmissione del sapere teatrale. In questo contesto, il teatro non si definisce più come forma artistica fondata sulla ripetizione di codici tecnici appresi in ambito accademico, ma come campo di ricerca in cui la formazione coincide con l'esperienza stessa.

Per Marino (2010) il *Nuovo teatro* si caratterizza per una tensione strutturale verso il rifiuto della scuola intesa come dispositivo normativo e gerarchico, a favore di pratiche autogenerative fondate su esperienza, diversità e coinvolgimento. La formazione emerge dalla pratica anziché precederla, configurando una pedagogia implicita e continuamente ridefinita dai processi di lavoro.

All'interno di questo orizzonte si collocano le cosiddette “non-scuole del teatro”, intese come veri e propri dispositivi di produzione di soggettività e conoscenza. Esse si configurano come spazi in cui la distinzione tra

insegnamento e apprendimento viene progressivamente sospesa, a favore di processi di co-formazione fondati sulla pratica condivisa. Il teatro diventa uno spazio di attivazione collettiva, in cui i soggetti si formano nell'attraversamento dell'esperienza scenica (Saturnino, 2024). La non-scuola è una pedagogia intesa come radicale trasformazione in senso situato, corporeo e relazionale. Le non-scuole del teatro si definiscono così come pratiche autopedagogiche di ricerca, in cui il gruppo è contesto operativo e dispositivo epistemologico. L'apprendimento avviene attraverso l'esercizio continuo, l'improvvisazione, l'errore e la rielaborazione condivisa dell'esperienza che si fa poetica, esperienza, estetica..

Come sottolinea Marino (2010), tali pratiche si sviluppano spesso in opposizione alle istituzioni formative tradizionali: producono modelli alternativi di conoscenza, fondati sulla costruzione di micro-comunità temporanee in cui il teatro diventa forma di vita condivisa.

Le non-scuole del teatro operano così come dispositivi di decostruzione delle gerarchie tradizionali tra artista, pedagogo e spettatore, aprendo spazi in cui la soggettività si costituisce attraverso la partecipazione attiva ai processi creativi. Questa dimensione è particolarmente evidente nelle esperienze che intrecciano teatro, comunità e intervento sociale, dove la pratica scenica si configura come strumento di attivazione politica ed estetica insieme. In tali contesti, il teatro non rappresenta il mondo, ma lo produce come spazio condiviso di esperienza e trasformazione. In una risonanza che è insieme artaudiana – il CSO, corpo (anche sociale) senz'organi di Artaud (1968), come riorganizzazione della vita – e autopoietica (Maturana & Varela, 1992), ovvero nicchia ecologica autogenerativa, evolutiva: auto-organizzativa.



Fig. 5 – *Help!*, 2007, Convegno *Soteria e no-restraint*, Merano

Tra le azioni pubbliche portate al di fuori delle mura o dalla “torre” quella preparata per il convegno internazionale di psichiatria sul tema della

contenzione intitolata *Help!*, in cui inaspettate giungevano persone legate, in camicia di forza, per liberarsi poi sulle note della canzone dei Beatles (Fig. 5).

Scandalo! percorreva la città dramatizzando l'ostacolo alla quotidianità in varie "stazioni" (Fig. 6), creando "inciampo", significato etimologico di scandalo, al fluire della città, alla routine passeggiante: si stendeva un filo, ci si sdraiava, si tracciava una linea di gesso in terra: si introduceva un tempo – oltre che uno spazio – "altro".



Fig. 6 – *Scandalo!*, 2009, festival *Asfaltart*, Merano.

Casa Basaglia come dispositivo teatrale di trasformazione

Il convegno sull'insocievole socialità che si apre con la constatazione freudiana "l'io non è più padrone a casa propria" tenutosi presso la Casa Basaglia (Toresini et al., 2012) offre lo sfondo a percorsi e incontri.

Come scrive Luchetti (2024, p. 208) riprendendo Rovatti (2020) il punto di partenza del gesto è l'evocazione dell'incontro, il tono dell'atmosfera si accorda per mezzo della pratica della sospensione del giudizio e della messa in dubbio. La prospettiva che rende possibile il gesto è il *telos*, la direzione, la finalità, la verità in trasformazione mai afferrata, momentaneamente sfiorata, che può essere considerata un'acquisizione viva del sapere. Se l'istituzione psichiatrica, nella sua forma storica, tende a produrre separazione e oggettivazione del soggetto, il laboratorio teatrale opera come dispositivo di riapertura dell'esperienza. In esso, il soggetto emerge attraverso processi di relazione, esposizione e trasformazione corporea. Casa Basaglia è allora sia il luogo di un'attività teatrale, sia un campo esperienziale complesso in cui il teatro diventa strumento di decostruzione e ricomposizione delle forme della soggettività. L'esperienza scenica supera la rappresentazione e incide direttamente sui modi di percepire, abitare e attraversare lo spazio sociale e istituzionale.

Le pratiche sviluppate nel laboratorio anziché esaurirsi nello spazio interno della struttura, si estendono progressivamente alla dimensione urbana e sociale. Il teatro diventa così una pratica di attraversamento della città, in cui il confine tra scena e realtà si ridefinisce continuamente.

Gli spettacoli e le performance che si sviluppano nel corso dell'esperienza decennale sono produzioni *in progress*, viaggio evolutivo e di individuazione, ovvero dispositivi temporanei di attivazione percettiva e relazionale. Casa Basaglia emerge quindi come spazio in cui il teatro rappresenta la trasformazione e la produce come esperienza concreta, la avvera. La pratica laboratoriale si definisce come attraversamento continuo del limite tra istituzione e libertà, tra norma e invenzione, tra contenimento e apertura. In questo senso, il laboratorio non è né dentro né fuori l'istituzione, ne costituisce una trasformazione interna e al tempo stesso una sua eccedenza. È in questo scarto che il teatro si configura come pratica fenomenologica e politica insieme, in cui l'esperienza diventa il luogo di ridefinizione del possibile.



Fig. 7 – *L'Apocalisse degli Animali (o il Banchetto dei Giusti)*, 2012, Puccini, Merano.

L'Apocalisse degli Animali (Fig. 7), portata in scena al teatro Puccini il 13 maggio 2012, è ispirata al testo *L'aperto. L'uomo e l'animale* di Agamben (2002) che si apre con la miniatura de *Il banchetto dei giusti* conservata alla Biblioteca Ambrosiana di Milano. In una tavola imbandita alla Fine dei Tempi siedono i "Giusti", raffigurati con fattezze animali, in particolare con

teste d'animale. È il compimento di una stagione, le teste di animale in carta pesta vestono l'irriducibilità dell'anima – della vita, animata, animale – gruppo che si muove, animato, appunto, vivo. La scena in cui le figure si incontrano, si salutano, si abbracciano, nella musica, si alternano al silenzio in cui retrocedono, lasciando una di loro nel proscenio, illuminata, togliere la testa di animale, appoggiarla a terra, davanti ai piedi nudi, svelando il volto, lo sguardo, rappresentandosi in un'azione, un suono, un piccolo racconto, un ricordo, un desiderio, un sogno. Tra questi animali lo psichiatra, Lorenzo Toresini, che toglie la testa di capra e suona il flauto traverso, e ultimo, il regista, che depone la testa d'asino e emette un sonoro e prolungato “io”.

Conclusioni: teatro, potere e trasformazione (del) vivente

L'esperienza del laboratorio teatrale a Casa Basaglia permette di ridefinire il rapporto tra pratica artistica e produzione di conoscenza al di fuori delle opposizioni tradizionali tra teoria e pratica, sapere e esperienza, rappresentazione e vita. In questa prospettiva, il teatro diventa dispositivo attraverso cui il vivente prende forma e si trasforma: il teatro è processo di conoscenza attraverso il corpo, in cui l'azione è al di qua e al di là della sua codifica linguistica.

In continuità con la lezione basagliana, la pratica teatrale interviene sul piano estetico o pedagogico e incide sulla struttura dell'esperienza vissuta. La giornata della salute mentale del 10 ottobre 2025, introdotta dalla mostra diffusa in città durante PEA “power”, per i vent'anni del “Teatro Casa Basaglia”, si è aperta presso la Casa e nel parco coinvolgendo attori istituzionali, associazioni e varie realtà (Fig. 8) e la cittadinanza anche in “OZ” dentro e fuori la *Città di Smeraldo* (Fig. 9), diffondendosi con presentazioni, convivialità e una serata di cinema dedicata a Marco Cavallo (Scabia, 1973), come simbolo del superamento di ogni muro.



Fig. 8 – *Out Raus Fuori*, 2025, tavola rotonda, Casa Basaglia, Merano.

Il potere, nell'esperienza del laboratorio si colloca in una dimensione ecologica della soggettività, in cui il soggetto si ri-crea all'interno di una rete di relazioni corporee, ambientali e simboliche che diviene modello per la comunità, modello di benessere, ontologico, deontologico, esistenziale. Il teatro, in questo senso, è, oltre a pratica artistica, una forma di ecologia dell'esperienza, in cui il corpo, lo spazio e la relazione diventano co-fattori di un processo di trasformazione immanente. L'esperienza del teatro a Casa Basaglia è stato un laboratorio per evidenziare nella separazione l'origine patologica, rovesciando la prospettiva dallo spazio dell'oggettivazione psichiatrica alla possibilità di ri-soggettivazione da esso proveniente, la sofferenza come risorsa creativa di guarigione per la comunità. L'esperienza del laboratorio a Casa Basaglia mostra come il teatro possa configurarsi quale pratica di trasformazione radicale del rapporto tra soggetto, istituzione e mondo della vita: dal potere della forma, contenitiva, alla potenza del vivente. L'eredità della rivoluzione basagliana è l'apertura che crea le condizioni in un'esperienza comunitaria per una *polis*.



Fig. 9 – OZ, 2025, *Out Raus Fuori*, Casa Basaglia, Ost West club Est Ovest.

Bibliografia

- Agamben, G. (2002). *L'aperto. L'uomo e l'animale*. Bollati Boringhieri.
- Alschitz, J. (2003). *La grammatica dell'attore*. Ubulibri.
- Alschitz, J. (2007). *Teatro senza regista*. Titivillus.
- Artaud, A. (1968). *Il teatro e il suo doppio*. Einaudi.
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata*. Einaudi.
- Basaglia, F., & Basaglia Ongaro, F. (1971). *La maggioranza deviante*. Einaudi.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Bobbio, N. (1981). Prefazione. In F. Basaglia (a cura di), *Scritti 1953–1980* (pp. vii–xiii). Einaudi.
- Borgna, P. (2020). Prefazione. In M. Colucci & P. Di Vittorio (a cura di), *Franco Basaglia* (pp. vii–xi). Alpha Beta.
- Butler J. (1997). *Excitable Speech*. Routledge.
- Deleuze, G., & Agamben, G. (1993). *Bartleby: La formula della creazione*. Quodlibet.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire*. Einaudi.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere*. Einaudi.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Grotowski, J. (1997). *Theatre of sources*. In R. Schechner & L. Wolford (Eds.), *The Grotowski sourcebook* (pp. 252–270). Routledge.
- Grotowski, J. (2016). *Testi 1954–1998, Vol. IV: L'arte come veicolo* (C. Pollastrelli, Ed.). La Casa Usher.
- Hölderlin, F. (1993). *Poesie della torre*. Feltrinelli.

- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Libro secondo*. Einaudi.
- Luchetti, A. (2024). Prima cosa la strada e nessuna certezza. Sul gesto. *Comprendre: Archive International pour l'Anthropologie, la Psychopathologie et la Psychothérapie Phénoménologiques*, 35–36, 199–213.
- Maravic, T. (2010). Interrogazioni sulla soglia: Teatri, follie, scritture. *Teatri delle diversità*, 53.
- Marino, M. (2010). I nuovi teatri. In *CRATere: Della rivolta* (Programma). Teatro Pratiko.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1992). *L'albero della conoscenza*. Garzanti.
- Melville, H. (1997). *Barleby lo scrivano*. Einaudi.
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama: Volume 1*. Beacon House.
- Novello, M., & Gallio, G. (2023). *Franco Basaglia e la psichiatria fenomenologica*. Mucchi Editore.
- Orkibi, H. (2019). Positive psychodrama: A framework for practice and research. *Arts in Psychotherapy*, 66, Article 101603. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.101603>
- Pavarini, G., Smith, L. M., Shaughnessy, N., Mankee-Williams, A., Thirumalai, J. K., Russell, N., & Bhui, K. (2021). Ethical issues in participatory arts methods for young people with adverse childhood experiences. *Health Expectations*, 24(5), 1557–1569. <https://doi.org/10.1111/hex.13314>
- Sunderland, N., Stevens, F., Knudsen, K., Cooper, R., & Wobcke, M. (2022). Trauma aware and anti-oppressive arts-health and community arts practice: Guiding principles for facilitating healing, health and wellbeing. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2429–2447. <https://doi.org/10.1177/15248380221097442>
- Rovatti, P. A. (2020). *La filosofia è un esercizio*. La Nave di Teseo.
- Rovatti, P. A. (2024). *Restituire la soggettività*. Meltemi.
- Sajnani, N. (2012). The implicated witness: Towards a relational aesthetic in dramatherapy. *Dramatherapy*, 34(1), 6–21.
- Saturnino, F. (2024). *La non-scuola di Marco Martinelli: Tracce e voci intorno ad Aristofane a Pompei*. Luca Sossella Editore.
- Scabia, G. (1973/2011/2024). *Marco Cavallo*. Einaudi; Alpha Beta; Meltemi.
- Temkine, R., & De Donato, V. (1969). *Il teatro laboratorio di Grotowski*. De Donato.
- Toresini, L., Pirella, A., & Rovatti, P. A. (2012). *L'insocievole socialità. Crisi della solidarietà ed itinerari della soggettività*. Alpha Beta.
- Zambaldi, N. (2017). *Embodied education through arts and theater* (Tesi di Dottorato). Libera Università di Bolzano.

Resonant Presence and Future Developments. About the Power of Music Education and Glimpses of the Future Across Europe

Karla Louisa Stolle

Abstract. Music education holds power: it shapes minds, communities, and identities. This article first develops the educational and societal dimensions of school music education, before drawing on TEAM data from 31 European countries. The findings provide glimpses into tendencies and directions that may shape the future of music education across Europe.

Introduction

Music education in schools has long been recognized as a powerful force for human development. Research consistently highlights its positive effects on cognitive functions such as memory, language acquisition, and spatial reasoning, as well as on social and emotional competences including empathy, collaboration, and resilience (Clausen & Dressler, 2018; Gall & Backman Bister, 2024). In classrooms, music provides a space where creativity meets discipline, where individual expression is nurtured within collective experience. These benefits explain why music has remained an integral, though often contested, part of general education curricula across Europe. Yet the presence of music in schools cannot be taken for granted. As Bisschop Boele (2022) notes, music is «what people already do», but its educational place must constantly be justified in political, cultural, and institutional debates. In the German context, the provision of music education in schools is increasingly shaped by structural constraints. Clausen (2024) points to a situation in which music is not consistently taught by adequately qualified specialists, largely due to a growing shortage of trained music teachers. As a result, continuous music instruction cannot be guaranteed at all school levels. In some cases, music lessons are reduced or discontinued; in others, they are reorganized within broader curricular

frameworks, which may limit subject-specific depth and continuity. These structural conditions illustrate that, even in well-established systems, the place of music within the school curriculum is in danger. The question “why music education matters” is therefore not only perennial, but also future-oriented: it forces us to articulate music’s relevance in rapidly changing societies shaped by digitalization, migration, and sustainability challenges. This article addresses that challenge by examining the power of music education through the lens of the TEAM¹ project, which mapped school-based music education across 31 European countries. Drawing on the questionnaire study of Work Package 8, it identifies recurring themes that resonate across diverse educational landscapes in Europe. Rather than presenting complete national strategies, the findings offer glimpses of what matters for the future of music education in schools—glimpses that highlight both the resilience and the transformative potential of our subject.

Music Education as Educational and Societal Power

School-based music education has always carried a particular kind of power. It is not only an artistic subject, but a field that profoundly shapes cognitive, social, and cultural development. Research highlights how music in schools supports young people in constructing meaning, identity and belonging (Aitchison 2024, Burland et al. 2024, p. 83, Degé 2025, Schneider-Binkl 2025). As Malmberg and Petrović (2024) emphasize, music enables the creation of meaning on multiple levels, through production, reproduction, and reception. The classroom provides a unique setting where these meanings can be negotiated and shared. This makes school music a central place where young people’s diverse musical worlds are recognized and legitimized.

This article does not attempt to provide a normative justification of music education itself, since such work has already been undertaken extensively elsewhere.² Instead, the aim here is to underscore the particular pedagogical

¹ TEAM was funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them. TEAM ran from 15 June 2023 to 14 September 2026 and was co-funded by the EU with €1,500,000. Project Number: 101103634. <https://teacher-academy-music.eu/>.

² See Varkøy (2015/2016), which offers a comprehensive intellectual history of arguments for music education from Plato to the present. For an influential but also controversially discussed empirical contribution to the German debate, see Bastian’s (2000) long-term study, which sought to demonstrate the positive cognitive and social effects of school music. For an international philosophical perspective, see Westerlund (2008), which reframes the justification

strengths of school music, which make musical learning in schools uniquely powerful in practice:

School music lessons in particular appear to be a predestined place to create music-related meaning: music lessons bring together individuals who come to class as cognitively autonomous beings with their meanings of music already constructed and these music constructs must be taken seriously. In particular, the heterogeneity of learning groups can offer an opportunity for participants to be constructively perturbed, as it can be assumed that different constructs of music prevail in a plural and diverse music world (Malmberg & Petrović, 2024, p. 8).

Yet the power of music education cannot be reduced to individual meaning-making or collective classroom-making alone. What emerges in the classroom also resonates in the collective: musical learning becomes a shared practice through which students connect to others, experience community, and contribute to wider cultural and social life. This broader dimension points to music education's societal power. Clausen and Dressler (2018) show that music learning inherently fosters cooperation, empathy, and the lived experience of community. This resonates with Silverman's (2022) understanding of music education as praxis, namely «active reflection and critically reflective action for the development of personal and community flourishing and wellbeing, the ethical care of oneself and others, and the positive transformation of people and their everyday lives» (Silverman, 2022, p. 221). In this way, music education empowers students not only as learners but also as participants in cultural and democratic life, developing the capacity to act with and through music in society. These perspectives illustrate the broader influence of music education. Which themes are expected to gain future strength and power in school music education across Europe is reflected in the TEAM study presented in the following section.

Research Design and Methodological Approach

The empirical basis of this article is the questionnaire developed within Work Package 8 (WP8) Mapping Music Education in Europe³ of the TEAM

of music education in terms of Deweyan experience and value, highlighting how legitimacy emerges in situated educational practice rather than from abstract, timeless principles.

³ Work Package 8 (Mapping Music Education in Europe) is jointly coordinated and carried out by Lorraine O'Connell (Technological University Dublin, Ireland), Rūta Girdzijauskienė (Lithuanian Academy of Music and Theatre, Lithuania), and Karla Louisa Stolle (University of Music and Performing Arts Vienna, Austria). All three authors contributed equally to the design, implementation, and analysis of WP8.

project. Following broader principles of comparative education (Bray et al., 2014) and international music education research emphasising the importance of cultural and historical contexts (Schippers, 2010), the instrument was designed to capture school-based music education in 31 European countries. Drawing on the earlier *meNet* project⁴, the WP8 questionnaire expanded its scope to include contemporary issues such as cultural diversity, digital transformation, assessment practices, and inclusion. The questionnaire consisted of seven sections, ranging from political framework to questions of future development, and was distributed between autumn 2024 and March 2025 to national experts (also national coordinators of the European Association for Music in Schools)⁵. Experts were encouraged to consult colleagues, policy documents, curriculum frameworks, and research literature to ensure accuracy and triangulation. As a result, responses vary in depth but consistently provide a rich combination of factual information and interpretative insight into national practices. Once collected, the data was analysed using a qualitative, exploratory approach. Through open coding in *Future developments*⁶, recurring priorities were identified across countries and grouped into broader themes. These themes do not claim to represent full national strategies, but rather shared concerns and directions that appear with varying intensity in different contexts.

Future Developments of Music Education in Schools

The future of music education across Europe is undergoing a profound renegotiation, shaped by global challenges and evolving educational philosophies that call for a more ethical reconceptualization of its purpose and societal role (Argyriou, 2025, p. 1). Music Education across Europe is recognized as a key field for addressing future societal questions – even though the emphases differ from country to country. The analysis resulted in cross-cutting categories dealing with topics like *The re-imagining of the*

⁴ The *meNet* – Music Education Network (2006–2009), funded with 680,000€ as a Comenius-3 Network project within the EU Socrates Programme, was the first large-scale attempt to map music education systems across Europe. More details see Rodríguez-Quiles y García and Dogani (2011).

⁵ The national coordinators of the European Association for Music in Schools (EAS) act as country representatives within the association, facilitating communication between the EAS and national music education communities. They play a key role in providing insights into the status of music education across Europe. See <https://eas-music.org/about/national-coordinators/>

⁶ For a more detailed account of the methodological design, data collection procedures, and analysis of the whole WP8 questionnaire study, see Girdzijauskienė et al. (2026).

music curriculum, *The expanding role of digital technologies in musical learning* and *The evolving situation of the music teaching profession* (Girdjauskiene et al., in press), and *Cultural sustainability: Between awareness of tradition and renewal* and *Ecological (green) sustainability: Between policies and implementation* (Malmberg & Stolle, 2026, p. 233). In this article, two additional lenses are introduced that complement the themes identified above: *Community and cultural resonance in Music Education* and *Infrastructure and material conditions of future music learning*.

Community and Cultural Resonance in Music Education

Across Europe, national experts emphasise that the future of school music education will depend increasingly on its ability to resonate with the cultural life of local communities. In Lithuania this connection is described as deeply rooted in choir traditions and the Song Festival culture, which continues to shape collective identity and educational priorities (E_LT).⁷

Ireland describes an initiative of primary schools in areas of social disadvantage, that have established instrumental teaching for whole classes:

The leader in this regard has been St Agnes Primary School, Crumlin in Dublin. Sr Bernadette Sweeney established St. Agnes; Violin Project in 2006 which afforded every child in the school the opportunity to learn to play the violin. The programme [...] has now developed into the St Agnes Community Centre for Music and the Arts. (E_IE)

Similar efforts can be seen in Germany, where initiatives such as *Jedem Kind ein Instrument* (Every Child an Instrument, originally in the federal state of North Rhine-Westphalia, later adapted elsewhere in Germany) or the federal programme *Kultur macht stark* (Culture makes you strong) explicitly seek to open music and cultural experiences to every child through collaboration with music schools, cultural institutions, and associations, extending musical learning beyond the classroom (E_DE). In Sweden, experts highlight that art and municipal music schools represent crucial cultural partnerships, even though limited accessibility remains a challenge,

⁷ A total of 31 experts participated in the WP8 survey, representing a broad geographical and educational diversity across Europe. Information was gathered from the following countries: AT, BE, BG, BA, HR, CY, CZ, EE, FI, DE, EL, HU, GR, IE, IT, LV, LT, LU, ME, NL, NO, PL, PT, RS, SI, SK, ES, SE, CH, TR, UK (EN, SCT, WAL) (country abbreviations follow the ISO 3166-1 alpha-2 standard). Throughout this chapter, individual expert contributions are referenced using the format E_XX, where XX corresponds to the respective country code (e.g., E_SE for Sweden, E_LT for Lithuania)

highlighting that «the *Kulturskolerådet* (Swedish Arts School Council) supports municipalities in providing high-quality, accessible arts education» (E_SE).

In Luxembourg, partnerships with choirs and wind bands are encouraged, with music teachers often performing alongside their pupils, thereby reinforcing the cultural fabric of local communities (E_LU). Portugal similarly promotes community engagement through the *Association for Music Education (APEM)*, which supports national school-based music initiatives, including large-scale projects such as the *Song Waiting for Words* competition. This competition, now preparing for its fifth edition in 2025, engages more than 10,000 children per cycle and invites 3rd to 6th grade classes to write lyrics for an original song and submit a video performance. By supporting such initiatives, *APEM* helps foster collaboration, creativity, and a shared sense of cultural responsibility within and beyond schools (E_PT). Across these national reports, a broader pattern becomes visible: school music does not remain confined to the classroom but extends into the cultural life of communities. The examples illustrate how school-based musical activities and local cultural practices mutually reinforce one another, broadening access, sustaining cultural heritage, and creating shared spaces of participation that reach far beyond formal schooling.

Infrastructure and Material Conditions of Future Music Learning

Many countries identify the material and infrastructural foundations of music education as decisive for its future development. Good education and especially good music education needs a good policy framework, a supportive school (network), educated staff, financial resources and essential resources for the classroom. Yet the country reports show that these conditions are far from guaranteed. Montenegro describes a «lack [of] essential resources for quality music education. Many schools do not have Orff instruments. Additionally, some schools do not even have a dedicated music classroom, making it difficult to conduct lessons effectively» (E_ME).

The Greek report similarly points to uneven equipment distribution depending on the financial funding situations of schools (E_GR). Bulgaria highlights investment needs, especially in rural areas, where schools require better funding for instruments, digital tools, and maintenance (E_BG). In Latvia the funding for music in schools similarly depends a lot on each municipality and the director's ability to justify the need for educational resources like music instruments (E_LV). The Czech Republic adds a further dimension to these structural challenges, noting that:

[...] Music education in Czech comprehensive elementary schools often ranks lower in administrative priorities compared to other subjects like art and physical education. This highlights the need for continued advocacy and support to ensure that music education receives the attention and resources it deserves. (E_CZ)

These concerns align with broader findings of the questionnaire, which underline that infrastructure is not a technical detail but a core condition for educational equity and meaningful musical engagement. They also show that material support alone is insufficient: the political standing of music education and the public recognition of its educational and societal value play a decisive role in determining whether the subject receives sustainable attention within school development and national policy agendas. Long-term political commitment and coherent funding strategies are essential if music education is to meet contemporary expectations. Without adequate staffing, functional music spaces, accessible equipment and a stable policy recognition of the subject's value, music lessons risk becoming vulnerable within already strained school systems. Quality and high-quality music education depends on sustained access to appropriate resources.

Conclusion

This article has explored the power of music education by bringing together theoretical perspectives with empirical insights from 31 European countries. The earlier discussion outlined how music education operates simultaneously as an educational and a societal force: shaping meaning, identity, participation, and community. The TEAM data provide a complementary view by illustrating how these dimensions are taken up, interpreted, and projected into the future by national experts across Europe. In this way, the empirical findings not only confirm but also concretise the theoretical arguments: they show where music education already resonates strongly in schools and communities, and where structural conditions currently limit its potential. The analysis of the *Future Developments* section demonstrates that countries share several priorities from curriculum reform, digitalisation, teacher development, inclusion, over sustainability, yet pursue them with varying emphases and strategies. By introducing the additional lenses of *Community and cultural resonance* and *Infrastructure and material conditions of future music learning*, this article has highlighted two cross-cutting conditions that strongly influence how the future “power” of music education can unfold.

Overall, these perspectives underscore that the future of music education in Europe will depend on the interplay between aspirations and realities:

between the educational and societal possibilities attributed to music, and the structural, cultural, and material circumstances that determine whether these possibilities can become lived experience for learners. The connection between theory and empirical evidence thus makes clear that music education's transformative potential is neither abstract nor automatic—it emerges where supportive ecosystems, adequate resources, and community relations create space for musical learning to resonate. Ensuring this resonance across diverse European contexts will require sustained attention from educators, policymakers, and cultural partners alike.

Acknowledgements

I would like to express my sincere gratitude to my colleagues Lorraine O'Connell and Rūta Girdzijauskienė in Work Package 8 for the trust, cooperation, and thoughtful dialogue that shaped the development of this study. Their shared commitment made it possible to draw on the WP8 data for the purposes of this article.

My deep appreciation also goes to all national experts who invested their time, care, research efforts, and professional insight in completing our complex questionnaire. Their contributions form the backbone of this work, and this article would not have been possible without their dedication and expertise.

References

- Aitchison, M. (2024). A study into musician identity in Year 8 students in England In I. Malmberg & M. Petrović (Eds.), *Music & meaning* (European Perspectives on Music Education, Vol. 12) (pp. 93–107). Helbling.
- Argyriou, M. (2025). Beyond technique: An ethical reconceptualization of music education in a changing world. *International Journal of Humanities, Art and Social Studies (IJHAS)*, 10(2).
<https://www.airccse.com/ijhas/papers/10225ijhas01.pdf>
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Schott.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer.
- Bisschop Boele, E. (2022). Music is what people (already) do: Some thoughts on idiocultural music education. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner & S. Schmid (Eds.), *Music is what people do* (pp. 17–28). Helbling.
- Burland, K., Dalladay, C., Gelabert Gual, L., Lamont, A., Schneider-Binkl, S., & Tralle, E.-M. (2024). Music education and lifelong musical meaning. In I. Malmberg & M. Petrović (Eds.), *Music & meaning* (pp. 79–92). Helbling.

- Clausen, M., & Dressler, B. (2018). Soziale Aspekte des Musiklernens. In B. Clausen, & A. de Vries (Eds.), *Handbuch Musikpädagogik* (pp. 177–188). Waxmann.
- Clausen, B. (2024, February 23). *Musik in der allgemeinbildenden Schule*. Deutsches Musikinformationszentrum. <https://miz.org/de/beitraege/musik-in-der-allgemeinbildenden-schule>
- Degé, F. (2025). Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule. In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 24–42). OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>
- Gall, M., & Backman Bister, A. (2024). The importance of music education for young people with special educational needs/disabilities. In I. Malmberg & M. Petrović (Eds.), *Music & meaning* (pp. 193–210). Helbling.
- Girdzijauskienė, R., O’Connell, L. & Stolle, K. (Eds.) (in press). *Mapping School Across European Landscapes*. Helbling.
- Malmberg, I., & Petrović, M. (Eds.). (2024). *Music & meaning*. Helbling.
- Malmberg, I., & Stolle, K. (2026). Music-related sustainability competence. The arts subjects between activism and l’art pour l’art. In J. Springob, D. Frison, G. del Gobbo, & B. Busse (Eds.), *(Re)imagining teacher education in times of change: Empowering future teachers through future skills. Perspectives from the Erasmus+ Teacher Academy* (pp. 230–237). Waxmann.
- Girdzijauskienė, R., O’Connell, L., & Stolle, K. (in press). Mapping the present and shaping the future: Insights on music education in Europe. In I. Malmberg, T. Buchborn, & L. Steinmetz (Eds.), *Future-making, mobility and networking in Europe: Impulses for music education in school, teacher education and professional development*. Helbling.
- Rodríguez-Quiles y García, J. A., & Dogani, K. (2011). Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. In: A. Liimets, & M. Mäesalu (Eds.), *Music Inside and Outside the School* (pp. 95–122). Peter Lang. https://www.academia.edu/65704057/Music_in_schools_across_Europe_analysis_interpretation_and_guidelines_for_music_education_in_the_framework_of_the_European_Union
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Schneider-Binkl, S. (2025). Identitätsbildung im Musikunterricht: Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe 1. In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 142–151). OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>
- Silverman, M. (2022). Practice to theory and back again: Music matters (2nd ed.). In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner, & S. Schmid (Eds.), *Music is what people do* (pp. 221–236). Helbling.

- Varkøy, Ø. (2016). *Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute* (M. D. Hermanns, Trans.). Helbling. (Original work published 2015)
- Westerlund, H. (2008). Justifying Music Education: A View from Here-and-Now Value Experience. *Philosophy of Music Education Review*, 16(1).

Empowerment. Self & Social Effectiveness Through Artistic Status Work

Ulrike Barth, Isabel Schmier and Angelika Wiehl

Abstract. This paper explores the development of professional pedagogical attitude through the lens of empowerment using improvisational theatre. Drawing on Keith Johnstone's concept of high and low status, we examine how embodied expressions of status can foster self-efficacy and social effectiveness for educators. Grounded in reflective practice, experiential learning and self-competence development, professional attitude emerges as a dynamic orientation that supports the development of ethical, inclusive and context-sensitive pedagogical behaviour.

Introduction

Status is generally understood as the relative position an individual holds in society, which is conferred by financial, political or social power. It can be ascribed, that is, assigned at birth, or achieved throughout life by means of profession, accomplishments and recognition through others (Britannica Editors, 2025; Konietzka & Groh-Samberg, 2023, p. 50). In contrast, improv theatre understands status as an attitude that is acted out in body, voice and language and that is negotiated independently of social position. Keith Johnstone (1981) distinguishes between high and low status, which people use to position themselves in relation to each other. So-called status experts can consciously switch between high and low status and thus react appropriately to different situations.

A professional pedagogical attitude is also expressed in forms of status. Educators should become aware of their own status behaviour to support their pedagogical work. Physically experiencing and artistically practicing the various forms of status in the context of pedagogical practice promotes

self-efficacy and social effectiveness in the sense of professional empowerment.

Today, empowerment is an umbrella term for approaches in psychosocial practice that encourage people to discover their own strengths, offering them support in achieving self-determination and autonomy in life. In this context, we raise questions about how empowerment for self-determination and participation can be achieved through Keith Johnston's «status work»: How can we practice status in order to empower ourselves? What can be achieved through a physical form of status in relationships and groups? How can we play with forms of physical expression in order to use them as a physical source for developing a professional attitude and as a key to shaping educational relationships?

Empowerment for Self- and Social-Effectiveness

The term empowerment essentially means authorisation that leads to self-determination and autonomy. Beate Blank describes empowerment as the basic condition of human life: «From the first to the last breath, it is about the questions of strength, power and authority to cope with life and assert one's interests in interaction with fellow human beings, fellow creatures, the environment and nature» (Blank, 2024, p. 20). For this reason, «human rights empowerment» is a «core element of social work» (ibid., p. 13). Social work offers support in coping with life to people of all backgrounds and social groups and to those in difficult situations.

Empowerment practice supports people to act in a self-determined way in their life and professional practice and to realise themselves autonomously. Strengthening people, promoting resources and developing civil society's ability to act are the central concerns of the empowerment concept, which has become a «fixed star» of socio-political and psychosocial discourse in recent years (Herriger, 2014, 2024). Herriger names three current fields of discourse on empowerment that can lead the way in the development of pedagogical attitudes and relationships:

- empowerment and subjective identity work,
- empowerment and new psychosocial professionalism,
- empowerment, destigmatisation and the anti-discrimination movement (ibid.).

While searching for the origins of empowerment theory, Beate Blank came across Barbara Bryant Solomon's book *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*, published in 1976, which led to the global

rise of the term empowerment (Blank, 2024, p. 21). Based on her experiences with slavery, power politics and racist oppression, Solomon defines empowerment as a process in which professionally trained individuals help clients overcome their powerlessness caused by discrimination (ibid., p. 12). She sees a key role for social work in helping people who have little or no access to education and healthcare, «who feed their families with low-paid jobs and whose lives have been marked by systemic racism since their ancestors were brought to the American continent» (ibid., p. 27). The plight of many people around the world continues, with wars and disasters causing them to lose their livelihoods. Nevertheless, since the 1980s, human rights and civil rights movements, the United Nations and its sub-organisations have also contributed to raising awareness and strengthening of the empowerment of socially oppressed people and groups who suffer from racist and sexist discrimination in Europe.

Empowerment—a «key concept in health promotion and prevention» (Brandes & Stark, 2025)—today implies that personal, biographical resources must be strengthened and changes must be initiated in systemic undignified living conditions. Children, young people and adults who know nothing, but oppression, contempt and neglect need a safe space, an environment that recognises them as human beings, in which they can learn to determine their own identity and status—and that is our topic. Status exercises from improvisational theatre enable exemplary experiences of self-efficacy and social efficacy. Those affected gain the courage to take a stand and act independently; educators and social workers recognise that encouraging others to empower themselves depends on their own professional attitude and positioning in specific social situations. Status exercises raise awareness of «what constitutes social and societal power, but also personal power and strength as sources of self-empowerment; [it] is the starting point for a self-determined identity» (Blank, 2024, p. 41).

Status in Improvised Theatre

In a workshop during the PEA Conference 2025, we presented the theoretical foundations of status work according to Keith Johnstone (1981) as a possibility of self-empowerment and social empowerment. Using linguistic and gestural exercises, participants observed the effect that physical and vocal behaviour has on a (scene) partner and the group. Building on this, we reflected on how these theatre games affect the development of a professional pedagogical attitude.

We started this workshop with some practical exercises to explore status transaction in improvised theatre.

Exercise 1: Welcome

Walk around the room and greet the people you meet—by saying hello, by nodding, by smiling.

We'll now divide the group into two. One group will avoid eye contact with others, but quickly look back whenever they think they're safe to look. The other group will hold eye contact with ease. We'll switch the groups after a few moments.

How did your experience of meeting others change in either of the two groups?

Most participants in our workshop said that they felt more comfortable searching and holding eye contact. They were interested in connecting to the other people in the room and felt a little sorry for those who avoided eye contact. Interestingly, with those who avoided eye contact, it wasn't only their glances that changed: most participants' shoulders dropped, their steps became smaller, they looked sad even when asked to be cheerful about their group.

This exercise is a very simple introduction to status in improvised theatre, as described by Keith Johnstone (1981). In working with actors and trying to help them act like «real people» on stage, Johnstone noticed status transactions as omnipresent non-verbal or verbal behaviours with which we put ourselves above or below our conversation partners. They help us form the «pecking order» of day-to-day life, but also on stage.

Exercise 2: Status freeze frame

A volunteer goes up on stage and does... nothing. She sits down on a chair, neutrally.

A second volunteer comes up. Her job is to raise her status above that of the other person already on stage. She towers above her, looking down at her.

A third volunteer comes up. She needs to be above both other performers in terms of status.

We, the audience, provide ideas and feedback to the performers: try looking at the others, try ignoring them, put your hand on the other person's shoulder...

In this exercise, we noticed how subtle changes in behaviour—where we direct our gazes, how far apart our feet are, whether or not we touch another person—can change the dynamics of the whole scene. Typical physical low-status behaviours are crossing one's arms and legs, touching one's face, avoiding eye contact, fidgeting. Typical high-status behaviours are being upright, but relaxed, taking up a lot of space, touching others, looking straight at somebody, but also: ignoring them (Johnstone, 1998, pp. 506 ff.).

It is important to note that status according to Johnstone is different from the social status assigned to us by social, financial, political or intellectual power: «Status seems to me a useful term, providing the difference between the status you are and the status you play is understood» (Johnstone, 1981, p. 36). This was emphasised in the next exercise.

Exercise 3: Changing status

Two volunteers come up. They improvise a scene where there is a clear difference in social status—they decide on a policeman and a criminal.

Policeman: «Hey!! saw you do that!»

Criminal: «Do what?»

Policeman: «You know what I mean!»

They now repeat the scene using the exact same dialogue. However, the policeman now goes into low status: He starts fidgeting, speaking more hesitantly, leaning his head to the side. The criminal holds his head still, speaks with assurance.

They repeat the scene again, with their status switched. The policeman stands tall and speaks with a clear voice. The criminal stands with shoulders dropped, turning his whole body as if trying to find an escape route, his voice high.

By now, the mechanics and effects of status transactions in improvisational theatre are becoming clear: even though, in all three scenes, the characters had the same social status and spoke the same words, the scenes were entirely different. The characters changed dramatically, as did the story. And something else is happening—we are having fun. Fun experimenting with behaviours, fun observing it in others, and in sharing our observations.

Status and Power

Now, how can these exercises help us deal with power relations in the real world? After all, there might be serious repercussions if we challenge the high status of a police officer. But as Barbara Tint (2018) notes: While understanding status behavior can't change systemic power influences such as race or gender, we can explore status interactions as they relate to these systemic issues. [...] Increased awareness of and training around these dynamics can provide more flexibility and choice in relational behavior. (p. 209)

By becoming aware of status, we can know ourselves better, challenge high-status behaviour when we see it, and empower those who need to be heard by raising their status. This can be useful in all sorts of contexts, be it as teachers working with students, doctors speaking to patients, or in social

work where we try to minimise status differences—all of these examples were discussed in our workshop. Through improvisational theatre exercises, we empower ourselves to achieve a self-determined status that enables us to adopt a professional attitude in educational and everyday challenges.

Developing Professional Attitude as a Pedagogical Key Concept

A professional pedagogical attitude is developed through reflection and practice. It represents an inner orientation that becomes visible in behaviour, speech, and gestures, and differs from Bourdieu's fixed idea of habitus by being consciously changeable (Barth & Wiehl, 2024, pp. 135 f.). Attitude connects to habitus, ethos, and beliefs, encompassing values, emotions, and bodily presence. It guides how educators think, act, and relate to others, shaped by both socialisation and self-reflection (Barth & Wiehl, 2025, pp. 11 f.).

Historically, philosophers have linked attitude to the unity of reason and emotion and to ethical responsibility. In teacher education, developing such an attitude requires reflective engagement with experience, helping future teachers recognise and transform unconscious patterns of behaviour.

Because attitudes are affective and value-based, they cannot be measured but deeply influence educational relationships. Cultivating them means fostering ethical awareness, empathy, and responsiveness, translating personal values into inclusive pedagogical practice (*ibid.*, pp. 136–138).

Beliefs are value-based, partly conscious and partly unconscious systems of convictions that guide actions and can include both cognitive and affective elements, shaped by experiences and study. They develop in relation to professions, influencing and being influenced by educational choices, and can differ among students even before their studies begin. Philosophically, beliefs are distinct from attitudes, being intentionally directed at objects and always open to transformation (*ibid.*, pp. 140 f.).

Professional pedagogical attitude is grounded in ethics and practical philosophy, guiding how educators relate to themselves, students, and the world. It has three dimensions: normative (values and judgments), relational (toward oneself and others), and practical (manifested in bodily, temporal, and spatial actions). Developing this attitude requires reflection, self-competence, emotional stability, and experience, enabling teachers to act with situational sensitivity, authenticity, and coherence.

In the context of inclusive education, professional attitude is crucial, as it fosters openness, mental flexibility, and responsiveness to diverse needs. It cannot be simply taught or prescribed; rather, it evolves through

reflective practice, experiential learning, and integration of knowledge and values. Teacher education can support this by combining knowledge transfer with practical exercises, reflective seminars, and continuous self-development, helping students cultivate an inner compass and integrative self that guides ethical, inclusive, and context-sensitive pedagogical actions (ibid., pp. 141– 146).

Professionalising Pedagogical Attitude and Exercises for Development

Professionalising pedagogical attitude requires developing reflective, analytical, and flexible approaches to handle the complexity of educational actions, especially in inclusive contexts. This involves both individual and collective lifelong professionalisation, integrating theory, practice, and self-reflection, and structured exercises. Attitudinal development relies on cultivating self-competences such as concentration, will, equanimity, impartiality, open-mindedness, and inner equilibrium through daily exercises, journaling, and mindfulness practices, enabling ethical, responsive, and context-sensitive pedagogical behaviour (Barth & Wiehl, 2024, pp. 147 f.).

Overall, professional pedagogical attitude evolves through continuous practice, self-development, ethical orientation, and mindful engagement with real-life situations. Artistic status work in improvised theatre, which plays with real situations and varies them, paves the way for attitude development, personal growth and situation-appropriate educational action.

Conclusion

Professional pedagogical attitude is a dynamic and reflective orientation that integrates ethical, relational, and practical dimensions of teaching. By consciously engaging with status exercises from improvisational theatre, educators can experience and shape their own power, presence, and relational effectiveness, fostering self-empowerment and social efficacy. The development of this attitude relies on lifelong professionalisation, reflective practice, and the cultivation of self-competences such as concentration, will, equanimity, impartiality, open-mindedness, and inner equilibrium. Through deliberate practice, journaling, and mindful engagement with real-life situations, educators strengthen their capacity to act ethically, inclusively, and responsively, transforming personal insight

into professional action. Ultimately, fostering professional pedagogical attitude is essential for creating educational environments that promote empowerment, trust, and meaningful relationships, enabling both educators and learners to navigate complex social and educational contexts with confidence and sensitivity.

References

- Barth, U., & Wiehl, A. (2024). *Perceptual vignettes. Phenomenological reflective thinking and professional attitude. A study and practice guide*. Klinkhardt.
- Barth, U. & Wiehl, A. (2025): Das Éthos in der Pädagogik. Einleitung. In Barth, U. & Wiehl, A. (Hrsg.): *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden*. Beltz, 9-17.
- Blank, B. (2024). *Was ist Empowerment?* Beltz.
- Brandes, S. & Stark, W. (2025). Empowerment/Befähigung. In Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit (BIÖG) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BIOEG:Q4-i10-3.0>
- Britannica Editors (2025, February 21). social status. In *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/social-status> (accessed: 02.04.2026).
- Herriger, N. (2014). Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/180866/empowerment-landkarte-diskurse-normative-rahmung-kritik/> (accessed: 08.06.2025).
- Herriger, N. (2024). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (7., erw. u. akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Johnstone, K. (1981). *Impro. Improvisation and the theatre*. Bloomsbury.
- Johnstone, K. (1998). *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport* (C. Schreyer & P. Schreyer, Trans.). Alexander Verlag.
- Konietzka, D., & Groh-Samberg, O. (2023). Struktur sozialer Ungleichheit. In *Soziale Ungleichheit (Informationen zur politischen Bildung, 354)*, 48–57.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: Social work in oppressed communities*. Columbia University Press.
- Tint, B. (2018). From hell, no to yes, and: Applied improvisation for training in conflict resolution, mediation, and law. In T. R. Dudeck & C. McClure (Eds.), *Applied improvisation. Leading, collaborating, and creating beyond the theatre* (pp. 199–220). Methuen.

3(En)action. An Enactive Approach Linking University, School, and Museum in Teacher Education

Giovanna Malusà and Carlo Tamanini

Abstract. This paper presents a pilot project exploring an enactive and aesthetic approach to initial teacher education. It then outlines key dimensions emerging from a phenomenological reading of participants' narratives, interpreted through forms of power understood as generative potency.

3(En)action: un approccio enattivo tra università, scuola e museo nella formazione insegnanti¹

Verso una formazione insegnanti trasformativa

«Aprite gli occhi!»
Josef Albers

Cosa significa oggi formare insegnanti? In un'epoca segnata da un crescente oscurantismo politico e pedagogico, la formazione docenti è chiamata a un rinnovato atto di coraggio: preparare insegnanti capaci di restituire alla scuola la sua missione educativa e sociale, quella di un luogo che educa, accoglie, emancipa (Freire, 1970).

La ricerca (critica) internazionale sottolinea come una formazione (iniziale) autenticamente trasformativa debba promuovere un processo di cambiamento profondo della persona e del suo modo di guardare al mondo. Essa coltiva la speranza come dimensione etica dell'educare (Tarozzi, 2025) e sviluppa la capacità di progettare, riflettere e creare in dialogo con il mondo (UNESCO,

¹ All'interno di una visione condivisa e co-costruita del contributo, i paragrafi 1 e 4 sono da attribuire a Giovanna Malusà, il paragrafo 2 e 3 a Carlo Tamanini; il paragrafo 5 a entrambi gli autori.

2021; OECD, 2023). In questa prospettiva, la scuola – troppo spesso ridotta a spazio di disciplina e adattamento – può diventare un luogo democratico di emancipazione, responsabilità collettiva e inclusione (hooks, 1994).

Tale visione comporta una trasformazione profonda nella concezione di “*potere educativo*”: dal controllo alla relazione, dalla trasmissione alla co-costruzione. Rahel Sereke (2025) invita a declinare il potere come “*potenza*”: un’energia che connette, trasforma e si realizza nell’interdipendenza e nella cura reciproca. È lo stesso principio dell’Ubuntu, radicato nella filosofia sudafricana, che pone al centro dell’esistenza la reciprocità e la co-appartenenza. Come ricorda John Mbiti (1990, p. 106), «Io sono perché noi siamo». In questa prospettiva, l’essere umano esiste solo nella relazione, nella cura e nella responsabilità condivisa per il bene comune.

Pur nella complessità relazionale, gli imprevisti possono diventare “*attesi*” (Perticari, 2009), parte integrante del processo formativo, occasioni che insegnano a docenti a navigare nell’incertezza, trasformando possibili difficoltà in opportunità di crescita.

Essere insegnanti richiede pertanto una forza vitale interiore, una saggezza che consenta di trasformare la vita stessa in fonte di gioia e consapevolezza, come afferma il pensatore buddista Daisaku Ikeda (2008). L’educazione autentica è allora un processo che risveglia il coraggio, la speranza e la saggezza latenti in ogni individuo, permettendogli di manifestare il proprio potenziale creativo (Ikeda, 2018).

Se la tecnologia rinnova gli strumenti dell’educazione, la sua essenza resta nel pensare e nell’esprimersi, nel riconoscere la bellezza come nutrimento dello spirito e come scintilla di crescita personale. La mente, come un’artista sapiente, può ancora dipingere mondi possibili e desiderabili (Ikeda, 2013).

Ma come fare? Tra le competenze fondamentali della formazione insegnante – accanto al sapere, al saper essere e al saper fare – Marco Dallari (2018) ci invita a riscoprire il *saper pensare*, inteso come pratica riflessiva che unisce conoscenza, etica e immaginazione. Nella stessa direzione, Joseph Goldstein (2013) ci ricorda che la consapevolezza nasce da una presenza piena e incarnata: nei quattro campi della *mindfulness* – corpo, sensazione, mente ed esperienza – si radica una pedagogia incarnata, capace di unire teoria e vita, pensiero e azione, individuo e comunità.

Il museo come spazio educativo

«L'arte incoraggia la mente, sostiene una visione libera sui cambiamenti, evoca energie positive, crea passione, concilia ragione e istinto, ricerca possibilità»

Pipilotti Rist

A volte capita di parlare con persone interessate ad approfondire il senso dei musei nel nostro tempo. Perché vale la pena frequentarli? Che ruolo possono giocare per lo sviluppo delle nostre sensibilità? E nello specifico di questa sperimentazione, cosa possono offrire per un'armonica formazione delle persone interessate all'insegnamento?

Pensiamo che ciò che conta maggiormente nei musei (contemporanei) sia il "poter fare esperienza". Superare la soglia dei musei permette di vivere esperienze basate su relazioni, dallo spiccato carattere esperienziale e diretto. I musei sono un invito a vivere esperienze estetiche e pratiche interpretative, a costruire conoscenze e a elaborare pensieri.

In un tempo passivizzante, i musei offrono pollini generativi e nuove consapevolezze. Ricorda, il filosofo e artista, Hundertwasser (1981, p. 26): «Dimentichiamo che quando siamo naturalmente e semplicemente creativi, siamo in paradiso. Non c'è bisogno di andare lontano, perché il paradiso inizia qui, dietro l'angolo. Viviamo in paradiso ma non ce ne rendiamo conto».

Sono parole che invitano ad aprire gli occhi e la mente per amare il mondo. Il rapporto tra le istituzioni scolastiche e i musei d'arte moderna e contemporanea può essere straordinariamente generativo. Grazie alle esperienze estetiche, l'esistenza si apre allo stupore del mondo per amarlo, producendo metaconoscenze, capacità di scegliere, di attivare percorsi di autoformazione, di autonomia intellettuale ed esistenziale (Dallari, 2005).

Le emozioni estetiche sono sempre doni, a volte inattesi, come in occasione di un evento naturale: un tramonto, il silenzio di una nevicata o lo sciabordio delle onde. A volte può accadere che qualche persona prepari questa sorpresa per noi: può essere la proposta di visitare un museo, ascoltare un concerto, vedere un'opera d'arte... Chi si occupa di educazione ha senz'altro dei vantaggi se conosce, pratica il mondo dell'arte e sa servirsene. Le opere d'arte moderne e contemporanee permettono di specchiarsi, riconoscersi e differenziarsi, scoprendo qualcosa di noi e del mondo che senza quell'incontro, forse, rimarrebbe inconsapevole. Inoltre sono un punto di riferimento ideale per percorsi educativi che prendono le distanze da qualsiasi tipo di oggettività: in ogni giudizio, in ogni scelta, in ogni azione c'è l'interpretazione del mondo e del suo apparire, condizionata e orientata

dalla componente estetica che affianca sempre il lavoro della ragione (Dallari, 2005).

Quando nel 1957 viene chiesto al noto artista Alberto Giacometti di parlare dell'arte, risponde di esserne interessato essenzialmente perché necessaria per «nutrire sé stesso» e per essere «il più libero possibile». Il più libero possibile per tentare di «vederci meglio», di capire meglio ciò che lo circonda, per «correre la sua avventura, per scoprire nuovi mondi» (Giacometti, 2025).

L'arte incita, invita a partecipare, ci chiama al lavoro per costruire significati e visioni (Bonito Oliva, 2004) e sostenere percorsi di empowerment e di self-empowerment.

Il potere dell'immaginazione

«La mia ispirazione ha a che fare col mio continuo sognare ad occhi aperti»
Mary Heilmann

Il tema dei “superpoteri” è affascinante. Pensiamo al progetto dell'artista Keri Smith *You have immense powers*. Quando il *Post Carbon Institute* chiede a 12 artiste e artisti di rispondere e interpretare la domanda: «*Che cosa alimenta il mondo intorno a noi?*», Keri Smith sviluppa un'opera concettuale che sottolinea come ogni persona possieda superpoteri che permettono di entrare in relazione con il mondo e di influire in modo positivo sull'ambiente. Racconta:

Cerco di convincere le persone a prestare attenzione, a guardare di più il mondo e a metterlo in discussione. Voglio portare tutte e tutti, e in primo luogo le bambine e i bambini, fuori di casa, lontano dagli schermi. Non c'è tempo da perdere. L'avventura ci aspetta fuori casa. Il mondo è molto più bello, interessante e aperto di quanto immaginiamo (Smith, 2011).

L'immaginazione è, certo, una forza generativa capace di aprire orizzonti alternativi. Ispirandosi al cosiddetto *Life Design*, la creazione di nuovi scenari è possibile grazie a curiosità, predisposizione all'azione, riformulazione, consapevolezza e forme ampie e libere di collaborazione. Il potere di immaginare nuovi scenari è una sperimentazione continua (Burnett & Evans, 2016). In nostro aiuto può arrivare il pensiero laterale che riguarda anche la liberazione dalle prigioni concettuali delle vecchie idee e dà luogo a cambiamenti di atteggiamento e approccio, a uno sguardo diverso sulle cose che sono sempre state considerate dallo stesso angolo visuale. Rispetto al pensiero verticale, nel pensiero laterale si utilizzano le informazioni non

per il loro intrinseco interesse, ma per il loro effetto. Il pensiero verticale invita a progettare un'immersione in uno spazio definito. Il pensiero laterale serve a esplorare nuovi mari (De Bono, 2008). Quindi, «chiudete gli occhi e ricominciate» (Jodorowsky, 2012, p. 134).

3(En)action: un'esperienza formativa estetica partecipata

«Generare relazioni, preferibilmente tra tutti gli elementi del mondo!»

Kurt Schwitters

È da questo invito che prende forma il progetto *3(En)action*, nato dal desiderio di sperimentare nuovi sentieri per la formazione iniziale di insegnanti, aprendo spazi di possibilità e costruendo, passo dopo passo, forme di co-progettazione partecipata.

La definizione stessa del progetto racchiude il senso dell'approccio metodologico adottato – la didattica *enattiva* – e la presenza sinergica di *tre* attori *in azione* (università, scuola e museo), giocando sull'assonanza delle parole *en action*.

Avviato nel 2024 grazie a una collaborazione progressiva² tra l'Ufficio Tirocinio italiano del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano e il Mart – Museo di Arte Moderna e Contemporanea di Trento e Rovereto, il progetto ha cercato di rispondere da una parte al bisogno di una formazione docente creativa, radicata nel territorio e aperta all'esperienza; dall'altra, all'intento di sperimentare nuovi scenari per l'educazione estetica nella comunità.

L'approccio enattivo riconosce una profonda interdipendenza fra azione e conoscenza: «Ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione» (Maturana & Varela, 1984, p. 45). E l'apprendimento diventa un processo che si radica nel corpo e nelle emozioni, prende forma nella relazione e si consolida nell'esperienza vissuta (Thompson & Varela, 2001).

Ripensare la relazione educativa assumendo questo sguardo significa proporre un modello orientato alla formazione integrale della persona e capace di interconnettere mente, corpo, emozioni e contesto, valorizzando le dimensioni affettive e intersoggettive (Gallagher & Lindgren, 2015). All'interno di questa *relazione di risonanza* (Rosa, 2020), chi insegna non trasmette saperi, ma facilita processi e «partecipa alla crescita collettiva, senza sapere a priori cosa si genererà, quale processo trasformativo si porrà

² La collaborazione, dapprima informale, si è poi trasformata in una partnership e dal 2025 in una convenzione.

in atto, ma è proprio questa imprevedibile creatività a rendere unica e irripetibile la relazione» (Morgante, 2024, p. 108).

L'università, la scuola e il museo – insieme alle famiglie – acquistano ruoli in sinergia di co-autorialità, mettendosi a servizio stesso della comunità.

Questo è lo sfondo in cui si inserisce la sperimentazione del progetto pilota *3(En)action*, articolato in tre fasi che prevedono una progressiva integrazione tra formazione universitaria, esperienza estetica e azione educativa:

- *secondo anno di tirocinio*: conoscenza esperienziale dei laboratori didattici del Mart (23 ore);
- *quarto anno di tirocinio*: sperimentazione diretta di percorsi espressivi nella Fiera delle Didattiche³ con persone esperte in mediazione museale in università (4 ore);
- *quinto anno di tirocinio*: co-progettazione di esperienze estetiche proponibili alla scuola primaria durante il periodo di tirocinio curricolare. Il percorso si conclude con l'ideazione di un workshop condotto il sabato mattina (20 ore).

Nel complesso, al progetto hanno partecipato 49 studentesse e studenti dell'anno accademico 2024–25: 36 persone iscritte al secondo anno, 12 al quarto e 1 al quinto.

Un laboratorio co-costruito aperto alle famiglie

Per ragioni di spazio, ci soffermiamo a esaminare solo l'esperienza del quinto anno, cuore generativo di *3(En)action*.

Il progetto pilota ha coinvolto una studentessa tirocinante, una docente tutor accogliente di una scuola primaria del Trentino, una docente tutor coordinatrice universitaria, il coordinatore dell'Area educazione e mediazione del Mart con alcune mediatrici museali, una classe terza con i familiari, la vicepresidente della scuola, alcune studentesse e tutor dell'Università.

Si sono previste cinque fasi:

- (a) *fase d'avvio*, con un'attenta analisi dei bisogni educativi della classe coinvolta;
- (b) *ase di co-progettazione* delle attività estetiche tra le persone coinvolte;

³ Laboratori di tirocinio indiretto focalizzati sulle didattiche.

- (c) *fase formativa* presso il museo, di esplorazione dei materiali e dei percorsi possibili;
- (d) *laboratorio al museo con le famiglie*, con la realizzazione di esperienze estetiche capaci di generare dialogo e partecipazione intergenerazionale;
- (e) *debriefing*, per una rielaborazione collettiva delle esperienze.

Significati emergenti dalle voci partecipanti

Metodologia di raccolta e analisi delle narrazioni. Abbiamo documentato il percorso attraverso materiale fotografico e narrazioni di chi ha partecipato, con un ruolo interno al contesto. Questa posizione “in situazione” ci ha permesso di cogliere la risonanza dei processi e di far emergere i significati vissuti nell’esperienza.

In particolare, al termine del laboratorio al museo, abbiamo raccolto “a caldo” 11 interviste a genitori, mediatrici museali, insegnanti (tutor) e studentesse, mossi dal desiderio di tracciare l’esperienza mentre si manifestava, seguendo un approccio ermeneutico-fenomenologico (Manen, 2023). Nell’analisi abbiamo previsto un confronto riflessivo tra noi per mitigare possibili *bias* interpretativi.

La natura esplorativa della fase pilota non intende produrre generalizzazioni, ma offrire possibili direzioni di senso a partire dalle esperienze vissute.

Risonanze dell’esperienza. Fin dalle prime restituzioni, ciò che affascina è la percezione diffusa di una connessione nuova, inattesa, quasi sorprendente: «Si è creato un legame in più... un’esperienza unica... un insieme», racconta una studentessa. Non si tratta di una semplice collaborazione tra enti, ma della sensazione condivisa di muoversi insieme in uno spazio che permette di riconoscersi reciprocamente, in modo attivo.

Il museo diventa così una “terra di mezzo”, che richiede di sospendere ruoli consueti per costruire nuove risonanze relazionali in uno *spazio di potere* condiviso (Parry, 1999), declinabile in diverse dimensioni, che sono esplicitate nella Figura 1.

Significati emergenti	PAROLE DEI PARTECIPANTI	POTERE COME...
Emozione e bellezza	- <i>Che stupore! (genitore)</i> - <i>L'arte, la Bellezza... mi porto emozioni diverse, colori... (genitore)</i> - <i>Esperienza appassionante (mediatrice museale)</i> - <i>Hanno partecipato tutti con molta gioia e anche stupore (tutor)</i>	POTENZA EMOZIONALE: valore formativo delle emozioni, della meraviglia e della risonanza estetica.
Esperienza trasformativa e unica	- <i>È stata un'esperienza unica... ti devi mettere in gioco, fa un po' paura, ma è impagabile (studentessa)</i> - <i>Per me è stata una scoperta...(genitore)</i>	POTENZA INDIVIDUALE: capacità di attivare risorse personali, coraggio, scoperta di sé.
Connessione e coesione	- <i>Si è creato un legame in più, un insieme... un'unica cosa (studentessa)</i> - <i>Ho visto una grande unione e armonia tra le varie parti che hanno collaborato perché ci potesse essere questo risultato meraviglioso (insegnante)</i> - <i>Sono tutti molto intrecciati, sorridenti... (tutor)</i>	POTENZA COLLETTIVA: la forza che nasce dal "fare insieme", dall'armonia tra attori educativi e dalla costruzione di un clima condiviso.
Coinvolgimento attivo	- <i>Si sviluppano competenze che non si sviluppano in un tirocinio normale (studentessa)</i> - <i>Il rapporto con le famiglie, con il territorio... (studentessa)</i> - <i>C'è stato un grande entusiasmo da parte di tutti (insegnante)</i>	POTENZA DI SCELTA E DI AZIONE: possibilità di intervenire, esercitare agency, assumere un ruolo attivo.
Formazione creativa	- <i>Al museo le opere mi riempiono la testa (bambino)</i> - <i>Per me è stata un'esperienza diversa (genitore)</i> - <i>Con questa attività hanno capito come possono vivere il museo, l'arte, con la loro creatività, fantasia (vicepresidente).</i>	POTENZA DI GENERARE NUOVE POSSIBILITÀ: arte come spazio di immaginazione, apertura e pensiero divergente.
Contesto non convenzionale	- <i>Siamo in un museo, in un contesto non usuale... (studentessa)</i> - <i>Per molti, era la prima volta che venivano (mediatrice museale)</i>	POTENZA DI ANDARE OLTRE ABITUDINI E ROUTINE: capacità di uscire dalla comfort zone e sperimentare spazi nuovi.
Valorizzazione di famiglie e comunità	- <i>Il coinvolgimento delle famiglie è stato fondamentale (studentessa)</i> - <i>I genitori si sono resi attivi... grande partecipazione (insegnante)</i> - <i>Al museo mi sento speciale perché sono venuta con la mamma (bambina)</i> - <i>Bello, bello con i bambini insieme (genitore)</i>	POTENZA RELAZIONALE E SOCIALE: costruzione di alleanze educative e significati condivisi.
Museo come casa	- <i>Il museo come una casa... (responsabile area educativa)</i> - <i>Sono stati sorpresi dall'accoglienza... (mediatrice museale)</i>	POTENZA DELL'ABITARE: sentirsi accolti, sicuri, parte di uno spazio condiviso.

Fig. 1 – Significati e dimensioni emergenti dall'analisi fenomenologica.

Verso una nuova visione di potere

«Non sono che un punto nel mondo ma sento che ogni cosa è possibile»
Yayoi Kusama

Volere è potere? Queste prime suggestioni permettono di intravedere come nuove forme di potere possano svilupparsi da visioni condivise che diventano esperienze generative. Il potere diventa una *potenza* trasformativa da riconoscere e in cui riconoscersi negli interstizi del possibile.

Questa lettura consente di distanziarsi da concezioni trasmissive e autoreferenziali del potere – in cui l’obbedienza è un valore da perseguire (Morgante, 2024) – per orientarsi verso un’idea di potere come *potenza collettiva* e *individuale*, capace di sostenere processi di *empowerment* (Burnett & Evans, 2016).

In tal senso, *3(En)action* offre un contributo promettente allo sviluppo di pratiche didattiche enattive, che valorizzano un dialogo inclusivo, partecipativo, interculturale, interistituzionale e intergenerazionale (UNESCO, 2021).

Mentre scriviamo, nuove esperienze sono in corso e altre tre classi stanno co-progettando intrecci generativi con il museo, con modalità differenti. Per questo crediamo che la trasferibilità del progetto non consista in una passiva replicabilità del modello in altri contesti, ma in una postura generativa da assumere, valorizzando il territorio come ecosistema di relazioni.

Il vero lascito di *3(En)action* è dunque un’idea di potere che si fa *potenza creativa* per co-costruire scenari sostenibili e coltivare un’educazione (anche estetica) che unisce – invece di separare – le persone, i contesti e le prospettive. Una visione in cui ogni individuo, pur essendo «un punto nel mondo», può sentire che «ogni cosa è possibile».

Ringraziamenti

Si ringraziano tutte le persone che hanno reso possibile questo progetto: bambine e bambini della classe III A della Scuola Primaria don Milani di Pergine Valsugana (TN), i loro genitori con sorelle e fratelli, Alessia Zanon, Cecilia Devigili, Chiara Piccirillo, Cinzia Polia, Eleonora Dall’Alda, Michela Lazzeri, Michela Pola, Renata Boni, Sonia Orsingher, l’Ufficio Tirocinio italiano del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria della Libera Università di Bolzano e il Mart.

Bibliografia

- Bonito Oliva, A. (2004). *I fuochi dello sguardo*. Gangemi.
- Burnett, B., & Evans, D. (2016). *Designing your life*. Knopf.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia*. Erickson.
- Dallari, M. (2018). Editoriale. *Encyclopaideia*, 22(52), I–II.
- De Bono, E. (2008). *Buona-idea! Esercizi per il pensiero creativo*. Erickson.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gallagher, S., & Lindgren, R. (2015). Enactive Metaphors: Learning Through Full-Body Engagement. *Educational Psychology Review*, 27, 391–404.
- Giacometti, A. (2025). *Scritti*. Abscondita.
- Goldstein, J. (2013). *Mindfulness: A Practical Guide to Awakening*. Sounds True.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hundertwasser, F. (1981). Ich bin ein König. *Austria Today*, Oktober, 24–26.
- Ikeda, D. (2008). *La rivoluzione umana*. Esperia.
- Ikeda, D. (2013). *L'educazione Soka* (2nd ed.). Esperia.
- Ikeda, D. (2018). *La speranza è una scelta*. Esperia.
- Jodorowsky, A. (2012). *Corso accelerato di creatività*. Feltrinelli Editore.
- Manen, M. v. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Maturana H., & Varela F. (1984). *L'albero della conoscenza*. Garzanti.
- Mbiti, J. S. (1990). *African religions and philosophy* (2nd ed.). Heinemann.
- Morgante, T. R. (2024). *Educare e disobbedire: in dialogo con Danilo Dolci*. Mesogea.
- OECD. (2023). *Supporting teachers to foster creativity and critical thinking: A draft professional learning framework for teachers and leaders*. OECD Publishing.
- Parry, D. (1999). *I guerrieri del cuore. L'arte di risolvere i conflitti*. Amrita.
- Perticari, P. (2009). *Attesi imprevisti. Formazione e riflessività*. FrancoAngeli.
- Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Scholé.
- Sereke, R. (2025). *Power, margins and communities resistance*. Presentazione al convegno PEA – Pedagogy, Ecology and the Arts Conference, 4–6 settembre, Merano (BZ).
- Smith, K. (2011, marzo). *How I discovered my secret powers*. https://www.kerismith.com/wp-content/uploads/2011/03/secret_powers.pdf (consultato il 14.11.2025).
- Tarozzi, M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Il Mulino.
- Thompson, E., & Varela, F. J. (2001). Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(10), 418–425.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

From Ego to Eco. Practice-Based Steps Towards a Relational Pedagogy

Chiara Massullo

Abstract. This article explores how Pedagogy of Expression, grounded in art, embodiment, and *mimesis*, can foster a transition from dominating forms of power in education to relational and participatory configurations. Through three projects—Public Poetic Education, PiéDiBoscoLab, and Erotic-Poetic Education—it traces pathways that cultivate expression, dialogue, and participation, advancing a relational and poetic paradigm of education.

Introduction: From Domination to Relationality

How do we move from a paradigm of domination—one that shapes many contemporary configurations of power—to a relational one? What role can education, and specifically Pedagogy of Expression, play in this urgent and necessary transition?

This article frames the enquiry through the work of Gregory Bateson and Edgar Morin, whose ideas clarify the implications of these paradigms and provide conceptual tools for a paradigm shift.

For Bateson (1979), everything is interconnected within an ecology: «a dance of interacting parts» (p. 13) woven into a sacred unity. Systemic thinking requires moving beyond dichotomies such as those opposing humans to nature and self to others, thereby reshaping our ideas of self, possession, and relations (Bateson, 1987, pp. 455–473; 1991, pp. 259–262, 307–312).

Morin (1992a, 1992b, 2022) contrasts the Western paradigm of simplification with a paradigm of complexity that re-establishes relations between dimensions that are both antagonistic and complementary (one and multiple, whole and parts, order and disorder, object and subject, individual, society, and species).

Within this framework, Morin develops an epistemology of *reliance*, understood as «relatedness» in which ties are continuously re- and co-constructed (Terrier, 2018). The concept originates in the work of Bolle de Bal (2003) and responds to what he calls *déliance*, a condition of relational unbinding affecting intellectual, social, and existential levels. The epistemology of reliance carries ethical and educational implications that Morin (2004) describes as an ethics of resistance, wager, understanding, and love.

Drawing on the idea of a *community of destiny* (Morin & Kern, 1999), Morin (1992a, p. 19) calls for rediscovering the bond that unites humankind to itself and to our shared «planetary patrimony», as well as an «infinite solidarity» with the living world.

Moving from a fragmented vision to one that recognises relationality requires abandoning a paradigm of possession and exploitation and adopting a relational one that recognises alterity as a subject.

In this article, power is understood as a relational dynamic that shapes how subjects interact, participate, and exercise their capacity to act and assume responsibility within social contexts. From a systemic–complex perspective, the issue is therefore not how to eliminate power from education, but how to transform its dynamics. The aim is to move beyond the pervasive model of unilateral control, domination, and coercion that structures hierarchical relations—e.g. between educator and learner, parents and children, or humans and the living world. A relational paradigm instead fosters participation, responsibility, and care as shared and distributed capacities.

Cultivating Relational Quality: Three Poetic Education Projects

Within the systemic–complex framing adopted here, Pedagogy of Expression (*Pedagogia dell'espressione*, n. d.) appears to advance the proposed paradigm shift. As an academic field at Roma Tre University, it studies human expression and its educability, cultivates individual uniqueness, and reclaims the poetic dimension of education through art, creativity, affectivity, and embodiment.

Its poetic educational paradigm is anchored in the *homo mimeticus* framework, recognising the centrality of *mimesis* in education as a key pathway to sustaining healthy interpersonal and ecological relations (Scaramuzzo, 2025). *Mimesis*—the activity through which human beings

become like others—characterises human action from childhood and underlies learning, understanding, creation, and empathy.

Within this perspective, the article adopts a practice-based and interpretive approach. It reflects on three educational projects inspired by Pedagogy of Expression and developed in diverse Italian settings, including community theatre initiatives, nature-based early childhood education, and programmes in university and upper-secondary school contexts. The reflections draw on in-depth interviews with project coordinators, project materials, and—where relevant—the author’s involvement as practitioner-researcher, in dialogue with existing literature.

The projects are discussed as exemplary implementations of this pedagogical vision, offering practice-based insights rather than broadly generalisable empirical findings. While situated in specific Italian contexts, they illustrate how relational and poetic pedagogy can transform educational relations and the dynamics of power within them.

Public Poetic Education: Shared Participation and Poetic Community

The first project is *Educazione Poetica Pubblica*, the educational arm of Teatro del Lido, a public and participatory theatre located in Ostia (Rome, Italy). Led by Flavia Gallo, the project offers performances, training, and workshops for the wider community. Since 2024 it has also been delivered through the *School of Poetic and Community Art*, which nurtures expression and understanding via the performing arts, with two tracks: one for the general public (especially teachers, educators, practitioners) and one in advanced artistic training for participants under 35.

The project’s name opens onto three dimensions:

- *Education*. Here education is understood as *paideia*, following Edda Ducci: the nourishment of the soul oriented towards full humanisation (Bobbio, 2019, p. 67), grounded in the constitutively relational nature of the human condition.
- *Poetic*. The term refers to what Gallo (interview, 21 July 2025) describes as «a wager on poetry as a broad inner human dynamism». In this view, art and the cultivation of mimetic and expressive processes are placed at the centre of education.
- *Public*. The project promotes «public and participatory» (Associazione TDL, n. d.) education grounded in dialogue among local associations and citizens. It pursues three aims: sustainability, cultural access, and

inclusion. One key mechanism is the *Participation Tables*, open assemblies where community needs are discussed and proposals co-constructed. This approach may be read in light of Danilo Dolci's practice of collective self-analysis and reciprocal maieutics, where shared reflection can lead to actions supporting individual flourishing and the community's co-responsible development (Morgante, 2025).

From the interview with the project coordinator, the following core dimensions emerge.

- *From verticality to horizontality.* The project promotes a participatory, collaborative, and inclusive form of organisation in which power is more evenly distributed and access to culture and training is made more equitable.
- *Resistance.* A collective and poetic space that resists the brutality of power and affirms beauty, reciprocity, and human dignity.
- *Pietas.* A commitment to reawakening a sense of *pietas* in human beings, understood as a disposition of devotion, respect, compassion, and mutual care.
- *Sacrality and non-availability to evil.* The project seeks to recover a sense of the sacred through conscientisation and artistic languages, enabling individuals to refuse dehumanising acts.
- *The power of art and theatre.* Aesthetic experience becomes a school for sensitivity, reciprocity, and compassion. Grounded in *affective participation* and what Morin (2005, pp. 85–90) calls the *projection–identification* circuit, it generates empathy and communion. Art, especially theatre, can function as a «laboratory of moral judgment» (Ricoeur, 1992, p. 140), fostering awareness of values and collective engagement with social questions. As Gallo (interview, 21 July 2025) notes, «Art is that sacred space in which we experience freedom, limit, and measure».

Together, these dimensions show how participatory cultural practices redistribute power as a collective capacity for creative expression, shared meaning, and civic responsibility. In this sense, Public Poetic Education exemplifies a shift from hierarchical cultural transmission to a relational ecology of participation.

PièDiBoscoLab: Nature-Based Lab for Free Self-Expression

The second project is *PièDiBoscoLab*, an early-childhood educational lab focused on expression and mimetic practice, led by Valentina Tinelli and Sara Marchionni at Camping Fontemaggio in Assisi (Umbria, Italy). The project is informed by Pedagogy of Expression (Scaramuzzo, 2025) and *Movimento Biologico* (Spaccapanico Proietti et al., 2024). It comprises a daily educational programme for fifteen children aged 2–7, afternoon workshops, and a summer «Natural Camp».

The following activities characterise the educational practice. They foreground exploration, embodiment, and expressivity while respectfully eliciting the child's natural movement.

- *Walks in nature*: curiosity-led explorations involving close observation of environments and their inhabitants, bodily experimentation (e.g., climbing), and the collection of small «treasures» for later examination.
- *Observation and enquiry*: children respond to environmental stimuli by formulating questions and consulting books, often brought by them, in a spirit of shared exploration.
- *Expressive and movement-based activities*: painting, drawing, dance, embodied storytelling, and work with clay and wax.

Drawing on an interview with a project coordinator and a day of participant observation, the following core dimensions emerge. Given the small number of participants, the analysis does not aim to produce broadly representative or generalisable findings, but rather to offer practice-based insights into relational and poetic pedagogy.

- *Respect and care for the child*: attention to rhythms, authenticity, will, and «sources of expressivity» (Tinelli, interview, 22 July 2025).
- *Poetic approach*: cultivating a poetic bond with nature and fostering inside–outside connections, while placing expressive and artistic dynamics at the centre.
- *Embodied movement*: learning unfolds primarily through the body and identification.
- *Experiential learning*: educators design natural and artistic settings that enable experimentation and expression without imposition.
- *Freedom and spontaneity*: limits concern organisation and safety, not expressivity or movement; curiosity is nurtured; learning arises from nature, exploration, and expression.

- *Educating community*: mixed-age grouping and free play support peer learning, social negotiation, and relational capacities.

In this context, the educator facilitates «human emergence» (Tinelli, interview, 22 July 2025) through a mimetic, empathic, non-judgemental stance grounded in observation, patience, and authenticity.

In this educational environment, power is reconfigured as attentive presence, facilitation, and care rather than control over the child's behaviour or learning trajectory. The educator's authority lies in creating conditions for exploration, expression, and relational growth. Power thus becomes generative rather than directive, enabling children's initiatives and mimetic processes to guide learning.

Erotic-poetic Education: Expression, Understanding, and Communality

Finally, the expression *Educazione Erotica Poetica* is introduced here to designate a programme of poetic education in sexuality developed within *Stanze di Eros* (literally, «Rooms of Eros»), an ongoing project in the Department of Education at Roma Tre University. The project is led by MimesisLab and the Roma Tre Mimesis Performing-Arts Company and coordinated by Professor Scaramuzzo (2023). It also includes a theatre production of the same name.

Since 2021, the project has included six theatre performances in the Lazio region (Italy), each preceded by a workshop involving around 30–50 participants. The initiative has also inspired workshops in different contexts: a university workshop at Roma Tre (2024, 11 students, 8 hours) and programmes in twelve upper-secondary school classes across Rome and Spoleto (Umbria, Italy) (2025–2026, 6–10 hours each).

Within the perspective adopted in this article, the project is discussed as an exemplary implementation of poetic pedagogy, offering practice-based insights. The reflections draw on materials from the university laboratory (focus group and questionnaire; Massullo, 2025a), interviews with 21 members of the Roma Tre Mimesis company (Massullo & Mastrillo, 2023), and my involvement as practitioner-researcher in the project's workshops and programmes (Massullo, 2025b).

Erotic-poetic education invokes the multidimensionality of eros, supporting participants in feeling and expressing erotic affectivity through programmes that eschew moralism, foreground subjective experience, and rely on embodiment and aesthetic languages.

Main activities include:

- *Artistic stimuli on eros*: brief excerpts from literary, visual, or film works followed by group discussion.
- *Anonymous questions on sexuality*, addressed through dialogic responses.
- *Body–relational practices* (e.g., Theatre of Relation).
- *Creative expression*: the creation of an expressive artefact (text, drawing, song, etc.) based on one's sexual–affective experience and shared within the group.
- *Shared reflection* during and after the process.

From the materials, the following core dimensions emerge:

- *Positive climate*: an open, welcoming, protected, and intimate environment grounded in listening, non-judgement, respect, and trust.
- *Dialogue and co-construction*: expression and listening are encouraged through the recognition of participants' experiences and perspectives, open confrontation, and shared enquiry; activities are most often conducted in a circle.
- *Expression*: authentic self-expression and self-narration are fostered; <speaking aloud> generates awareness, recognition of felt experience, release, and elaboration.
- *Understanding and communality*: listening to the <world of the other> fosters knowledge and, through recognising shared resonances, generates closeness, respect for difference, and the normalisation of diverse experiences, helping participants feel <less alone>.
- *Aesthetic languages*: they reduce discomfort, offer images and words for self-understanding, and combine strong affective participation with reflective distance.
- *Corporeality*: relational body work cultivates presence, attention, care, and intimacy, while re-sacralising encounter.

Positive climate, expression, and understanding form a co-generative triad: openness invites expression; sincere expression elicits empathic listening; listening consolidates openness and mutual understanding. The facilitator mediates content and supports dialogue while preserving participants' freedom, reinforcing expression and listening.

Participants reported positive changes: overcoming taboo, shame, and fear; increased confidence and awareness; and deeper dialogue within relationships.

From this perspective, Erotic-Poetic Education transforms power relations surrounding sexuality and affectivity. Rather than reproducing moralistic authority or normative prescriptions, the educational space

becomes one in which participants regain expressive agency over their own experiences. Power is thus reconfigured as dialogic understanding, shared enquiry, and mutual recognition.

Conclusion: Towards a Relational Pedagogy

Educational paradigms are configurations of power shaping who speaks, who acts, who decides, and how relations between subjects and the surrounding world are organised. From this perspective, Pedagogy of Expression supports a shift from an ego-logical vision of education based on control and domination towards a paradigm grounded in expression, dialogue, and participation.

In this sense, poetic education is both a pedagogical and political practice. By cultivating *mimesis* and expressivity through aesthetic and bodily activities, it strengthens relations and encourages responsibility and care. The three projects discussed here suggest this direction is viable. They show how educational practices can move from domination to participation, redistributing power and opening spaces for shared meaning and collective growth.

From this perspective, poetic education orients a passage from *egology* to *ecology*. It shifts from the primacy of a separated *⟨I⟩* towards care for the bonds that bind us. It moves from opposition to relation, and from transmission to the participatory formation of subjects capable of awareness, solidarity, and responsibility towards the world we share.

References

- Associazione TDL. (n. d.). *Teatro pubblico partecipato*.
<https://associazionetdl.net/associazione/teatro-pubblico-partecipato> [1/9/2025].
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Dutton.
- Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of mind*. Jason Aronson.
- Bateson, G. (1991). *A sacred unity: Further steps to an ecology of mind* (R. E. Donaldson, Ed.). HarperCollins.
- Bobbio, A. (2019). The word that frees: Pedagogical speech and educational message. In F. Avolio, A. Nuzzaci, & L. Spetia (Eds.), *Linguistic Policies and Language Issues in Teacher Training* (pp. 61–70). Pensa MultiMedia.
<https://www.pensamultimedia.it/libro/9788867606900>
- Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance. Émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99–131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>

- Massullo, C. (2025a). Il paradigma poetico per un'educazione alla sessualità che favorisca la qualità dell'espressione, della comprensione e della relazione. In A. Gramigna, G. Gola, & A. M. Marcelli (Eds.), *Progettare futuri possibili* (pp. 531–539). Pensa MultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255682714>
- Massullo, C. (2025b). Decostruire stereotipi di genere, costruire relazioni di qualità: Un laboratorio di educazione sentimentale. *Women & Education*, 3(6), 68–73. https://doi.org/10.7346/-we-III-06-25_12
- Massullo, C., & Mastrillo, C. (2023). Il progetto attraverso le testimonianze dei componenti della Compagnia “Roma Tre Mimesis”. In G. Scaramuzzo, *Stanze di Eros: Un progetto di educazione poetica alla sessualità* (pp. 141–162). Anicia.
- Morgante, T. (2025, September 4–6). *Danilo Dolci: Una vita scoperta intensamente* [Invited speaker and exhibition guided tour]. PEA Conference: Power, Merano.
- Morin, E. (1992a). General Introduction: The Spirit of the Valley. In J. L. Roland Bélanger (Ed.), *Method: Toward a study of humankind: The nature of nature* (pp. 3–20). Peter Lang.
- Morin, E. (1992b). From the concept of system to the paradigm of complexity. *Journal of Social and Evolutionary Systems*, 15(4), 371–385. [https://doi.org/10.1016/1061-7361\(92\)90024-8](https://doi.org/10.1016/1061-7361(92)90024-8)
- Morin, E. (2004). *La méthode VI. Éthique*. Seuil.
- Morin, E. (2005). *The Cinema, or the Imaginary Man* (L. Mortimer, Trans.). University of Minnesota Press.
- Morin, E. (2022). Commandments of Complexity. In A. Heath-Carpentier & A. Montuori (Eds.), *The challenge of complexity: Essays by Edgar Morin* (pp. 245–248). Liverpool University Press.
- Morin, E., & Kern, A. B. (1999). *Homeland Earth* (S. M. Kelly & R. LaPointe, Trans.). Hampton Press.
- Pedagogia dell'Espressione. (n. d.). *Educazione poetica*. <https://pedagogiadellespressione.com/educazione-poetica/> [14/10/2025].
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another* (K. Blamey, Trans.). University of Chicago Press.
- Scaramuzzo, G. (2023). *Stanze di Eros: Un progetto di educazione poetica alla sessualità*. Anicia.
- Scaramuzzo, G. (2025). The relevance of a poetic education. In G. Scaramuzzo, C. Massullo, & E. Proietti (Eds.), *Per una educazione poetica: Arte, espressione e relazione per trasformare il futuro* (pp. 18–41). Roma TrE-Press. <https://doi.org/10.13134/979-12-5977-555-9>
- Spaccapanico Proietti, S., Chiavarini, M., Iorio, F., Buratta, L., Pocetta, G., Carestia, R., Gobbetti, C., Lupi, C., Cosenza, A., Sorci, G., Mazzeschi, C., Biscarini, A., & Waure, C. d. (2024). The role of a mindful movement-based program (Movimento Biologico) in health promotion. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1372660>.
- Terrier, L. (2018). Éditorial: De la reliance. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5817>

Dance Movement Therapy Workshops. Embodied Learning for Empowerment in University

Antonina Eugenia Ferruzza Marchetta

Abstract. This paper explores the nexus of body, power, and knowledge in higher education through dance movement therapy workshops for Education students. Using phenomenology, embodied cognition and Foucauldian theory, it argues the body is a site where power is negotiated and transformed. The article presents dance therapy as a pedagogical practice that builds agency, redistributes educational power and fosters embodied, relational, and situated forms of knowledge.

Laboratori di danzamovimento terapia: l'embodied learning per favorire l'empowerment all'Università

Introduzione

Il presente contributo prende avvio da un laboratorio centrato sul lavoro corporeo, condotto all'Università degli Studi di Palermo nell'ambito del corso di Pedagogia della comunicazione non verbale e della relazione educativa, tenuto dalla prof.ssa Elena Mignosi e rivolto alle studentesse e agli studenti del corso di laurea L19, indirizzo Educatore/Educatrice della prima infanzia. Il laboratorio, ispirato alla danzamovimento terapia (DMT) e ad altre tecniche corporee, si è configurato come un'esperienza di *embodied learning*, cioè di insegnamento-apprendimento radicato nella corporeità e nell'esperienza situata. In questo quadro, il potere costituisce una categoria analitica centrale: non solo perché l'università organizza spazi, tempi e ruoli secondo assetti gerarchici, ma anche perché il corpo è il luogo concreto in cui tali assetti si esercitano, vengono interiorizzati, negoziati e, talvolta, trasformati. L'esperienza laboratoriale ha sospeso, almeno in parte, il modello frontale tradizionale, aprendo uno spazio relazionale più dialogico,

creativo e cooperativo tra docente e studenti/studentesse. I contenuti del laboratorio ruotavano attorno al rapporto, storicamente conflittuale, tra sapere scientifico e sapere umanistico. Attraverso la DMT, questo dualismo è stato esplorato non solo sul piano concettuale, ma anche su quello pratico, mostrando come tecnica ed espressione creativa possano coesistere e alimentarsi reciprocamente. In tale prospettiva, l'empowerment non coincide semplicemente con una crescita personale o con un beneficio terapeutico: esso va inteso come ridefinizione delle relazioni di potere che attraversano il processo formativo e come possibilità di prendere parte, in modo più consapevole e autorevole, alla costruzione del sapere. Il filo rosso dell'esperienza è dunque il passaggio da una gestione verticale del potere didattico a forme più orizzontali, rizomatiche e condivise di produzione culturale (Deleuze & Guattari, 1980/2007).

Il contesto scolastico e universitario contemporaneo continua a essere attraversato da dispositivi di potere che, come ha mostrato Foucault (1975), modellano corpi, tempi, spazi e forme del sapere. Aule, cattedre, lezioni frontali ed esami funzionano ancora oggi come tecnologie disciplinari che orientano movimenti, posture, ritmi e visibilità degli studenti. Proprio per questo, il corpo non va considerato un elemento marginale dei processi educativi, bensì come il luogo in cui il potere prende forma e diventa esperienza vissuta. Al tempo stesso, però, il corpo può diventare il luogo della sua negoziazione e della sua trasformazione. Il laboratorio di DMT condotto con le future educatrici e i futuri educatori di nido si colloca in questa prospettiva: attraverso movimento, improvvisazione e relazione corporea, esso ha temporaneamente destabilizzato la verticalità del rapporto docente-discente e ha reso possibile un campo educativo più orizzontale, dialogico e partecipato (Gamelli, 2011). La riflessione che segue propone dunque una lettura teorica e pedagogica dell'esperienza orientata lungo l'asse potere-corpo-conoscenza, assumendo il potere come chiave interpretativa centrale dell'intero contributo.

Quadro teorico

Per comprendere la natura dei contesti formativi contemporanei è utile partire dalla critica di Galimberti (2002) al dualismo cartesiano, secondo la quale la tradizione occidentale, segnata dall'opposizione tra *res extensa* e *res cogitans* ha progressivamente separato mente e corpo, attribuendo alla ragione il monopolio del sapere legittimo. Questa frattura, di matrice platonico-cristiana, ha avuto effetti profondi anche sul piano educativo: ha reso il corpo secondario, o addirittura sospetto, e ha favorito modelli di

apprendimento fondati su astrazione, controllo e neutralizzazione dell'esperienza sensibile. In tale assetto epistemologico è già iscritta una specifica configurazione del potere: il sapere riconosciuto come valido coincide con ciò che può essere astratto, oggettivato e disciplinato, mentre il corpo viene ridotto a oggetto osservabile e misurabile, non più a punto di vista incarnato sul mondo. La fenomenologia, a partire da Husserl (1936/1970), mette in crisi questo paradigma mostrando lo scarto tra il mondo-della-vita e il mondo astratto costruito dalla scienza. Con Merleau-Ponty (1945), il corpo vissuto torna a essere il luogo originario della percezione e della produzione di senso. Su questa linea si collocano anche gli studi sull'*embodied cognition* che criticano il modello computazionale della mente e sostengono la radicale incarnazione dei processi cognitivi. Autori come Varela, Thompson e Rosch (1991), Lakoff e Johnson (1980, 1999) mostrano che pensiero, linguaggio e ragionamento emergono dall'intreccio tra corpo, ambiente e azione. La cognizione, dunque, non è un processo astratto confinato nel cervello, ma un'attività situata, incarnata ed enattiva. Questo passaggio teorico è decisivo anche sul piano politico-educativo: se la conoscenza nasce dal corpo e dalla relazione con l'ambiente, allora il corpo non è soltanto il bersaglio dei dispositivi di potere, ma anche una risorsa epistemica capace di produrre saperi altri, non interamente riducibili alle forme disciplinari dominanti.

In questa prospettiva, Foucault (1975) consente di esplicitare il nesso tra potere, corpo e conoscenza. Le istituzioni educative sono dispositivi di potere-sapere: organizzano lo spazio, regolano i tempi, distribuiscono le posizioni, normalizzano i corpi e definiscono ciò che può essere riconosciuto come sapere legittimo. La scuola moderna produce così soggettività docili, attraverso pratiche che sembrano neutre ma che in realtà selezionano, ordinano e gerarchizzano. Tuttavia, il potere non è solo repressione né si esercita in modo unidirezionale. È relazione, rete, dinamica strategica che attraversa i soggetti e apre sempre possibilità di risposta, deviazione e resistenza. Proprio il corpo, in quanto materia viva, sensibile e imprevedibile, rappresenta uno dei luoghi privilegiati in cui tali possibilità possono emergere. Paulo Freire (2002), da un'altra prospettiva, mostra che l'educazione non è mai neutrale: o riproduce rapporti di dominio oppure crea le condizioni per rileggerli criticamente e trasformarli. La pedagogia bancaria immobilizza il corpo e riduce lo studente a recipiente passivo; la pedagogia liberatrice, invece, restituisce parola, gesto, movimento e capacità di incidere sul mondo. In questa cornice, anche l'esperienza estetica e creativa valorizzata da Dewey (1934), Montessori, Munari (1977), Mignosi e Nuti (2021) può essere letta come pratica di redistribuzione del potere educativo. Arte, gioco e movimento non sono solo linguaggi espressivi: sono

dispositivi pedagogici che interrompono la verticalità, moltiplicano i punti di vista e rendono possibile una produzione di conoscenza più situata, relazionale e condivisa. La DMT si colloca precisamente in questo spazio, come pratica pedagogica e relazionale interpretabile anche come tecnologia generativa di potere, capace di attivare nuove forme di agency individuale e collettiva.

Metodologia

Il laboratorio si è basato su pratiche somatiche e, in particolare, sulla DMT, disciplina che integra movimento, percezione, simbolizzazione e relazione. Assumere questa metodologia ha significato trattare il corpo non come semplice supporto dell'apprendimento, ma come luogo di esercizio, negoziazione e trasformazione del potere educativo.

I principi metodologici fondamentali sono stati:

- centralità del corpo come linguaggio;
- improvvisazione guidata come strumento di esplorazione e problematizzazione;
- uso dello spazio come dispositivo dinamico e non come griglia disciplinare;
- co-costruzione dei significati attraverso il rispecchiamento, la co-regolazione e l'empatia;
- integrazione tra dimensioni emotive, cognitive, simboliche e sociali.

Le pratiche somatiche, e in particolare la DMT, si configurano come un approccio *embodied* ed *enactive* in cui movimento, emozioni e cognizione si intrecciano per favorire processi di apprendimento profondi (Koch & Fischman, 2011). La DMT si fonda sull'idea che l'espressività corporea veicola contenuti emozionali, cognitivi e relazionali. Attraverso l'improvvisazione guidata e la strutturazione di sequenze motorie, essa stimola la consapevolezza interocettiva ed esterocettiva e attiva processi di simbolizzazione condivisa. Nel setting laboratoriale, movimento, spazio e relazione co-costruiscono significati e ridefiniscono le modalità con cui il sapere circola tra i partecipanti. Per questa ragione, la DMT può essere letta non soltanto come pratica espressiva o di cura, ma anche come dispositivo pedagogico capace di intervenire sulle relazioni di potere che attraversano il contesto formativo. In qualità di disciplina arteterapeutica, essa utilizza creatività ed espressione artistica per promuovere benessere, crescita e consapevolezza; tuttavia, nel quadro qui proposto, l'empowerment che ne deriva va inteso soprattutto come incremento di agency e come rinegoziazione delle posizioni soggettive all'interno del gruppo. I suoi elementi chiave

comprendono il movimento come linguaggio, la comunicazione non verbale, il lavoro su postura, respirazione, gesto e ritmo, nonché l'integrazione psicocorporea che favorisce una maggiore percezione di sé (American Dance Therapy Association, 2020; Canevaro, 2016; Payne, 2006). La DMT valorizza inoltre le potenzialità dell'improvvisazione libera e guidata come motore di processi espressivi e relazionali con forte valenza simbolica e creativa (Pagnoncelli & Sanna, 2021). A essa sono sottese le pratiche dell'*embodiment* e della somatica, che mobilitano propriocezione e interocezione per rafforzare l'integrazione tra dimensione cognitiva, fisica e spaziale (Meekums, 2006). Sul piano psicofisiologico e neurocognitivo, entrano in gioco il mirroring e la co-regolazione, che sostengono l'empatia e l'apprendimento sociale; la modulazione del sistema nervoso autonomo attraverso respiro e ritmo, con effetti su attenzione e regolazione emotiva; e la neuroplasticità indotta dal movimento ritmico, che favorisce l'integrazione tra aree motorie, affettive e cognitive (Foster Vander Elst et al., 2023). Un percorso di DMT attiva quindi dimensioni psicologiche, emozionali, immaginative, creative, relazionali, espressive, comunicative ed estetiche; proprio per questo, esso rende possibile una trasformazione non soltanto individuale, ma anche pedagogica e politica delle forme della relazione educativa (Mignosi, 2015).

Obiettivi

1. Riflettere criticamente sul potere nelle istituzioni educative e sulle sue manifestazioni corporee (spazi, gesti, posture, ruoli).
2. Restituire agency a studenti, trasformandoli da destinatari passivi a co-protagonisti del processo formativo e della produzione di conoscenza.
3. Sperimentare l'*embodied learning* come metodologia capace di generare conoscenze situate, incarnate, intersoggettive.
4. Favorire processi di empowerment, autoconoscenza e consapevolezza corporea.
5. Promuovere un pensiero interdisciplinare capace di integrare scienza e arte, logica e immaginazione, teoria e pratica.
6. Destrutturare la verticalità del potere sperimentando modelli di relazione educativa orizzontali, cooperativi e creativi.

Implicazioni

Parlare del corpo come strumento epistemico significa riconoscere che esso non è solo un supporto biologico o un oggetto di studio, ma una fonte

primaria di conoscenza. Questa prospettiva rovescia l'impianto cartesiano che separa mente e corpo e assegna alla sola ragione il privilegio del sapere. Nella filosofia contemporanea, nell'antropologia e nelle scienze cognitive, il corpo viene invece inteso come il luogo originario dell'esperienza, attraverso cui percepiamo, comprendiamo e interpretiamo il mondo. Non conosciamo in astratto: conosciamo sempre con e attraverso il corpo. Sensi, movimento, emozioni e pratiche quotidiane costituiscono forme di sapere situato che non possono essere ridotte a semplici rappresentazioni mentali. Merleau-Ponty (1945) ha mostrato come la percezione sia un atto incarnato; Csordas (1994) ha proposto l'*embodiment* come paradigma per comprendere la cultura; Stoller (1997) ha valorizzato i saperi dei sensi; Ingold (2011) ha descritto la conoscenza come il risultato di un intreccio continuo tra corpo, ambiente e azione. In questa prospettiva, il corpo è epistemico perché produce e custodisce saperi pratici, taciti, affettivi e relazionali che eccedono il linguaggio concettuale. Ma, proprio perché è il luogo in cui si producono conoscenza e soggettività, il corpo è anche attraversato dal potere. Riconoscerlo come luogo epistemico significa allora interpretarlo anche come luogo politico: il punto in cui le norme educative si incarnano e in cui possono essere criticate, negoziate e trasformate. Nelle pratiche educative, artistiche e performative, il corpo mostra così la propria capacità non solo di esprimere contenuti già dati, ma di generare nuove forme di sapere e nuovi modi di stare in relazione. Ciò apre la strada a una pedagogia incarnata capace di attraversare i confini tra teoria e pratica, tra scienza e arte, tra mente e sensi. In questa direzione, è necessario formare un corpo docente capace di agire una pedagogia dei gesti e dei movimenti, fondata su ascolto, presenza e sintonizzazione sensoriale ed emotiva (Damiani & Gomez Paloma, 2018). Tale impostazione risulta particolarmente rilevante nei percorsi rivolti alle professioni educative e di aiuto, come la formazione dell'educatore e dell'educatrice di nido. Il mondo della prima infanzia è infatti attraversato da forme di comunicazione non verbale e multimodale; chi opera in questo ambito deve quindi possedere non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze pratiche di relazione corporea con le bambine e i bambini (Bondioli, 2004). La teoria dell'intersoggettività e gli studi sui neuroni specchio (Gallese & Ammaniti, 2014) confermano, inoltre, la capacità dell'essere umano di entrare in relazione con l'altro secondo un paradigma incarnato, fondato sulla simulazione e sulla risonanza. In questo quadro, l'*embodied learning* assume una precisa posta educativa e politica: consente di contrastare assetti formativi che immobilizzano il corpo e di promuovere soggetti più consapevoli, partecipi e capaci di intervenire criticamente nelle relazioni di potere che li costituiscono.

Conclusioni

L'esperienza laboratoriale discussa mostra come il corpo possa diventare un dispositivo pedagogico capace di rendere visibili e trasformare le dinamiche di potere proprie dell'istituzione universitaria. Scuola e università continuano a riprodurre logiche disciplinari; tuttavia, al loro interno possono aprirsi pratiche che ne rinegoziano gli effetti quando il corpo viene riconosciuto come luogo epistemico, estetico e politico. In questa prospettiva, l'*embodied learning* non coincide soltanto con una metodologia attiva, né la DMT si esaurisce in una pratica espressiva o terapeutica. Entrambi possono essere interpretati come dispositivi formativi che redistribuiscono il potere educativo, favoriscono nuove forme di agency e rendono possibile una produzione di conoscenza più condivisa, situata e trasformativa. Il sapere, infatti, non viene più semplicemente trasmesso dall'alto, ma si costruisce nella relazione, nell'esperienza, nel movimento e nell'immaginazione. La posta in gioco è dunque insieme educativa e politica: ripensare le istituzioni formative a partire dal nesso tra potere, corporeità e conoscenza significa immaginare spazi pedagogici più democratici, partecipati e sensibili alla differenza. In un tempo segnato da dispositivi crescenti di controllo e standardizzazione, riconoscere il valore del corpo come luogo di apprendimento e di trasformazione diventa un compito urgente. Il laboratorio presentato offre, in questo senso, un esempio concreto di come sia possibile riconcepire l'università, da una logica di addestramento a una logica di esperienza, relazione e co-costruzione critica del sapere.

Bibliografia

- American Dance Therapy Association. (2020). *Principles and practices of dance/movement therapy*.
- Bondioli, A. (2004). *La valutazione negoziata nei servizi educativi*. FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (2016). *Corpo, emozioni, apprendimento*. Erickson.
- Csordas, T. J. (1994). *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*. Cambridge University Press.
- Damiani, P., & Gomez Paloma, F. (2018). *Embodied cognitive science e scuola*. FrancoAngeli.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*. Castelvechi. (Edizione originale 1980)
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee.
- Foster Vander Elst, O., Foster, N. H. D., Vuust, P., Keller, P. E., & Kringelbach, M. L. (2023). *The neuroscience of dance: A conceptual framework and*

- systematic review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 150, Article 105197. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105197>
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Einaudi.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (30ª ed.). Paz e Terra.
- Galimberti, U. (2002). *Il corpo*. Feltrinelli.
- Gallese, V., & Ammaniti, M. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Husserl, E. (1970). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (E. Paci, Trad.). Il Saggiatore. (Edizione originale 1936)
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Koch, S. C., & Fischman, D. (2011). *Embodied enactive dance/movement therapy*. *American Journal of Dance Therapy*. <https://doi.org/10.1007/s10465-011-9108-4>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Meekums, B. (2002). *Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach*. SAGE Publications.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Il Saggiatore.
- Mignosi, E. (2015). *Movimento ed educazione*. In A. Cunti (Cur.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 159–165). FrancoAngeli.
- Mignosi, E., & Nuti, G. (2021). *Un'infanzia fatta di scienza ed arte*. FrancoAngeli.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Laterza.
- Pagnoncelli, G., Sanna, M. (a cura di) (2021). *Artiterapie: teorie, metodi e strumenti*. FrancoAngeli.
- Payne, H. (Ed.). (2006). *Dance movement therapy: Theory and practice* (2ª ed.). Routledge.
- Shonstrom, E. L. (2020). Embodied education: Toward a more human pedagogy. *Philosophical Studies in Education*, 51, 28–40.
- Stoller, P. (1997). *Sensuous scholarship*. University of Pennsylvania Press.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

From the Power of Sound to the Sound of Power. An Artistic Experience

Maria Laura Belisario

Abstract. This contribution explores the relationship between artistic and sound experience and the concept of power within educational contexts. Art is considered not only as expressive practice but as a generative form of power that enables self-expression, relational awareness, and participation. Through a pedagogical perspective, the chapter reflects on the educational potential of collective sound practices in fostering dialogue, agency, and shared learning processes.

Dal potere del suono al suono del potere. Un'esperienza artistica

Introduzione

Se prendiamo in considerazione la parola “potere”, possiamo notare come spesso essa evochi atti di forza volti alla sopraffazione. Si può, in tal caso, parlare di potere *sull'altra persona*: quel potere legato, ad esempio, ai regimi dittatoriali o anche, in ambito educativo, formativo e didattico, alle forme autoritarie riconducibili alla cosiddetta “pedagogia nera” (Miller, 2008; Ruttschky, 2015): quella pedagogia che, come sottolinea Giorgio Prada (2013), ben si esprime nel film di Alan Parker *Pink Floyd – The wall* (1979), dove la scuola viene vista come un tritacarne volto a “sputare” alunne e alunni tutti uguali. Si tratta di una forma di potere sull'altro destinata a generare ribellione. Tale ribellione risuona, come dice Prada (2013), nel concept album dei Pink Floyd – *The Wall*, colonna sonora del film sopracitato e nei versi «We don't need no education, we don't need no thoughts control» del brano *Another brick in the wall*: versi che rivendicano il

diritto di far valere le proprie opinioni e il proprio modo di essere attraverso il “potere della ribellione”.

Esiste, però, un'altra forma di potere, lontana dal concetto di sopraffazione, ed è il *potere con l'altra persona*: un concetto che rimanda ai vari significati del verbo latino “posse”: essere capace di, sapere, avere efficacia, valere, aver potenza.

Nel presente contributo il concetto di potere si configura come categoria interpretativa centrale volta a leggere l'esperienza artistica in ambito educativo e formativo. Esso viene inteso non come dominio o imposizione sull'altra persona, bensì come possibilità generativa che prende forma nelle relazioni e nei processi espressivi. L'arte diventa, in quest'ottica, uno spazio privilegiato in cui il potere si manifesta come capacità di attivare risorse, dando forma all'esperienza e aprendo nuove possibilità di interazione e relazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente di riferimento.

Il potere ha, dunque, a che fare con la possibilità di esprimere il proprio valore, ma anche di promuoverlo nell'altro, consentendogli di essere se stesso e dar voce la propria unicità in una relazione autentica (Rogers, 1994). In questa prospettiva, il contributo si concentra sul potere dell'esperienza artistica in ambito educativo e formativo, con particolare riferimento alla dimensione musicale, forma di esperienza estetica profondamente presente nella vita degli individui (Madrussan, 2021).

Tale tipo di potere, che privilegia l'autorevolezza rispetto all'autorità, riconduce a un tipo di didattica attiva che vede lo/la studente protagonista dell'apprendimento (Cambi, 2003): un apprendimento co-costruito nella relazione educativa, formativa e didattica.

Ci si concentrerà sulla sperimentazione dei suoni naturali individualmente, a coppia e in gruppo, attraverso il laboratorio *Orchestra della natura*, ideato circa trent'anni fa dal musicoterapeuta e animatore musicale Daniele Delfino. Si tratta di un'esperienza artistico-sonora da cui emerge un tipo di potere inteso come espressione di sé e gestione del proprio e dell'altrui spazio.

Il ruolo che l'arte ricopre nella vita e nella formazione di individui ben si evince dall'etimologia del termine, che deriva dal latino *ars* e annovera, tra i suoi significati, l'espressione “modalità di agire”.

L'arte è azione che diventa formazione e che mette le persone nelle condizioni di prendere consapevolezza delle proprie rappresentazioni del mondo, ma anche di agire concretamente su di esse trasformandole (Antonacci & Cappa, 2001). In tale prospettiva l'esperienza artistica può essere letta anche come una forma di potere generativo: una forza trasformativa che si concretizza nei processi di creazione, interpretazione e condivisione dell'esperienza estetica. L'atto creativo fa sì che l'individuo

non solo rappresenti il mondo, ma intervenga simbolicamente su di esso, aprendo spazi di possibilità e trasformazione.

Si desidera, in questa sede, mettere in luce come tale fenomeno generi un'attivazione di risorse che incrementano l'empowerment, potenziando le capacità di scelta e di dialogo con se stessi e con il proprio mondo fisico e sociale di riferimento.

Un'arte ispirata dalle Muse

La parola *musica* deriva dal Greco *musiké*, ovvero “arte delle muse”. Con questo termine, nell'Antica Grecia si faceva riferimento a un insieme di più arti che rientravano nella protezione delle Muse: la musica, ma anche la danza e la poesia.

Le Muse erano coloro che ispiravano i poeti inducendoli a realizzare le proprie opere, a *creare*. Come, infatti, spiega Emanuela Mancino (2020), il termine *poesia* deriva dal greco *poiein*, fare: la poesia è, dunque, parola che accade (idem); il poeta, il cantore è colui che crea mondi e questi mondi vengono creati attraverso parole e suoni.

Il concetto di musica come arte ispirata dalle Muse rimanda a un'immagine di potere sovranaturale, in grado di esprimere, rendere concreti e comunicare emozioni e sentimenti. Questo è quanto ci insegna la mitologia: si pensi al mito di Orfeo, figlio della Musa Calliope e portatore di una Bellezza che va oltre l'aspetto fisico.

Orfeo è eroe artefice di Bellezza. Non della bellezza riconducibile al proprio aspetto, alle forme e alle dotazioni del proprio corpo. La bellezza di Orfeo è quella che è in grado di produrre. Quella che ottiene attraverso la sua straordinaria abilità nell'uso della lira. (Mancino & Zapelli, 2010, p. 41)

La Bellezza che Orfeo riesce a creare grazie alla musica lo porta a mettersi in relazione con l'altra persona dando voce alle proprie emozioni e raggiungendo insperati traguardi. Proprio attraverso la sua musica, l'eroe greco riesce, in seguito alla morte di Euridice, la donna che ama, a persuadere Ade e Persefone a farlo entrare negli Inferi per cercare di riportare in vita l'amata.

Il mito di Orfeo mette inoltre in luce, in forma simbolica, il potere generativo della musica. Il suono diventa, infatti, un mezzo attraverso cui l'essere umano entra in relazione con il mondo, dando forma alle proprie emozioni e influenzando l'ambiente che lo circonda. L'esperienza musicale assume, a tal proposito, i contorni di uno spazio che vede il potere

concretizzarsi nella capacità di creare connessioni, rendendo comunicabile l'esperienza interiore.

È, infatti, sempre in relazione all'ambiente fisico e sociale di riferimento che l'individuo cresce e si evolve (Piaget, 1973; Bateson, 1990; Bronfenbrenner, 1986; Belisario, 2024). È all'interno della relazione che diventa possibile, come verrà meglio spiegato nei prossimi paragrafi, co-costruire l'apprendimento.

Quando il linguaggio musicale incontra l'arte teatrale: l'*Orchestra della natura*

Se la musica è da considerarsi come un'arte delle Muse, dal potere travolgente che ispira, farvi ricorso in ambito formativo significa accompagnare l'altra persona nell'attribuzione di senso a tale potere, promuovendo una trasformazione di sguardo generatrice di apprendimento.

Il laboratorio a espressione sonora con oggetti naturali denominato *Orchestra della natura* si muove in tal senso. Ideato da Daniele Delfino, esso viene proposto da circa trent'anni nelle scuole milanesi primarie e secondarie di primo grado.

Si tratta di un'esperienza che vede, come principali protagonisti, i suoni connessi alla quotidianità dell'essere umano, favorendo l'incontro tra individuo e mondo di suoni naturali, individuo e proprio mondo interiore, individuo e gruppo. Tale esperienza è stata al centro dello studio di caso di una ricerca dottorale volta a indagare le connessioni tra arte e modelli pedagogici, ed è stata analizzata, in ogni sua fase, attraverso un'osservazione partecipante a partecipazione moderata che, come sottolinea Spradley (1980), prevede che la ricercatrice si impegni a mantenere un equilibrio tra ruolo di insider e ruolo di outsider, all'interno del contesto oggetto di ricerca.

Il potere dell'esperienza artistica si manifesta dalla fase iniziale di allestimento, che va a trasformare un ambiente come quello scolastico, ancora troppo spesso percepito come lontano dalla bellezza suscitata dall'esperienza estetica. La fase dell'allestimento porta il mondo dell'Uomo Primitivo in aula, attraverso la disposizione su un lungo tavolo di strumenti costruiti con materiali utilizzati nell'antichità, come flauti, fischietti, xilofoni e litofoni.

Dopo aver ricreato una realtà antica, il conduttore accompagna i/le partecipanti nella sua esplorazione narrando storie legate agli Uomini Primitivi e alla scoperta di quei suoni naturali che hanno consentito loro di mettersi in contatto con la natura e con i vicini, in caso di bisogno. Segue una sperimentazione di suoni individuali, a coppia, in gruppo. Ogni partecipante

viene accompagnato a mettersi in ascolto e a riconoscere le espressioni sonore legate ai quattro elementi e al mondo animale, ma anche, al tempo stesso, a riprodurre in prima persona tali suoni, esprimendo la propria unicità e mettendosi in dialogo con l'altro e con il gruppo.

Tale esperienza non può essere definita esclusivamente sonora, poiché, in realtà, propone l'intreccio di due linguaggi artistici: quello musicale e quello teatrale. C'è sicuramente un'abilità sonora che il conduttore fa emergere maieuticamente da ogni partecipante. Al tempo stesso si manifesta, però, anche la cosiddetta abilità mimesica di cui parla Gilberto Scaramuzzo (2013). Si tratta di un'abilità che consiste in un agire che va oltre la semplice imitazione, dando vita a quel "come se" tipico dell'esperienza infantile, che consiste nell'interpretare, nell'impersonare, nel dar forma con il proprio corpo a qualcosa o a qualcuno (idem). Così come l'Uomo Primitivo aveva imparato ad agire mimesicamente impersonando i suoni della natura per mettersi in relazione con il proprio ambiente fisico e sociale di riferimento, i/le partecipanti al laboratorio di Delfino vengono invitati a "trasformarsi" in Uomini Primitivi e a riprodurre suoni grazie al cosiddetto sapere delle mani di cui parla Emanuela Mancino (2020): sapere che dà senso a ciò che si vive attraverso l'atto del creare.

L'attività mimesica viene inoltre praticata anche dall'artista che conduce il laboratorio, nel momento in cui dà forma a ciò che insegna e che consiste non solo nella promozione di scoperta/sviluppo di abilità sonore, ma anche nella trasmissione di contenuti didattici legati, in particolare al mondo preistorico.

Il potere che ri-suona

Il laboratorio *Orchestra della natura* mette in luce un potere che si può dire risuoni su diversi livelli. Si tratta di un potere profondamente incarnato che prende vita attraverso il corpo, il gesto e la relazione con lo spazio.

L'esperienza musicale coinvolge il corpo nella sua interezza, dal momento che movimento, respiro, postura e qualità dell'ascolto si intrecciano, divenendo parte integrante del processo espressivo. Attraverso il corpo, che rappresenta un luogo privilegiato di conoscenza e relazione, l'esperienza educativa acquisisce forma e significato (Gamelli, 2011).

Risulta innanzitutto evidente un *potere espressivo e comunicativo*, poiché ogni partecipante è chiamato ad ascoltarsi, scoprire e "far sentire" la propria voce, comunicando attraverso i suoni: a ogni partecipante viene lasciata totale libertà nella sperimentazione dei suoni e questo consente di esprimere

la propria unicità realizzando vere e proprie “narrazioni sonore” da comunicare all’intero gruppo.

Ogni narrazione viene valorizzata sia da chi conduce sia da compagni e compagne di classe, in un contesto di sospensione del giudizio: questo fa sì che dal potere del suono nasca il suono di un *potere personale*, di una capacità espressivo-autobiografica che consente di narrare di sé e che maieuticamente emerge grazie a tale esperienza.

Il potere espressivo e comunicativo diventa anche *potere relazionale*, nel momento in cui i suoni vengono sperimentati a coppie e in gruppo. Suonare insieme significa assumersi un’importante responsabilità verso il contesto e verso l’altra persona e chiama in causa un’attenzione nel significato di *tendersi verso* e accogliere ciò che ha da dire. Tale responsabilità si manifesta, in particolar modo, durante la sperimentazione di suoni in coppia, nel momento in cui, come sottolinea sempre il conduttore, l’ascolto dell’altra persona deve portare sia a sapere come “rispondere” sia a decidere quando fermarsi, lasciando al suono altrui “l’ultima parola”. La cosa si rivela fondamentale perché il dialogo sonoro tra due unicità risulti armonioso e richiami le relazioni quotidiane e le conversazioni cui, a un certo punto, è necessario porre fine lasciando all’altra persona l’ultima parola. È interessante sottolineare come tale esercizio si riveli particolarmente ostico per i/le partecipanti in età adolescenziale, che si trovano in una fase di ricerca della propria identità collegata anche al piacere della discussione e messa in discussione dell’interlocutore/interlocutrice, con conseguente bisogno di trovare un equilibrio tra il proprio e l’altrui spazio, all’interno della relazione. La ricerca di questo equilibrio viene anch’essa suonata, nel corso di più tentativi che portano, infine, al raggiungimento dell’armonia.

La realizzazione in gruppo di una vera e propria *Orchestra della natura* è una performance co-costruita, che vede l’unicità di ognuno mescolarsi, con cura ed empatia, a quella altrui come tante note che danno vita a un brano musicale (Belisario, 2024).

In tale prospettiva il laboratorio assume anche una dimensione implicitamente democratica: ogni partecipante trova il proprio spazio espressivo all’interno di un contesto condiviso, che vede l’ascolto reciproco e il rispetto dei tempi altrui come condizioni essenziali per il raggiungimento dell’armonia collettiva. Il potere non nasce da una singola voce, ma si manifesta nella relazione tra le molteplici individualità che compongono il gruppo.

Le/i partecipanti vengono, in questo caso, messi nelle condizioni di scoprire il potere dell’ascolto verso se stessi, verso chi conduce che, con il proprio sguardo, chiama le persone a produrre suoni, verso i compagni, le compagne e la voce della natura.

Si tratta di un potere legato alla gestione del proprio spazio e al rispetto di quello altrui, importante anche nella vita, nel momento in cui si deve lavorare con altre persone per realizzare i propri obiettivi. Questo richiama un altro tipo di potere, legato non solo alla musica, ma all'arte in generale: il *potere rappresentativo*.

L'esperienza artistica consente di rappresentare simbolicamente la realtà ed è proprio attraverso questa modalità rappresentativa che l'individuo viene messo nelle condizioni di prendere consapevolezza delle proprie visioni del mondo, ma anche di agire concretamente su di esse trasformandole, come ci insegna Riccardo Massa (Antonacci & Cappa, 2001).

Nel caso qui esposto, attraverso la capacità mimesica, viene rappresentato il periodo preistorico in cui gli Uomini Primitivi dialogavano con la natura, ma al tempo stesso viene simbolicamente ricreata e "suonata" anche la realtà quotidiana: realtà in cui è importante esprimersi, far sentire la propria voce con assertività, dialogare e comunicare con empatia e rispetto.

Conclusioni

Antonacci e Berni (2024) sottolineano come l'arte venga ancora oggi considerata altro rispetto a formazione e didattica. Il laboratorio qui presentato mette, invece, in luce che la promozione dell'esperienza estetica in ambito educativo, formativo e didattico e il conseguente incontro tra *Aisthesis* e *Paideia* che, come spiega Dallari (2020), estende l'apprendimento ai territori dell'affettività, presenta un enorme potenziale. Tale potenziale è foriero di apprendimenti in grado di generare trasformazioni da un punto di vista comportamentale e relazionale anche nella vita quotidiana: questo è quanto più volte sottolineato da docenti delle classi coinvolte nell'*Orchestra della natura*.

Si può, dunque, parlare di apprendimento attivo e trasformativo, che non si limita alla sola assimilazione dei contenuti, ma chiama in causa anche quello che Piaget (1973) definisce *accomodamento* e che porta a una trasformazione del proprio modo di concepire il rapporto con il mondo fisico e sociale di riferimento. Si può, parimenti, fare riferimento a quelli che Bateson (1990) definisce Apprendimento 2 e Apprendimento 3: il primo consiste nell'ampliamento delle possibilità all'interno delle quali si compie una scelta, in tal caso, potrebbe, ad esempio, riguardare una più vasta gamma di utilizzo degli oggetti sonori. Il secondo genera un cambiamento di sguardo verso il mondo e il proprio modo di concepire la relazione con se stessi e con l'altro.

La trasformazione di sguardo, che sin dall'inizio viene invitato a *sporgersi oltre il noto* (Mancino, 2014), avviene a partire dalla trasformazione dell'ambiente. La presenza, in aula, di oggetti considerati insoliti nell'ambiente scolastico ha fatto sì che bambine e bambini si mettessero nell'ottica di fare nuove scoperte, arrivando a considerare scoperta l'apprendimento stesso.

Si tratta di apprendimento legato a una bellezza «colta come gesto dell'esperienza, quindi connessa al soggetto, alle ipotesi di vissuto di bellezza che chi apprende sperimenta» (Mancino & Zapelli, 2010, p. 7).

Perché quei vissuti possano essere considerati formativi, si manifesta la necessità di una o più figure adulte che accompagnino nell'attribuzione di senso all'esperienza (Dewey, 2014).

È importante notare che tale attribuzione di senso non riguarda esclusivamente bambini e bambine, ma coinvolge anche professionisti: siano essi conduttori e conduttrici, docenti, educatori ed educatrici o ricercatori e ricercatrici. Poter riflettere su quanto accaduto, mettere a confronto i propri punti di vista con altri professionisti e altre professioniste, comprendendo come la propria presenza abbia influenzato il contesto, ma anche imparare dallo sguardo e dall'unicità dei soggetti in formazione diventa fondamentale, sia per una crescita umana e professionale, sia per migliorare le proprie proposte.

Proprio dal confronto con altre professioniste e altri professionisti in merito all'esperienza qui descritta è nata una riflessione rispetto alla possibilità di coinvolgere i piccoli e le piccole partecipanti in ulteriori laboratori, che vedano la costruzione di strumenti simili a quelli sperimentati durante il laboratorio: strumenti che possano continuare a dare nuovo volto e nuovo colore all'ambiente scolastico, anche una volta terminata l'esperienza dell'orchestra. Si spera, a tal proposito, che si possano verificare le giuste condizioni affinché ciò accada.

L'esperienza dell'*Orchestra della natura* mette in luce come il linguaggio artistico possa assumere i contorni di uno spazio privilegiato di esplorazione delle diverse forme di potere in ambito educativo.

La manifestazione del potere, che avviene attraverso suono, corpo e relazione, si configura non come dominio, ma come possibilità generativa di espressione, ascolto e co-costruzione di significati. È in tale prospettiva che il potere del suono si trasforma nel suono di un potere condiviso: un potere che nasce dalla relazione e dalla capacità di co-creare nuove forme di esperienza e apprendimento.

Bibliografia

- Antonacci, F., & Berni V. (2024). *Le arti dell'educare*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F., & Cappa, F. (Eds.). (2001). *Riccardo Massa: Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1990). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Belisario, M. L. (2024). La natura dei suoni. Promuovere il dialogo con l'ambiente attraverso l'arte. In G. Crescenza, L. Stilo, & M. T. Trisciuzzi (Eds.), *Traiettorie pedagogiche per progettare futuri possibili* (pp.17–22). Zeroseiup.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza.
- Dallari, M. (2020). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrativa*. Erickson.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Raffaello Cortina.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Madrussan, E. (2021). *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Mimesis.
- Mancino, E. (2014). *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*. Mursia.
- Mancino, E. (2020). *Lì dove ci incontriamo. Appunti per una pedagogia del senso sospeso*. Cafagna.
- Mancino, E., & Zapelli, G. M. (2010). *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*. Raffaello Cortina.
- Miller, A. (2008). *La persecuzione del bambino*. Bollati Boringhieri.
- Piaget, J. (1973). *Cos'è la psicologia*. Newton.
- Prada, G. (2013). Disagio e relazione. In C. Palmieri (Ed.), *Crisi sociale e disagio educativo* (pp. 129–150). FrancoAngeli.
- Rogers, C. R. (1994). *La Terapia centrata-sul-cliente*. Psyc.
- Ruttschky, K. (2015). *Pedagogia Nera, Fonti storiche dell'educazione civile*. Mimesis.
- Scaramuzzo, G. (2013). *Educazione poetica. Dalla poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Anicia.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.

The Power of Children's Artistic Experience for Education for Sustainability

Marco Salvatore

Abstract. This paper explores how art can express children's generative power to transform the world. It's argued that aesthetic experience can be used to affirm a sense of empowerment in children, leading to new forms of intentional agency and poetic construction for social change. A case study involving a kindergarten class will be described, where artistic activity is used to allow children to express their power to create a new imaginative symbolic game.

Il potere dell'esperienza artistica di bambine e bambini per l'educazione alla sostenibilità

Introduzione: Il progetto MUSA e il gruppo di ricerca Open-Air Lab

Questo contributo si inserisce all'interno del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*) che ha l'obiettivo di trasformare l'area metropolitana di Milano in un ecosistema innovativo di rigenerazione urbana, attraverso la creazione di azioni volte a promuovere le tre dimensioni della sostenibilità: sociale, ambientale, economica. La ricerca sul campo riportata in questo contributo è stata possibile grazie alla collaborazione con il gruppo di ricerca *Open-Air Lab* del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione «Riccardo Massa» dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che è parte delle azioni del progetto MUSA che si concentra in attività di ricerca attiva dedicati alla società (MUSA *Societies* – Spoke 6). In questo contributo si propone un'azione di ricerca che segue nello specifico uno degli obiettivi del gruppo *Open-Air Lab*, quello di promuovere una cultura partecipata della sostenibilità, cercando di concentrare l'attenzione sulla sua dimensione sociale. Viene descritta una attività svolta all'interno

della scuola dell'infanzia di via Pastrengo Milano, dove si cerca di mostrare il potere pratico del gesto artistico di bambine e bambini come strumento di emancipazione ed evasione dalle regole sociali. Il gioco artistico, infatti, è l'espressione della potenzialità trasformativa (Antonacci, 2025), che permette di sfidare le forme di potere che definiscono e istituiscono regole di controllo. Tra le linee di ricerca del gruppo *Open-Air Lab* si può individuare la linea teorica e pratica per cui educare a una cultura della sostenibilità nelle scuole dell'infanzia significa aumentare la possibilità di ogni bambina e bambino di sentirsi agenti di cambiamento (Guerra et al., 2024; Luini & Rota, 2024; Rota, 2023, 2025a, 2025b; Antonacci et al., 2025). Uno dei modi per costruire la partecipazione attiva è quello di permettere loro di sentirsi agenti di trasformazione dei materiali e delle relazioni sociali vissute a scuola e nel mondo (Pramling Samuelsson & Park, 2017; Valkonen & Furu, 2023). La trasformazione dei materiali può creare un senso di cooperazione attraverso lavori di gruppo (Flannigan & Dietze, 2017), dove il contatto con il mondo può diventare motivo di condivisione di diversità e di collaborazione spontanea nella risoluzione dei conflitti (Guerra, 2020). Per il gruppo di ricerca *Open-air Lab* l'esperienza estetica e la costruzione poetica è considerata fondamentale per permettere a bambini e bambine di esprimere la loro capacità trasformativa (Antonacci, 2025; Antonacci et al., 2025; Salvatore, 2025) e potersi sentire agenti attivi di cambiamento (Luini & Rota, 2025). Si vuole ora approfondire il ruolo dell'arte nell'aumentare il potere di bambine e bambini di esprimere la propria azione trasformativa.

Il potere del gioco artistico

In questa sezione il gioco e i linguaggi artistici vengono presentati come media fondamentali con cui bambine e bambini possono cambiare le regole di potere del contesto educativo. Per Bruner (1992) il bambino utilizza il gioco per creare una narrazione del mondo; la narrazione che fa nel mondo non è un semplice racconto di quello che vede, ma una concreta forma di ricreazione simbolica del mondo stesso. Mentre il bambino crea una narrazione del mondo, esercita il suo potere di costruirne un significato simbolico, che ha come conseguenza quello di poter trasformare il mondo in gioco, grazie all'interpretazione. Nella narrazione che viene fatta del mondo, soprattutto nel contesto scolastico, si rintraccia una forma di agency intenzionale, che gli consente di sentirsi i principali attori di trasformazione della loro stessa esperienza educativa. In Foster et al. (2018) si mostra come permettere a bambini e bambine di utilizzare nuove forme di agency artistica conduca a un aumento di consapevolezza del personale potere di

trasformazione delle situazioni sociali del mondo. Per Noë (2023) fin dall'infanzia le nostre esperienze estetiche creano un'interconnessione di significato simbolico con il mondo, che permettono di sentirsi liberi di costruire nuove forme di conoscenza e nuove abitudini che si oppongono alle convenzioni sociali. Per Ward (2013) condividendo esperienze di creazione artistica bambine e bambini possono costruire nuove forme di relazioni sociali, trasformando quelle a cui sono già abituati. Neelands (2014) mostra come l'arte permetta a bambine e bambini di rendere materialmente concreta la personale esigenza di trasformazione simbolica nei confronti di materiali e situazioni sociali. L'esperienza artistica permette loro di potersi esprimere senza sentirsi giudicati, costruendo così una confidenza nel gesto di trasformazione artistica, che conduce a una personale forma di potere costruttivo (Ferrer-Fons et al., 2022). L'esperienza artistica permette di lasciare liberi bambini e bambine di utilizzare oggetti e situazioni sociali del mondo in modi diversi, disponendoli in un gioco dove possono esercitare nuove forme di potere costruttivo attraverso nuove simbolizzazioni poetiche della realtà. Attraverso la costruzione artistica possono sentirsi liberi di ri-immaginare un futuro completamente diverso dalla norma a cui sono abituati, costruendo nuovi significati simbolici delle relazioni sociali che esprimono le personali esigenze di costruzione poetica (Eaves, 2014). Come si osserva nell'attività proposta, il potere del gesto artistico di creazione simbolica permette di ridere soddisfatti di un nuovo gesto di creazione. Il poter utilizzare l'ironia come forma di creazione di complicità partecipativa si basa sulla possibilità dell'utilizzo del gioco simbolico (Currie, 2006) e conduce alla creazione di una forma di co-costruzione partecipativa, dove le esigenze esistenziali e poetiche di bambine e bambini vengono da loro stessi fatte valere (Keifer-Boyd, 2011). Si descrive ora come il potere di azione artistica permetta di creare nel gioco di simbolizzazione una città ideale dove si sperimenta una trasformazione sociale di contesti e rapporti di potere consolidati.

Caso studio scuola dell'infanzia di Via Pastrengo a Milano

In questa sezione si cerca di mostrare come il gioco artistico possa essere concretamente utilizzato nel contesto educativo come medium per aumentare il potere trasformativo di bambine e bambini. Il caso studio descritto coinvolge una classe di bambini e bambine di tre anni di età della scuola dell'infanzia di via Pastrengo a Milano, le attività si svolgono durante l'anno scolastico 2024–2025. L'idea che percorre l'intera esperienza artistica è quella di permettere loro di esprimere il potere di incidere concretamente sul

processo educativo, negoziando autonomamente nuove regole di interazione partecipative e relazionali. L'esperienza artistica co-creata utilizza le forme di gioco simbolico per sperimentare nuove forme di relazione, nuovi assetti e nuove interpretazioni. Il caso studio si colloca nella cornice metodologica ed epistemologica del paradigma ecologico (Mortari, 2007) che permette di considerare la classe in cui si svolgono le attività come un organismo vivente pieno di diverse storie e vissuti, soggette a leggi immanenti, dove la conoscenza non viene imposta ma co-costruita attraverso processi autopoietici e relazioni di scoperta di tutti i soggetti coinvolti. All'inizio dell'ora dedicata all'attività ci si siede in cerchio con bambini e bambine e si inizia una discussione in cui ogni persona può esprimere quello che vorrebbe vedere nella propria città ideale e ascoltare i desideri altrui. A ogni desiderio o proposta si chiede quale oggetto, materiale o colore presente nell'aula si desidera utilizzare per esprimerlo. Le discussioni iniziali portano a scegliere come struttura principale della città una forma di cartone dall'altezza che supera di poco quella dei bambini e delle bambine; disponendola lungo la stanza permette di creare delle pareti che simboleggiano fisicamente il dentro e il fuori della città. Le discussioni che seguono permettono di aggiungere elementi alla struttura. Ogni partecipante alla discussione concorda sulla necessità di aggiungere sulla parte più alta della struttura, chiamata il tetto della città, alberi intagliati e colorati modificando dei cartoncini scelti autonomamente. Durante le osservazioni del lavoro si nota come gli alberi costruiti diventino possibilità di espressione del potere di un gioco di finzione autonomamente creato, attraverso la condivisione di nuove interazioni. Gli alberi creati vengono usati in un gesto di narrazione incarnata in cui ogni bambina e bambino, estendendo il corpo, raggiunge la parte più alta della struttura e infilando l'albero nel cartone crea un gioco immaginativo *come se* dovesse conquistare una parte della città. Il gioco di conquista diventa motivo di interazione, tra chi aiuta a sistemare l'albero in cima e chi tenta di far cadere l'albero dell'altro. Si nota come l'elemento artistico dell'albero diventi motivo di costruzione di nuovi giochi di interazione sociale, dove il personale potere di agency trova spazio nell'espressione estetica, come un'azione di trasformazione delle relazioni sociali e come creazione di uno spazio ludico in cui agire attraverso nuove forme di relazione co-costruite. Durante le costruzioni artistiche la possibilità di utilizzare liberamente il proprio corpo, esprimendo il potere di gioco simbolico, conduce bambine e bambini a ridere delle nuove possibilità di interazione sociale che il gioco simbolico della città cartone permette di creare. La risata sfida la fissità delle condizioni di partenza, ed è emblema di una percezione della propria agency. Questo favorisce la co-creazione di nuovi ruoli attraverso la condivisione di forme di potere create dalla negoziazione di regole di gioco, portando a

nuove forme ludiche di azione lontane dalle regole adulto-centriche. Il gioco di interazione artistica permette di ridere compiaciuti della possibilità di scegliere se includere o escludere la presenza delle educatrici nella loro città, di narrare una storia creando autonomamente i ruoli di buoni o cattivi, di creare nuovi elementi simbolici utilizzando personaggi di cartoni animati o spontaneamente immaginati, elementi che normalmente verrebbero considerati come estranei dallo sguardo delle persone adulte. Non si intende sostenere che il gioco sia solo una possibilità di scontro con le regole degli adulti, ma sottolineare il suo più dirompente potere: quello di creare un nuovo dialogo costruttivo dove entrambe le parti si uniscono in un respiro partecipativo, imparando gli uni dagli altri nuovi modi di interazione, che si allontanano da serie logiche adulte. Durante un momento di gioco libero nella città cartone alcune bambine e alcuni bambini si nascondono dietro un muro di finzione che collega due parti della struttura, creato attraverso ampi movimenti di braccia accompagnati da suoni, e comunicano a chi è restato fuori che non può entrare. Notiamo come la creazione di una nuova regola sociale passi attraverso la costruzione di giochi di simbolizzazione incarnati, che esprimono le esigenze ludiche di quel momento, come il nascondersi, il costruire un luogo protetto. Lasciare libero il potere di scegliere quali nuove simbolizzazioni proporre porta alla costruzione di nuove relazioni sociali di collaborazione partecipativa, dove le necessità poetiche di bambine e bambini diventano possibilità di sviluppo di interrelazioni partecipative, che trasformano concretamente la città cartone e quindi il mondo circostante. La possibilità di utilizzare la personale creazione poetica, attraverso nuove forme di gioco con gli oggetti e con i rapporti sociali, permette a bambine e bambini di sentirsi maggiormente capaci di contribuire al processo educativo, attraverso il loro potere di simbolizzazione, esprimendo il loro potere di interpretazione e quindi di trasformazione. Attraverso questa attività si osserva come l'esperienza artistica abbia permesso di creare uno spazio libero di auto-affermazione dove le diversità e gli scontri diventano parte del gioco di interazione esplorativa, come forme di evasione, critica e opposizione alle regole del contesto scolastico.

Conclusioni

L'attività mostra come il potere generativo delle interazioni artistiche permetta a bambine e bambini di esprimere il proprio potenziale di trasformazione come potere di sovversione delle regole sociali imposte, creando un nuovo spazio di azione anche oltre le regole che possono limitare il loro potere di gioco. In questa attività si è mostrato come il gioco artistico

sia fondamentale per permettere a bambine e bambini di agire nello spazio educativo ridefinendo i ruoli di potere, e creare liberamente nuove azioni di trasformazione e partecipare al processo come co-costruttori di conoscenze. L'esperienza artistica mostra come il potere trasformativo di bambine e bambini aumenti con la crescente possibilità di esprimere la propria azione artistica e poetica di gioco con il mondo. Si può quindi concludere che educare per una sostenibilità sociale possa essere un'opportunità concreta per bambine e bambini di esprimere il loro potere trasformativo attraverso il gesto artistico.

Bibliografia

- Antonacci, F. (2025). *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*. FrancoAngeli.
- Antonacci, F., Guerra, M., Tassan, M., & Zuccoli, F. (2025). *Open-Air Lab. Un laboratorio partecipato per la sostenibilità*. FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Currie, G. (2006). *Why Irony is Pretence*. In S. Nichols (Ed.), *The Architecture of the Imagination: New essays on pretence, possibility, and fiction* (pp. 111–134). University Press Oxford.
- Eaves, S. (2014). From art for art's sake to art as means of knowing: A rationale for advancing arts-based methods in research, practice and pedagogy. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 12(2), 154–167.
- Ferrer-Fons, M., Rovira-Martínez, M., & Soler-i-Martí, R. (2022). Youth Empowerment Through Arts Education: A Case Study of a Non-Formal Education Arts Centre in Barcelona. *Social Inclusion*, 10(2).
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60.
- Foster, R., Mäkelä, J., & Martusewicz, R. A. (2018). *Art, EcoJustice, and Education*. Routledge.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Guerra, M., Luini, L., & Rota, F. (2024). Educare bambine e bambini alla sostenibilità: declinazioni possibili da documenti nazionali e internazionali. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 16(28), 106–125.
- Guerra, M., Luini, L., & Zuccoli, F. (2024). Fare del territorio museo. L'arte per una sostenibilità partecipata. In F. Antonacci & V. Berni (a cura di), *Le Arti Dell'educare* (pp. 95–104). FrancoAngeli.
- Keifer-Boyd, K. (2011). Arts-based Research as Social Justice Activism. *International Review of Qualitative Research*, 4(1), 3–19.
- Luini, L., & Rota, F. (2024). Definizioni, culture e pratiche per un'educazione alla sostenibilità. *BAMBINI*, 40(7), 12–13.

- Luini, L., & Rota, F. (2025). Bambine e bambini agenti attivi di cambiamento per una sostenibilità ambientale. *BAMBINI*, 41, 12–13.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Neelands, J. (2014). Art makes children powerful. Art for the many not the few. In B. Fleming, L. Bresler, & J. O'Toole (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. Routledge.
- Noë, A. (2023). *The Entanglement: How Art and Philosophy Make Us What We Are*. Princeton University Press.
- Pramling Samuelsson, I., & Park, E. (2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. *International Journal of Early Childhood*, 49, 273–285.
- Rota, F. (2023). Sostenibilità urbana: la partecipazione come strumento per coinvolgere i cittadini nei processi di trasformazione ed empowerment. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1(2), 83–89.
- Rota, F. (2025a). Il ruolo dei servizi educativi nella co-costruzione di un mondo più sostenibile. *BAMBINI*, 41(6), 12–13.
- Rota, F. (2025b). Promoting a culture of sustainability. First reflections from a research project with some early childhood educational services in Milan.
- Salvadore, M. (2025). L'immaginazione per educare alla sostenibilità. L'espressione trasformativa dei bambini e delle bambine. *BAMBINI*, 41(2), 61–65.
- Valkonen, S., & Furu, A. (2023). Finnish ECEC personnel's views on the challenging nature of promoting social justice: A sustainability research perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(4), 529–543.
- Ward, K. (2013). Creative Arts-Based Pedagogies in Early Childhood Education for Sustainability (EfS): Challenges and possibilities. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 165–181.

The Light Within the Shadow

Nicola Morandini

The photographs by Nicola Morandini document the theater workshop I led at Casa Basaglia in Sinigo, a neighborhood on the outskirts of Merano. It was through this experience that Teatro Basaglia emerged as a fully-fledged theater company.

The black-and-white photographs emphasize photography as the emergence of light and the crystallization of time. At the same time, they metaphorically reflect the artistic process—particularly that of theater—which, like photography, traditionally begins with the opening of a curtain onto an illuminated stage. The eye, covered and uncovered by a hand since childhood, evokes reality itself: like the blink of an eye, an Augenblick, or the click of a camera shutter.

This symbolic dimension is further reinforced by the psychiatric context in which the theater—always a form of play and a theater of shadows—seeks light, both inwardly and outwardly, through and beyond the shadows.

The theatrical journey culminated in the company's first full production, NO (A Story of Wall Street), staged in 2005 at the Puccini Theater in Merano, followed by performances at Teatro Studio in Bolzano and the Academy of Fine Arts in Bologna. The work continued through theatrical actions and productions aimed at breaking down barriers and building bridges.

One of the spaces that embraced this openness was Merano's street arts festival, Asfaltart, where OZ: The Inhabitants of the Emerald City premiered in 2007. This was followed by La Torre (Seasons) in 2008, inspired by Hölderlin's Tower Poems—some of which are echoed in Nicola's photographs—and by Scandalo! in 2009, also documented in the images, alongside photographs taken during the workshop itself.

For PEA “power”, the exhibition—continuing in the spirit of Franco Basaglia's revolution, after whom both Casa Basaglia and Teatro Basaglia are named—extends into the city of Merano with ten large-format prints (2×2 meters), displayed from August 26 to September 11, 2025, in collaboration with 00A Gallery – Centre for Contemporary Photography and OUT RAUS FUORI – World Mental Health Day. The installation brings visibility and significance to what has often remained hidden or kept in the dark, both in the past and today. Like our own vulnerabilities, these images can become a precious gift, bringing light when they are opened up to a shared social and civic dimension.

Nazario Zambaldi

<https://www.peaconference.org/the-light-within-the-shadow>





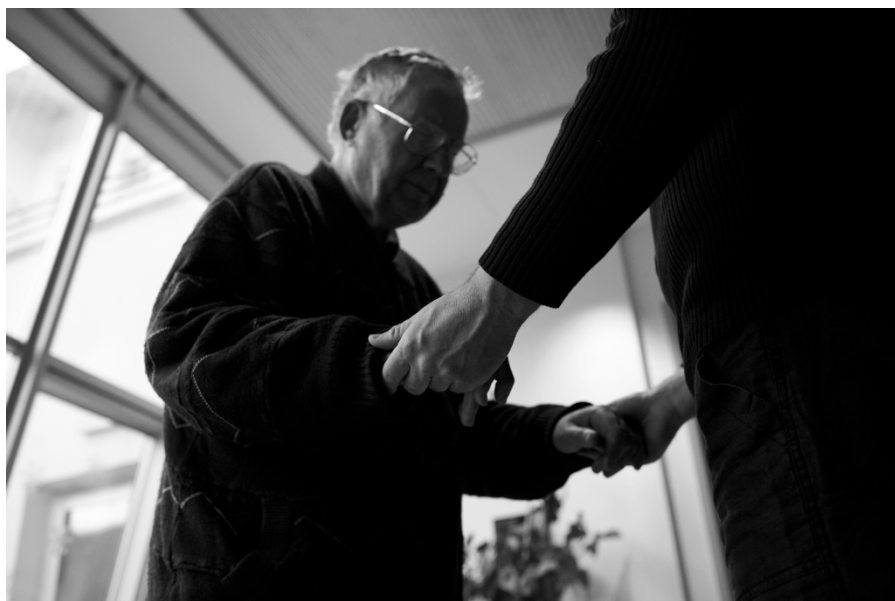






















The Authors

Brigitta Pia Alioto is a PhD in Education Sciences at Ca' Foscari University of Venice. Her research interests focus on adult learning and training, technology-enhanced learning, growth mindset, and the impact of digital media on cognition from a neuroscientific perspective.

Ulrike Barth, Prof. Dr. phil., teaching degree in special education; 20 years of teaching at Freie Waldorfschule Kreuzberg, Berlin; since 2016 at Alanus University of Arts and Social Sciences – Institute for Waldorf Education, Inclusion and Interculturalism; professor for transformative and inclusive education.

Lorenzo Bernini is Associate Professor of Political Philosophy at the University of Verona, where he founded and directs the PoliTeSse Research Centre (Politics and Theories of Sexuality). His research spans classical modern political philosophy, 20th-century French thought, queer theories, critical race theories, and psychoanalysis.

Elena Bergonzini, Senior educator, as a Human Rights activist working in Human Rights education, she took part in the creation and shaping of Monte Sole Peace School. Her main projects are seminars about memory and conflicts, mediation, human rights, with schools, communities, informal groups.

Maria Laura Belisario holds a Ph.D. in Education Sciences and Psychology and works at the University of Milano-Bicocca. She collaborates with the Research group “Trame educative”. Her research focuses on art-based learning, meta-narrative practices, sound art and pedagogical models.

Lavinia Bianchi. Associate Professor of General and Social Pedagogy at Roma Tre University. She teaches Intercultural and Communication Pedagogy, with a focus on intercultural and gender pedagogy from decolonial and intersectional perspectives. She has worked with unaccompanied migrant children and women who have been trafficked. Her recent publications address critical pedagogy, the work of bell hooks, and autoethnographic methods.

Sezen Çakmak is a researcher in the Department of Teaching and Learning in Migration Societies at the Institute of Education at the Technische Universität Berlin. In her PhD, she is researching family constructions and parental strategies among parents marked as Muslim with children at secondary schools in Berlin.

Pietro Caresana is an independent researcher who mostly works in the fields of phenomenology and psychoanalysis. He is an assistant in two pedagogy's courses at Università Bicocca in Milan and he's studying to become psychoanalyst in Turin.

Cecilia Cavallo is a primary school teacher at the Finow-Grundschule on behalf of the Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation. A tenured teacher since 2001, he held his first ministerial mandate at the Consular District of Zurich and taught for three years at the Herman-Nohl Schule in Berlin.

Francesco Ciociola, Dr. phil., M. Ed. in Vocational Teacher Education, is a postdoctoral researcher at the Chair of Educational Science with a focus on Special Education ("Learning") at the University of Siegen. His research focuses on basic psychological needs, international inclusive school development, Pedagogy for Children with Illness and the intersection of TVET and inclusion.

Pietro Corazza, researcher at the University of Bologna. His research interests include: eco-climatic collapse and its social and pedagogical implications; rethinking the concept of collective intelligence in the context of digital platforms and Artificial Intelligence; Philosophy for/with Children and Communities; Pedagogy of the Oppressed and Theatre of the Oppressed.

Laura Corbella is a Primary School teacher, an improv theatre performer and a PhD in Education. Her research culminated in the book *L'improvvisazione come attitudine pedagogica. Insegnare a partire dall'inatteso* (Edizioni Junior, 2025). She's part of academic research labs that study the integration of arts and pedagogy.

Paola Valeria Crespi is an independent researcher and an educator with an interest in philosophy, media, and cultural studies. She holds an AHRC-funded PhD in Media Studies (Goldsmiths), a MRes in Humanities and Cultural Studies (Birkbeck College) and a BA (Hons) in Philosophy (University of Pisa).

Lucia De Marco, with over 20 years of experience teaching literature and history at the high school level, since last year she has been serving as a coordinating tutor at the Multidisciplinary Center for Teacher Education at the University of Modena and Reggio Emilia, supporting training and professional development of future teachers.

Antonina Eugenia Ferruzza Marchetta is a PhD student at the University of Palermo, specializing in Technologies and Methods for University Formation. Her scholarly work focuses on embodied learning, neuroaesthetics, art therapies, and the expressive potential.

Francesco V. Ferraro is an Associate Professor of Sport Sciences at the Italian University Line. He completed his academic training in the United Kingdom, obtaining a PhD in Physiology and Biomechanics from Bournemouth University. His research focuses on the epistemological, methodological, and ethical foundations of applied research in the fields of sport and education, with a particular focus on inspiratory muscle training.

Giovanna Fontana, PhD, brings over 20 years of high school science teaching experience. Since last year, she has been a coordinating tutor at the Multidisciplinary Center for Teacher Education at the University of Modena and Reggio Emilia, supporting the next generation of science teachers.

Monica Galie has been a primary school teacher for over 20 years, graduating in Modern Foreign Languages and Literatures, she is responsible for the Italian department and coordinator at the Finow-Grundschule Staatliche Europa-Schule in Berlin of the school's Bilingual Section (SESB).

Andrea Galimberti is an associate professor of General and Social Pedagogy at the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” at the University of Milano-Bicocca, where he teaches Work Pedagogy and Coordination of Educational Services. He is affiliated with the National Biodiversity Future Center (NBFC).

Monica Guerra is a Full Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” at the University of Milano-Bicocca, where she teaches Pedagogy of Childhood, Environmental Pedagogy, and Experiential and Participatory Theories and Methodologies. She is affiliated with the National Biodiversity Future Center (NBFC).

Jeanette Hoffmann, PhD, is a full professor of German Literature Education at the Free University of Bozen-Bolzano (IT), where she also directs the EduSpace Children’s Literature Laboratory (ChiLiLab). Her research interests are graphic storytelling, children’s literature and literature education, intercultural learning and multilingualism, reader response, classroom interaction and teacher professionalisation.

Katharina Krämer, MA, BEd, University College of Teacher Education Vienna; research interests: vignette research, diversity, multilingualism, newly qualified teachers

Sabina Langer, PhD in Pedagogy at the Free University of Bolzano/Bozen; curator of PEA. Her research interests lie in civic and political education, peace and nonviolence, creative conflict resolution and (intergenerational and intercultural) dialogue at school.

Elisabeth von Leon, Mag.a, is research assistant of the EduSpace ChiLiLab and a contract teacher at the Free University of Bozen-Bolzano (I). She studied German language and literature as well as education at the University of Vienna (A). Her research interests are children’s literature and the aesthetics and didactics of picturebooks.

Letizia Luini is a research fellow at the Department of Human Sciences for Education at the University of Milano-Bicocca. She is a member of the BEAT (Biodiversity Education and Awareness Team) research group, and affiliated with the National Biodiversity Future Center (NBFC).

Sandra Matschnigg-Peer, PhD, MA, BEd, University College of Teacher Education Vienna; research interests: educational disparity, diversity, performance measurement, QMS, ethnography, vignette research, newly qualified teachers

Giovanna Malusà, PhD in Psychological and Educational Sciences, is an educational psychologist, independent researcher, and adjunct professor at the Free University of Bolzano/Bozen, the University of Verona, and the University of Trento. Her research focuses on intercultural and social justice education, teacher education, and embodied education perspectives.

Chiara Massullo, PhD, former postdoctoral research fellow in Pedagogy at Roma Tre University, where she collaborates with MimesisLab (Pedagogy of Expression research lab) and Roma Tre Mimesis (performing arts company of the Department of Education). Her research focuses on art, expression, and relationality in education from a complexity-informed perspective.

Peter Mayo is a Maltese scholar, educator, and activist specializing in adult and lifelong education. His research explores critical pedagogy, culture, power, and social justice, drawing on Gramscian theory. He has published widely on education, community engagement, and decolonial approaches, promoting emancipatory learning practices and transformative social change.

Maria Cristina Mecenero is a Primary School teacher and a PhD in Education. Her background is focused on women in education, as can be captured in “Voci Maestre. Esistenze femminili e sapere educativo” (Edizioni Junior, 2004) and in the documentary-film “L’amore che non scordo. Storie di comuni maestre” (Libreria delle donne di Milano, 2008).

Giulia Mirandola worked at the Free University of Bolzano and the Academy of Fine Arts of Verona. She is the author of *Libere e sovrane. Le donne che hanno fatto la Costituzione* and *Pioniere. Le donne che hanno fatto l'Europa* (Settenove). In 2024 she became a municipal councilor in the Municipality of Rovereto.

Tiziana Rita Morgante is a teacher at I.C. “Piersanti Mattarella” in Rome, where she applies the principles of maieutic pedagogy. She collaborates with the Danilo Dolci Study Centre and has authored works such as *Educare e disobbedire* and *Maieutica reciproca*. Her research focuses on transformative education and nonviolent communication.

Tamara Peer, PhD, MA, BEd, University College of Teacher Education Vienna; research interests: ethnography, vignette research, un/doing difference, recognition, diversity, intersectionality, newly qualified teachers

Greta Persico, PhD, works as researcher at the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” at the University of Milano-Bicocca, where she teaches Environmental Pedagogy. She is a member of the BEAT (Biodiversity Education and Awareness Team) research group, and affiliated with the National Biodiversity Future Center (NBFC).

Petra Rauschenberger, Mag., BEd, MAS, University College of Teacher Education Vienna; research interests: newly qualified teachers, mentoring, diversity, counselling

Stefanie Roos, Prof. Dr., heads the Chair of Educational Science with a focus on Special Education (“Learning”) at the University of Siegen. Her work focuses on the empirical study of school inclusion, special education measures, and professional practice. Key areas include conducting practice-oriented inclusive (research) projects and linking learning with social-emotional development.

Francesca Rota, PhD in Education in the Contemporary Society at the University of Milano-Bicocca, is a kindergarten and primary school teacher and a pedagogist. Her research interests concern education for sustainability and participatory processes, with a focus on childhood. She is a member of the research group Open-Air Lab within MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action - project.

Marco Salvatore is a PhD student in Image, Language, and Figure at the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” at the University of Milan-Bicocca. Member of the Open-Air Lab research group and the PEPALab research laboratory. He studies artistic languages as educational mediums in childhood.

Isabel Schmier, MA, is a voice coach and performer, with a special interest in education. She lectures at various pedagogic and artistic universities, such as Alanus Hochschule Mannheim and HfMDK Frankfurt. She also creates literary performances such as readings, poetry recitals and audio books.

Karla Louisa Stolle is a university assistant and project coordinator of the Erasmus+ project Teacher Education Academy for Music (TEAM) at the mdw – University of Music and Performing Arts Vienna. She previously worked as an academic staff member at the University of Potsdam. She is currently pursuing a PhD on a qualitative case study of music education and curricula in different European countries.

Carlo Tamanini, art historian, is head of the Mediation Department at Mart-Museum of Modern and Contemporary Art of Trento and Rovereto. For years he has been researching the relationship between art and meditation and the aesthetic education experiences of artists and designers. He has edited studies on the aesthetic thought of Joséphin Péladan, Gustav Gräser, Hundertwasser, Geoff McFetridge.

Angelika Wiehl, M.A. in German and Romance philology and art history; co-founded the Wolfsburg Waldorf School; class and upper school teacher für 21 years; from 1992 lecturer in Waldorf teacher training; coaching and mediation for teachers; currently Senior Research Fellow at Alanus University of Arts and Social Sciences Mannheim; research and publications on Waldorf education, anthropology, aesthetics, the phenomenological-reflective method of perceptual vignettes, and phenomenology in Waldorf education.

Sonja Wodnek, PhD, Research Fellow at the University of Vienna, Faculty of Philosophy and Education; she teaches at the Private University College of Teacher Education. Her research focuses on educational processes from various perspectives, particularly children's perspectives, child-parent-teacher interaction, participation, and educational equity.

Nazario Zambaldi, PhD in Pedagogy at the Free University of Bolzano/Bozen; curator of PEA. He starts from his interest in art and theatre, with a long practice in learning environments, at school, in the social sphere, pushing his research towards the community, the intersubjective dimensions of relationships, and an ecology between mind, body and living environment.

Antioco Luigi Zurru is an Associate Professor of Special Education and Pedagogy at the University of Cagliari, where he is Coordinator of the degree programs in the Pedagogy area. Since 2020, he has been a member of the Executive Committee of SIPeS. His research interests lie in the fields of Special Education and Pedagogy.

Ecologie della formazione

diretta da A. Ferrante, A. Galimberti, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri

Ultimi volumi pubblicati:

ANDREA GALIMBERTI, *Pensiero sistemico in educazione*. Contesti, confini, paradossi.

GABRIELLA CALVANO, *Università, Territori, Educazione*. La sfida ecologica e comunitaria della sostenibilità.

ANGELICA DISALVO, *Educare alla crisi*. La resilienza in prospettiva ecosistemica (disponibile anche in e-book).

FRANCESCO VITTORI, *Agroecopedagogia*. Prospettive educative e formative nei movimenti per la terra.

LAURA FORMENTI, DAVIDE CINO, *Oltre il senso comune*. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia.

PIERANGELO BARONE, GUENDALINA CUCUZZA, ALESSANDRO FERRANTE (a cura di), *Ecologie della materia*. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo.

PIER PAOLO TARSI, *La prospettiva autopoietica-enattiva*. Vita, cognizione, educazione nel solco di Maturana e Varela.

ALESSANDRA AUGELLI, *Dello scarto e del recupero*. Per una pedagogia della sostenibilità.

GERT J.J. BIESTA, *Oltre l'apprendimento*. Un'educazione democratica per umanità future (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRO FERRANTE, ANDREA GALIMBERTI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, *Ecologie della formazione*. Inclusione, disagio, lavoro.

Open Access

diretta da A. Ferrante, A. Galimberti, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri

SABINA LANGER, EVI AGOSTINI, DENIS FRANCESCONI, NAZARIO ZAMBALDI (a cura di), *Peace*.

PIETRO CORAZZA, *Coltivare speranza su un pianeta al collasso*.

CHIARA BORELLI, *In cammino con adolescenti "difficili"*. Trekking e avventura come dispositivi educativi nella marginalità sociale.

MARIA LIVIA ALGA, *Inclinarsi alla realtà*. Il tirocinio come ecologia formativa.

SABINA LANGER, EVI AGOSTINI, DENIS FRANCESCONI, NAZARIO ZAMBALDI (a cura di), *Polis*.

Open Access Green

diretta da A. Ferrante, A. Galimberti, M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri

MICHELE CAGOL, *Relazioni etiche dell'educazione*. Being Taught by Levinas.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milan, Italy. ISBN 9788835198192

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milan, Italy. ISBN 9788835198192

The idea of choosing POWER as the focus of the third PEA—Pedagogy, Ecology and the Arts *conference* in Merano (Italy) stems from an interest in exploring power as a relational, educational, ecological, and creative force. Rather than understanding power solely as domination, authority, or control, the conference invited contributors to investigate how power can be exercised responsibly, shared collectively, and transformed through pedagogical, ecological, and artistic practices.

Educational processes—both formal and informal—play a fundamental role in cultivating critical awareness and enabling more participatory, ethical, and sustainable ways of exercising power. Across educational, artistic, and community contexts, there is a growing need to rethink power as a shared and transformative practice that supports coexistence among humans and the more-than-human world.

At PEA 2025, we explored the many dimensions of power through the lenses of pedagogy, ecology, and the arts. The chapter authors are researchers and practitioners from across Europe and beyond, each engaging with two or all three PEA pillars. The book is structured around these themes, highlighting the focus of each chapter. The conference contributions—keynotes, oral presentations, and workshops—have been reworked for this volume and enriched through the dialogue and exchange that took place during the conference. We hope readers will sense the convivial and interactive spirit that continues to shape the PEA community.

The PEA conference aims to bring together learning and education, ecological thinking, and the visual and performing arts to explore human and more-than-human conditions in innovative ways, from both individual and societal perspectives. The initials of the three core themes—Pedagogy, Ecology, and the Arts—form the acronym **PEA**: a small, round, green legume. The curators appreciate this play on words for its irony and humility—a reminder of the power of being small yet united. Like a single pea, an individual can do little alone; it is through connection with the others, with community and with the world, that meaningful change becomes possible.