CIRPed
Centro Italiano di Ricerca Pedagogica

Ripensare l'umano. Vulnerabilità, cura educativa, bellezza e relazioni autentiche

Atti del Convegno Nazionale CIRPED
Catanzaro, 26-27 novembre 2026

a cura di
Ferdinando Ivano Ambra, Alessandro Ciasullo, Tiziana Iaquinta,
Maria Luisa Iavarone, Antonello Mura, Sara Nosari
Antonella Nuzzaci, Riccardo Pagano, Marco Piccinno
Andrea Porcarelli, Andrea Potestio

Pensa MULTIMEDIA

CIR
Centro Italiano
di Ricerca
Pedagogica
Ped

Ripensare l'umano. Vulnerabilità, cura educativa, bellezza e relazioni autentiche

Atti del Convegno Nazionale CIRPED
Catanzaro, 26-27 novembre 2026

a cura di
Ferdinando Ivano Ambra, Alessandro Ciasullo, Tiziana Iaquinta, Maria Luisa Iavarone, Antonello Mura, Sara Nosari Antonella Nuzzaci, Riccardo Pagano, Marco Piccinno Andrea Porcarelli, Andrea Potestio

Pensa MULTIMEDIA

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione-digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).
L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sitohttps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

ISBN volume 979-12-5568-584-5

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

Indice

00 **Introduzione**
Il tempo dell'incertezza e la sfida pedagogica del presente
di *Maria Luisa Iavarone*

Sezione I – Cura e legami sociali
a cura di *Ferdinando Ivano Ambra, Sara Nosari*

16 Introduzione. Aver cura del possibile
di *Ferdinando Ivano Ambra, Sara Nosari*
18 I.1. La cura come raccordo comunitario tra vulnerabilità e legami autentici in una scuola primaria
di *Antonio Ascione, Francesco Del Sorbo*
26 I.2. La relazione educativa come traccia generativa e orientativa nella formazione degli insegnanti di sostegno
di *Vincenza Barra, Marinella Muscarà*
32 I.3. Costruire dati, costruire relazioni: micro-dataset narrativi come pratiche di cura educativa
di *Eleonora Bonfili*
38 I.4. Risignificare la vulnerabilità nell'orizzonte educativo contemporaneo
di *Alessandra Brafa, Concetta Emanuela Albanese*
45 I.5. Orientare il possibile. La pedagogia della speranza e la clinica della formazione nel contrasto alla devianza
di *Marianna Capo*
53 I.6. Dalla prestazione alla persona. Meritorietà, vulnerabilità e riconoscimento nella relazione educativa
di *Virginia Capriotti*
58 I.7. Dal mito della performance al primato affettivo: il paradosso educativo della famiglia contemporanea e la ripresa del concetto di 'cura'
di *Santina Carrozza*
65 I.8. I compiti a casa con l'AI. Sfide epistemiche e cura educativa per una genitorialità al tempo dell'Intelligenza Artificiale
di *Francesco Castelli*
74 I.9. Il caso Calabria nel sistema integrato di educazione e istruzione zero-sei: criticità territoriali e prospettive di governance
di *Sonia Chiaravalloti*

81 I.10. Il materno che è in noi: L'origine del linguaggio tra vulnerabilità e legami sociali
di *Donata Chiricò*
91 I.11. La cura del vivente tra generazioni. Infanzia, senilità e mondo vegetale nell'albo illustrato contemporaneo
di *Luca Cipriano*
97 I.12. Imparare la cura. Relazione educativa, vulnerabilità e legami formativi nella professionalità docente
di *Antonella Coppi, Sabrina Lucilla Barone*
103 I.13. Una fragile armonia. Profili etici e fondamenti pedagogici dell'aures colere
di *Maria Francesca D'Amante*
109 I.14. Il doppio volto della cura: rieducazione, controllo e costruzione dell'identità nel Riformatorio Giudiziario Femminile di Airola (1932-1946)
di *Nadia Esposito*
115 I.15. La rieducazione del minore deviante tra pedagogia fenomenologica e prassi trattamentale: il modello dell'IPM "Cesare Beccaria" e la riconfigurazione dell'intenzionalità
di *Rossella Marzullo*
121 I.16. La forma della conoscenza educativa. Interpretazione, alterità e dialogo
di *Giulia Melchiorri*
126 I.17. Infanzie abbandonate e disfunzionalità genitoriale contemporanea
di *Davide Milasi, Rossella Marzullo*
131 I.18. Abitare la vulnerabilità. Per una pedagogia della cura oltre la cultura della prestazione
di *Rossana Adele Rossi*
137 I.19. La scuola come infrastruttura pubblica della cura. Una prospettiva urbanistica sulla vulnerabilità educativa dei territori
di *Francesco Trimboli*
146 I.20. Verso una nuova comprensione della cura e della comunità: l'approccio di Adelmo Sichel, medico-psichiatra fenomenologo
di *Raffaele Tumino*
152 I.21. La mediazione didattica quale pratica di cura nella società algoritmica. Ripensare la professionalità docente a partire dalla vulnerabilità dell'insegnare
di *Alessandro Turano*
158 I.22. Il paradosso di Ludovico: una lettura pedagogico-ermeneutica della cura in *Arancia Meccanica*
di *Giorgia Turnone*
170 I.23. Backtalk nella ricerca qualitativa: strumento di cura per la ricerca e per il suo oggetto
di *Matteo Umbro*

Sezione II – Vulnerabilità e inclusione
a cura di *Antonella Nuzzaci, Marco Piccinno*

176 Introduzione. Riconoscere la vulnerabilità per progettare
di *Antonella Nuzzaci, Marco Piccinno*

178 II.1. Dalla personalizzazione alla trasformazione dei contesti: Capability Approach e UDL nella formazione professionale delle persone con disabilità
di *Silvana Arcodia*

191 II.2. La vulnerabilità come criterio di progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi
di *Antonio Balestra, Daniela Maggi*

199 II.3. Promuovere l'inclusione e il senso di appartenenza al nido. Evidenze da una ricerca empirica
di *Paolo Bertuletti*

205 II.4. Rendere visibile il sapere incarnato nella professionalità docente inclusiva
di *Filomena Maria Rosalba Cecere, Patrizia Oliva*

211 II.5. La vulnerabilità come spazio pedagogico di inclusione: pratiche di cura educativa nella scuola secondaria di primo grado
di *Davide Di Palma, Generoso Romano*

231 II.6. Reinventare la mitologia con un'interpretazione inclusiva: le opere di Rick Riordan
di *Domenico Francesco Antonio Elia*

236 II.7. Vulnerabilità e inclusione: questioni e suggestioni
di *Simona Gatto*

242 II.8. Vulnerabilità e inclusione scolastica: percezione di appartenenza, riconoscimento e partecipazione nei contesti educativi
di *Gianluca Gravino, Emma Saraiello, Maria Giovanna Tafuri*

259 II.9. La vulnerabilità tra responsabilità comune e differenziazione educativa
di *Ilaria La Malfa*

267 II.10. Vulnerabilità educativa e prevenzione del bullismo: un'analisi comparativa delle pratiche inclusive nei sistemi scolastici europei
di *Francesca Latino, Francesco Tafuri*

280 II.11. Oltre il deficit cumulativo: politiche di welfare, vulnerabilità minorile e riproduzione dello svantaggio
di *Antonella Nuzzaci, Elżbieta Mach*

288 II.12. Vulnerabilità e inclusione nei contesti universitari: uno studio sperimentale mixed-methods su un intervento educativo orientato alla cura, alla consapevolezza relazionale e alla partecipazione
di *Fabiola Palmiero, Domenico Tafuri*

321 II.13. Progetto di Vita, vulnerabilità e autodeterminazione nelle transizioni all'adultità delle persone con disabilità
di *Francesca Placanica, Rosa Sgambelluri*

326 II.14. Learning by Making e Storytelling nella Scuola Primaria: un intervento didattico per l'Inclusione
di *Emma Saraiello, Gianluca Gravino, Maria Giovanna Tafuri*
339 II.15. Educare alla vulnerabilità nella scuola primaria: effetti di pratiche pedagogiche di cura sul senso di inclusione e sul benessere relazionale
di *Giovanna Scala, Giovanni Tafuri*
358 II.16. Oltre l'accessibilità: tecnologie assistive, emozioni e relazioni in tiflologia
di *Chiara Scuotto, Giuseppe Russo, Arturo Puoti, Luigi Felaco*
366 II.17. Vulnerabilità, invisibilità: percorsi di connessione
di *Flavia Stara*
372 II.18. Alla soglia del conflitto. Il limite come "terra di mezzo" del pedagogico
di *Pierluca Turnone, Nico Abene*
384 II.19. Autoefficacia adattiva e gestione della classe inclusiva nel TFA Sostegno
di *Patrizia Oliva, Mariagrazia Verbicaro*
392 II.20. Intelligenza artificiale generativa e lingue dei segni nelle credenze dei docenti in formazione sul sostegno
di *Mariagrazia Verbicaro, Patrizia Oliva*

Sezione III – Ben-essere e apprendimento
a cura di *Antonello Mura, Riccardo Pagano*

402 Introduzione. La pedagogia del ben-essere per un Progetto di vita: libertà, felicità, autodeterminazione, inclusione
di *Alessandro Ciasullo, Riccardo Pagano*
406 III.1. Leggersi dentro, scrivere insieme. Literacy emotiva multimodale e digital storytelling nella scuola primaria
di *Alessandro Barca, Maria Rosaria Re*
420 III.2. La scuola in ospedale come ecosistema educativo: inclusione, benessere e partecipazione
di *Francesca Buccini*
430 III.3. Il Service Learning e il «ben-essere» sociale: formare i docenti alla co-progettazione
di *Rosaria Capobianco*
437 III.4. Il Change Agent come anima del cambiamento sociale. Il non-umano che pervade l'umano
di *Angelo Cappello*
444 III.5. Valutazione di impatto sociale e sostenibilità dei sistemi formativi universitari. L'esperienza dell'Università Parthenope a Caivano
di *Gabriele Carbonara, Francesco Girardi, Sara Gemma*
453 III.6. Tra apertura e consapevolezza critica: gli atteggiamenti degli studenti universitari verso l'intelligenza artificiale generativa
di *Martina Casillo, Valeria Vadalà, Arianna Ricciardi, Nadia Carlomagno*

461 III.7. Learning to Inhabit Relationships. Progettare l'educazione affettiva tra benessere e apprendimento
di *Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Sara Pellegrini, Riccardo Sebastiani, Filippo Gomez Paloma*
469 III.8. Philosophy for Children e ADHD. Benefici dell'approccio filosofico nell'organizzazione del pensiero divergente
di *Eliana De Sanctis*
474 III.9. Pause attive e benessere cognitivo: il movimento in classe finalizzato all'ottimizzazione dell'apprendimento nell'era digitale
di *Francesco Gallo, Annamaria Curatola*
479 III.10. Emo-azioni: progetto educativo per il benessere scolastico
di *Miriam Galloro, Teresa Iona, Antonio De Sarro, Giuseppe Rosanò, Giuseppe Fabiano*
484 III.11. Il gioco delle possibilità: playfulness e cura di sé in caregiver-partner di persone con demenza
di *Teresa Iavarone*
490 III.12. Oltre l'uso dell'intelligenza artificiale: assessment della vulnerabilità epistemica nella formazione iniziale dei docenti
di *Andrea Laudadio, Maria Ermelinda De Carlo*
506 III.13. Il modello a 5 fasi nella progettazione didattica per promuovere il clima di classe
di *Angela Magnanini, Chiara Pannone, Marco D'Onofrio, Thomas Manfredi, Marta Sánchez Utgé*
512 III.14. Il bambino dell'alba. Verso un paradigma integrato tra neonatologia, educazione 0-3 e sostegno alle famiglie
di *Silvestro Malara, Fabiana Milardi*
520 III.15. Wushu Sanda, ben-essere e apprendimento: autoregolazione e risposta all'imprevisto
di *Miriam Mattei, Giovanni Mattei, Zhang Chun Li*
526 III.16. Lettura profonda, struttura testuale e soggettività del lettore
di *Carlotta Melchiorre*
532 III.17. Oltre la performance. Benessere studentesco e pratiche di cura nel progetto SUPPORT
di *Immacolata Messuri, Ines Tedesco, Matteo Conte*
556 III.18. Relazioni disincarnate e benessere a scuola nella contemporaneità digitale
di *Rosa Minerva, Matteo Conte*
572 III.19. Valutare riconoscendo: vulnerabilità, errore e ben-essere nella scuola della prestazione
di *Gaetano Monaco*
594 III.20. Abitare la zona riparia tra reale e virtuale: videogiochi, competenze trasversali e ben-essere formativo
di *Beatrice Pellegrinelli*

599 III.21. Educare al dolore per educare alla felicità. Prospettive educative
di *Simona Perfetti*
605 III.22. Competenze non cognitive e ben-essere scolastico nella scuola secondaria di secondo grado
di *Angela Lombardo Pontillo, Mariagrazia Verbicaro*
612 III.23. Corpi assenti, relazioni presenti? Intelligenza artificiale, *embodiment* e relazione educativa
di *Rosario Ponziano*
618 III.24. Benessere e apprendimento: la valutazione formativa come dispositivo pedagogico per abitare l'incertezza
di *Roberta Scarano, Iolanda Sara Iannotta*
624 III.25. La conoscenza (dis)incarnata. Esperienza, corporeità e ben-essere nell'apprendimento nell'epoca dell'intelligenza artificiale
di *Adriana Schiedi*
638 III.26. Ragionamento logico e il *problem solving*: evidenze preliminari da una sperimentazione nella scuola primaria
di *Sonia Trotta*
645 III.27. Pratiche teatrali e competenze emotive e affettive per il benessere e la cura nei contesti educativi
di *Valeria Vadalà, Arianna Ricciardi, Francesco Maria Cordella, Nadia Carlomagno*

Sezione IV – Bellezza e resistenza pedagogica
a cura di *Tiziana Iaquinta, Andrea Porcarelli*

654 Introduzione. La bellezza resistente. Sguardi, linguaggi e contesti educativi
di *Tiziana Iaquinta, Andrea Porcarelli*
657 IV.1. La bellezza come categoria antropologica. Per una pedagogia della custodia tra paideia greca e contemporaneità
di *Giovanna Arigliani*
665 IV.2. Progettazione e validazione della *Contemporary Dance Audience Experience Scale* (CDAES): uno strumento multidimensionale progettato per valutare l'esperienza del pubblico nei festival di danza contemporanea
di *Luigi Aruta, Alessandra Natalini*
673 IV.3. L'arte della meraviglia: l'albo illustrato come antidoto all'indifferenza. Una lettura di Beatrice Alemagna
di *Valentina Baeli*
679 IV.4. La bellezza come possibilità educativa nei contesti di vulnerabilità
di *Antonella Coppi, Debora Tringali*
686 IV.5. Nutrire l'anima, custodire la con-vivenza
di *Cosimo Costa*

691 IV.6. Educare alla speranza nei territori della ferita. La bellezza nella lotta alle mafie come categoria pedagogica
di *Giancarlo Costabile*
698 IV.7. Jean-François Mercurio e l'educazione bilingue: rompere il silenzio, spezzare il paradigma
di *Alessandra Faggiotto*
704 IV.8. L'esperienza della bellezza come dispositivo pedagogico nei percorsi di fuoriuscita dalla violenza
di *Maura Ferrara, Gilda Noviello*
711 IV.9. Esperienze tecno-estetiche immersive e "scenari sensibili": immaginare futuri possibili tra vulnerabilità e sostenibilità
di *Emanuela Guarcello*
718 IV.10. La bellezza della natura in ospedale: uno strumento pedagogico contro il burnout
di *Teresa Iona, Miriam Galloro, Marianna Vaccaro*
726 IV.11. Difendere il bello, il fragile e il perituro. L'etica di resistenza di Edgar Morin per l'educativo
di *Chiara Massullo*
733 IV.12. Desiderio e libertà dell'altro. Per un'educazione affettiva nell'era digitale
di *Rosa Grazia Romano*
739 IV.13. Coreografie di Futuro: la danza educativa come pratica somatica di cura e di bellezza nell'epoca delle relazioni disincarnate
di *Francesco Paolo Salemme, Luigi Aruta, Giacomo Cozzolino, Arturo Puoti*
745 IV.14. La bellezza come fermento rieducativo in carcere
di *Maria Sammarro, Elena Zagari*
750 IV.15. Figli espropriati della krisis: l'illusione di un futuro senza dolore
di *Paolo Siclari*
757 IV.16. La sfida della bellezza per la crescita umana: sguardi sulla filosofia dell'educazione di Gert Biesta
di *Letterio Todaro*

Sezione V – Lavoro e professioni educative
a cura di *Alessandro Ciasullo, Andrea Potestio*

764 Introduzione. Lavoro, formazione e professioni educative
di *Alessandro Ciasullo, Andrea Potestio*
768 V.1. Formazione docenti e inclusione: questioni e prospettive nell'era dell'Intelligenza Artificiale per ripensare l'umano
di *Salvatore Capparelli*
773 V.2. Oltre la competenza. Formare l'insegnante di sostegno come persona totale
di *Francesco Luigi Gallo*

781 V.3. Benessere dei docenti e Modello Senza Zaino. Ripensare l'ambiente per rifondare le relazioni
di *Pasquale Gallo*
786 V.4. La postura di cura e vulnerabilità nello 0-3 anni: un'indagine descrittivo-esplorativa sulle concezioni dei futuri educatori
di *Deborah Gragnaniello, Rosanna Tammaro*
791 V.5. Curricula impliciti ed espliciti: la promozione delle *soft skills* nella formazione universitaria di educatori e assistenti sociali
di *Maria Antonia Pertosa*
797 V.6. Skills critico-creative e professionalità docente: prospettive a partire da un percorso di Ricerca-Azione-Formazione
di *Francesca Pileggi*
804 V.7. Fatica e bellezza dell'educare. Risvolti inattesi
di *Agnese Rosati*
810 V.8. L'apprendimento cooperativo nella didattica dell'anatomia tramite Anatomage nei percorsi di area sanitaria
di *Agostino Sorbara*
815 V.9. Percezioni degli insegnanti ed educazione all'aperto. Teacher Beliefs and Outdoor Education
di *Maria Tiso, Concetta Ferrantino*
821 V.10. Sostare nella vulnerabilità: il lavoro educativo nello Spazio Neutro
di *Debora Tringali, Gloria Cecchi*

Introduzione
Il tempo dell'incertezza e la sfida pedagogica del presente

Maria Luisa Iavarone

Il Seminario Nazionale CIRPed ospitato presso l'Università Magna Graecia di Catanzaro il 26 e 27 novembre 2026 dal titolo *"Ripensare l'umano. Vulnerabilità, cura educativa, bellezza e relazioni autentiche"* costituisce un punto di avanzamento nella riflessione interna alla nostra comunità scientifica. Riflessione che abbiamo percepito urgente dopo il seminario dello scorso anno "2000-2025: *Con-fini educativi tra generazioni*" esplicitamente dedicato ad interrogare i mutamenti che hanno segnato gli ultimi venticinque anni di storia educativa.

In continuità, abbiamo dunque inteso proseguire il percorso di ricerca che assume la complessità odierna, caratterizzata da un intreccio di questioni strutturali, geopolitiche, ambientali, identitarie, relazionali, istituzionali e digitali, quale dimensione di sfondo di tre categorie pedagogiche essenziali: «cura educativa, vulnerabilità e bellezza», cardini essenziali dell'umano in un'epoca caratterizzata dalla proliferazione di relazioni artificiali e disincarnate.

Lo scenario globale è certamente di profonda instabilità e il futuro appare spesso opaco, segnato da una vulnerabilità diffusa che interroga radicalmente il senso dell'abitare il mondo. In questo tempo sospeso, i modelli educativi ereditati dalla modernità tardiva – marcatamente tecnocratici, procedurali e orientati a una logica puramente meccanica ed efficientista – mostrano drammaticamente i propri limiti. Essi falliscono nel compito fondamentale di dotare i soggetti degli strumenti interiori ed etici necessari per orientarsi nell'instabilità, riducendo spesso la persona a utente o a ingranaggio di un sistema che chiede di *funzionare* anziché di *esistere*.

Di fronte a questa deriva, la pedagogia e il dibattito scientifico del CIRPED avvertono con urgenza la responsabilità di un profondo riposizionamento epistemologico. Non possiamo limitarci a rincorrere le urgenze del presente con risposte parziali o adattive; siamo chiamati a ri-problematizzare i nostri riferimenti etici e metodologici. Educare oggi significa coraggiosamente fare spazio alla "speranza progettata", contrapponendosi a ogni forma di anestesia emotiva e di rassegnazione culturale per immaginare e costruire futuri educativi inediti e sostenibili.

Il percorso di studio che anima il Seminario Nazionale di Catanzaro si è strutturato, come accennato, attorno a tre nuclei concettuali e categorie pedagogiche cardinali: la cura educativa, la vulnerabilità e la bellezza. Esse costituiscono la bus-

sola con cui la comunità scientifica intende ripensare il legame educativo, sottraendolo alle insidie della proliferazione di relazioni artificiali, disincarnate e digitalmente mediate che caratterizzano la contemporaneità.

La cura educativa non si esaurisce in una tecnica di supporto, ma si configura come la condizione ontologica ed esistenziale dell'essere umano. È una pratica relazionale orientata a promuovere il *ben-essere* per il *ben-esserci* dell'Altro, accogliendolo nella sua irriducibile singolarità.

La vulnerabilità, lungi dall'essere un deficit da colmare o una debolezza da occultare, viene assunta come tratto costitutivo dell'esperienza umana. È lo spazio dell'esposizione alla "ferita del mondo", ma è soprattutto il luogo generativo dell'apertura all'Altro, della responsabilità etica e della trasformazione formativa.

La bellezza, infine, riconquistando la sua piena dignità epistemica, si offre come categoria trasformativa. Non ornamento o effimera consolazione, essa possiede la forza di spezzare l'indifferenza, di riattivare il desiderio di conoscenza e di restituire profondità a un'esperienza quotidiana costantemente esposta alla frammentazione e alla superficialità.

I contributi raccolti in questi atti – frutto del fecondo dialogo tra studiosi, ricercatori, professionisti della scuola, delle università e dei servizi sociosanitari – testimoniano la ricchezza e la vitalità della ricerca pedagogica nazionale, arricchita dalla straordinaria convergenza delle Società Scientifiche dell'area pedagogica. Attraverso le differenti *tracks* di approfondimento, il volume esplora i nodi cruciali del nostro agire professionale: 1) *Cura e legami sociali*, dove la responsabilità si radica come fondamento etico dell'agire educativo, interrogando le pratiche nei contesti di marginalità e disuguaglianza; 2) *Vulnerabilità e inclusione*, che ripensano i dispositivi formativi e i linguaggi nei contesti scolastici e familiari, trasformando la crisi in generativa occasione di cambiamento; 3) *Ben-essere e apprendimento*, focalizzati sull'intreccio tra errore, incertezza, resilienza e qualità dell'apprendimento, senza eludere l'impatto pervasivo del digitale sulle relazioni educative; 4) *Bellezza e resistenza pedagogica*, intesa come antidoto all'anestesia emotiva e come criterio guida nella progettazione di spazi formativi densi di significato; 5) *Lavoro e professioni educative*, che richiamano la funzione indispensabile delle professioni di cura a sostegno della piena fioritura di ogni essere umano all'interno di società plurali e frammentate.

Questi atti offrono al lettore non una mera rendicontazione accademica, ma un manifesto corale di resistenza e di impegno culturale. La riflessione pedagogica qui custodita ribadisce con forza che l'educazione rimane il presidio democratico e umano per eccellenza: il luogo in cui la fragilità diventa risorsa, la relazione ritrova la sua autenticità carnale e profonda e il futuro torna a essere un tracciato percorribile attraverso la corresponsabilità educativa. Affidiamo queste pagine al dibattito scientifico e alle prassi professionali, nella certezza che possano continuare a generare interrogativi, visioni e pratiche di speranza.

Sezione I
Cura e legami sociali

a cura di
Ferdinando Ivano Ambra, Sara Nosari

Introduzione
Aver cura del possibile

Ferdinando Ivano Ambra, Sara Nosari

Se di fronte a un tempo come quello presente, il cui futuro appare tanto incerto quanto opaco, si fa concreto il rischio di affidarsi a modelli educativi meccanicisti e tecnocratici, diventa essenziale riaffermare la responsabilità come fondamento etico dell'agire educativo. È lungo questa direzione che i contributi della sezione «Cura e legami sociali» si interrogano sulle condizioni che consentono di riconoscere e coltivare le possibilità di ciascuno, in particolare nei contesti di marginalità e disuguaglianza.

Pur presentando oggetti ed approcci differenti (teoretico-ermeneutico, empirico, storico, documentale, perfino urbanistico), i contributi di questa sezione trovano convergenza nel sottrarre la vulnerabilità alla grammatica del deficit per assumerla come condizione costitutiva dell'umano e, insieme, della relazione educativa.

Questa convergenza si articola su diversi piani. Il primo, antropologico ed epistemologico, riguarda la concezione stessa che si assume della vulnerabilità. Se l'essere umano prende forma entro legami di dipendenza e di interdipendenza, se la sua stessa voce nasce dall'ascolto prima ancora che dalla parola, allora la vulnerabilità non è ciò che l'educazione deve correggere, ma ciò che la rende possibile: la soglia attraverso cui l'altro può raggiungerci e trasformarci. Il bersaglio critico che ne deriva è una cultura della prestazione che confonde autonomia e autosufficienza, identifica la persona con i propri risultati e insegna, implicitamente, a nascondere il limite.

Nella scuola come nella famiglia, questa logica produce figure apparentemente opposte, il soggetto chiamato a meritare da solo il proprio valore e il figlio iperprotetto a cui viene risparmiato ogni confronto con la frustrazione. In entrambi i casi si cerca però di rimuovere la stessa cosa: la fragilità.

La cura, in quanto categoria forte, non è scevra di ambivalenze. Ad esempio, la storia di alcune istituzioni educative in cui è previsto il trattamento della devianza mostra quanto facilmente la cura possa rovesciarsi in controllo e in normalizzazione, smettendo di riconoscere il soggetto. Disconoscendo l'altro, essa assume un'ottica che non vede l'educazione come un processo continuo di cambiamenti e trasformazioni possibili, ma come processo ri-educativo che cancella e sostituisce immaginando una condotta standard applicabile a tutte le individualità. Al con-

trario, la devianza può essere letta come frattura relazionale prima che come profilo di rischio: là dove l'adulto abdica alla propria funzione educativa, per eccesso di delega tecnologica o per isolamento dal mondo, e là dove, all'opposto, un'esperienza formativa autentica consente di riscrivere la propria storia.

Un secondo piano riguarda la forma della relazione e della professionalità educativa. Conoscere l'altro senza esaurirlo, mantenere aperta la distanza tra la persona e ciò che di lei si è compreso, impedire che una difficoltà circoscritta diventi un giudizio sull'intero: sono questi i tratti di una cura che non coincide con la prossimità affettiva, ma si traduce in giudizio, intenzionalità e progettazione. La diffusione dei sistemi algoritmici rende la questione più urgente, perché porta alla luce, per contrasto, ciò che dell'insegnare e dell'educare non si lascia ridurre a procedura. La cura investe così anche la ricerca, chiamata a esporre le proprie interpretazioni alla parola di chi vi partecipa e a interrogarsi su chi definisca le categorie con cui l'esperienza viene descritta.

Il terzo piano è istituzionale e territoriale. Oltre che nella relazione tra soggetti, la cura si colloca al centro della rete tra scuola, famiglie e servizi. Da un punto di vista prettamente istituzionale essa può essere ravvisata nella distribuzione delle opportunità educative fin dalla prima infanzia. Nei territori del Mezzogiorno, in particolare, la distanza tra diritti formalmente garantiti e opportunità effettivamente accessibili interpella la pedagogia come questione di giustizia, e restituisce alla comunità educante il compito di tessere legami là dove le disuguaglianze tendono a scioglierli.

Ciò che lega questi piani è forse il tratto più radicale della cura: il suo essere rivolta a ciò che non è ancora. Heidegger descriveva la *Sorge* come un «essere-avanti-a-sé».

In chiave pedagogica, aver "cura" significa fertilizzare i campi senza piantarvi i semi, supportare l'altro nella ricerca della propria identità senza definirla a priori e tenere le porte aperte al possibile. In questo senso, la pedagogia, come atto politico, dovrebbe consegnare alle generazioni un mondo ancora coltivabile, mentre oggi appare quasi completamente mietuto.

È questa, in fondo, la «speranza progettata» evocata nell'introduzione al volume. Un futuro sottratto finisce sempre per contendere il presente; la cura educativa compie il movimento inverso, abitando il presente perché torni a essere luogo di possibilità. Coltivare legami sociali capaci di sostenere questa possibilità è allora un compito educativo: dare alla speranza le condizioni concrete perché ciascuno possa immaginare e costruire il proprio futuro insieme agli altri.

I.1
La cura come raccordo comunitario tra vulnerabilità e legami autentici in una scuola primaria

Antonio Ascione
Professore Associato – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
antonio.ascione@uniba.it
Francesco Del Sorbo
Dottorando in Digital Transformation – Università Pegaso
francesco.delsorbo@unipegaso.it

Abstract
Introduzione: Lo studio indaga il lavoro di cura svolto da scuola e servizi territoriali a sostegno di studenti in svantaggio socioeconomico in una scuola primaria della provincia di Napoli. Metodo: Mediante 13 interviste semi-strutturate a *stakeholder* scolastici e territoriali, analizzate tramite analisi tematica riflessiva, si esplorano le pratiche di rete e di accompagnamento. Risultati: Emergono tre temi: il raccordo comunitario come cura relazionale, il coinvolgimento familiare oltre lo stigma e l'accompagnamento pedagogico alle transizioni scolastiche. Discussione: L'indagine evidenzia la necessità di integrare cura affettiva e aspettative accademiche, superando derive assistenziali e burocratiche per un'equità educativa trasformativa.
Parole chiave: Cura educativa; Vulnerabilità; Comunità educante; Relazioni autentiche; Transizioni scolastiche.

Introduction: The study investigates the care work carried out by the school and local services in support of socioeconomically disadvantaged students in a primary school in the province of Naples. Method: Through 13 semi-structured interviews with school and local stakeholders, analysed via reflexive thematic analysis, the study explores networking and support practices. Results: Three themes emerge: community bridging as relational care, family involvement beyond stigma, and pedagogical accompaniment through school transitions. Discussion: The study highlights the need to integrate affective care and academic expectations, overcoming welfarist and bureaucratic drifts towards a transformative educational equity.
Keywords: Educational care; Vulnerability; Educating community; Authentic relationships; School transitions.

1. Introduzione e quadro teorico

Nelle periferie socio-economiche contemporanee, le istituzioni scolastiche fronteggiano scenari di profonda complessità esistenziale e materiale. Lo svantaggio socioeconomico è fenomeno cumulativo e multidimensionale che permea le pratiche di alfabetizzazione, l'identità e la continuità dei percorsi di apprendimento (Keogh & McGillicuddy, 2026). In contesti ad alta vulnerabilità sociale, la scuola primaria, spesso, rappresenta l'ultimo presidio pubblico ad alta intensità relazionale capace di intercettare le fragilità precoci (Iavarone & Iavarone, 2016). Tale funzione compensativa richiama Don Lorenzo Milani, la cui critica alla scuola selettiva, sintetizzata nel monito a "non fare parti eguali fra disuguali", resta un riferimento ineludibile per l'equità scolastica nei contesti di deprivazione (Scuola di Barbiana, 1967, p. 8).

Il contributo assume la cura educativa non come intervento emergenziale, ma come condizione ontologica e strutturale dell'esistenza umana (Bertolini, 1988; Mortari, 2015): avere cura significa riconoscere l'essere umano nella sua costitutiva dipendenza dall'altro. La vulnerabilità cessa così di essere letta secondo la grammatica del deficit, per configurarsi quale dimensione ontologica ed etica fondamentale, spazio di apertura all'alterità e presupposto dei legami autentici (Boffo, 2011; Mortari, 2015, 2021), in accordo con la teoria del riconoscimento (Honneth, 1992/1995): le esperienze di misconoscimento, rintracciabili nella vergogna e nello stigma che allontanano le famiglie dalla scuola, costituiscono una forma di ingiustizia sociale cui la cura educativa risponde. La ricerca intreccia tale prospettiva con il modello bioecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner & Morris, 2006): il modello PPCT (Processo, Persona, Contesto, Tempo) legge le traiettorie formative come esito di processi prossimali che si amplificano nelle dinamiche meso- ed esosistemiche legate a politiche territoriali e servizi sociali. Lo studio integra inoltre una riflessione critica sul capitale socio-culturale (Bourdieu, 1983/1986), poiché le istituzioni scolastiche rischiano di esercitare forme di "violenza simbolica" laddove impongano codici disallineati ai contesti delle famiglie vulnerabili (Bourdieu & Passeron, 1970/1977; Reay, 2021).

Gli orientamenti pedagogici più recenti suggeriscono di superare la frammentazione degli interventi mediante la comunità educante e i Patti Educativi di Comunità (Milani, 2018). Gli attori scolastici e territoriali mettono così in atto quello che la letteratura internazionale definisce *community bridge work* (Keogh & McGillicuddy, 2026): un lavoro di "raccordo comunitario" tra scuola, famiglie, servizi sociosanitari e Terzo Settore. Lo studio esplora la natura qualitativa di tale lavoro, analizzando le pratiche di cura relazionale, le tensioni tra supporto affettivo-esistenziale e istanze accademico-prestazionali, e le competenze deontologiche necessarie a transizioni formative eque.

2. Metodologia di ricerca

Lo studio adotta un disegno qualitativo empirico-interpretativo, fondato sull'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006; 2022), condotto in un Istituto Comprensivo di un comune della provincia di Napoli caratterizzato da elevati in-

dici di vulnerabilità sociale, disoccupazione strutturale e dispersione scolastica, con un'ampia percentuale di famiglie in svantaggio socioeconomico e situazioni di analfabetismo funzionale o di ritorno intergenerazionale.

La rilevazione ha coinvolto 13 *stakeholder* chiave, tra sistema scolastico interno e rete dei servizi sociosanitari, Terzo Settore e comunità locale, individuati mediante campionamento ragionato (*purposive sampling*) per garantire rappresentatività qualitativa delle funzioni che concorrono alla presa in carico comunitaria di studenti e famiglie. La composizione del campione, tra figure scolastiche interne e attori della rete territoriale, è sintetizzata in Tab. 1.

I dati sono stati raccolti mediante 13 interviste semi-strutturate (50-80 minuti), condotte tra ottobre 2025 e marzo 2026, audio-registrate previo consenso informato scritto e pseudonimizzate, in linea con i criteri etici dell'AIP e con il GDPR (Reg. UE 2016/679). La traccia d'intervista ha indagato: la percezione della cura educativa e della vulnerabilità; la rete territoriale e il raccordo comunitario; il coinvolgimento familiare e le transizioni scolastiche.

I dati, trascritti *verbatim*, sono stati sottoposti ad Analisi Tematica Riflessiva (Braun & Clarke, 2006, 2022) attraverso sei fasi ricorsive: familiarizzazione con i dati; generazione dei codici iniziali; raggruppamento in temi potenziali; revisione e affinamento; definizione e denominazione dei temi; stesura del *report*. Per garantire la *trustworthiness* (credibilità, trasferibilità, dipendibilità e confermabilità) del processo (Lincoln & Guba, 1985), sono state utilizzate la triangolazione dei ricercatori e un diario di riflessività metodologica volto a neutralizzare posizioni viziate da deficit d'aspettativa o accondiscendenza istituzionale.

Codice	Ruolo	Ambiti d'intervento prioritari
DS	Dirigente Scolastico	*Governance* e Patti di Comunità
REF_INCL	Referente Inclusione	Coordinamento BES, PAI e raccordo territoriale
REF_CONT_OUT	Referente Continuità Primaria	Orientamento in uscita, continuità relazionale
REF_CONT_IN	Referente Continuità Secondaria	Accoglienza in entrata, prevenzione *dropout*
PSIC_SCO	Psicologo Scolastico	Ascolto psicopedagogico, prevenzione disagio
MED_FAM	Mediatore Familiare di Comunità	Mediazione interculturale e dei conflitti
ASS_SOC_1	Assistente Sociale Comunale	Tutela minori, nuclei vulnerabili
ASS_SOC_2	Assistente Sociale ASL	Raccordo sociosanitario
EDUC_1	Educatore (ADES)	Educativa domiciliare
EDUC_2	Educatore (Doposcuola)	Supporto allo studio informale
EDUC_3	Educatore (Territoriale)	Animazione, prevenzione dispersione
TERZ_SET	Terzo Settore	Progettazione integrata, risorse
REF_PATTO	Referente Patto Educativo	Coordinamento di rete

Tab. 1: Sintesi del campione dei partecipanti alla ricerca (N=13)

3. Risultati e analisi tematica

L'analisi tematica ha condotto all'individuazione di tre temi principali (Fig. 1), qui presentati e discussi criticamente.

Sistema integrato di cura educativa comunitaria

TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3
Lavoro di Raccordo Comunitario	**Coinvolgimento Familiare e De-stigmatizzazione**	**Accompagnamento alle Transizioni Scolastiche**
▪ Integrazione scuola-territorio	▪ Superamento dello stigma intergenerazionale	▪ Sinergia tra cura affettiva e istanze prestazionali
▪ Superamento delle logiche prestazionali	▪ Alfabetizzazione e *empowerment* genitoriale	▪ Costruzione di aspettative e legami autentici
▪ Rete di prossimità relazionale	▪ Co-responsabilità educativa condivisa	

Fig. 1: Mappa dei tre temi principali dell'analisi tematica riflessiva

Il primo tema evidenzia come le pratiche di successo si fondino su un'articolata rete definita dagli intervistati "lavoro di raccordo comunitario", che supera la frammentazione dei servizi costruendo un ponte (*community bridge work*) tra scuola e risorse territoriali (Keogh & McGillicuddy, 2026). Il Dirigente Scolastico descrive la scuola come un "*hub* di compensazione ecologica", richiamando categorie del modello bioecologico (Bronfenbrenner, Morris, 2006):

> La scuola qui non può limitarsi a fare lezione. Se il bambino arriva a scuola digiuno, assonnato o segnato dai conflitti familiari della notte, la didattica tradizionale fallisce in partenza. [...] Il Patto Educativo di Comunità non è un pezzo di carta burocratico, ma la struttura d'incastro tra noi e le energie del Terzo Settore per non far cadere nessuno (DS).

Dove la collaborazione formale incontra rigidezze istituzionali, gli attori attivano canali informali. Il mediatore familiare agisce da *boundary spanner*, traducendo le richieste della scuola nelle possibilità reali delle famiglie:

> Il mio lavoro non è giudicare la famiglia che non manda il figlio a scuola, ma capire il motivo di quell'assenza. Faccio da ponte: spiego agli insegnanti la disperazione che c'è dietro una porta chiusa e spiego alla madre che la scuola non vuole sottrarle il figlio, ma sostenerlo (MED_FAM).

Il secondo tema affronta le relazioni tra scuola e famiglie in svantaggio intergenerazionale. L'analfabetismo funzionale dei genitori e i pregressi vissuti scolastici fallimentari generano vergogna che allontana le famiglie dalla scuola (Milani,

2018); costruire corresponsabilità richiede di decostruire lo stigma che associa povertà a disinteresse genitoriale:

> Molte madri non vengono ai colloqui non perché non amino i figli, ma perché si vergognano: hanno paura che le maestre chiedano loro di firmare documenti che non sanno leggere. [...] Quando abbiamo sostituito le circolari formali con chiamate dirette e informali, la presenza dei genitori è triplicata (REF_INCL).

Emergono discrepanze tra operatori: se educatori e psicologi valorizzano i "fondi di conoscenza" della comunità (Moll et al., 1992), permangono visioni vetero-assistenziali, a conferma che il superamento della violenza simbolica (Bourdieu & Passeron, 1970/1977) resta un processo mai pienamente garantito.

Il terzo tema riguarda la transizione dalla primaria alla secondaria, individuata da tutti come il momento di massima fragilità per gli alunni vulnerabili (Keogh & McGillicuddy, 2026), segnato da tensione tra cura affettiva e aspettative accademiche:

> Il passaggio alla scuola media è un momento critico. In primaria gli alunni vivono in un ambiente protetto, con maestre che conoscono le loro storie familiari. [...] Se non c'è un passaggio di consegne pedagogico, non solo contabile ma umano, l'alunno fragile si rifugia nell'assenteismo o nella provocazione comportamentale (REF_CONT_OUT).

> Con la docente referente della primaria facciamo riunioni di continuità molto approfondite. L'errore da evitare è abbassare le aspettative dicendo 'tanto viene da una famiglia difficile, non può farcela'. La cura autentica consiste nel mantenere alte le aspettative offrendo impalcature (*scaffolding*) affettive raddoppiate (REF_CONT_IN).

L'espressione traspone sul piano socio-affettivo il costrutto di *scaffolding* elaborato nella psicologia dello sviluppo (Wood, Bruner, & Ross, 1976), qui esteso dal sostegno cognitivo al sostegno relazionale, per ricostruire la percezione di sé come soggetto capace di apprendere (*academic self-concept*):

> A questi ragazzi spesso nessuno ha mai detto che possono sognare di diventare medici, ingegneri o insegnanti. Il lavoro che facciamo nei centri pomeridiani e nelle classi è smontare l'idea che la scuola sia una condanna prestazionale e farla diventare un luogo in cui scoprire i propri talenti. La cura è credere in loro prima ancora che ci credano loro stessi (EDUC_2).

4. Discussione e implicazioni pedagogiche

I risultati consentono di tracciare alcune considerazioni per la ricerca pedagogica e le politiche educative nei contesti ad alta vulnerabilità. L'indagine conferma l'utilità euristica del modello bioecologico (Bronfenbrenner & Morris, 2006) nel mo-

strare come lo sviluppo cognitivo ed emotivo sia l'esito di processi prossimali all'intersezione tra scuola, famiglia e territorio. Il lavoro di raccordo comunitario si propone come traduzione operativa della filosofia della cura (Mortari, 2015, 2021), mostrando che la cura educativa richiede competenze metodologiche e postura etico-deontologica, non un vago sentimentalismo (Fig. 2).

RIGORE E TRASFORMAZIONE

Rischio 1	Paternalismo Assistenziale
Rischio 2	Deriva Burocratica
Rischio 3	Iper-Prestazionalismo Tecnocratico
Modello Integrato	Cura Educativa Trasformativa (Contesto di Responsabilità e Alte Aspettative)

Fig. 2: Matrice dei rischi ricorrenti e del modello integrato di cura educativa trasformativa

Emerge la necessità di superare tre rischi ricorrenti: la deriva paternalistico-assistenziale (la famiglia vulnerabile come soggetto passivo da "salvare"); la deriva burocratica (continuità e inclusione ridotte a compilazione di griglie e protocolli privi di vita relazionale); la deriva iper-prestazionale (cura subordinata agli standard di rendimento, dimenticando che la motivazione sboccia solo entro relazioni autentiche) (Biesta, 2014, 2020; Boffo, 2011). Il primo richiama la critica freiriana alla "falsa generosità" dell'oppressore, che immobilizza l'oppresso nella dipendenza anziché promuoverne l'autonomia (Freire, 1968/1970); il secondo trova eco, nella pedagogia speciale italiana, nella critica alla riduzione di PDP e PEI a mero adempimento burocratico (Ianes, 2005).

La sinergia tra cura affettiva e aspettative accademiche è la cifra pedagogica più matura della ricerca: la vera cura verso l'alterità vulnerabile non consiste nell'abbassare i contenuti di studio, ma nell'offrire a ciascun alunno gli strumenti per emanciparsi dalle condizioni strutturali di svantaggio (Mortari, 2015; Reay, 2021).

5. Limiti della ricerca

Di seguito si esplicitano i limiti metodologici e contestuali dello studio:

Circoscrizione del contesto (studio di caso singolo): la ricerca si è svolta in un unico Istituto Comprensivo della provincia di Napoli; la ricchezza qualitativa dei dati non ne consente la generalizzazione statistica ad altri contesti geografici o socio-istituzionali.

Natura autocertificata dei dati (*self-reported data*): le evidenze si basano su narrazioni e percezioni soggettive degli *stakeholder*, con possibile desiderabilità sociale o autovalutazione benevola dei propri interventi.

Assenza di dati quantitativi e longitudinali: lo studio non ha misurato l'impatto

a lungo termine del raccordo comunitario su punteggi standardizzati (es. prove INVALSI) o tassi pluriennali di abbandono.

Prospettiva indiretta sugli studenti: l'esperienza diretta dei bambini è stata mediata dal racconto degli adulti di riferimento, e lo stesso vale per la voce delle famiglie vulnerabili, non intervistate direttamente.

6. Conclusioni

Il presente lavoro mostra che, nei contesti ad alta deprivazione della provincia di Napoli, la scuola primaria può farsi promotrice di una trasformazione esistenziale e sociale profonda solo se accetta di uscire dai propri confini murari per farsi comunità educante aperta. Riconoscere la vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'esperienza umana consente di liberare la prassi educativa dalle tossicità dello stigma e del giudizio meritocratico astratto. Il lavoro di raccordo comunitario traccia la via per una nuova professionalità educativa: docenti, educatori, assistenti sociali, psicologi e dirigenti chiamati a collaborare non per giustapposizione di ruoli, ma entro una condivisa deontologia della cura e della corresponsabilità relazionale. Sostenere le transizioni scolastiche custodendo i legami autentici significa restituire alla scuola pubblica la sua vocazione democratica più alta: consentire a ogni bambino, a prescindere dal proprio punto di partenza materiale, di fiorire come persona umana libera, consapevole e capace di futuro.

Bibliografia

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory, 70*(1), 89-104. https://doi.org/10.1111-/edth.12411

Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi* (pp. 1-224). Apogeo/Maggioli.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital (R. Nice, Trans.). In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press. (Original work published 1983).

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Sage Publications. (Original work published 1970).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1* (6th ed., pp. 793-828). Wiley.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder. (Original work published 1968).

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, Trans.). Polity Press. (Original work published 1992).
Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione*. Erickson.
Iavarone, M. L., & Iavarone, T. (2016). *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito sociosanitario*. FrancoAngeli.
Keogh, A. J., & McGillicuddy, D. (2026). Bridging home, school and community to address educational inequality: Supporting educational trajectories through community bridge work. *British Educational Research Journal, 52*(4), 2986-3018. https://doi.org/-10.1002/berj.70134
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching. *Theory Into Practice, 31*(2), 132-141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortin.
Mortari, L. (2021). *La politica della cura: Prendere a cuore la vita*. Raffaello Cortina.
Reay, D. (2021). The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education, 56*(1), 53-64. https://doi.org/10.1111/ejed.12438
Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/-j.1469-7610.1976.tb00381.x

I.2
La relazione educativa come traccia generativa e orientativa nella formazione degli insegnanti di sostegno

Vincenza Barra
Professoressa Associata – Università degli Studi di Enna "Kore"
vincenza.barra@unikore.it
Marinella Muscarà
Professoressa Ordinaria – Università degli Studi di Enna "Kore"
marinella.muscara@unikore.it

Abstract
Il contributo esplora la relazione educativa come dimensione capace di orientare la didattica e l'agire professionale dell'insegnante di sostegno, assumendo la cura come pratica attenta, responsabile e situata, rivolta alla singolarità dell'altro (Mortari, 2015). La postura ermeneutica del docente si traduce nella capacità di osservare i contesti, coglierne bisogni, risorse e possibilità e rivedere le proprie scelte alla luce dell'esperienza. La formazione specialistica promuove una professionalità inclusiva fondata sulla riflessività e sulla consapevolezza delle modalità di interpretazione e intervento (Muscarà, 2018). La cura diviene criterio operativo della progettazione didattica, orientando la personalizzazione delle attività, la scelta dei mediatori e la valutazione formativa. Attraverso pratiche osservative, narrative e riflessive, l'insegnante può interrogare e riorientare l'agire in relazione ai feedback e alle condizioni del contesto (Mortari, 2003; Sibilio & Aiello, 2015).
Parole chiave: Relazione educativa; Cura educativa; Agire riflessivo; Didattica inclusiva; Insegnante di sostegno.

The paper explores the educational relationship as a dimension capable of guiding teaching and the professional practice of support teachers, conceiving care as an attentive, responsible, and situated practice directed towards the uniqueness of the other (Mortari, 2015). The teacher's hermeneutic stance is reflected in the ability to observe contexts, identify their needs, resources, and possibilities, and reconsider one's choices in light of experience. Specialist training promotes an inclusive professionalism grounded in reflexivity and awareness of one's modes of interpretation and intervention (Muscarà, 2018). Care thus becomes an operational criterion for instructional design, guiding the personalisation of activities, the selection of mediators, and formative assessment. Through observational, narrative, and reflective practices, teachers can question and redirect their actions in response to feedback and contextual conditions (Mortari, 2003; Sibilio & Aiello, 2015).
Keywords: Educational relationship; Educational care; Reflective practice; Inclusive teaching; Support teacher.

1. Introduzione

La relazione educativa costituisce una dimensione fondativa dell'esperienza formativa, poiché è nell'incontro con l'altro che l'azione didattica acquista significato e direzione. Essa non rappresenta soltanto lo sfondo dei processi di insegnamento-apprendimento, ma uno spazio dinamico nel quale si intrecciano intenzionalità, interpretazioni e possibilità di trasformazione. Educare significa incontrare una persona portatrice di una storia, di bisogni, risorse e specifiche modalità di partecipazione, senza ricondurne la singolarità a categorie definite a priori.

Tale prospettiva assume particolare rilievo nella professionalità dell'insegnante di sostegno, chiamato a operare in contesti complessi e in continua evoluzione. La sua formazione non può limitarsi all'acquisizione di tecniche rivolte esclusivamente all'alunno con disabilità, ma deve promuovere competenze relazionali, interpretative e progettuali capaci di coinvolgere l'intero ambiente educativo. La specializzazione contribuisce così alla costruzione di una scuola nella quale l'inclusione sia assunta come responsabilità condivisa e non delegata a una singola figura professionale (Muscarà, 2018; Pavone & Mura, 2024).

La relazione educativa può essere intesa, dunque, come una traccia che orienta l'agire senza determinarlo rigidamente. Essa conserva i segni dell'esperienza, rende leggibili i cambiamenti e suggerisce possibili direzioni di intervento. È generativa perché, attraverso l'ascolto, il riconoscimento e il dialogo, consente di far emergere possibilità di apprendimento e partecipazione non immediatamente visibili.

In tale processo, la cura non coincide con un atteggiamento genericamente affettivo o assistenziale, ma si configura come pratica attenta, responsabile e situata, rivolta alla singolarità dell'altro (Mortari, 2015). Per l'insegnante di sostegno ciò comporta una presenza capace di accompagnare senza sostituirsi, sostenere senza produrre dipendenza e predisporre condizioni che favoriscano autonomia e appartenenza. La relazione assume così una funzione conoscitiva e orientativa: permette di raccogliere indizi, formulare ipotesi e riconsiderare le decisioni alla luce delle risposte dell'alunno e delle condizioni del contesto. Essa non è soltanto il luogo nel quale applicare una scelta didattica, ma la fonte attraverso cui generarla e riorientarla.

2. La postura ermeneutica dell'insegnante di sostegno

La complessità dei contesti inclusivi richiede all'insegnante di sostegno una postura ermeneutica, intesa come disponibilità a osservare, interpretare e comprendere le situazioni mantenendo aperte le proprie ipotesi. L'agire professionale non può fondarsi su letture definitive, poiché bisogni, risorse e possibilità si manifestano nell'interazione tra la persona e le condizioni ambientali. Lo sguardo del docente deve quindi rivolgersi non soltanto alle caratteristiche dell'alunno, ma anche alle dinamiche del gruppo, all'organizzazione degli spazi e dei tempi, all'accessibilità delle attività e alle forme di mediazione predisposte.

L'osservazione non consiste nella registrazione neutrale di ciò che accade, ma

è sempre guidata da conoscenze, attese e categorie interpretative. Per questa ragione, il docente deve imparare a riconoscere i presupposti che orientano il proprio sguardo, distinguendo, per quanto possibile, la descrizione degli eventi dalla loro interpretazione. La postura ermeneutica richiede di sospendere il giudizio immediato, confrontare prospettive differenti e considerare il comportamento dell'alunno non come dato isolato, ma come espressione di una relazione situata.

In questa prospettiva, l'esperienza diviene una fonte di conoscenza professionale quando è sottoposta a interrogazione e rielaborazione. Il pensiero riflessivo consente di ricostruire le ragioni delle scelte, riconoscerne gli effetti e individuare possibili alternative, trasformando quanto accade nella pratica in occasione di apprendimento (Mortari, 2003). L'insegnante non si limita, dunque, a valutare se una strategia abbia funzionato, ma si interroga sulle condizioni che ne hanno favorito o ostacolato l'efficacia e sulle forme di partecipazione effettivamente promosse.

La capacità di rivedere l'intervento alla luce dei feedback ricevuti permette di evitare che l'azione si cristallizzi in procedure standardizzate. Osservazione, interpretazione, progettazione e valutazione si configurano come momenti reciprocamente connessi di un processo ricorsivo, attraverso il quale il docente adatta le proprie scelte alla variabilità delle situazioni. La postura ermeneutica sostiene così una didattica inclusiva capace di confrontarsi con l'incertezza, valorizzare ciò che emerge nell'esperienza e costruire risposte flessibili e contestualmente pertinenti (Sibilio & Aiello, 2015).

3. Riflessività e formazione specialistica

La riflessività rappresenta una componente essenziale della formazione dell'insegnante di sostegno, poiché consente di collegare le conoscenze teoriche alle situazioni incontrate nella pratica. Non coincide con una riflessione occasionale sull'esperienza, ma implica un processo intenzionale attraverso il quale il docente analizza le proprie decisioni, esplicita i criteri che le hanno orientate e ne considera gli effetti. La professionalità inclusiva si costruisce, pertanto, nella capacità di interrogare l'agire e di trasformare l'esperienza in sapere professionale.

I percorsi di specializzazione dovrebbero offrire occasioni sistematiche per esercitare tale competenza attraverso pratiche osservative, narrative e ricognitive. Il diario di bordo, l'analisi di episodi critici, la documentazione delle attività e il confronto tra pari permettono di prendere distanza dall'immediatezza dell'azione e di riconoscere rappresentazioni, aspettative e convinzioni che influenzano l'intervento. La narrazione favorisce, in particolare, la rielaborazione delle esperienze e sostiene la costruzione dell'identità professionale, rendendo visibili continuità, cambiamenti e apprendimenti maturati nel percorso formativo (Romano & Muscarà, 2023).

Anche il tirocinio può divenire uno spazio privilegiato di riflessività, se l'esperienza sul campo è accompagnata da momenti di analisi e supervisione. Il confronto con tutor e colleghi consente di mettere in relazione interpretazioni

differenti, individuare alternative e comprendere la natura situata delle scelte didattiche. In tal modo, l'esperienza non si riduce all'acquisizione di procedure, ma alimenta una disposizione alla ricerca e alla revisione continua dell'agire.

La formazione specialistica deve inoltre promuovere una professionalità capace di collaborare e di condividere competenze. Il docente di sostegno non opera come unico responsabile dell'inclusione, ma contribuisce alla costruzione di una comunità professionale nella quale osservazione, progettazione e valutazione siano assunte collegialmente. La valorizzazione delle differenze, il sostegno rivolto a tutti gli alunni, il lavoro con gli altri e lo sviluppo professionale continuo costituiscono, infatti, dimensioni centrali del profilo europeo del docente inclusivo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

La riflessività assume così una dimensione individuale e condivisa: permette al docente di riconsiderare le proprie interpretazioni e, al contempo, di contribuire alla trasformazione delle pratiche e dei contesti. La specificità della formazione dell'insegnante di sostegno acquista pieno significato quando diviene una risorsa per l'intera comunità scolastica e sostiene lo sviluppo di una responsabilità inclusiva diffusa (Pavone & Mura, 2024).

4. La cura nella progettazione didattica

Assumere la cura come criterio operativo significa tradurre l'attenzione alla singolarità dell'altro in precise scelte progettuali. La cura non costituisce una dimensione aggiuntiva rispetto alla didattica, ma ne orienta finalità, metodi e forme di valutazione. Progettare con cura implica considerare le caratteristiche dell'alunno in relazione alle condizioni del contesto, predisponendo situazioni di apprendimento accessibili, significative e aperte a differenti modalità di partecipazione (Mortari, 2015).

La personalizzazione non coincide con la costruzione di un percorso separato, ma richiede di individuare mediazioni capaci di collegare l'esperienza individuale alle attività del gruppo. La scelta dei mediatori, dei linguaggi, dei tempi e delle modalità di espressione deve favorire la partecipazione dell'alunno, evitando che il sostegno produca isolamento o dipendenza. La progettazione inclusiva assume, in tal senso, una prospettiva ecosistemica, attenta all'accessibilità dei contesti e alla costruzione di percorsi didattici capaci di accogliere la pluralità dei modi di apprendere e partecipare (Giaconi et al., 2024). Le competenze dell'insegnante specializzato concorrono così alla qualità della progettazione rivolta all'intera classe e sostengono la costruzione di ambienti capaci di riconoscere e valorizzare la variabilità.

La progettazione assume, inoltre, una struttura flessibile e ricorsiva. Le risposte degli alunni, le difficoltà incontrate e le opportunità emerse durante l'attività forniscono indicazioni attraverso cui rivedere le scelte iniziali. Il progetto non si configura come una sequenza rigida di azioni definite a priori, ma come un'ipotesi aperta alla regolazione. La capacità di modificare strategie e mediatori in relazione ai feedback ricevuti esprime una professionalità attenta alla complessità e alla natura situata dell'agire didattico (Sibilio & Aiello, 2015).

Anche la valutazione partecipa di questa logica. Una valutazione orientata dalla cura non si limita a rilevare la distanza rispetto a un risultato atteso, ma raccoglie informazioni utili a comprendere i processi, riconoscere i progressi e sostenere gli sviluppi successivi. Il feedback assume così una funzione formativa: rende l'alunno consapevole del percorso compiuto e offre al docente elementi per interrogare l'efficacia delle proprie decisioni.

La cura nella progettazione richiede, infine, una responsabilità condivisa. La costruzione di percorsi inclusivi dipende dalla collaborazione tra insegnanti, famiglia e altre figure coinvolte, chiamate a mettere in relazione prospettive e competenze differenti. La dimensione collaborativa non è soltanto una condizione organizzativa, ma una componente della qualità pedagogica e didattica dell'inclusione (de Anna & Covelli, 2021). Progettare con cura significa, dunque, costruire collegialmente contesti nei quali ciascun alunno possa essere riconosciuto, partecipare e sviluppare le proprie possibilità.

5. Conclusioni

La relazione educativa costituisce una dimensione essenziale della professionalità dell'insegnante di sostegno, poiché connette l'attenzione alla singolarità dell'alunno con la capacità di interpretare e trasformare i contesti. Essa può essere intesa come traccia generativa perché conserva i segni dell'esperienza e, nello stesso tempo, apre possibilità di apprendimento, partecipazione e autonomia non interamente prevedibili. È orientativa perché offre al docente elementi attraverso cui formulare ipotesi, assumere decisioni e rivedere l'intervento alla luce dei feedback ricevuti.

Tale orientamento consente di collegare l'esperienza scolastica al progetto di vita della persona, assumendo partecipazione, autodeterminazione e qualità della vita come riferimenti della progettualità educativa (Giaconi & Del Bianco, 2025).

La cura, la postura ermeneutica e la riflessività delineano, in questa prospettiva, dimensioni interdipendenti dell'agire professionale. La cura sollecita attenzione e responsabilità; la postura ermeneutica permette di mantenere aperta l'interpretazione; la riflessività trasforma l'esperienza in occasione di apprendimento e di revisione delle pratiche. Tali dimensioni trovano espressione nella progettazione didattica, nella scelta dei mediatori, nella personalizzazione delle attività e nella valutazione formativa.

La formazione specialistica è chiamata, pertanto, a predisporre esperienze nelle quali i futuri insegnanti possano esercitare l'osservazione, la narrazione, il confronto e la rielaborazione dell'agire. Formare alla relazione non significa aggiungere una competenza a un repertorio professionale, ma promuovere un modo consapevole e responsabile di abitare i contesti educativi.

La specificità dell'insegnante di sostegno acquista pieno significato quando diviene una risorsa per l'intera comunità scolastica. La relazione educativa supera così la dimensione del rapporto individuale e assume una funzione sistemica: connette persone, competenze e contesti, sostenendo una responsabilità condivisa

verso l'inclusione. È in questa capacità di generare legami, interrogare l'esperienza e riorientare le scelte che essa si configura come traccia della professionalità docente.

Il contributo è frutto della riflessione congiunta delle due autrici.

In particolare, *Marinella Muscarà* ha curato l'introduzione e le conclusioni; *Vincenza Barra* ha redatto i paragrafi 1, 2 e 3.

Bibliografia

de Anna, L., & Covelli, A. (2021). La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. Le valutazioni degli insegnanti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 81–101. https://doi.org/10.14605/ISS2012104

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion.*

Giaconi, C., & Del Bianco, N. (Eds.). (2025). *La pedagogia speciale per il progetto di vita*. Pensa MultiMedia.

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Capellini, S. A. (2024). *I quaderni di Valeria. Progettare percorsi di Didattica Speciale per l'inclusione*. FrancoAngeli.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno. La specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Pensa MultiMedia.

Pavone, M., & Mura, A. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56–78. https://doi.org/10.14605/ISS2332404

Romano, A., & Muscarà, M. (2023). Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. *Educational Reflective Practices*, (2), 59–69.

Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. FrancoAngeli.

I.3
Costruire dati, costruire relazioni: micro-dataset narrativi come pratiche di cura educativa

Eleonora Bonfili
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Macerata
e.bonfili@unimc.it

Abstract
Il contributo propone una riflessione pedagogica sui processi partecipativi di costruzione di *micro-dataset narrativi*, considerati come possibili pratiche di cura educativa, ascolto e riconoscimento dell'altro. La diffusione dei sistemi digitali porta a chiedersi chi definisca le categorie interpretative e quali voci rischino di restare invisibili. Attraverso il coinvolgimento dei partecipanti nella raccolta e descrizione delle narrazioni, e alla luce degli studi critici sui dati, della cura educativa e della partecipazione, la costruzione dei dati viene intesa come spazio relazionale e riflessivo nel quale si negoziano significati, promuovendo una consapevolezza critica della rappresentazione. La co-costruzione può intendersi come pratica pedagogica di cura, riconoscimento e responsabilità, orientata alla partecipazione, alla valorizzazione delle differenze e a legami sociali.
Parole chiave: cura educativa; riconoscimento; partecipazione; dataset; responsabilità educativa.

This paper advances a pedagogical reflection on participatory processes of building narrative micro-datasets, approached as possible practices of educational care, listening and recognition of the other. As digital systems become pervasive, the question arises of who defines interpretive categories and whose voices risk remaining invisible. Drawing on critical data studies, educational care and participation, and engaging participants in the collection and description of narratives, data construction is reframed as a relational and reflective space in which meanings are negotiated, and a critical awareness of representation is fostered. Data co-construction may thus be understood as a pedagogical practice of care, recognition and responsibility, oriented towards participation, the valuing of differences and the building of social bonds.
Keywords: educational care; recognition; participation; dataset; educational responsibility.

1. Introduzione

In riferimento ai materiali atti ad addestrare i modelli di intelligenza artificiale generativa, si dà nome di costruzione dei dati a quell'insieme di operazioni prodromiche all'addestramento per cui tali materiali, in origine non predisposti all'elaborazione algoritmica, vengono dapprima selezionati e, in seguito, ordinati, descritti e, ove necessario, annotati e ricondotti a categorie, sino a poter confluire in un *dataset* impiegabile entro quegli stessi modelli (Gebru et al., 2021; Paullada et al., 2021). Tale processo non può essere ricondotto ad una raccolta di informazioni, né queste possono dirsi neutre: infatti, nel corso della loro costruzione, si decide quali dati valgano come pertinenti e mediante quali distinzioni divengano trattabili a livello computazionale (Bowker & Star, 1999; D'Ignazio & Klein, 2020; Paullada et al., 2021).

La questione che si vuol mettere in luce non consiste nell'attribuire alla pedagogia la soluzione di problemi propriamente computazionali, bensì nel riconoscere come una parte di essi prenda forma anteriormente al funzionamento del modello, nelle pratiche attraverso cui significati, categorie e criteri di pertinenza vengono costruiti (Bowker & Star, 1999; Paullada et al., 2021). Nel passaggio dall'esperienza narrata al dato non vi è una traduzione neutrale, piuttosto vi è una mediazione, entro la quale si fissano criteri di pertinenza, si tracciano confini categoriali e si stabiliscono le condizioni di visibilità. La costruzione dei dati può diventare oggetto di riflessione pedagogica: tecnico il processo di costruzione del dato lo è senz'altro, ma anche interpretativo, relazionale, epistemico.

2. Dal narrato al dato: una prospettiva di cura

I sistemi classificatori, una volta diventati infrastruttura e dunque stabilizzati, nascondono quelle decisioni che ne hanno presieduto la costruzione (Bowker & Star, 1999; Paullada et al., 2021). La classificazione consente di ordinare e comparare dati, ma non è neutra: nel momento stesso in cui rende qualcosa riconoscibile ne stabilisce i confini e produce eccezioni che resistono all'assetto categoriale predisposto. Tale tensione acquista particolare rilievo quando il materiale è di natura narrativa: il racconto prende forma entro un contesto e una relazione e, quale pratica di comprensione e cura di sé, consente al soggetto di attribuire significato alla propria esperienza (Demetrio, 1996).

Rapportare la costruzione dei dati alla cura richiede di sottrarre quest'ultima a ogni accezione benevola e intenderla come pratica rigorosa, sfondo dell'agire educativo (Mortari, 2015), poiché il curare implica attenzione, responsabilità, competenza e responsività (Tronto, 1993/2006). Prendersi cura di tale processo implica riconoscere il soggetto come parte attiva e capace di risposta: raccogliere una narrazione da un soggetto è cosa ben diversa dal costruire con quel soggetto la rappresentazione destinata a derivarne (Arnstein, 1969; Delgado et al., 2023). Inoltre, la vulnerabilità è condizione della relazione interpretativa: affidare un'esperienza

all'interpretazione altrui significa esporsi alla possibilità che essa venga trasformata, semplificata o fraintesa. Il soggetto è così interlocutore, non mera fonte, della trasformazione del materiale in dato e della revisione delle rappresentazioni.

3. La costruzione dei dati come spazio pedagogico

Il processo di costruzione dei dati può diventare uno spazio pedagogicamente significativo per la sua attitudine a conservare traccia delle operazioni interpretative mediante le quali quei materiali sono stati convertiti in dati. Trasformare i materiali in dati è dunque un'operazione interpretativa che va documentata: si tratta di essere consapevoli di quelle scelte mentre si compiono e di sottoporle successivamente a una rilettura critica, secondo una logica di pratica riflessiva (Schön, 1983/1993).

La co-costruzione richiede che l'interlocuzione incida sulla forma finale del dato e che l'assetto categoriale resti aperto alla risposta dei soggetti coinvolti (Arnstein, 1969; Delgado et al., 2023). La partecipazione non equivale di per sé al riconoscimento, che rientra fra le condizioni intersoggettive attraverso cui il soggetto costruisce un rapporto positivo con sé (Honneth, 1992/2002): una presenza quantitativamente rilevabile può accompagnarsi a un impoverimento qualitativo, quando il soggetto è reso visibile attraverso denominazioni nelle quali non riconosce il significato di ciò che ha narrato.

4. Micro-dataset narrativi: un protocollo teorico

Nel contributo, per *micro-dataset* narrativo s'intende una raccolta circoscritta e contestualizzata di materiali narrativi, congiunta alle rappresentazioni e alle categorie interpretative elaborate lungo un percorso partecipativo. L'attributo "micro" non designa una mera esiguità quantitativa: consente di mantenere prossimi il contesto di emersione della narrazione, i soggetti che vi hanno preso parte, le decisioni interpretative, la loro documentazione, le successive possibilità di revisione e riformulazione delle rappresentazioni prodotte. Il *Collective Narrative Grounding* mostra come narrazioni comunitarie possano essere strutturate e validate mediante processi partecipativi (Gao, Yousufi, & Thebault-Spieker, 2025).

Il protocollo teorico-pedagogico proposto articola la costruzione del *micro-dataset* in quattro passaggi ricorsivi: l'emersione delle narrazioni, la loro interpretazione condivisa e la negoziazione delle categorie, la documentazione riflessiva delle scelte compiute e, infine, la restituzione ai partecipanti, intesa come occasione di verifica, contestazione e rielaborazione delle rappresentazioni prodotte. Il primo momento di tale processo è dato dall'emersione narrativa: la selezione, l'accostamento ad altri materiali, la categorizzazione sono in grado di alterare le condizioni stesse di significazione del racconto. Di qui il consenso va inteso come un percorso dinamico e non come un'autorizzazione acquisita all'inizio una volta per tutte, ma

quale facoltà di riconsiderare la propria adesione alla luce delle trasformazioni che la storia subisce nel corso della rappresentazione. I materiali sono riletti per individuarvi nuclei di significato, connessioni, differenze, denominazioni possibili; i partecipanti concorrono a esplicitare ciò che reputano pertinente e a discutere le interpretazioni emergenti. Nella centralità pedagogica di dialogo e problematizzazione, le categorie attraverso cui il reale viene nominato possono essere discusse e rielaborate con i soggetti coinvolti (Freire, 1970/2011). Alla costruzione delle categorie si affianca, per ciò stesso, una documentazione riflessiva e, muovendo dai *Datasheets for Datasets* (Gebru et al., 2021), si può proporre un *Pedagogical Datasheet*, correlato specificamente a quelle mediazioni educative e interpretative che precedono la formalizzazione. La sua funzione consiste nel conservare le ragioni delle scelte compiute, i criteri di inclusione ed esclusione, le alternative vagliate, i dissensi, le revisioni e le modalità di restituzione. Soltanto in via provvisoria la restituzione chiude il ciclo ed essa non equivale a una ratifica formale: può generare ulteriori divergenze, rendere problematico il lessico adottato, mostrare che una rappresentazione già condivisa non appare più adeguata.

5. Criticità, asimmetrie e limiti del processo

La partecipazione non possiede, per il solo fatto di essere dichiarata, un'intrinseca qualità educativa: asimmetrie di ruolo, ineguali possibilità di accesso alla parola, differenti capacità di incidere sulle decisioni possono intervenire nella costruzione delle categorie, e con maggiore evidenza nei contesti segnati da marginalità e disuguaglianza (D'Ignazio & Klein, 2020; Delgado et al., 2023). Il carattere partecipativo del processo non si lascia perciò desumere dalla mera presenza dei soggetti: reclama condizioni che consentano al contributo di ciascuno di modificare effettivamente l'assetto interpretativo, vale a dire temporalità adeguate, intelligibilità del linguaggio, accesso alle sedi decisionali, facoltà di ritornare criticamente su quanto già definito.

Una problematica ulteriore, non meno costitutiva, concerne il fatto che il *dataset* richiede ordine, stabilità e criteri condivisi per rendere i materiali leggibili e confrontabili; la narrazione conserva, tuttavia, un'eccedenza rispetto alla categoria che la descrive, poiché ogni classificazione ne restituisce solo parzialmente la densità contestuale, temporale e relazionale (Bruner, 1990/1992). Neppure la cura, da ultimo, si lascia invocare quale garanzia preventiva di inclusione, di equità, di consenso: la cura rappresenta uno sguardo critico con cui interrogare continuamente il processo e proprio per questo va sottoposta alla medesima vigilanza critica che pretende di esercitare sulle pratiche di rappresentazione.

6. Conclusioni

Lo sguardo interpretativo si sposta dal dato compiuto al lavoro che lo precede e, perciò, si è cercato di mostrare che i *micro-dataset* narrativi diventano oggetto pedagogico non soltanto per ciò che contengono, ma anche per come sono venuti a esistere. La cura educativa trova il suo spazio pedagogico se la si intende come responsabilità nell'accompagnamento dall'esperienza alla rappresentazione, una responsabilità consapevole che quel passaggio può recidere il legame da cui l'esperienza è nata: la cura non come qualità intrinseca del *dataset*, né come esito necessario della partecipazione.

Nulla di tutto questo è automatico: un percorso partecipativo può risolversi in una consultazione senza conseguenze, e una categoria condivisa può ugualmente non restituire adeguatamente l'esperienza di chi ha parlato. Tuttavia, quando la costruzione dei dati resta discutibile, documentata e restituibile, la formalizzazione, pur mantenendo una dimensione tecnica, può assumere anche una valenza formativa e relazionale. Vi si decide non soltanto che cosa potrà essere conosciuto, ma quanto spazio avrà la parola dell'altro nel farsi della conoscenza.

Bibliografia

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.

Bowker, G. C., & Star, S. L. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. MIT Press.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1990).

Delgado, F., Yang, S., Madaio, M., & Yang, Q. (2023). The participatory turn in AI design: Theoretical foundations and the current state of practice. In *Proceedings of the 3rd ACM Conference on Equity and Access in Algorithms, Mechanisms, and Optimization* (pp. 1–23). Association for Computing Machinery.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* [Telling oneself: Autobiography as self-care]. Raffaello Cortina.

D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2020). *Data feminism*. MIT Press.

Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970).

Gao, Z., Yousufi, M. Y. K., & Thebault-Spieker, J. (2025, December). *Collective narrative grounding: Community-coordinated data contributions to improve local AI systems* [Paper presentation]. NeurIPS 2025 Workshop on Algorithmic Collective Action, San Diego, CA, United States.

Gebru, T., Morgenstern, J., Vecchione, B., Wortman Vaughan, J., Wallach, H., Daumé, H., III, Crawford, K. (2021). Datasheets for datasets. *Communications of the ACM*, 64(12), 86–92.

Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*. Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1992).

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura* [Philosophy of care]. Raffaello Cortina.

Paullada, A., Raji, I. D., Bender, E. M., Denton, E., & Hanna, A. (2021). Data and its

(dis)contents: A survey of dataset development and use in machine learning research. *Patterns*, 2(11), Article 100336.
Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).
Tronto, J. C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Diabasis. (Opera originale pubblicata nel 1993).

I.4
Risignificare la vulnerabilità nell'orizzonte educativo contemporaneo

Alessandra Brafa
PhD student – Università degli Studi di Enna "Kore"
alessandra.brafa@unikorestudent.it
Concetta Emanuela Albanese
PhD student – Università degli Studi di Enna "Kore", Università degli Studi di Macerata
concettaemanuela.albanese@unikorestudent.it

Abstract
Il contributo riflette sul valore della vulnerabilità come categoria pedagogica nelle transizioni umane e digitali (Iavarone, 2023). All'interno di ambienti algoritmici pervasivi, che tendono a escludere la singolarità non misurabile e a invisibilizzare il marginale, la vulnerabilità viene riletta come soglia generativa e trasformativa (Mezirow, 1978), leva per il riconoscimento dell'intersoggettività umana (Lopez, 2023). La relazione educativa attraversa questa soglia, in cui la cura si fa postura dell'esserci (Mortari, 2023) e la coscientizzazione (Freire, 1968) esercizio critico per leggere insieme la realtà con le sue fragilità e possibilità. La maieutica dolciana (Dolci, 1996), che orienta l'agire educativo verso un lavoro di ascolto e accompagnamento volto a far fiorire l'umano, attiva nuove competenze relazionali, nella consapevolezza che "ognuno cresce solo se sognato" (Crapanzano, 2025).
Parole chiave: vulnerabilità; generatività; apprendimento trasformativo; cura; maieutica reciproca.

The paper reflects on the value of vulnerability as a pedagogical category within the context of human and digital transitions (Iavarone, 2023). In pervasive algorithmic environments, which tend to exclude what cannot be measured in human singularity and to render marginal experiences invisible, vulnerability is reinterpreted as a generative and transformative threshold (Mezirow, 1978) and as a means of recognising human intersubjectivity (Lopez, 2023). The educational relationship unfolds across this threshold, where care becomes a mode of being (Mortari, 2023) and conscientization (Freire, 1968) a critical practice through which reality can be read collectively, together with its fragilities and possibilities. Dolci's maieutic approach (Dolci, 1996), which directs educational action towards practices of listening and accompaniment aimed at fostering human flourishing, promotes new relational competences, grounded in the awareness that "everyone grows only if they are dreamed of" (Crapanzano, 2025).
Keywords: vulnerability; generativity; transformative learning; care; reciprocal maieutics.

1. Introduzione

L'agire educativo si confronta con trasformazioni che investono l'esperienza umana e le condizioni sociali, culturali e tecnologiche entro cui essa prende forma. Le logiche algoritmiche di classificazione e comparazione rendono leggibili, attraverso dati e regolarità, ambiti sempre più ampi della vita individuale e collettiva. Tale rappresentazione, tuttavia, non restituisce interamente la complessità dei vissuti, delle relazioni e delle traiettorie personali, che mantengono caratteri di singolarità e non linearità.

Negli ecosistemi digitali-umani (Iavarone, 2023), questa tensione assume una specifica rilevanza pedagogica. La vulnerabilità, comune alla condizione umana ma diversamente configurata nei contesti concreti dell'esistenza, permette di interrogare il rapporto tra limite e possibilità e il modo in cui la persona viene riconosciuta e accompagnata nel proprio divenire.

Il contributo interroga le condizioni entro cui la vulnerabilità possa essere risignificata pedagogicamente senza essere ricondotta né a una lettura deficitaria né a una concezione performativa del cambiamento. Il percorso argomentativo articola tale ipotesi lungo tre nuclei. Il dialogo tra Lopez (2023) e Mezirow (1978) consente di distinguere la generatività, intesa come apertura di possibilità non predeterminate, dalla trasformatività, riferita alla rielaborazione delle cornici attraverso cui l'esperienza acquista significato. La cura di Mortari (2023) e la coscientizzazione di Freire (1968, 2022) permettono di approfondire le dimensioni relazionali e critiche necessarie ad abitare la vulnerabilità. La maieutica reciproca di Danilo Dolci (1996) offre, infine, una possibile traduzione pratica di questa postura attraverso reciprocità, ascolto, parola e partecipazione.

2. La vulnerabilità come soglia generativa e trasformativa

Risignificare pedagogicamente la vulnerabilità significa sottrarla a una lettura esclusivamente deficitaria e riconoscerla come dimensione costitutiva dell'esperienza umana. Se *vulnus* rimanda alla ferita e alla possibilità di essere feriti, Lopez (2023) recupera nel verbo vulnerare anche l'accezione di ledere o violare una regola, un principio, una norma. La vulnerabilità rinvia così tanto alla condizione comune dell'essere umano quanto agli assetti sociali, culturali e normativi entro cui l'esistenza prende forma (De Vita, 2026; Fineman, 2008). Il suo carattere differenziale restituisce questa pluralità; forme e intensità della vulnerabilità variano infatti nelle circostanze concrete dell'esistenza, e una condizione di vulnerabilità può segnare un passaggio senza per questo esaurire l'intera traiettoria della persona.

Riconosciuta insieme nella sua radice ontologica e nel suo radicamento sociale, la vulnerabilità può essere interpretata pedagogicamente come soglia (Crotti, 2013). La nozione designa uno spazio interpretativo nel quale ciò che viene vissuto può essere interrogato. Non indica una condizione da superare, né presuppone che il limite conduca necessariamente a un cambiamento, ma nomina la possibilità di sostare in ciò che si vive per risignificarlo.

Su questo terreno, la vulnerabilità assume una valenza generativa. La sua generatività, come mostra Lopez (2023), non appartiene al limite in quanto tale, ma alle condizioni intersoggettive entro cui esso viene riconosciuto e accompagnato. Dentro relazioni capaci di sostenerla, ciò che viene vissuto non resta circoscritto alla dimensione individuale; al contrario, può aprire al riconoscimento di sé e dell'altro e a percorsi non precedentemente immaginati.

Pensare la vulnerabilità come soglia generativa consente anche di prendere le distanze da una lettura performativa del cambiamento. In un orizzonte culturale segnato da istanze di miglioramento, adattamento e prestazione, essa sospende la richiesta di tradurre il limite in performance. Attribuire valore pedagogico alla vulnerabilità non significa chiedere alla persona di diventare altro da sé, ma restituire centralità a dimensioni dell'esperienza – la relazione, il tempo della cura, la reciprocità, la ricerca condivisa di senso – che sfuggono a criteri fondati sull'efficienza e sulla prestazione.

La generatività della soglia non è, quindi, un processo, ma una condizione di possibilità. Mantiene aperto lo spazio in cui ciò che è vissuto può essere letto altrimenti, senza implicare che una trasformazione avvenga necessariamente; ne crea, semmai, le condizioni perché possa accadere.

È su questo piano che la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1978) consente di precisare il significato della soglia, mettendone a fuoco la valenza propriamente trasformativa. Per Mezirow, il soggetto interpreta l'esperienza attraverso prospettive di significato, entro cui organizza il modo di comprendere sé stesso e il mondo. Quando interviene un "dilemma disorientante", questi schemi vengono messi in discussione: si apre uno spazio di interrogazione sugli assunti dati fino ad allora per scontati, che sollecita una riflessione critica e la loro rielaborazione. Sostare sulla soglia della vulnerabilità produce un effetto analogo: incrina i significati consolidati dell'esperienza e apre la possibilità di costruire nuove cornici di lettura e nuovi modi di stare in relazione. È in questo passaggio – non nella vulnerabilità in sé, ma nella sosta critica che essa rende possibile – che la soglia assume la sua valenza trasformativa, come spazio in cui negoziare una diversa postura interpretativa nei confronti di sé stessi e del mondo.

Posti in dialogo, Lopez (2023) e Mezirow (1978) permettono di tenere insieme due dimensioni distinte e complementari: la generatività mantiene aperto il possibile e impedisce che il limite venga assunto come destino; la trasformatività riguarda la rielaborazione dei significati, e dunque la possibilità che l'essere umano sia riconosciuto, accompagnato e formato in ciò che quella rielaborazione rende visibile.

3. Abitare la vulnerabilità: cura e coscientizzazione

Se, come emerso, la vulnerabilità si inscrive in una trama relazionale, diventa allora necessario interrogare la qualità della presenza che si costruisce accanto all'altro e il modo in cui essa può sostenerne l'esistenza senza determinarla. È in questa prospettiva che la riflessione sulla cura di Mortari (2023) offre una chiave di lettura

significativa. Nella prospettiva dell'autrice, l'esistenza è costitutivamente relazionale e prende forma nel rapporto con gli altri.

La cura emerge, così, come una modalità dell'essere-con-l'altro, capace di sostenerne il percorso senza determinarne anticipatamente il divenire. Non assume, quindi, una funzione meramente riparativa rispetto a una mancanza, ma si fonda sul riconoscimento della persona nella sua singolarità e sull'apertura delle possibilità che il suo divenire conserva.

Tale riconoscimento implica, tuttavia, anche l'attenzione alle condizioni storiche e sociali entro cui l'esperienza prende forma e ai vincoli che possono orientarla o limitarla. È su questo versante che il pensiero freiriano offre un ulteriore sviluppo. Freire (1968, 2022) concepisce l'essere umano come incompleto, inconcluso e in divenire, inserito in una realtà storicamente e socialmente costruita e, proprio per questo, suscettibile di essere interrogata e trasformata.

In questo orizzonte, la coscientizzazione costituisce una dimensione centrale del processo educativo: attraverso di essa la persona riconosce i nessi tra il proprio vissuto e le condizioni entro cui esso prende forma, rendendo problematizzabile ciò che appariva naturale o immutabile.

L'agire educativo assume così una dimensione etico-politica, non come adesione a un modello da trasmettere, ma come rifiuto della neutralità di fronte alle condizioni che limitano la parola, il riconoscimento e la partecipazione.

Considerate insieme, le due prospettive consentono di precisare la postura educativa attraverso cui abitare la vulnerabilità. La cura salvaguarda la singolarità dell'altro e impedisce che l'accompagnamento si traduca in appropriazione del suo divenire; la coscientizzazione colloca quella stessa esperienza entro una dimensione critica, rendendo la persona partecipe della lettura e della trasformazione della realtà. Se la prima impedisce di ridurre la persona alla propria vulnerabilità, la seconda evita che quest'ultima venga ricondotta esclusivamente alla dimensione individuale.

Riconoscimento dell'altro e problematizzazione del mondo diventano, pertanto, dimensioni complementari di una relazione educativa che non agisce sul soggetto, ma con il soggetto. In questa direzione, il carattere relazionale dell'atto educativo ne evidenzia la co-autorialità, attribuendo all'educando un ruolo attivo nella costruzione del processo formativo (Romano & Muscarà, 2023).

Abitare la vulnerabilità richiede, allora, di tenere insieme la singolarità del vissuto e le condizioni entro cui esso prende forma. Il limite può essere riconosciuto senza diventare misura della persona; al contempo, può essere interrogato criticamente senza attribuire al singolo la responsabilità esclusiva del cambiamento. Cura e coscientizzazione convergono così nella costruzione di uno spazio educativo nel quale la persona possa partecipare alla produzione dei significati e delle possibilità che ne orientano il divenire.

4. Sognare il possibile: la maieutica reciproca di Danilo Dolci

La cura e la coscientizzazione hanno consentito di delineare le condizioni relazionali e critiche entro cui la vulnerabilità può essere abitata. Su questa base, la maieutica reciproca di Danilo Dolci permette di interrogare le pratiche attraverso cui tale apertura può prendere forma, nella reciprocità, nell'ascolto e nella partecipazione.

La maieutica reciproca si configura come una struttura comunicativa nella quale chi prende parola e chi ascolta partecipano a un processo di ricerca comune, entro cui esperienze e significati vengono elaborati nel confronto con l'altro (Dolci, 1996). La reciprocità modifica così la posizione dei partecipanti: educatore ed educando non vengono ricondotti alla contrapposizione tra chi possiede un sapere e chi deve riceverlo, ma prendono parte, nella specificità dei rispettivi ruoli, a un processo nel quale la parola dell'uno interpella quella dell'altro.

Il dialogo, l'ascolto e l'interrogazione comune assumono, pertanto, una funzione conoscitiva. L'esperienza non si presenta come un dato già ordinato, ma può acquistare intelligibilità attraverso la possibilità di essere narrata, condivisa e rielaborata. La conoscenza non coincide, in questa prospettiva, con la trasmissione di contenuti già definiti, ma prende forma nell'incontro tra esperienze differenti e nella partecipazione di ciascuno alla costruzione dei significati. La maieutica crea così le condizioni affinché la persona possa prendere parola, riconoscere ciò che vive e partecipare alla significazione della propria esperienza.

La reciprocità non riguarda, tuttavia, soltanto la modalità della comunicazione. Essa sottrae il processo educativo a una logica meramente trasmissiva e attribuisce al dialogo una funzione critica e generativa. Nella pratica maieutica, prendere parola significa partecipare attivamente alla lettura dell'esperienza, riconoscerne i vincoli e contribuire alla ricerca di possibilità ancora inesplorate. Il possibile non costituisce, allora, un esito predefinito verso cui orientare la persona, ma si costruisce nell'interrogazione condivisa della realtà e nel confronto tra prospettive differenti.

È precisamente questa apertura a ricondurre la maieutica al tema della vulnerabilità. Quando la persona non viene identificata con il limite che attraversa, la relazione maieutica può riconoscere l'esperienza senza assumerla come misura definitiva del suo divenire. In questo spazio, ciò che ancora non trova piena espressione può emergere attraverso la parola, l'ascolto e l'interrogazione condivisa.

"Ciascuno cresce solo se sognato", verso già presente nella raccolta *Il limone lunare* (Dolci, 1970), condensa una tensione pedagogica che restituisce centralità alle possibilità del divenire.

Sognare l'altro non significa anticiparne il percorso né proiettarvi un modello prestabilito, ma riconoscere che la condizione presente non esaurisce le possibilità che possono ancora prendere forma nella progettazione del futuro (Crapanzano, 2025).

5. Conclusioni

La vulnerabilità, nella sua trama relazionale, non riguarda soltanto la condizione di chi la attraversa, ma interpella il modo in cui l'altro viene riconosciuto, ascoltato e accompagnato. In questa prospettiva, la sua valenza pedagogica risiede non nel limite in sé, ma nelle relazioni entro cui ciò che viene esperito può essere accolto, interrogato e risignificato.

La generatività designa, allora, l'apertura di possibilità non predeterminate, mentre la trasformatività conduce alla rielaborazione dei significati attraverso cui l'esperienza viene interpretata. Cura, coscientizzazione e maieutica reciproca richiedono condizioni relazionali capaci di tenere insieme riconoscimento della singolarità, lettura critica dei contesti, presa di parola e partecipazione. È entro tali condizioni che la vulnerabilità, ripensata attraverso nuove cornici di significato, può costituire una ricchezza per la relazione educativa come occasione di ampliamento dello spazio di ascolto, della reciprocità e della costruzione condivisa di significati e possibilità.

Nel tempo delle transizioni umane e digitali, l'assunzione di prospettiva richiama una responsabilità specificamente pedagogica: creare contesti nei quali la persona possa essere riconosciuta nella condizione che attraversa, senza esservi identificata. Ripensare la vulnerabilità nell'orizzonte educativo contemporaneo significa, dunque, riconoscere nella relazione non soltanto il luogo in cui il limite viene accompagnato, ma lo spazio nel quale possono maturare nuove comprensioni di sé, dell'altro e del possibile.

Bibliografia

Crapanzano, L. (2025). *Ognuno cresce solo se sognato. Danilo Dolci e la sua proposta educativa*. Euno Edizioni.

Crotti, M. (2013). *Riconoscersi sulla soglia. Pensare la vulnerabilità per costruire la relazione educativa*. FrancoAngeli.

De Vita, T. (2026). Educare nella fragilità. Vulnerabilità, cura e costruzione identitaria nelle società contemporanee. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 14(1), 206–214. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-20

Dolci, D. (1970). *Il limone lunare*. Laterza.

Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*. La Nuova Italia.

Fineman, M. A. (2008). The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition. *Yale Journal of Law & Feminism*, 20(1), 1–23.

Freire, P. (2022). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trad.). Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1968).

Iavarone, M. L. (2023). Quali oggetti di studio e quali prospettive di ricerca per la pedagogia nel tempo delle transizioni umane e digitali? *Studi sulla Formazione*, 26(2), 57–62.

Lopez, A. G. (2023). Il carattere generativo della vulnerabilità. *Cultura pedagogica e scenari educativ*i, 1(1, Suppl.), 210–214. https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-40

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (P. Perillo, Ed.). Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1978).

Mortari, L. (2023). *La cultura della cura: sguardo, ascolto e responsabilità*. ASMEPA Edizioni.

Romano, A., & Muscarà, M. (2023). Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (1). https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa15878

I.5
Orientare il possibile. La pedagogia della speranza e la clinica della formazione nel contrasto alla devianza

Marianna Capo
Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
marianna.capo@unirc.it

Abstract
Il contributo analizza le criticità della deriva tecnocratica nella prevenzione della devianza, contrapponendo alla gestione cibernetica del rischio un modello pedagogico generativo e riparativo. A partire dalla fenomenologia e dalla clinica della formazione (Massa, 1992), la condotta illecita viene interpretata non come profilo statistico di pericolosità, ma come frattura relazionale e paralisi dell'intenzionalità esistenziale. Attraverso il raccordo tra garanzie normative, dilatazione del campo di esperienza e ascolto clinico, il lavoro dimostra come sia possibile favorire la transizione dal copione di condanna al riscatto biografico. Si conclude affermando la necessità di valorizzare la comunità educante per edificare una giustizia orientata alla speranza e alla ricostruzione del patto di cittadinanza.
Parole chiave: pedagogia della speranza; giustizia riparativa; clinica della formazione; comunità educante; devianza.

This contribution analyzes the critical issues surrounding the technocratic drift in deviance prevention, contrasting the cybernetic management of risk with a generative and restorative pedagogical model. Grounded in phenomenology and the clinical pedagogy of formation (Massa, 1992), deviant behavior is interpreted not as a static statistical risk profile, but as a relational rupture and a paralysis of existential intentionality. By linking normative guarantees, the expansion of the field of experience, and clinical listening, this paper demonstrates how it is possible to foster the transition from a condemnation script to a narrative of redemption. The study concludes by asserting the need to leverage the educative community to build a system of justice oriented toward hope and the reconstruction of the civic bond.
Keywords: pedagogy of hope; restorative justice; clinical pedagogy of formation; educative community; deviance.

1. Introduzione: la deriva tecnocratica dei dispositivi di controllo sociale

L'esperienza della condotta deviante e dell'illecito è comunemente definita come la violazione di un precetto codificato all'interno di un codice normativo. Tuttavia,

discostandoci dal puro significato giuridico, essa rappresenta innanzitutto una frattura materiale, profonda e dolorosa che si consuma all'interno della trama relazionale, interpersonale e comunitaria. Rileggere il paradigma della Giustizia Riparativa dal punto di vista delle scienze dell'educazione permette di ribaltare radicalmente la prospettiva tradizionale con cui le istituzioni hanno storicamente risposto alla marginalità e alla devianza, spostando l'asse dell'intervento dal mero castigo retributivo alla ricostruzione attiva dei legami sociali (Zehr, 2002). L'impatto formale con i meccanismi della punizione tende, nella maggior parte dei casi, a innescare processi di stigmatizzazione e categorizzazione che cristallizzano il soggetto all'interno di quello che le scienze sociali definiscono un copione di condanna permanente (*condemnation script*). In questo scenario, l'individuo finisce per interiorizzare l'etichetta svalutante assegnatagli dal contesto sociale e istituzionale, convincendosi della fatalità del proprio destino e precludendosi qualsiasi orizzonte di cambiamento esistenziale (Maruna, 2001). L'azione pedagogica e la clinica della formazione (Massa, 1992), applicate alla giustizia riparativa, offrono lo spazio simbolico e materiale indispensabile per accedere a un copione di riscatto (*redemption script*). In questa prospettiva, l'intervento formativo non si risolve in un'astrazione etica, ma agisce come un vero e proprio dispositivo d'esperienza (Massa, 1986; 1987), ossia una struttura complessa in cui tempi, spazi, tecniche, vincoli e relazioni vengono intenzionalmente orientati a riattivare le possibilità del soggetto. Si tratta di un processo dinamico e complesso in cui il soggetto viene accompagnato a rielaborare il significato delle proprie azioni passate per prefigurare una traiettoria biografica e progettuale del tutto inedita. In questa cornice, la risposta pedagogica alla devianza non va confusa con una forma di indulgenza deresponsabilizzante o con un perdonismo di maniera. Al contrario, essa si fonda sull'esercizio rigoroso di un "perdono responsabile" e sulla strutturazione di percorsi di restituzione concreta alla collettività (Colombo, 2020). Il perdono e la riconfigurazione identitaria non sono mai atti d'ufficio o concessioni paternalistiche, ma l'esito di un percorso di rielaborazione pedagogica in cui il reo è chiamato a prendere consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni. Attraverso strumenti di giustizia riparativa e percorsi di mediazione relazionale, affiancati da misure prescrittive quali i lavori di pubblica utilità, i quali assolvono a una specifica e concreta valenza restitutiva e sanzionatoria nei confronti della collettività, distinguendosi così dalle pratiche propriamente dialogiche della mediazione, l'individuo viene sollecitato ad abbandonare la passività alienante per assumere un ruolo proattivo nella riedificazione del patto di cittadinanza. In questo processo, il contesto territoriale supera la posizione di spettatore punitivo per ergersi a vera e propria comunità educante, capace di accogliere la riparazione e convalidare il reinserimento sociale del singolo.

2. L'identità narrativa e l'ontologia del non-ancora: la speranza come categoria pedagogica

La possibilità concreta di superare il condizionamento della condotta passata richiede un preciso ed esplicito presupposto antropologico e pedagogico: l'essere umano non coincide mai in modo saturabile con i propri errori, ma conserva un'irriducibile e costitutiva apertura verso il possibile. L'ontologia del "non-ancora" (*Noch-Nicht*), elaborata nella riflessione teorica di Bloch (1954-1959/2005), evidenzia come la speranza non sia un sentimento vago o un'astrazione ingenua, bensì la struttura propulsiva, metodologica ed esistenziale della condizione umana, un'intima spinta progettuale-anticipatoria che orienta l'individuo verso il proprio compimento e verso il superamento del presente. Trasposta nel campo epistemologico della pedagogia sociale e della prevenzione della devianza, la lezione blochiana permette di interpretare l'agire antisociale sotto una luce del tutto inedita. Spesso, la condotta deviante manifesta la presenza di una spinta progettuale-anticipatoria genuina che tuttavia, a causa di condizioni ambientali di profonda deprivazione culturale, economica o affettiva, è stata svuotata di senso, bloccata o incanalata verso esiti distruttivi. Ne consegue che l'intervento educativo non deve reprimere l'energia vitale del soggetto, ma promuovere presidi formativi, contesti abitativi ed esperienze di apprendimento capaci di offrire opportunità reali di trasformazione dell'esistenza. Questa tensione trasformativa verso il futuro dialoga in maniera profonda e proficua con la concezione dell'identità narrativa teorizzata da Ricoeur (1993, 2004). Muovendo dal presupposto etico e pedagogico che la dignità dell'individuo supera il valore negativo dei suoi singoli atti, l'intervento educativo agisce come un dispositivo ermeneutico di straordinaria potenza. Esso consente alla persona di riarticolare la trama della propria storia biografica. La narrazione di sé non è un mero esercizio memoriale, ma un atto educativo e interpretativo attraverso cui l'individuo riallaccia i fili tra il passato dell'errore, il presente del percorso formativo e il futuro dell'emancipazione. La ricostruzione della memoria e la proiezione fiduciosa verso l'avvenire permettono al soggetto di riappropriarsi della propria *agency* – ovvero della capacità di agire nel mondo e di modificarlo – ponendo così le basi per un'adesione consapevole ai valori della convivenza civica.

3. La cornice delle garanzie come orizzonte di tutela pedagogica

L'apertura verso la dimensione del possibile, della speranza e della riparazione esige una cornice strutturale di garanzia che ne prevenga la deriva arbitraria. In questa prospettiva, la dimensione giuridica e normativa non costituisce il baricentro dell'intervento, bensì l'orizzonte che tutela la persona e delimita il campo dell'azione educativa. Il Diritto adempie a una funzione essenzialmente di garanzia, arginando il rischio che l'intervento pedagogico o riabilitativo, privo di argini formali, diventi un paternalismo etico che pretende di redimere l'individuo a prescindere dalla sua volontaria adesione. Entro questo perimetro di tutela, il riferimento all'Articolo

27 della Costituzione Italiana assume un alto valore pedagogico ed etico-antropologico. Il terzo comma stabilisce, infatti, che: *"le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato"*. Nell'affermare con chiarezza che le sanzioni e le misure di rieducazione non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla maturazione del condannato, il dettato costituzionale stabilisce un vincolo istituzionale proiettato direttamente verso la temporalità del futuro e della trasformazione. La norma costituzionale viene letta dalle scienze dell'educazione non come una mera prescrizione procedurale, ma come l'affermazione formale della riducibilità dello stigma e della legittimazione del percorso formativo. La forza della garanzia penale, per lo sguardo pedagogico, risiede nel suo porsi come limite al potere punitivo e come scudo per la dignità dell'educando nei momenti di massima vulnerabilità. Quando l'orizzonte normativo si articola con l'istanza educativa, la regola cessa di essere percepita dal soggetto come una minaccia sanzionatoria esterna per diventare la struttura di supporto sociale su cui edificare una libertà responsabile. Il rispetto delle tutele fondamentali è ciò che garantisce al percorso pedagogico quel terreno neutro e sicuro indispensabile per favorire l'evoluzione del soggetto verso la piena cittadinanza.

4. La pedagogia fenomenologica nell'esperienza del Beccaria

L'articolazione tra tutela formale e istanza emancipativa trova il suo banco di prova operativo e la sua declinazione più feconda nella pedagogia fenomenologica applicata da Bertolini nella sua direzione del carcere minorile 'Cesare Beccaria' di Milano (1988). La riflessione pedagogica di Bertolini prende le distanze da astratti accademismi e da facili moralismi per calare le complesse categorie della fenomenologia di Husserl e dell'antropo-analisi di Binswanger direttamente nel contesto delle biografie interrotte dei giovani in situazione di devianza. La devianza giovanile e la condotta antisociale in età evolutiva non sono l'esito di determinismi biologici, di fattori genetici o di patologie psicologiche irreversibili. Pedagogicamente, esse si configurano piuttosto come il prodotto di un'interruzione della progettualità esistenziale e di una profonda distorsione dell'intenzionalità cosciente (Bertolini, 2001; Barone, 2009). Il minore che devia è frequentemente un soggetto incapace di cogliere la complessa trama di relazioni che lo lega al mondo e agli altri, imprigionato in una visione egocentrica del reale o, al contrario, totalmente schiacciato da un senso di impotenza e fatalismo nei confronti delle determinazioni esterne.

Per superare l'inefficacia della classica risposta punitiva o correttiva, la pedagogia fenomenologica bertoliniana introduce il principio operativo fondamentale della "dilatazione del campo di esperienza" (Bertolini & Caronia, 1993). Ciò comporta l'allestimento di quello che Massa (1986) definisce un ambito strutturato di pratiche e materiali, capace di disinnescare la rigidità delle risposte istituzionali. L'intervento educativo non deve limitarsi a contenere o a indottrinare il minore, ma deve spalancare davanti a lui orizzonti di senso e d'azione inediti, predispo-

nendo quello che Massa (1987, 1992) definisce come un "campo d'esperienza" in cui le dimensioni materiali, simboliche e relazionali vengono intenzionalmente orientate alla trasformazione del soggetto. Collocando il giovane all'interno di situazioni volutamente spiazzanti e formative, l'educatore destabilizza le abituali e svalutanti mappe cognitive del soggetto, ponendo il giovane nelle condizioni reali di riscoprire la percezione del proprio valore personale all'interno della comunità, attraverso l'autonomia e la responsabilità delle proprie decisioni.

5. La clinica della formazione: epoché, ascolto e la "soglia" educativa

L'efficacia concreta degli interventi pedagogici nei contesti della devianza e della marginalità richiede una specifica, rigorosa e consapevole postura epistemologica: l'epoché fenomenologica. Rifiutando la tentazione di applicare immediate categorie moralistiche, diagnosi psicologizzanti o i rigidi binarismi propri della logica sanzionatoria, l'educatore e il pedagogista sospendono momentaneamente ogni giudizio di valore per porsi in un atteggiamento di reale ascolto clinico e di comprensione del soggetto. L'agire deviante, quando analizzato attraverso le lenti della clinica della formazione (Massa, 1992), viene decifrato non come assenza di regole o come cattiveria innata, ma come un linguaggio sintomatico, una richiesta d'aiuto spesso legata a una percezione schiacciata del tempo presente e a un orizzonte di futuro percepito come totalmente sbarrato e privo di speranza (Barone, 2019). Avvalendosi degli strumenti della coscientizzazione e della pedagogia critica teorizzati da Freire (1992/2014), l'azione educativa lavora per disinnescare i devastanti meccanismi di alienazione e stigmatizzazione tipici dell'agire istituzionale, per trasformare l'esperienza della sanzione e del contenimento da momento puramente punitivo in un'occasione critica di rielaborazione del proprio vissuto, in cui il soggetto deviante impegna la propria consapevolezza nella costruzione di un nuovo progetto di vita.

6. La comunità educante contro la deriva tecnocratica: prospettive per una prevenzione generativa

La necessità urgente di riaffermare la centralità della relazione educativa con l'ascolto clinico e la riabilitazione riparativa, emerge con drammatica chiarezza. Sempre più frequentemente, la complessa questione del contrasto alla devianza viene ridotta a una pura ingegneria del controllo sociale, in cui la prevenzione si trasforma in una gestione fredda, statistica e anticipatoria del rischio (Iori, 2006; Mannese, 2023). Già Massa (1987) aveva denunciato il rischio che l'agire educativo venisse schiacciato da logiche meramente funzionali e prestazionali, privandolo della sua carica avventurosa e trasformativa. Attraverso profilazioni stocastiche e dispositivi di sorveglianza capillare, questo approccio riduce la persona umana a un profilo statico di pericolosità, congelandola nel suo passato e negandone la storicità, la plasticità e la costitutiva possibilità di trasformazione educativa. Per con-

trastare in modo efficace questo riduzionismo, è indispensabile attivare e sostenere presidi pedagogico-sociali territoriali integrati, fondati sull'azione coordinata e sinergica della comunità educante (Striano, 1999). Un sistema preventivo, e pedagogicamente fondato, deve svilupparsi articolando tre direttrici metodologiche e operative imprescindibili. In primo luogo, risulta fondamentale la promozione di una formazione orientata all'autonomia, capace di offrire percorsi di apprendimento reale, alfabetizzazione complessa e qualificazione professionale, affinché l'educando acquisisca competenze concrete indispensabili per sottrarsi ai circuiti della marginalità e del crimine. In secondo luogo, occorre favorire dispositivi di riconoscimento sociale mediante l'allestimento di opportunità di partecipazione attiva e inserimento lavorativo tutelato; tali percorsi consentono di convalidare socialmente il passaggio dal copione di condanna al copione di riscatto (*Redemption script*), scardinando in maniera efficace lo stigma comunitario (Maruna, 2001). Infine, si rivela decisivo il consolidamento di reti di prossimità, intese come presidi tutelari territoriali e figure educative capaci di accompagnare la persona durante le delicate e vulnerabili fasi di transizione dall'istituto, o dai servizi, al contesto di vita libera (Annacontini, 2019).

La tabella seguente propone una sintesi comparativa che adatta e rielabora i modelli di prevenzione e gestione sociale della devianza (adattata da: Iori, 2006; Mannese, 2023; Zehr, 2002):

Dimensioni dell'intervento	**Paradigma del Controllo Tecnico (Gestione cibernetica del rischio)**	**Paradigma Generativo e Riparativo (Pedagogia della speranza)**
Presupposto antropologico e focus	Soggetto inteso come profilo di rischio da neutralizzare. Riduzione statistica della pericolosità.	Soggetto inteso come "essere di possibilità". Ricostruzione del senso e della progettualità.
Postura professionale	Diagnostica e stigmatizzante. Devianza interpretata come colpa o disfunzione individuale.	Clinica della formazione (Massa, 1992) ed Epoché fenomenologica. Devianza letta come risposta sintomatica a una paralisi temporale.
Dispositivi operativi	Sorveglianza burocratica, sanzioni deterrenti e misure di contenimento.	Relazioni autentiche, dilatazione dell'esperienza, percorsi narrativi e riparativi.
Ruolo della comunità e del Diritto	*Condemnation script.* Diritto concepito unicamente come funzione sanzionatoria e deterrente.	*Redemption script.* Diritto inteso come garanzia fondamentale e orizzonte di responsabilità.

Tab. 1: Mappa comparativa dei modelli di prevenzione: dalla gestione cibernetica del rischio alla pedagogia generativa e riparativa – adattata da: Iori, 2006; Mannese, 2023; Zehr, 2002

7. Conclusioni

In ultima analisi, il contrasto alla marginalità, la prevenzione della devianza e la promozione duratura della legalità non possono essere affidati all'automatismo delle tecnologie di controllo, né alla severità astratta ed esemplare della sanzione. La costruzione di un modello sociale coeso richiede un profondo investimento pedagogico, capace di considerare l'esistenza di ogni singolo individuo come una traiettoria permanentemente aperta verso il futuro, mai del tutto saturabile o definibile dagli errori trascorsi. Spalancandosi alla temporalità dell'avvenire e alla dimensione ontologica del non-ancora, l'agire educativo trova nel rispetto delle garanzie normative il proprio perimetro di tutela e nella comunità educante il proprio luogo di realizzazione. Soltanto quando la tutela della dignità della persona si articola organicamente con la flessibilità della clinica della formazione e con la capacità accogliente delle reti territoriali, la risposta sociale alla devianza smette di configurarsi come sterile neutralizzazione. Collocare la speranza, la formazione e la riparazione al centro della riflessione educativa e sociale significa edificare un modello di convivenza civile in cui la legalità scaturisce dalla reciprocità del riconoscimento e in cui la giustizia coincide con la restituzione della dignità, della responsabilità e della capacità progettuale a ogni persona.

Bibliografia

Annacontini, G. (2019). *Imparare a essere forti*. Progedit.

Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerini.

Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. FrancoAngeli.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti dell'educazione*. La Nuova Italia.

Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti.* La Nuova Italia.

Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. La Nuova Italia.

Bloch, E. (2005). *Il principio speranza*. Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 1954–1959).

Colombo, G. (2020). *Il perdono responsabile*. Ponte alle Grazie.

Costituzione della Repubblica Italiana, 22 dicembre 1947, art. 27.

Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1992).

Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo, relazioni tra pedagogia e fenomenologia*. Erickson.

Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Pensa MultiMedia.

Maruna, S. (2001). *Making good: How ex-convicts reform and rebuild their lives*. American Psychological Association.

Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi: Verso una scienza dell'educazione*. Unicopli.

Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.

Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.

Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Jaca Book. (Opera originale pubblicata nel 1990).
Ricoeur, P. (2004). *Tempo e racconto* (Voll. 1–3). Jaca Book. (Opera originale pubblicata nel 1983–1985).
Striano, M. (1999). *I tempi e i luoghi dell'apprendere*. Liguori.
Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.

I.6
Dalla prestazione alla persona. Meritorietà, vulnerabilità e riconoscimento nella relazione educativa

Virginia Capriotti
Contrattista di ricerca – Università degli Studi di Bergamo
virginia.capriotti@unibg.it

Abstract
Il contributo, di natura teoretico-argomentativa, distingue meritocrazia e meritorietà per interrogare il rapporto fra merito, vulnerabilità e riconoscimento nella relazione educativa. Il dispositivo meritocratico tende a identificare la persona con la prestazione e presuppone un soggetto autosufficiente, responsabile senza residui dei propri risultati. La meritorietà, invece, riconosce il percorso attraverso cui una possibilità personale si forma e si attualizza entro condizioni relazionali. Il talento non è quindi un possesso da rilevare, ma una potenza che apprendimento, cura e contesto possono rendere effettiva. In questa prospettiva la vulnerabilità, intesa come apertura alla modificazione, non ostacola il merito ma ne costituisce una condizione di possibilità. Ne derivano conseguenze per valutazione, personalizzazione e orientamento, restituendo alla scuola un compito di riconoscimento e di giustizia.
Parole chiave: meritorietà; riconoscimento; cura; vulnerabilità; relazione educativa.

This theoretical and argumentative contribution distinguishes meritocracy from meritoriousness in order to examine how merit, vulnerability and recognition are bound together in the educational relationship. Meritocratic logic tends to identify the person with performance and presupposes a self-sufficient subject fully responsible for outcomes. Meritoriousness, by contrast, recognises the path through which a personal possibility is formed and actualised within relational conditions. Talent is therefore not a possession to be detected but a potency that learning, care and context can make effective. Vulnerability, understood as openness to being changed, is not an obstacle to merit but one of its conditions of possibility. This perspective has implications for assessment, personalisation and guidance, restoring to schools a task of recognition and justice.
Keywords: meritoriousness; recognition; care; vulnerability; educational relationship.

1. Il riconoscimento apparente e il soggetto invulnerabile

La promessa meritocratica conserva una forza evidente: sostituire ai criteri ascrittivi la valutazione di ciò che ciascuno fa significa affermare che origine e appartenenza non debbano decidere il destino individuale. Il problema non è dunque l'aspirazione a essere riconosciuti per il proprio valore, ma il modo in cui il dispositivo meritocratico pretende di soddisfarla. Nella scuola esso opera soprattutto come identificazione: rileva una prestazione, la converte in un valore comparabile e la colloca in una scala. Il riconoscimento ricade poi sulla persona attraverso un'inferenza implicita e potente: dal risultato si passa al valore di chi lo ha prodotto.

Questa sovrapposizione è antropologicamente problematica. La prestazione è un evento situato, dipendente da condizioni personali e sociali; la persona non coincide con la somma dei propri esiti. Eppure il giudizio scolastico, pur formulato su un prodotto, è ricevuto entro una relazione educativa nella quale il docente è un adulto significativo. Lo studente può quindi leggere un riscontro sul lavoro come un verdetto su di sé. La teoria del riconoscimento mostra quanto fiducia, rispetto e stima siano legati alla costituzione dell'identità personale (Honneth, 1992/2002; Ricœur, 2004/2005).

Il rischio cresce quando le differenze di rendimento vengono interpretate come qualità esclusivamente individuali. La scuola può infatti trasformare risorse socialmente distribuite in attributi personali e poi in titoli di merito (Bourdieu, Passeron, 1970/1972). La prestazione non è falsa; è parziale la lettura che la separa dalle condizioni che l'hanno resa possibile. Da qui derivano la tracotanza dei vincitori e l'umiliazione dei perdenti (Sandel, 2020): se il successo è interamente mio, anche il fallimento ricade interamente su di me.

Ogni valutazione presuppone così un'antropologia. Quella meritocratica tende a richiedere un soggetto autosufficiente, padrone delle proprie risorse e responsabile senza residui dei risultati. Nella società della prestazione l'imperativo del "puoi" può trasformarsi in obbligo di riuscita e la fragilità in colpa (Han, 2010/2012). È su questa figura dell'invulnerabilità che una pedagogia del merito deve intervenire.

2. Dalla meritocrazia alla meritorietà

La critica della meritocrazia non obbliga ad abbandonare il merito. La distinzione fra meritocrazia e meritorietà (Bertagna, 2010) consente piuttosto di sottrarlo alla sola logica della graduatoria. La meritocrazia tratta il merito come proprietà misurabile, comparabile e spendibile per accedere a una posizione; la meritorietà lo riferisce al percorso attraverso il quale una persona è divenuta ciò che è. Non coincide con la dignità, che appartiene a tutti senza gradi, ma riguarda gli scarti, le possibilità messe alla prova, le resistenze attraversate. Per questo non costruisce una gerarchia tra persone: i termini di percorsi singolari non sono pienamente commensurabili.

Il punto decisivo è lo statuto del talento. Pensarlo come possesso già dato in-

duce la scuola a cercarlo, misurarlo e selezionarlo. Pensarlo invece secondo la distinzione aristotelica fra potenza e atto consente di descriverlo come possibilità in formazione. Le potenze razionali si acquisiscono mediante apprendimento ed esercizio e si attuano solo quando esistono condizioni che ne consentono l'esercizio (Aristotele, *Metafisica*, Θ 5, 1047b 31-35). Il talento non si forma dunque nel vuoto: dipende dal soggetto, dal desiderio, dall'insegnamento e dal contesto. La mancata manifestazione non prova necessariamente l'assenza di una possibilità; può indicare che non si sono create le condizioni perché essa emergesse.

L'approccio delle capacità lo chiarisce distinguendo tra capacità interne e capacità combinate, cioè tra disposizioni personali e possibilità effettive di esercitarle entro un ambiente (Nussbaum, 2011/2012; Sen, 1992/1994). Un funzionamento osservabile esprime sempre questa congiunzione. Attribuire l'esito soltanto al soggetto significa quindi occultare una parte delle sue condizioni di produzione.

La differenza tra i due modelli si riassume così: la meritocrazia domanda chi sia il migliore; la meritorietà domanda che cosa sia accaduto a questa persona e quali relazioni abbiano reso possibile il suo percorso. Il merito diventa allora storia di un legame, non posizione in graduatoria.

3. Cura e vulnerabilità come condizioni del fiorire

Se le possibilità personali si formano e si attuano entro relazioni, la cura non è un accessorio emotivo della didattica, ma una dimensione costitutiva dell'educazione. La dipendenza non riguarda soltanto l'infanzia: l'esistenza umana resta iscritta in trame di reciproca sollecitudine (Mortari, 2015). Educare implica quindi assumere responsabilità verso chi apprende. È anche così che la cura tocca il talento: nessuna potenza passa all'atto senza un desiderio che la muova, e il desiderio si suscita incontrando chi desidera ciò che insegna. La cura, tuttavia, non equivale a indulgenza. Conoscere l'allievo permette di formulare richieste esigenti ma commisurate alle sue possibilità, evitando tanto l'abbandono quanto la riduzione preventiva delle attese.

Questa relazione richiede attenzione al bisogno, responsabilità, competenza e responsività, cioè verifica di come l'intervento sia stato effettivamente ricevuto (Tronto, 1993/2006). Per questo la cura non può essere affidata alla sola virtù individuale del docente: ha condizioni istituzionali, come tempo, continuità, stabilità delle figure educative e possibilità di conoscere una biografia invece di un semplice elenco di risultati.

Il nesso con la vulnerabilità è radicale. Essere vulnerabili significa poter essere feriti, ma anche poter essere raggiunti e modificati da ciò che non si è ancora. Un soggetto totalmente invulnerabile sarebbe, in questo senso, ineducabile: apprendere implica esporsi a qualcosa che ancora non si padroneggia. Se il merito, nella prospettiva della meritorietà, consiste nell'attualizzazione di una possibilità, la vulnerabilità non ne è il contrario ma una condizione. Non si tratta di celebrare la fragilità né di produrre esposizione al danno, bensì di non trasformare il rischio dell'apprendimento in un rischio per il riconoscimento della persona. L'autono-

mia, del resto, non coincide con l'uscita dalla relazione: siamo esposti prima di poter decidere di esserlo, e la maturazione non supera questa dipendenza, la riconfigura (Butler, 2004). Il governo di sé si apprende essendo governati bene, entro un'autorità che non annulla ma abilita (Xodo, 2003).

Anche l'errore cambia statuto. Non è soltanto mancanza rispetto a uno standard, ma può essere il segno che il soggetto ha tentato ciò che non sapeva ancora fare. Una scuola dominata dalla comparazione spinge invece a minimizzare l'esposizione: scegliere compiti sicuri, tacere le domande, nascondere la difficoltà. Così produce simultaneamente bisogno di cura e impossibilità di manifestarlo.

4. Riconoscere: il compito di giustizia della scuola

Le conseguenze operative non richiedono un nuovo dispositivo da opporre a quello meritocratico, ma un criterio: distinguere il giudizio sulla persona dal riscontro sull'opera. Valutare un lavoro, chiarendo che cosa funziona e che cosa deve essere migliorato, è necessario; trasformare quel giudizio in un verdetto sul valore personale è pedagogicamente illegittimo. Poiché lo studente tende comunque a tradurre il primo nel secondo, inevitabile non è l'atto del docente ma il suo effetto, ed è di quell'effetto che egli risponde: la responsabilità consiste nel presidiare consapevolmente questa traduzione (Bertagna, 2004). La valutazione deve quindi lasciare tempi e spazi nei quali sia possibile lavorare, sbagliare e riprendere senza che ogni errore diventi immediatamente una posizione in classifica.

La medesima logica distingue individualizzazione e personalizzazione. La prima adatta i mezzi per condurre a traguardi comuni; la seconda assume che la singolarità della persona interroghi anche i traguardi e le forme del percorso (Bertagna, 2006). Nella prospettiva della meritorietà, la domanda non è soltanto quanto uno studente si discosti dallo standard, ma quale possibilità possa attuarsi se incontra condizioni adeguate.

Ciò vale in modo particolare per l'orientamento. Un orientamento per esclusione procede per sottrazioni successive e rischia di trasformare le difficoltà scolastiche in destini formativi. Un orientamento per attrazione cerca invece contesti nei quali le potenzialità possano manifestarsi, riconoscendo pari dignità alle differenti forme dell'intelligenza e ai diversi percorsi (Bertagna, 2006). La diagnosi precoce non è neutrale: può contribuire a produrre ciò che pretende soltanto di rilevare, perché decide quali possibilità saranno esercitate e quali resteranno inesplorate.

Riconoscere la persona significa infine ricondurre il merito alla giustizia. Talenti naturali e circostanze sociali non sono scelti; nessuno può quindi rivendicare un merito morale originario per ciò che gli è toccato (Rawls, 1971/1982). Le istituzioni stabiliscono quali qualità contino e quali attese siano legittime. La questione non è abolire ogni criterio di merito, ma interrogare l'ordinamento educativo che lo definisce e impedire che la certificazione di differenze diventi gerarchia di valore fra persone.

Una scuola giusta non rinuncia alla valutazione, al rigore o alla responsabilità

individuale. Li colloca però entro una relazione che riconosce la singolarità dei percorsi e la dipendenza delle prestazioni dalle condizioni che le rendono possibili. Restituire alla scuola il compito del riconoscimento significa allora non lasciare che la prestazione esaurisca la persona e non lasciare inattuata, per difetto di condizioni, una possibilità che avrebbe potuto fiorire.

Bibliografia

Aristotele. (2000). *Metafisica* (G. Reale, Trad.). Bompiani.

Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. La Scuola.

Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Rubbettino.

Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. La Scuola.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Guaraldi. (Opera originale pubblicata nel 1970).

Butler, J. (2004). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*. Meltemi. (Opera originale pubblicata nel 2004).

Han, B.-C. (2012). *La società della stanchezza*. Nottetempo. (Opera originale pubblicata nel 2010).

Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*. Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1992).

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil.* Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 2011).

Rawls, J. (1982). *Una teoria della giustizia*. Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1971).

Ricœur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento.* Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2004).

Sandel, M. J. (2020). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti.* Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 2020).

Sen, A. (1994). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1992).

Tronto, J. C. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Diabasis. (Opera originale pubblicata nel 1993).

Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale.* La Scuola.

I.7
Dal mito della performance al primato affettivo: il paradosso educativo della famiglia contemporanea e la ripresa del concetto di 'cura'

Santina Carrozza
Ph.D. – Università degli Studi di Roma Tre
santa.carrozza@uniroma3.it

Abstract
Il contributo esplora le trasformazioni della famiglia contemporanea all'interno della moderna società della prestazione, analizzando la transizione dal modello normativo a un paradigma incentrato sull'iperemotività e l'ansia da prestazione sociale, in cui la protezione esclusiva sostituisce il concetto pedagogico di cura, ostacolando il processo emancipativo dei minori. Il saggio esamina le derive disfunzionali di questo scenario, mappando le declinazioni di una genitorialità vulnerabile in cui il valore del minore viene drammaticamente subordinato a standard prestazionali o a proiezioni egocentriche servendosi di interessanti incursioni nel mondo del cinema e della letteratura, nel tentativo di ridefinire il ruolo della cura educativa e per tracciare nuovi itinerari pedagogici capaci di abitare la complessità contemporanea e restituire alla famiglia la sua originaria funzione generativa e trasformativa.
Parole chiave: Pedagogia della cura; Società della prestazione; Disfunzionalità educativa; Genitorialità tossica; Autonomia

This contribution explores the transformations of the contemporary family within the modern performance society, analyzing the transition from a normative model to a paradigm centered on hyper-emotionality and social performance anxiety, where exclusive protection replaces the pedagogical concept of care, hindering the emancipatory process of minors. The essay examines the dysfunctional drifts of this scenario, mapping the declinations of a vulnerable parenthood in which the value of the child is dramatically subordinated to performance standards or egocentric projections – making interesting incursions into the worlds of cinema and literature – in an attempt to redefine the role of educational care and trace new pedagogical pathways capable of navigating contemporary complexity and restoring to the family its original generative and transformative function.
Keywords: Pedagogy of care; Performance society; Educational dysfunctionality; Toxic parenting; Autonomy.

1. Introduzione: la metamorfosi ecdotica e strutturale della famiglia nella società della prestazione

La famiglia contemporanea attraversa una cesura ermeneutica e pedagogica di profonda portata, collocata all'intersezione stridente tra il disfacimento dei codici normativi tradizionali e l'affermazione imperativa della "società del rendimento" (*Leistungsgesellschaft*) teorizzata da Byung-Chul Han (2012). Se la configurazione edipica classica poggiava la propria prassi formativa su un principio d'autorità trascendente, sul rispetto deontologico della norma e su una netta asimmetria dei ruoli, la tardo-modernità ha registrato il progressivo sfaldamento del modello patristico a favore di un paradigma iper-emotivo, orizzontale e protettivo. Tale mutamento genealogico genera un'aporia pedagogica di singolare complessità. Da un lato, l'iper-strutturazione del corpo sociale impone al soggetto metriche di prestazione precoci, un'adattabilità idiosincratica e il continuo soddisfacimento di canoni efficienziali. Dall'altro, il nucleo parentale, nel tentativo di erigere un bastione compensativo contro le asperità dell'esterno, derubrica l'autentico atto educativo a una tutela anestetizzante e iper-trofica. La transizione da un'etica del 'dover essere' a un'incondizionata priorità del benessere emotivo immediato ha rimodellato l'alveo domestico in una nicchia affettiva in cui le pulsioni ansiogene dell'adulto travasano sulla prole, inficiandone le dinamiche di individuazione e autodeterminazione. L'effetto derivato è l'insorgere di una genitorialità strutturalmente vulnerabile, inabile a contemperare la tenuta affettiva con la necessità del limite interdittivo. Come evidenziato da Ribolzi (2020), i vettori di socializzazione primaria e secondaria patiscono un'accentuata scomposizione: la dissoluzione della reciprocità tra le agenzie educative isola la famiglia in una solitudine funzionale. In questo orizzonte, il concetto pedagogico di 'cura' subisce un deperimento semantico: sottratto alla sua valenza maieutica ed emancipativa, esso viene ridotto a un'iper-presenza soffocante che neutralizza la singolarità dell'educando.

2. L'aporia iper-affettiva e la desinenza del limite pedagogico

La deriva dell'iper-affettività rintraccia la sua acme nell'inattitudine a dotare il minore della dialettica del negativo, ovvero del confronto con l'alterità, la frustrazione e il limite epistemico. Allorché la sfera emotivo-empatica si erge a solo ed esclusivo criterio euristico della prassi educativa, l'interdizione del dolore e del fallimento assume valore di postulato normativo. Il terrore genitoriale di incorrere nella sanzione della disaffezione filiale determina la ritirata del veto, elemento ontologicamente costitutivo della funzione paterna e materna. Il minore, inscritto in una dimensione squisitamente simmetrica, viene privato della dinamica della mancanza, catalizzatore indispensabile per l'insorgenza del desiderio e la strutturazione dell'io. La relazione parentale devia così verso una complicità regressiva in cui l'adulto abdica alla propria responsabilità di guida teleologica per retrocedere al ruolo di mero garante dell'incolumità emotiva. Tale aporia inibisce l'esplorazione del limite. Giosi (2022) sottolinea come la sistematica espulsione del dolore e della

vulnerabilità dal perimetro formativo scompagini la maturazione dell'empatia: un soggetto affrancato da ogni prova evolutiva rimane imprigionato in un narcisismo arroccato, inabile a decifrare la sofferenza altrui. La protezione esclusiva si rivela dunque una pseudo-cura, risolvendosi in un sequestro evolutivo che ostacola l'itinerario verso l'autonomia.

3. Morfologie della genitorialità vulnerabile e disarmonie relazionali

L'infiltrazione delle logiche neoliberiste della produttività nei tessuti dell'intimità domestica origina precise declinazioni disfunzionali. Il legame filiale cessa di configurarsi quale spazio per l'incondizionato e trasfigura in una matrice proiettiva: il figlio è reificato a 'progetto', chiamato a validare e riscattare la posizione sociale dell'adulto. Marzullo (2022) sviscera le fenomenologie di tali "abissi e disarmonie" relazionali, evidenziando come la reiezione dell'alterità filiale degeneri in patologie del legame. È possibile mappare tali distorsioni in tre configurazioni eterogenee ma convergenti: la prima è certamente la 'genitorialità sostitutiva e ancillare', caratterizzata dall'azzeramento preventivo dell'ostacolo. L'adulto assume su di sé la fatica cognitiva ed emotiva del minore, producendo in quest'ultimo un profondo senso di impotenza appresa e l'atrofizzazione delle capacità di *problem solving*. Altra posizione piuttosto frequente è quella legata al 'narcisismo etero-proiettivo', secondo cui viene sistematicamente agita una riduzione del minore a feticcio prestazionale. Le evidenze scolastiche, artistiche o atletiche del figlio vengono monetizzate in termini di capitale simbolico per la gratificazione dell'adulto. L'ultima configurazione è senz'altro quella riferita all'iper-tutela difensiva, ovvero alla trasformazione del compito educativo in una custodia paranoide contro l'esterno, che inibisce i processi di socializzazione secondaria e la dialettica col gruppo dei pari. Come evidenziato dai contributi raccolti da Iavarone (2013), queste latitudini relazionali impongono la strutturazione di interventi di *parent-training* a carattere maieutico, atti a decostruire l'ansia prestazionale e a restituire agli adulti la postura dell'asimmetria generativa.

4. Incursioni simboliche: risonanze nella letteratura e nel cinema

Le rappresentazioni artistiche costituiscono formidabili dispositivi euristici per decodificare le aporie della società contemporanea, evidenziando come il corto circuito educativo tra le generazioni origini dalla sostituzione della cura con l'ipoteca della prestazione.

Nel romanzo *Tutto chiede salvezza* (2020), Daniele Mencarelli mette in scena una parabola dolorosa ed illuminante sulla condizione dell'uomo contemporaneo di fronte alle pretese di efficienza e conformismo emotivo imposte dal contesto sociale. Il ricovero coatto tramite 'Trattamento Sanitario Obbligatorio' del giovane protagonista Daniele rappresenta la deflagrazione drammatica di una frattura profonda tra la dimensione dell'iper-sensibilità individuale e l'inadeguatezza degli

strumenti interpretativi forniti dalla famiglia e dalle istituzioni educative. La vicenda di Daniele non nasce da una devianza patologica isolata, ma da una forma di esasperata ricettività nei confronti del dolore del mondo e del senso di smarrimento esistenziale. Di fronte a questo "eccesso di sentire", la famiglia originaria del protagonista, pur non essendo dipinta come palesemente ostile o abusante, rivela tutta la vulnerabilità tipica della genitorialità contemporanea. I genitori di Daniele incarnano un'affettività benevola ma disarmata, caratterizzata da una profonda analfabetizzazione emotiva e dall'assenza di coordinate ermeneutiche idonee a contenere il disagio. La famiglia prova ad ammortizzare l'angoscia del figlio mediante una rassicurazione anestetizzante o l'invocazione di un rapido reinserimento nei canoni della normalità sociale e lavorativa. Questo atteggiamento finisce per isolare ulteriormente il giovane, trasformando la sua richiesta inconscia di senso in un atto di ribellione disperata. Pedagogicamente, il testo di Mencarelli dimostra come, quando la famiglia derubrica la cura a semplice salvaguardia formale e non sa abitare la dimensione del dolore, la società risponda attraverso la patologizzazione della fragilità. Il TSO diventa la metafora estrema di un sistema sociosanitario ed educativo che tenta di neutralizzare ciò che non riesce a catalogare entro metriche prestazionali. Tuttavia, la vera risignificazione del concetto di cura non avviene nei protocolli psichiatrici, ma all'interno del microcosmo della camerata dell'ospedale, dove Daniele condivide la propria degenza con altri cinque compagni di sventura. In questo spazio d'eccezione si sviluppa un'autentica maieutica dell'alterità. I degenti, spogliati di qualsiasi status sociale o aspettativa prestazionale, costruiscono un'alleanza fondata sul mutuo riconoscimento della ferita. La cura si manifesta qui nella sua purezza ontologica: non come tecnica di guarigione coatta, ma come disponibilità a "sostare" nel dolore dell'altro, ad ascoltarne l'incompiutezza senza la pretesa di doverla immediatamente correggere. Mencarelli dimostra che la salvezza dell'individuo non si attua nel riscatto prestazionale o nella conformizzazione ai canoni dell'efficienza, bensì nella capacità di articolare una pedagogia della vulnerabilità capace di restituire dignità all'imperfezione e alla fragilità umana.

Sul versante della cinematografia di formazione, il lungometraggio *The Breakfast Club* (1985) di John Hughes si costituisce come un manifesto pedagogico di straordinaria lungimiranza, capace di anticipare con nitidezza le derive della società del rendimento e la disgregazione del patto intergenerazionale. La struttura narrativa colloca cinque adolescenti all'interno di una detenzione scolastica durante il sabato mattina: un luogo e un tempo sospesi in cui i protagonisti si trovano costretti a convivere e a smontare le proprie corazze identitarie. I cinque studenti incarnano stereotipi sociologici ben definiti: Andrew (l'atleta), Brian (il "cervello"), Claire (la ragazza benestante e popolare), Allison (la stramba reietta) e Bender (il criminale). Nel corso del confronto, la sceneggiatura porta alla luce come ciascuno di questi ruoli non risponda a un'autentica scelta d'individuazione, ma sia il risultato differenziato di dispositivi familiari profondamente disfunzionali, dominati dal mito della performance o dalla violenza dell'incuria. L'analisi pedagogica del personaggio di Andrew, il lottatore scolastico, chiarisce la natura del narcisismo etero-proiettivo dei genitori contemporanei. Andrew è schiacciato dall'ansia di

prestazione impostagli da un padre che concepisce la vita esclusivamente in termini di vittoria, sopraffazione dell'avversario e conquista del capitale simbolico. Il giovane confessa di aver aggredito un compagno di scuola non per reale ostilità, ma per compiacere l'aspettativa paterna, arrivando a pronunciare una frase dal valore teorico paradigmatico: "L'ho fatto per mio padre. Volevo che vedesse che sono un duro... ma quando ho finito, mi sono sentito una spazzatura". L'atto educativo si è qui capovolto in un addestramento alla competizione che produce alienazione e disprezzo di sé. Altrettanto emblematica è la parabola di Brian, l'equivalente dello studente modello inserito in un sistema familiare che tollera l'affetto solo come premio per il successo accademico. L'incapacità di reggere la possibilità di un fallimento (un brutto voto in un corso di applicazione tecnica) conduce il ragazzo a contemplare il suicidio all'interno della scuola. Hughes illustra visivamente l'ansia da prestazione sociale di cui parla Han (2012): l'individuo diventa carnefice di sé stesso nel momento in cui metabolizza l'imperativo del rendimento senza possedere un'impalcatura emotiva in grado di rielaborare la sconfitta. Attraverso il dialogo tra i ragazzi emerge la condanna radicale del mondo adulto: "Quando si diventa grandi, il cuore muore". La pellicola mostra come la mancanza di una cura autentica – intesa come ascolto disinteressato dell'alterità del minore – spinga gli adolescenti a erigere barriere difensive rigide. Solo nella sosta dall'imperativo della performance e nel confronto orizzontale tra pari, i protagonisti riescono a svelare la propria fragilità, inaugurando un'autentica prassi di auto-formazione ed emancipazione che la famiglia non è stata in grado di garantire.

5. Il rischio educativo e la pedagogia del limite: il paradigma di Luigi Giussani

Per disarticolare la morsa dell'iper-protezione e della coazione prestazionale, si rende inderogabile la ripresa della categoria del "rischio" nella riflessione pedagogica. Luigi Giussani (2005), nel testo *Il rischio educativo*, postula che la prassi formativa non risieda nella preservazione del discente dai contraccolpi dell'esistente, bensì nella sua introduzione guidata alla "realtà totale".

> "*L'educazione è un'introduzione alla realtà totale. [...] Se si protegge il giovane dall'impatto con la realtà, lo si rende incapace di affrontare la vita e di verificarne la bontà"* (Giussani, 2005, p. 42).

L'impianto giussaniano individua tre perni indispensabili per la risoluzione dell'aporia contemporanea:

– L'ipotesi di senso: L'educatore è tenuto a proporre una tradizione verificabile, un'interpretazione assiologica dell'esistente da offrire al minore non come dogma coercitivo, ma come termine di paragone.
– La verifica esperienziale: L'educando deve poter vagliare l'ipotesi ricevuta attraverso l'impatto con il reale, processo che implica necessariamente la possibilità dell'errore, della caduta e della rielaborazione del lutto.

– La libertà come rischio accertato: L'evento educativo giunge a compimento allorché l'adulto accetta il rischio della libertà dell'altro, ammettendo che il minore possa ridefinire autonomamente la propria traiettoria esistenziale.

Rileggere Giussani oggi significa comprendere che l'iper-protezione affettiva, anestetizzando la possibilità dello scacco, inibisce la prova di verifica della realtà, privando l'educando della possibilità di temprare la propria fibra morale e non moralistica.

6. Ridefinire la 'cura' pedagogica: dalla tutela conservativa alla maieutica dell'emancipazione

La riconfigurazione etica del concetto di "cura" richiede uno scarto epistemologico: la transizione da una postura *custodiale* – protezione passiva e deresponsabilizzante – a una prassi *promozionale* (accompagnamento maieutico, asimmetrico ed emancipativo).

In tale alveo si innestano le riflessioni di Luigina Mortari (2006) sul valore ontologico della cura: la cura autentica non corrisponde alla rimozione delle asperità dell'esistenza, né alla sollecitazione ansiogena della prestazione, bensì alla predisposizione di uno spazio di ascolto, presenza discreta e tempestivo ritrarsi dell'educatore, teso a favorire l'autonoma fioritura dell'altro. Per evitare equivoci concettuali, occorre precisare la natura del rapporto triadico tra cura, protezione e limite.

La cura pedagogica, intesa come 'sguardo globale' rappresenta una sorta di cornice contenitiva generale. Com'è naturale, non coincide con il semplice accudimento affettivo, ma comprende l'intero impegno educativo volto all'emancipazione dell'altro.

In quest'ottica il concetto di 'protezione' si configura come un sotto-insieme legittimo e necessario della cura, finalizzato a preservare l'educando da pericoli sproporzionati rispetto alle sue risorse evolutive. Diventa tossica (*iper-protezione*) quando da strumento temporaneo si trasforma in una condizione permanente che impedisce il contatto con il reale. Il limite, in ultimo, non deve essere interpretato come un dispositivo opposto alla cura, bensì un suo strumento essenziale. Porre un limite significa offrire una struttura contenitiva entro cui il soggetto può esperire la propria finitezza e sviluppare la resilienza.

Reintegrare le coordinate della cura (Giosi, 2022) significa, dunque, riscoprire l'empatia quale attitudine a contenere l'esperienza altrui preservando la corretta distanza pedagogica. Occorre riabilitare la vulnerabilità: lo scacco e l'errore debbono cessare di figurare quali demeriti sistemici per essere risignificati come momenti cardine di auto-comprensione e crescita.

7. Conclusioni: percorsi pedagogici per una rifondazione generativa della famiglia

Il superamento del paradosso iper-affettivo e l'affrancamento dalle ipoteche della prestazione esigono l'articolazione di nuovi itinerari formativi capaci di sostenere la genitorialità e di riqualificare l'alleanza tra le agenzie educative.

Una rifondazione del 'patto di corresponsabilità', ad esempio, sottolineerebbe l'urgenza di superare la frammentazione tra famiglia e istituzioni scolastiche (Ribolzi, 2020), sradicando la dinamica della delega o della rivalità giudicante per ripristinare un'alleanza sull'orizzonte dei valori guida, mentre una clinica della genitorialità e un efficace supporto territoriale permetterebbero di strutturare dispositivi di accompagnamento pedagogico in grado di accogliere la vulnerabilità degli adulti (Iavarone, 2013), offrendo strumenti critici per bonificare le ansie da prestazione e contenere le proiettività narcisistiche.

Secondo la 'pedagogia dell'incompiutezza e della gratuità' la famiglia deve riappropriarsi della temporalità distesa e dell'agire slegato dall'utilità immediata. Educare implica il coraggio di sostare nell'imperfezione del percorso filiale, sostenendone l'individuazione al di fuori dell'omologazione prestazionale esigibile dal mercato.

Esclusivamente attraverso tale rielaborazione teorica e clinica della cura, la famiglia contemporanea potrà dismettere la funzione di cassa di risonanza delle ansie sociali per tornare ad adempiere alla propria vocazione originaria: un luogo d'iniziazione alla libertà, alla responsabilità e alla pienezza del reale.

Bibliografia

Giosi, M. (2022). *Le radici pedagogiche della cura: Empatia, vulnerabilità, dolore*. Anicia.
Giussani, L. (2005). *Il rischio educativo.* Rizzoli.
Han, B.-C. (2012). *La società della stanchezza.* Nottetempo.
Hughes, J. (Regista). (1985). *The Breakfast Club* [Film]. Universal Pictures.
Iavarone, M. L. (Ed.). (2013). *Nuove famiglie e nuove genitorialità: Percorsi pedagogici di accoglienza e sostegno.* Pensa MultiMedia.
Marzullo, R. (2022). *Abissi e disarmonie: Analisi pedagogica delle relazioni disfunzionali.* FrancoAngeli.
Mencarelli, D. (2020). *Tutto chiede salvezza.* Mondadori.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura.* Raffaello Cortina.
Ribolzi, L. (2020). *Crescere nella società: Lineamenti di sociologia dell'educazione.* Mondadori Università.

I.8
I compiti a casa con l'AI. Sfide epistemiche e cura educativa per una genitorialità al tempo dell'Intelligenza Artificiale

Francesco Castelli
Dottorando – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
fra.cast2020@gmail.com

Abstract
I compiti a casa costituiscono una esperienza significativa nella relazione genitore-figlio, interessando l'apprendimento e la negoziazione di valori e di pratiche di ordine antropologico e esistenziale. L'avvento dell'Intelligenza Artificiale ridefinisce funzioni e scopi dell'intervento educativo: strumenti come ChatGPT possono mettere in discussione l'autorità epistemica o addirittura deontica. Qui si riflette su tale area di vulnerabilità genitoriale per interrogarsi sul senso stesso della conoscenza al tempo di tali trasformazioni. Adottando una prospettiva epistemologica, si vuole prendere in esame la possibilità di riscoprire dimensioni più integrali e democratiche in tale spazio educativo. Si conclude il lavoro delineando nuovi percorsi di autonomia e quindi di cura della genitorialità.
Parole chiave: Intelligenza Artificiale; Compiti a casa; Autorità epistemica; Autorità deontica; Cura educativa.

Homework is a significant experience in the parent-child relationship, involving learning and the negotiation of values and practices of anthropological and existential import. The advent of artificial intelligence redefines the functions and aims of educational intervention: tools such as ChatGPT may challenge the parent's epistemic, and even deontic, authority. This paper reflects on this area of parental vulnerability in order to question the meaning of knowledge in the age of AI. Adopting an epistemological perspective, it explores the possibility of rediscovering more holistic and democratic dimensions within this educational space. The paper concludes by outlining new paths of autonomy, and therefore of care, for parents.
Keywords: Artificial Intelligence; Homework; Epistemic authority; Deontic authority; Educational care.

1. Un tempo di apprendimento e di crescita

L'avvento degli agenti conversazionali quali ChatGPT ha rapidamente offerto un quadro di possibilità e di cambiamenti ampio e complesso in diverse direzioni, tra

cui quelle relative all'ambito educativo e dell'apprendimento[1]. In quest'ultimo settore, le ricerche in corso indagano le possibilità dischiuse rispetto a una formazione personalizzata, predittiva e adattiva, a un ambiente migliore e innovativo di apprendimento, a un tutoraggio Artificial Intelligence (d'ora in poi AI)-assistito che al contempo ridefinisce identità e funzioni della figura dell'insegnante, a nuove forme di valutazione del rendimento scolastico. Recenti trattazioni, invece, con una prospettiva postumanista, indagano l'AI come co-agente epistemico la cui partecipazione al processo di costruzione del sapere sembra oggi distinguersi da una prospettiva meramente situata negli oggetti, nelle relazioni o nelle costruzioni concettuali[2].

Un terreno privilegiato di applicazione dell'AI è, al contempo, quello dei compiti a casa, in cui la cura, intesa non solo come il protendersi verso chi soffre o presenta ferite nelle diverse forme ma anche verso la fragilità intesa come possibilità ancora non autonoma di essere, può esercitarsi con indubbi aspetti significativi in ordine alla crescita[3].

Già prima dell'avvento dell'AI, l'importanza del tempo e dello spazio educativo dei compiti a casa è stata ampiamente restituita da studi che hanno adottato approcci qualitativi: essa interessa la preparazione del setting, la componente motivazionale, la qualità dell'accompagnamento genitoriale e gli orizzonti mentali nei quali l'esperienza dello studio personale viene inserita[4].

Se si prescinde dalla ricerca accademica pedagogica, e ci si colloca su un piano squisitamente letterario, si dispone peraltro di esempi emblematici che confermano l'incidenza familiare rispetto all'apprendimento. Si pensi al *Diario* di Anne Frank. Le pagine della ragazza, passate più tardi da una complessa storia redazionale, sono sintomatiche dell'articolato intreccio tra disposizioni naturali – si pensi alla straordinaria capacità introspettiva della piccola – costruzione dei significati nel con-

1 Utili approfondimenti sono restituiti dai grafici e dai dati statistici offerti dall'interrogazione del database di *Scopus* che registra un vertiginoso aumento tra il 2023 e la prima metà del 2026 degli studi sull'Intelligenza artificiale in ambito educativo.

2 In questa direzione muove un analitico studio di Samuel (2026) che discute l'agency epistemica così come proposta dalle prospettive connettiviste, socio-materialiste, e costruttiviste e propende per riconoscere un ruolo più attivo (e quindi non solo informativo) nella produzione epistemica ponendo interrogativi nuovi sulla formazione del sapere nell'interazione uomo-AI.

3 Sul concetto di cura, si rinvia a Mortari (2015).

4 In proposito, si veda Caronia, Colla, 2024. Pur non trattandosi 'unicamente' di compiti a casa e, quindi, con le necessarie distinzioni che richiede la comparazione, sul valore educativo di tale esperienza utili elementi potrebbero provenire anche dal terreno storico educativo e, nello specifico, dalla figura del precettore a cui i genitori affidavano, ancora sino a pochi decenni fa, la formazione scolastica e sociale dei figli. L'attività di tale figura è documentata, in Italia, sino ai primi decenni del Novecento nell'ambito delle famiglie nobiliari: a richiederla erano in parte ragioni di distinzione sociale (Bourdieu, 1979) ma anche una prospettiva educativa affatto inconsapevole dell'importanza della qualità della formazione e della scelta delle strategie per il sostegno dell'apprendimento. Prova ne è la selezione con cui erano scelte tali figure: si pensi a una personalità dello spessore di Angiolo Gambaro, ricercato precettore, anche a Roma, prima della sua lunga e prestigiosa docenza all'università di Torino. Su Gambaro, si veda l'intenso ritratto umano e intellettuale di Cambi (1999).

testo familiare, coinvolgimento del mondo adulto in vista dell'apprendimento. Stesso discorso può dirsi adottando un approccio di ricerca di ordine biografico: figure del panorama culturale italiano e internazionale quali Carlo Ginzburg, figlio di Leone (figura di spicco della casa editrice Einaudi) e di Natalia di *Lessico famigliare* (N. Ginzburg, 1963), non possono essere comprese senza analizzare il peso esercitato dal contesto familiare e dagli influssi anche motivazionali che scaturivano da un contesto domestico e extrascolastico fecondo e articolato (tra i suoi testi, a mero titolo di esempio, C. Ginzburg, 1976, 1986).

Il significato dei compiti a casa quale momento pregnante della cura educativa non si riduce, del resto, alla mera dimensione cognitiva. Esso, piuttosto, interseca la soggettivazione, che qui si intende come lento sedimentarsi di convinzioni e di decisioni, di atteggiamenti e di intuizioni, e infine di "storicizzazioni" del proprio modo di essere, grazie o nonostante fattori predisponenti o ostacolanti (sul tema della soggettivazione, una specifica trattazione è quella di Biesta, 2009).

Questa breve premessa serve a richiamare il valore della presenza del genitore e del suo ruolo educante in questa fase cruciale del tempo quotidiano dei figli e come l'uso dell'AI mediato dal genitore si inserisca in una rete di significati e di pratiche dalla forte densità educativa.

Trattandosi di una "micro" esperienza educativa – inserita nei pomeriggi della vita feriale – ma protratta per un lungo periodo, la prassi dei compiti a casa porta con sé, del resto e in modo inevitabile, un carico di potenziali pedagogici che camminano sul filo della crisi (sempre feconda) e della disuguaglianza. A delineare uno spazio di vulnerabilità nelle disposizioni e nelle azioni del genitore possono essere diversi fattori, psicologici, lavorativi, pedagogici, esistenziali e naturalmente culturali, ovvero la consuetudine con i saperi scolastici e più in generale con i processi di apprendimento e con le forme della mediazione didattica. Qui, senza alcuna pretesa di completezza, ci si vuole fermare proprio su tale dimensione, osservando alcune sfide epistemiche e deontiche dell'interazione del genitore con l'AI. Si tenterà di riflettere, pertanto, su come il genitore possa trovare nuovi modi di costruire e interpretare la propria autorità epistemica e deontica e riscoprire intenzionalità e reciprocità di un intervento educativo che rimane unico e irriducibile anche con l'utilizzo di strumenti algoritmici[5].

2. Compiti a casa con i genitori

N. Selwyn (2019), in un testo oggi divenuto di riferimento per incardinare il discorso (critico) sull'AI nell'apprendimento, si è chiesto se potremo fare a meno degli insegnanti "umani" e sostituirli con i robot. L'autore britannico solleva, a riguardo, diverse perplessità. Il robot non possiede, almeno sinora, l'*embodiment*,

5 Sul concetto di autorità deontica, intesa come chi ha diritto di decidere, si rinvia alla lettura di Stevanovic - Peräkylä. (2012).

la condizione di essere "incarnato"[6]. L'AI non è "temporalmente" situata e la sua funzione non può andare oltre mere esecuzioni di compiti programmati in ordine all'apprendimento.

Se trasferito in parte al nostro campo di indagine, potremmo elaborare l'interrogativo in questo modo: potranno i robot sostenere i genitori nello svolgimento dei compiti a casa da parte dei figli?

La risposta appare aperta a un esito positivo. Nella fase dei compiti a casa, è proprio la componente "situata", corporea, empatica e emotiva, a costituire una variabile rilevante rispetto alla qualità del tempo di svolgimento dei compiti e alla relazione genitore-figlio. In modo molto schematico si potrebbe osservare che la corporeità del genitore apre potenzialmente la porta a finalità esterne all'apprendimento, dettate da fattori sociali o più semplicemente dal bisogno di conciliare i compiti a casa con i tempi della vita familiare. Non è impossibile, quindi, che entrino in gioco, nel corso dei compiti a casa, elementi legati a bisogni, più o meno inconsci, del genitore stesso: il desiderio di conferma della qualità del proprio ruolo, il timore di inadeguatezza, la paura del giudizio altrui, l'impossibilità di attingere a un capitale culturale adeguato.

In attesa di verifiche empiriche, in linea meramente teorica si può osservare che l'uso dell'AI, che è "fisicamente" sottratto a tali fattori, può contribuire a allentare la tensione emotiva del genitore stesso. Può, in altre parole, offrire un supporto potenzialmente utile al raggiungimento di alcuni obiettivi, e costituire un alleato in contesti nei quali fattori di rischio ostacolano il sostegno all'apprendimento o impediscono un adeguato supporto allo sviluppo adeguato del potenziale intellettuale e personale di chi è in formazione. Si tratta, da tale prospettiva, della possibilità di fare ricorso a uno strumento che può costituire un'occasione di contrasto alla disuguaglianza e alla mancanza di equità di condizioni di crescita, quando questa è alimentata da fattori di rischio emozionali.

Il ruolo dell'AI, quale apporto alle strategie di sostegno dell'apprendimento da parte del genitore, pone anche fattori di rischio di ordine epistemico di cui qui si vuole richiamare qualche elemento.

3. Compiti a casa con l'AI

A sollecitare una riflessione è la definizione della natura degli strumenti a disposizione sia del genitore che del figlio, e in particolare il passaggio dal libro all'AI. Il libro costituisce uno strumento mnemotecnico, determinante per la formazione intellettuale e per la strutturazione del *curriculum* scolastico. Esso *contiene* il sapere

6 Il ruolo della corporeità nell'esperienza umana suppone, inevitabilmente, anche lo sfondo teorico in cui si colloca la trattazione in proposito. A conclusioni non del tutto sovrapponibili giungono il postumanesimo e il transumanesimo: si veda Braidotti (2013/2014); Schiavone (2007).

e lo *media* in modalità *prescritte e supervisionate a priori*[7], lasciando ai potenziali lettori l'elaborazione e quindi l'apprendimento.

Non può farsi un discorso analogo per l'AI. Essa è uno strumento agentico[8]: oltre a restituire funzioni di memoria algoritmica, occupa, in modo parziale e dinamico, spazi di autorità epistemica[9]. Strumenti come ChatGPT possiedono informazioni, rispondono, valutano, spiegano e organizzano l'esposizione della conoscenza calibrandola anche in ragione dell'*utente* (un termine emblematico del cambiamento in corso anche rispetto all'apprendimento e che riflette una visione merceologica del sapere più che antropologica). I nuovi strumenti algoritmici generano e processano *hic et nunc* informazioni: contribuiscono alla costruzione della conoscenza ma senza una supervisione analoga a quella tradizionale, condotta da consulenti editoriali o esperti della materia[10]. Da tale prospettiva, chiamano in causa il capitale culturale di chi li adopera.

Prima dell'avvento degli strumenti di conversazione algoritmica, pertanto, il ruolo genitoriale era sostenuto sul piano epistemico da uno strumento, il libro, adottato e validato dall'istituzione. Ora, si apre uno spazio di incertezza, dove un presupposto per l'adeguato uso dell'AI è dato dalla preparazione remota del genitore stesso. Del resto, l'accompagnamento e la verifica dell'apprendimento anche attraverso l'AI non appaiono meno impegnativi. La scansione delle tappe dello studio a casa (ovvero lettura, comprensione, verifica, memorizzazione) pare cambiare ordine o, quantomeno, sollecitare una integrazione con nuove tappe (quali quelle della costruzione della domanda e del controllo della risposta)[11]. Nel corso dei compiti a casa, quindi, si profila la possibilità di un sovraccarico di responsabilità epistemica del genitore; dall'altro, il rischio di una delega alla macchina algoritmica dinanzi a cambiamenti che richiedono risorse cognitive non scontate.

Senza alcuna pretesa di completezza, qui si vuole riflettere sul senso dell'esperienza dei compiti a casa e su come, oggi, un genitore possa accostarsi a un simile tempo educativo sentendosi chiamato non più a verificare la memorizzazione bensì a accompagnare la costruzione del sapere del figlio. Da questa prospettiva, anche la scuola sembra essere interpellata a trovare nuove forme di ingresso in famiglia condividendo con i genitori non solo i contenuti ma anche i criteri dell'apprendimento (Caronia L. & Colla V., 2024).

7 C'era, in tal senso, una mediazione rispetto all'autorialità che oggi, anche in ragione di altri strumenti mediali, appare del tutto dissolta.

8 Per un inquadramento sull'AI sotto il profilo filosofico e pedagogico: Floridi (2022, 2025); Panciroli e Rivoltella (2023).

9 Ne discute Samuel (2026); in questa prospettiva si muovono anche Berretta et al. (2023); Alfaleh (2026).

10 Sulla conversazione algoritmica si rinvia a Wegerif (2026).

11 Ciò comporta anche un cambiamento implicito del curriculum. Anche se prevalentemente condotti sul piano universitario, si veda a riguardo: Padovano e Cardamone (2024).

4. Bacone, vigilanza critica e cura educativa

Rispetto alla domanda sopra richiamata, appare attuale la prospettiva critico-epistemologica di Francis Bacon (Bacon, 1605/2000). Le questioni poste dal filosofo sulla conoscenza, infatti, rimangono ancora centrali rispetto all'apprendimento e alla formazione del sapere. E possono offrire prospettive pedagogiche e di cura, secondo criteri richiamati più di recente anche da Morin (Morin, 1986).

A sembrare ancora preziosa è la dottrina sugli *idola mentis* (Bacon, 1620/2002), sugli inganni della mente che compromettono la qualità del sapere. Il filosofo pone la questione della validità della conoscenza più che concentrarsi sul processo conoscitivo-percettivo – come, ad esempio, farà J. Locke nella sua monumentale opera (Locke, 1689/2004). All'inizio della modernità, l'intellettuale inglese coglie la natura "diffusa" di alcuni errori del processo conoscitivo. Così indica quattro *idola,* ovvero schemi di errore e rischi per l'apprendimento che deformano la conoscenza. Si tratta degli *idola tribus, idola specus, idola fori, idola theatri*.

Nello specifico, lo studioso richiama i pregiudizi comuni all'umanità, ovvero la tendenza a sostenere visioni e attese che la realtà non giustifica *a priori*; poi, i pregiudizi derivanti dalla formazione personale che alterano la qualità dell'apprendimento e della conoscenza e ne impediscono una profonda comprensione; in terzo luogo, i pregiudizi legati al ruolo del linguaggio la cui rilevanza nella costruzione del pensiero non sfuggiva già allora; infine, Bacon richiama i pregiudizi che scaturiscono da visioni che appaiono scientifiche senza un reale fondamento.

Se assunta nel suo valore educativo, la consapevolezza di tali pregiudizi chiama in causa la questione della responsabilità umana rispetto al processo dell'apprendimento e restituisce al genitore la possibilità di recuperare una prospettiva feconda nella sua interazione con la macchina algoritmica. Seguendo la prospettiva baconiana, il genitore non è chiamato a possedere la risposta esatta ma a partecipare alla costruzione di un *dubium* capace di alimentare la qualità delle domande del figlio e dell'analisi delle risposte dell'AI. Lo scopo del sostegno nel corso dei compiti a casa si sposta, pertanto, dal prodotto al processo. Lo sguardo suggerito da Bacon, quindi, sollecita, sul piano educativo, il recupero di una dimensione antropologica e democratica dell'apprendimento, ovvero la sorveglianza condivisa sui presupposti individuali, collettivi e sociali del processo conoscitivo, nonché sulle premesse linguistiche.

A partire da tale prospettiva, la relazione genitore-figlio nel corso dell'interazione con l'AI non si piega a una logica *performativa* tesa a produrre risultati e a sviluppare solo una ragione strumentale. Piuttosto, essa mira a generare competenze, critiche e interpretative, che concorrono allo sviluppo integrale del soggetto in formazione. L'apprendimento, quindi, viene sostenuto in vista dell'acquisizione di competenze che alimentano un processo di crescita e di trasformazione critica. Si tratta, di conseguenza, di scoprire una responsabilità educativa che si rivolge verso il significato della conoscenza stessa, sottratta a una prospettiva di mero accumulo, e restituita a una dimensione formativa, tesa alla possibilità di sostenere lo stare nel mondo da parte dell'uomo.

Nel corso dei compiti a casa, quindi, la relazione educativa, anche mediata

dall'AI, può mantenere come priorità il soggetto che apprende più che l'assolvimento dei compiti ricevuti. In tal senso, nello spostamento dal controllo del contenuto alla cura del processo si può situare anche la risposta alla domanda posta sopra su come articolare l'autorità deontica e epistemica del genitore. L'autorità epistemica del genitore è chiamata a sostenere la possibilità di porre e far porre domande da parte del figlio; quella deontica, invece, nel decidere se e come ricorrere all'AI secondo la morfologia dei bisogni del figlio (Paparella, 1998, p. 105). I compiti a casa si svolgono, così, entro la responsabilità di una relazione incarnata e storicamente situata, quella tra genitore e figlio, in funzione dell'apprendimento di un sapere alla cui costruzione collabora anche l'AI. Apprendere possibilità e forme dell'interazione con l'AI può contribuire, pertanto, a pensare l'agency del genitore non solo come capacità di supervisione dell'apprendimento ma come apertura verso un sapere formativo e capace di costruire responsabilità.

5. Conclusione

Le competenze richieste dalla prospettiva baconiana, tuttavia, non sono scontate. Si pone, di conseguenza, il problema di individuare una via accessibile che consenta al genitore di esercitare una vigilanza critica senza che essa dipenda interamente dalla sua preparazione remota, condizione che riprodurrebbe, sul piano epistemico, le disuguaglianze di capitale culturale già richiamate. Da tale prospettiva, una porta d'accesso può essere offerta dalla disciplina storica, proprio in quanto già curricolare.

Pensare storicamente significa non limitarsi ad assumere in modo acritico cumuli di dati del passato, ma interrogare la fonte prima di accoglierne il contenuto: chi afferma, su quali basi, con quali omissioni, entro quale contesto (cfr. Carr, 1961/2000). Significa, inoltre, saper costruire una domanda a partire dalla quale esplorare i dati per generare conoscenza. Si tratta di operazioni che non richiedono competenze specialistiche per essere avviate, anche quando ne richiedono per essere condotte a termine. Esse possono applicarsi, con analoga pertinenza, tanto alla formulazione della richiesta quanto alla risposta generata dall'AI. Laddove la storia sia insegnata come metodo e non come mera sequenza di dati, è il figlio stesso a portare in famiglia tali operazioni.

Il genitore, del resto, non incontra la storia soltanto attraverso il manuale del figlio o il ricordo, spesso mnemonico, della propria esperienza scolastica. La incontra anzitutto nella memoria familiare: racconti tramandati, fotografie, lettere, documenti. Su questo terreno egli non dipende dalla propria preparazione remota, ma è custode e testimone di fonti che nessuno strumento algoritmico possiede. Interrogare insieme al figlio tali memorie – chi le ha trasmesse, quando, con quali silenzi, come possano essere verificate – significa esercitare in casa le stesse domande che la risposta dell'AI richiede. La memoria familiare, anche quando frammentaria o plurale, diviene così il luogo in cui il metodo storico si fa patrimonio comune tra genitore e figlio e si offre come risorsa per la costruzione di una cittadinanza consapevole e condivisa.

L'autorità epistemica del genitore assume, così, una forma concreta: non il possesso della risposta, ma la capacità di porre e far porre domande. L'autorità deontica, invece, si precisa come discernimento sui tempi e sui modi del ricorso all'AI. In ciò può consistere un'autonomia genitoriale che non coincide né con il possesso del sapere né con la sua delega alla macchina algoritmica, ma con la disponibilità di criteri condivisi con cui abitare il tempo dei compiti.

Perché ciò accada, la cura della genitorialità esige di essere pensata in relazione alla scuola. Proprio perché i criteri del metodo storico sono interni al curricolo, è la scuola a essere chiamata a condividere con i genitori non soltanto i contenuti, ma i criteri dell'apprendimento (Caronia & Colla, 2024). I compiti a casa con l'AI possono allora tornare a essere ciò che sono stati nei casi più fecondi: uno spazio di relazione in cui il sapere non si accumula, ma si interroga e si costruisce insieme.

Bibliografia

Alfaleh, M. (2026). Human–AI co-agency for competency-based talent development: A framework integrating creativity, cognitive skills, and ethical collaboration. *Journal of Intelligence*, 14(7), Article 144.

Bacon, F. (2000). *The advancement of learning* (M. Kiernan, Ed.). Clarendon Press. (Opera originale pubblicata nel 1605).

Bacon, F. (2002). *Nuovo organo. Testo latino a fronte* (M. Marchetto, Ed. & Trad.). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1620).

Berretta, S., Tausch, A., Ontrup, G., Gilles, B., Peifer, C., & Kluge, A. (2023). Defining human-AI teaming the human-centered way: A scoping review and network analysis. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6, Article 1250725.

Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.

Bourdieu, P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1979).

Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. DeriveApprodi. (Opera originale pubblicata nel 2013).

Cambi, F. (1999). *Gambaro, Angiolo. In Dizionario Biografico degli Italiani* (Vol. 52). Istituto della Enciclopedia Italiana.

Caronia, L., & Colla, V. (2024). *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento. Quando la scuola entra in famiglia.* Raffaello Cortina.

Carr, E. H. (2000). *Sei lezioni sulla storia*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1961).

Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Raffaello Cortina.

Floridi, L. (2025). *La differenza fondamentale. Artificial Agency.* Mondadori.

Ginzburg, C. (1976). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*. Einaudi.

Ginzburg, C. (1986). *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Einaudi.

Ginzburg, N. (1963). *Lessico famigliare.* Einaudi.

Locke, J. (2004). *Saggio sull'intelletto umano. Testo inglese a fronte* (M. G. D'Amico & V. Cicero, Ed. & Trad.). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1689).

Morin, E. (1986). *La méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation.* Éditions du Seuil.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Padovano, A., & Cardamone, M. (2024). Towards human-AI collaboration in the competency-based curriculum development process: The case of industrial engineering and management education. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 7, Article 100256.

Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Scholé.

Paparella, N. (1998). *Pedagogia dell'apprendimento.* La Scuola.

Samuel, A. (2026). Learning with machines: Toward a theory of epistemic co-agency. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, Article 100573.

Schiavone, A. (2007). *Storia e destino.* Einaudi.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 297–321.

Wegerif, R. (2026). A dialogic theoretical foundation for integrating generative AI into pedagogical design. *British Journal of Educational Technology,* 57(3), 639–654.

I.9
Il caso Calabria nel sistema integrato di educazione e istruzione zero-sei: criticità territoriali e prospettive di governance

Sonia Chiaravalloti
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
sonia.chiaravalloti@unicz.it

Abstract
Il presente lavoro analizza le politiche europee volte a promuovere i servizi educativi nei primi mille giorni di vita, periodo cruciale per lo sviluppo della persona e per una cittadinanza responsabile e attiva, in coerenza con l'Obiettivo 4 dell'Agenda ONU 2030. In tale quadro, l'Italia ha istituito il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, finalizzato a garantire pari opportunità educative e a contrastare gli svantaggi culturali, sociali e relazionali. Attraverso l'analisi della documentazione prodotta dalle istituzioni europee, dal Parlamento italiano e dalla Regione Calabria, l'articolo esamina l'attuazione del sistema zero-sei nel contesto regionale. I risultati evidenziano persistenti disuguaglianze territoriali, una limitata offerta di servizi per la prima infanzia e un'elevata povertà relativa minorile, evidenziando il divario tra risorse stanziate e risultati rilevabili.
Parole chiave: zero-sei; sistema educativo; disuguaglianze territoriali; criticità; Calabria.

This study examines European policies aimed at strengthening Early Childhood Education and Care (ECEC) during the first 1,000 days of life, a crucial period for individual development and active citizenship, in line with Sustainable Development Goal 4 of the UN 2030 Agenda. Within this framework, Italy established the Integrated Education and Care System from birth to age six, aimed at promoting equal educational opportunities and reducing social, cultural and relational disadvantages. Through a documentary analysis of European, Italian and regional policy documents, the article examines the implementation of the 0–6 system in Calabria. Findings highlight persistent territorial inequalities, limited ECEC provision and high levels of relative child poverty, revealing a gap between resources allocated to early childhood policies and outcomes observed at the local level.
Keywords: early childhood education and care (ECEC); education system; territorial inequalities; challenges; Calabria.

Nota metodologica. L'articolo adotta un'impostazione qualitativa di analisi documentale delle politiche e degli strumenti normativi relativi al sistema integrato di educazione e istruzione zero-sei. Il corpus comprende documenti delle istituzioni dell'Unione europea, atti normativi e documenti di programmazione nazionali, dati e rapporti statistici, nonché norme, programmi e documenti di monitoraggio della Regione Calabria. I documenti sono stati selezionati in base alla loro pertinenza rispetto agli obiettivi europei di copertura e qualità dei servizi per la prima infanzia, al quadro normativo del sistema zero-sei e alla sua attuazione nel contesto calabrese. L'analisi mette in relazione indirizzi normativi e programmatori, dati sulla copertura e sulla spesa e informazioni sugli interventi regionali, con particolare attenzione ai divari territoriali e alla governance. La selezione riflette il corpus documentale richiamato nel contributo e non costituisce una revisione sistematica della letteratura.

1. L'obiettivo europeo della copertura dei servizi educativi per la prima infanzia

L'Unione Europea riconosce da tempo nell'istruzione e nella formazione strumenti strategici per la promozione dello sviluppo umano, dell'inclusione sociale e della competitività economica. In tale prospettiva, la costruzione dello *Spazio europeo dell'istruzione* rappresenta uno dei principali dispositivi di coordinamento delle politiche educative degli Stati membri, in stretta connessione con l'Agenda europea per le competenze e con lo Spazio europeo della ricerca.

Nell'ambito di tale programmazione, gli obiettivi fissati al 2030 prevedono che almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i tre anni e l'ingresso nell'istruzione primaria obbligatoria partecipi ai servizi educativi (www.eur-lex.europa.eu), mentre almeno il 45% dei bambini di età inferiore ai tre anni acceda a programmi formali di educazione e cura (www.istat.it). L'investimento nella prima infanzia viene infatti considerato una misura ad alto rendimento sociale, in grado di incidere positivamente sui livelli di salute, partecipazione sociale, successo formativo e occupabilità futura (Tamburlini, 2023).

L'Early Childhood Education and Care costituisce, in tale quadro, uno dei pilastri del welfare educativo europeo, configurandosi come insieme integrato di servizi finalizzati allo sviluppo cognitivo, relazionale, emotivo e sociale del bambino nella fascia zero-sei anni. I dati contenuti nel rapporto Eurydice (www.eurydice.indire.it) evidenziano tuttavia una significativa eterogeneità tra i Paesi europei: accanto a sistemi consolidati, come quelli di Danimarca, Svezia, Finlandia ed Estonia, persistono aree caratterizzate da livelli di copertura ancora insufficienti, soprattutto nell'Europa meridionale e orientale.

Per quanto concerne la fascia zero-due anni, diversi stati membri hanno già raggiunto o superato il target del 45%, con punte superiori al 70% in Danimarca e nei Paesi Bassi, mentre altri paesi presentano livelli di partecipazione inferiori al 5%. Analogamente, per la fascia tre-sei anni, numerosi sistemi educativi europei hanno già superato il target del 96%, mentre persistono situazioni di ritardo in alcuni contesti nazionali.

L'accesso precoce ai servizi educativi assume particolare rilevanza nei contesti caratterizzati da vulnerabilità socioeconomica, configurandosi come strumento privilegiato di contrasto alla povertà educativa e alle disuguaglianze intergenerazionali, in coerenza con l'obiettivo n. 4 dell'Agenda ONU 2030.

In tale prospettiva, l'*European Quality Framework for Early Childhood Education and Care* definisce i principali standard qualitativi dei servizi educativi attraverso cinque dimensioni fondamentali: accessibilità, qualificazione del personale, progettazione curricolare, monitoraggio e governance. L'assunzione di tali parametri conferma come il diritto all'educazione nella prima infanzia costituisca non solo una questione pedagogica, ma anche una responsabilità politica e istituzionale (Marzullo, 2020).

2. Il sistema integrato zero-sei nella normativa italiana

In continuità con gli indirizzi europei, il legislatore italiano ha introdotto il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni con il decreto legislativo 65/2017 (D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65, art. 1, 13 luglio 2015, n. 107). Il sistema mira a promuovere pari opportunità educative, prevenire precocemente situazioni di svantaggio e sostenere i processi di inclusione sociale.

La riforma rappresenta un passaggio di particolare rilevanza nel panorama pedagogico nazionale, poiché supera la tradizionale separazione tra servizi educativi per la fascia zero-tre e scuola dell'infanzia, promuovendo una visione unitaria dello sviluppo infantile. In tale prospettiva si colloca l'istituzione dei poli per l'infanzia, strutture finalizzate a garantire continuità educativa, integrazione organizzativa e coerenza pedagogica tra i diversi segmenti del percorso formativo.

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, adottate con decreto 334/2021 (Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), sottolineano come educazione, cura, apprendimento, corporeità, relazioni ed emozioni costituiscano dimensioni inseparabili dello sviluppo umano.

Sul piano organizzativo, il sistema si articola attraverso una governance multilivello: lo Stato definisce indirizzi strategici e criteri di finanziamento; le Regioni esercitano funzioni di programmazione, accreditamento e coordinamento; gli enti locali garantiscono l'organizzazione concreta dei servizi.

Nonostante la solidità del quadro normativo, i dati più recenti mostrano una distanza significativa tra gli obiettivi programmati e i risultati effettivamente raggiunti. Nell'anno educativo 2023/2024, l'offerta nazionale di servizi educativi per la prima infanzia ha raggiunto 31,6 posti ogni 100 bambini di età compresa tra 0 e 2 anni, un valore ancora inferiore sia al Livello Essenziale delle Prestazioni (LEP) del 33%, da garantire entro il 2027, sia all'obiettivo europeo del 45% previsto per il 2030 (Istat, 2026).

Il risultato appare quindi ancora distante dagli obiettivi europei (Rosiello e Marucci, 2021).

È necessario aggiungere che nel 2024, di fronte alla difficoltà di realizzare l'obiettivo e alla necessità di destinare fondi pubblici ad altri ambiti, l'obiettivo

del 33% è stato rivisto al ribasso, ossia al 15% a livello regionale (www.mef.gov.it). Tale revisione ha suscitato dibattiti rispetto alle pari opportunità e alla coesione sociale, temi strettamente legati al diritto di accesso ai servizi educativi. Nel dibattito sulle politiche zero-sei sono state inoltre segnalate riduzioni dei fondi disponibili tra il 2023 e il 2025 e alterne vicende della Commissione nazionale per il sistema integrato zero-sei, ripristinata il 1° luglio 2025.

Quindi, in difformità rispetto agli obiettivi iniziali del PNRR e a dispetto delle normative europee, si accentua il distacco tra aree a velocità differenziate lasciando di fatto fuori dalla crescita educativa la maggioranza dei bambini nei primi mille giorni di vita con ricadute politiche e sociali ingenti sulle disparità territoriali contribuendo a generare un Paese a metà.

Tali differenze si intrecciano con fattori socioeconomici: i bambini appartenenti a famiglie a basso reddito, con *background* migratorio o condizioni di fragilità sociale presentano livelli di accesso significativamente inferiori, confermando la persistenza di meccanismi selettivi nei criteri di accesso ai servizi.

Il diritto dei bambini ad avere un sostegno educativo dalla nascita è, al momento, lontano da essere garantito e i criteri di accesso non aiutano le classi sociali meno agiate: presenza di bambini con disabilità, orfani o seguiti dai servizi sociali, figli di genitori occupati a tempo pieno oppure un genitore full-time e uno part-time, presenza di più fratelli nella stessa scuola. Se l'offerta è scarsa, come accade sotto i tre anni, i posti vanno ai figli dei genitori con contratti stabili; le famiglie a basso reddito, con lavori precari o un solo occupato, finiscono sistematicamente in fondo alla graduatoria.

Nell'anno 2023/2024, la partecipazione dei bambini appartenenti alle famiglie con redditi più bassi era al di sotto del target nazionale nelle regioni del Sud e delle Isole, con valori medi rispettivamente del 19% e del 19,5%. L'Italia centrale presentava la media più alta, pari al 40,4%, con un picco del 48,4% in Umbria; il Nord-Est superava il 39,1% e il Nord-Ovest il 36,6% (www.istat.it).

Sebbene il Fondo nazionale zero-sei abbia registrato una progressiva crescita, con incrementi particolarmente rilevanti nelle regioni meridionali grazie alla quota perequativa ripartita tra Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Puglia e Sicilia (www.mim.gov.it), permangono evidenti criticità nella capacità di tradurre le risorse disponibili in servizi effettivamente accessibili.

A ciò si aggiungono problematiche connesse alla valorizzazione professionale del personale educativo, in particolare rispetto al riconoscimento economico e contrattuale della professionalità richiesta e della complessità delle responsabilità svolte. Permangono condizioni contrattuali poco attrattive, nonostante gli elevati standard formativi richiesti (www.aranagenzia.it; www.fpcgilemiliaromagna.it/reggio-emilia-approach-contratto-educatrici-fp-cgil).

Le attuali politiche di governo sono lontane dal garantire i diritti educativi dei minori e questo è dato dalla difficoltà di dare spazio ad una formazione e ad una contrattualizzazione adeguatamente strutturata verso la crescita educativa del paese e propria di un paese economicamente avanzato quale l'Italia, che garantisca un'equa valorizzazione delle categorie professionali e della corrispondente stabilità

occupazionale, un mezzo indispensabile per rendere effettivo il sistema integrato zero-sei e quindi rendere tangibile il diritto dei minori a tutte le latitudini.

Il quadro prospettato dal sistema zero-sei, istituito attraverso numerosi strumenti attuativi, appare ad oggi giunto a compimento parziale e disomogeneo, con misure non sempre coincidenti con le raccomandazioni europee e la normativa nazionale. Il quadro è aggravato dalla disomogeneità territoriale della qualità dei dati disponibili: tempi e criteri di raccolta variano da regione a regione, rendendo difficile individuare i bisogni e programmare risposte puntuali (www.gruppocrc.net).

La rilevazione dei dati ed il conseguente lavoro di valutazione è da sempre un nodo del nostro Paese, in assenza dei quali è difficile garantire l'aggiornamento normativo, i procedimenti di approvazione e controllo della rete dei servizi, le strategie di programmazione dei fondi e la sostenibilità dei costi.

Il processo valutativo focalizzato sui servizi erogati per la fascia zero-sei anni ha carattere multidimensionale finalizzato a misurare non solo e non tanto i risultati immediati, ma le trasformazioni a lungo termine sui singoli beneficiari, sulle loro famiglie, sulle relazioni intercorrenti tra gli attori coinvolti nella realizzazione dei servizi ed infine i risultati generati inevitabilmente sulla comunità stessa, corrispondente o meno all'impianto educativo strutturato nella fase iniziale.

3. Il caso Calabria: criticità strutturali e prospettive di sviluppo

Le differenze territoriali del Paese (Andreella, Bertarelli, Caldura e Campostrini, 2024) disegnano un quadro molto variegato, con contesti caratterizzati da velocità di recepimento delle normative molto diverse, anche a parità di risorse ricevute. Il dato più rilevante è la disuguaglianza tra i territori nel trasformare i finanziamenti in servizi tangibili, che evidenzia l'importanza della capacità di orientare e organizzare strategicamente le risorse, anche attraverso attività di monitoraggio e valutazione adeguate.

L'approvazione della Legge 24/2024 (Legge R. 15 maggio 2024 n. 24 Disposizioni per il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni) ha consentito anche alla Calabria di recepire formalmente il sistema integrato di educazione e istruzione zero-sei, in coerenza con il quadro normativo nazionale.

Tuttavia, l'analisi dei principali indicatori socioeducativi evidenzia una condizione di particolare criticità. Secondo il rapporto del Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (www.gruppocrc.net), il 44,9% dei minori calabresi vive in condizioni di povertà relativa, dato significativamente superiore alla media nazionale.

Parallelamente, la regione presenta un livello molto basso di copertura dei servizi educativi per la fascia zero-tre, pari al 5,9%, a fronte di una media italiana del 29%. Anche la spesa pubblica destinata ai servizi per la prima infanzia risulta significativamente inferiore alla media nazionale: 234 euro annui per bambino contro la media nazionale di 1.183 euro (www.istat.it).

Tale situazione appare particolarmente rilevante se si considera che la Calabria ha beneficiato, tra il 2017 e il 2023, di uno degli incrementi più significativi nella ripartizione del Fondo nazionale zero-sei (+154%), grazie ai meccanismi perequativi previsti dalla programmazione nazionale.

Per il 2026 sono state destinate risorse aggiuntive al potenziamento dei servizi educativi per la prima infanzia: il Fondo speciale per l'equità del livello dei servizi prevede uno stanziamento complessivo di 450 milioni di euro per l'incremento dei posti nei servizi educativi per l'infanzia. Le risorse sono ripartite tra i Comuni delle Regioni a statuto ordinario sulla base di specifici obiettivi di servizio, con l'obiettivo di ridurre gli squilibri territoriali e avvicinare progressivamente la copertura al livello minimo del 33%.

Il principale elemento di criticità non sembra dunque risiedere soltanto nella disponibilità finanziaria, quanto piuttosto nella capacità amministrativa e programmatoria del sistema territoriale. I finanziamenti sono distribuiti tra microsperimentazioni di diversa natura, con obiettivi, tempi e modalità di rendicontazione differenti e non sempre coordinati, come emerge anche dai documenti di programmazione e valutazione del Programma Regione Calabria 2021-2027 (www.regionecalabria.it).

Infatti, l'analisi delle politiche regionali evidenzia una complessa frammentazione degli interventi, spesso realizzati attraverso programmi sperimentali o progetti temporanei trasformando il sistema educativo in un insieme di interventi episodici anziché in un percorso organico e coerente. L'analisi delle politiche e degli interventi rivolti al sistema educativo calabrese evidenzia una pluralità di iniziative, promosse o sostenute dalla Regione Calabria anche attraverso il Fondo europeo di sviluppo regionale, ma anche attraverso il Fondo europeo sociale plus, e realizzate in collaborazione con istituzioni scolastiche, università e soggetti del Terzo settore. Tra queste, *Scuole aperte* e *RECAPP CAL* costituiscono interventi direttamente promossi dalla Regione, mentre *Crescere in Calabria* è un progetto selezionato nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, al quale la Regione partecipa come partner. La varietà degli interventi evidenzia un significativo investimento sul contrasto alla dispersione scolastica, sul rafforzamento delle competenze e sulla costruzione di comunità educanti ma al contempo, pone il tema della loro integrazione all'interno di una strategia territoriale organica e continuativa.

Anche la recente istituzione dell'Unità di Pedagogia Scolastica rappresenta un segnale positivo sul piano dell'innovazione organizzativa, ma richiede una più ampia integrazione con le politiche territoriali (www.regionecalabria.it).

La microprogettualità, se non inserita all'interno di una programmazione sistemica, rischia infatti di produrre interventi episodici, disomogenei e scarsamente coordinati, accentuando le disparità territoriali e limitando la costruzione di una rete educativa stabile. Il rischio principale della microprogettualità è quello di spostare l'attenzione dagli obiettivi formativi di lungo periodo al raggiungimento di risultati immediati e misurabili, spesso legati alla durata del singolo progetto: in questo modo, l'innovazione può assumere un carattere occasionale, senza tradursi in un cambiamento strutturale delle pratiche didattiche o dell'organizzazione scolastica.

Il caso Calabria evidenzia, dunque, come la mera disponibilità di risorse economiche e strumenti normativi non sia condizione sufficiente per garantire l'effettività del diritto educativo nella prima infanzia. Solo attraverso una governance integrata, sistemi di monitoraggio efficaci, capacità programmatoria e una reale corresponsabilità tra istituzioni, enti locali e comunità educante (Valentino, 2025), sarà possibile trasformare il sistema integrato zero-sei da obiettivo normativo a concreta infrastruttura di equità sociale.

Nell'attuale contesto calabrese è inoltre fondamentale rafforzare le reti territoriali tra scuole, università, enti locali, terzo settore e imprese. Una progettazione condivisa consentirebbe di mettere in comune competenze e risorse, evitando duplicazioni e favorendo interventi maggiormente rispondenti ai bisogni dei territori con particolare attenzione alle aree interne e ai piccoli comuni, dove la scuola rappresenta spesso il principale presidio educativo, culturale e sociale.

Molte istituzioni scolastiche, soprattutto quelle di dimensioni ridotte, non dispongono di personale tecnico-amministrativo sufficiente per gestire la complessità dei finanziamenti.

L'istituzione di uffici territoriali o di équipe specializzate potrebbe alleggerire il carico burocratico delle scuole, consentendo ai docenti di concentrarsi maggiormente sull'innovazione didattica e sull'apprendimento degli studenti. In questa prospettiva, la sfida per la scuola calabrese non consiste nell'aumentare il numero dei progetti, ma nel migliorarne la qualità, la coerenza strategica e la sostenibilità.

Solo una governance fondata sulla continuità, sulla collaborazione tra istituzioni e sulla semplificazione amministrativa può consentire di trasformare le risorse straordinarie disponibili in un reale motore di sviluppo educativo e territoriale, contribuendo a ridurre i divari che ancora caratterizzano il sistema scolastico regionale.

Bibliografia

Andreella, A., Bertarelli, G., Caldura, F., & Campostrini, S. (2024). A two-step model to study the inclusivity's distribution of Italian early childhood education and care services. In *Methodological and applied statistics and demography III: SIS 2024, short papers, contributed sessions 1* (pp. 20–26). Springer.

Madriz, E. (2018). Il "Sistema 0-6": (Ri)pensare forme di supporto alla genitorialità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15–16), 237–249.

Marzullo, R. (2020). L'educazione, un diritto dell'infanzia, un dovere degli adulti. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1462–1465). Pensa MultiMedia.

Rosiello, A., & Marucci, M. (2021). *Early childhood education and care in Italy: Investimenti ed effetti del sistema educativo 0-6 anni* (Report tecnico). INAPP. https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/942

Tamburlini, G. (2023). *I bambini in testa. Prendersi cura dell'infanzia a partire dalle famiglie*. Il Pensiero Scientifico.

Valentino, G. (2025). Il ruolo dei Coordinamenti pedagogici territoriali e del Coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6: Tra mandato normativo e attuazione operativa. Personae. *Scenari e prospettive pedagogiche*, 4(1), 154–161.

I.10
Il materno che è in noi: L'origine del linguaggio tra vulnerabilità e legami sociali

Donata Chiricò
Professoressa Associata – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
donata.chirico@unicz.it

Dunque è sua madre.
Questa piccola donna.
Artefice dagli occhi grigi.

La barca su cui, anni fa,
lui approdò alla riva.

È da lei che si è tirato fuori
nel mondo, nella non-eternità.[…]

È dunque lei, l'unica
che non lo scelse
pronto, compiuto

Wisława Szymborska, Nato

Abstract
Il presente contributo intende riconsiderare l'origine filogenetica e ontogenetica del linguaggio umano, ponendo al centro la dimensione della corporeità, dell'ascolto e della matrice materna. Attraverso un itinerario interdisciplinare che intreccia riflessione filosofica, paleoneurobiologia, anatomia ed embriologia, il lavoro evidenzia come lo sviluppo della voce linguistica e della stazione eretta non risponda a una mera esigenza adattativa, bensì a una spinta relazionale e affettiva. L'analisi mostra che l'ascolto uterino costituisce la traccia primaria della soggettività, fondando una concezione dell'umano basata sulla vulnerabilità ontologica e sulla cura educativa.
Parole chiave: antropogenesi; ascolto; corporeità; ontogenesi; voce.

This paper aims to reconsider the phylogenetic and ontogenetic origin of human language, placing bodily dimension, listening, and the maternal matrix at its core. Through an interdisciplinary framework combining philosophical reflection, paleoneurobiology, anatomy, and embryology, the study highlights how the development of linguistic voice and bipedalism responds to a relational and affective drive rather than a purely adaptive

need. The analysis shows that intrauterine listening forms the primary trace of subjectivity, establishing a view of humanity based on ontological vulnerability and educational care.
Keywords: anthropogenesis; listening; corporeality; ontogenesis; voice.

1. Premessa

La storia degli studi filosofici e scientifici sul linguaggio è caratterizzata da una persistente ambiguità. Per secoli essi hanno proceduto come se l'oggetto «lingua» potesse essere del tutto astratto dall'evento «voce».

Questa tendenza alla smaterializzazione è così radicata che, ancora negli anni Sessanta del Novecento, lo studio del parlato veniva regolarmente condotto sulla base delle categorie proprie della lingua scritta. Parimenti, la scoperta dell'esistenza di una poesia orale autonoma è giunta tra i medievisti soltanto intorno agli anni Cinquanta del secolo scorso (cfr. Zumthor, 1983).

Lo stesso filologo e linguista Leo Spitzer – che, nel suo ruolo di censore postale dell'esercito austriaco durante la Prima guerra mondiale, ebbe accesso a migliaia di lettere di prigionieri, trasformando la voce di «illetterati» in una straordinaria fonte di conoscenza storico-filosofica – sottolineava con amarezza come lettori, linguisti e psicologi fossero ben lontani dal comprendere che quei testi, apparentemente sgrammaticati e scaturiti dall'italiano parlato, possedessero una dignità euristica pari alle più blasonate fonti scritte (Spitzer, 1921/1976, p. 4). Un dato ancora più indicativo di questa rimozione riguarda la psicoanalisi classica: i commentatori di Sigmund Freud non hanno quasi mai mostrato un reale interesse teorico nei confronti della dimensione vocale, al punto che il lessema «voce» non figura nemmeno nell'indice analitico della *Standard Edition* (Anzieu, 1985).

Eppure le lingue che sono emerse dalla filogenesi umana sono fatte di suono. Esse scaturiscono, appunto, da quel gesto incarnato e sensibile che rende visibile l'invisibile: la voce. Negli ultimi decenni, l'emergere di ricerche multidisciplinari sull'ontogenesi e sull'antropogenesi del linguaggio ha dimostrato la rilevanza fondativa di questo «gesto», mettendo in luce due snodi teorici imprescindibili:

– il vincolo del corpo: ogni discorso sulla voce obbliga a un discorso radicale sul corpo. La dimensione corporea, tuttavia, è stata storicamente ostracizzata dalla metafisica occidentale, marginalizzata e considerata un mero supporto accidentale dell'attività intellettiva;
– la primazia dell'ascolto: ogni indagine sulla voce impone un'analisi approfondita dell'ascolto. Il primo ascolto che l'essere umano sperimenta avviene nell'ambiente uterino e riguarda specificamente la voce materna.

La rimozione o omissione di cui abbiamo parlato in apertura ci induce a pensare che si tratti di un effetto, non proprio innocente e casuale, di un doppio stigma: quello che riguarda la corporeità e quello che concerne il femminile. Ep-

pure esplorare la «sconosciuta compagna di vita» che è la voce significa attingere a un patrimonio scientifico che spazia dall'audiopsicofonologia alla psicolinguistica, fino a quella psicoanalisi attenta alla matrice sonora della vita psichica (Rosolato, 1969; Anzieu, 1977).

Più precisamente, nel contesto del ripensamento dell'umano, essa permette di riflettere sul fatto che il nostro stare al mondo ha a che fare con l'ascolto uterino e, quindi, con la natura costitutivamente vulnerabile e relazionale del soggetto. L'essere umano non nasce come *cogito* autosufficiente, ma come organismo esposto, reciprocamente sintonizzato, la cui possibilità di articolare senso riposa in un'esperienza originaria di cura e di risonanza affettiva.

2. L'antefatto filosofico

Nel panorama intellettuale dell'Illuminismo, la filosofia del linguaggio aveva compiuto notevoli sforzi per restituire spessore epistemologico alla corporeità. Il risultato più maturo di questa stagione si ritrova nell'opera di Étienne Bonnot de Condillac, in particolare nel *Traité des sensations* (1754/1984, pp. 8, 17). Condillac mette in scena l'esperimento mentale di una statua-uomo che conquista progressivamente l'intelligenza a partire dalle sollecitazioni sensoriali e dai meccanismi del desiderio. Quest'ultimo viene definito come l'azione congiunta dell'intelletto e del corpo provocata dall'inquietudine per la mancanza di un oggetto ritenuto necessario alla felicità. È proprio questa inquietudine che trasforma la vita puramente organica nel bisogno di cambiare, dimostrando, quindi, come le condizioni di esperibilità del mondo derivino dalla «creatività» di cui è portatrice l'attività corporea.

La statua di Condillac presenta tuttavia un limite strutturale: è muta. Pur essendo dotata di tutti i sensi fisiologici, essa non sviluppa autonomamente la capacità di produrre suoni dotati di senso. Il più influente filosofo materialista del XVIII secolo non riesce quindi a spiegare in modo naturalistico l'origine del linguaggio e si trova costretto a presupporlo.

Una svolta teorica decisiva viene offerta da Marie-François-Pierre Maine de Biran. Piuttosto che muovere da un'idea generica del corpo nella costituzione della mente, egli assume come punto di partenza lo studio dell'ascolto. L'ascolto è la facoltà che permette l'emergere della voce, elevando organi altrimenti preposti alla sola sopravvivenza biologica a strumenti dell'espressione nobile dello spirito. Come lo stesso filosofo francese osserva nei suoi scritti, l'udito funziona come uno specchio che tutto cattura e tutto riflette, specialmente quando si tratta di decifrare ciò che accade all'interno della nostra vita interiore (Maine de Biran, 1804/1924, p. 55).

Se si esclude la riflessione di Aristotele – che nella *Politica* attribuiva all'ascolto un ruolo fondamentale nella formazione etica (Aristotele, 2002, VIII, 5, 1340 a 5 - 1340 b 20) – la storia della filosofia ha raramente indagato l'origine del linguaggio alla luce della postura dell'ascolto. In testi cardine dell'età moderna, come la *Dissertatio de Loquela* di Johann Conrad Amman (1700, p. 7), all'udito veniva

riconosciuta una funzione meramente strumentale: esso era concepito come un dispositivo utile unicamente ad assicurare la supremazia della parola e a consentire al soggetto di svolgere più azioni simultaneamente senza interrompere l'attività corporea in corso.

Maine de Biran intuisce, invece, che l'esperienza uditiva è operativamente attiva fin dalla vita uterina e che essa esercita un'influenza decisiva sullo sviluppo della soggettività in quanto struttura relazionale (Maine de Biran, 1802/1922, p. 158). Affermare che alla nascita il bambino incontra un ambiente che ha in parte già conosciuto significa riconoscere che lo sviluppo psichico e relazionale ha inizio ben prima del parto. Per Maine de Biran, l'udito non è un ricettore passivo, ma una facoltà percettiva attiva, in grado di agire sull'organizzazione dell'esperienza anche in assenza di visione. L'ascolto fetale costituisce così la prima forma di continuità tra la vita intrauterina e il mondo esterno.

3. La filogenesi della voce

Il riduzionismo scientista, concependo l'utero come mero contenitore meccanico privo di rilievo relazionale ed ereditando la visione che del feto si aveva fino almeno alla fine del XVIII secolo e per la quale esso veniva concepito come qualcosa di «mostruoso» (von Soemmerring, 1799), ha ritardato la comprensione del legame tra postura, ascolto e origine della parola.

Le ricerche paleoantropologiche contemporanee mostrano che l'emergere del linguaggio articolato non è un evento improvviso, ma l'esito di una lunga ristrutturazione corporea legata al bipedismo. La conquista della stazione eretta non si limita a liberare la mano: modifica radicalmente la base del cranio, abbassa la laringe e ridefinisce il rapporto propriocettivo e funzionale (Tobias, 1982/1992, p. 159; cfr. anche Chiricò, 2006, pp. 443-453). È l'intero assetto posturale dell'organismo che si riorganizza in vista di nuove modalità espressive. Citando Phillip Valentine Tobias, gli esseri umani sono stati «cominciati dai piedi» (Tobias, 1982/1992, p. 159). Le prime evidenze fossili del genere *Homo*, risalenti ad almeno 2,8 milioni di anni fa (Villmoare et al., 2015, pp. 1352-1355), attestano la compresenza di tratti anatomici legati alla deambulazione bipede e a una prima riorganizzazione dei distretti fono-articolatori.

Questa riorganizzazione non è priva di costi adattativi. L'abbassamento della laringe comporta l'incrocio tra le vie aeree e quelle digestive, aumentando i rischi di soffocamento durante la deglutizione (Lieberman, 1975/1980). L'evoluzione ha tuttavia mantenuto e perfezionato questo «difetto» anatomico, poiché esso offre un vantaggio compensativo incommensurabile: amplia la cavità faringea e permette una straordinaria varietà di risonanze acustiche necessarie all'articolazione dei suoni linguistici.

La voce non è dunque una funzione biologica primaria in senso stretto, ma un «artificio» – un uso secondario di organi originariamente deputati alla respirazione e alla nutrizione (Flusser, 1990/2003, p. 4). Essa nasce dal «lavoro del corpo», che trasforma un vincolo meccanico in una risorsa espressiva. Come osservato da

André Leroi-Gourhan (1964/1977, pp. 26-27), liberata dalla funzione locomotoria, la mano si fa strumento; emancipata dalla funzione meramente nutritivo-digestiva, la bocca si fa parola. Il gesto e la parola si richiamano a vicenda: la mano traccia lo spazio, la parola vi si insedia.

Inoltre, l'espansione della corteccia cerebrale e la lateralizzazione emisferica – documentate dallo studio dei calchi endocranici di *Homo habilis* – non sono semplici precondizioni della parola, ma conseguenze del costante rimodellamento sensomotorio sollecitato dall'interazione con l'ambiente. Come rileva Leroi-Gourhan (1964/1977, p. 78), l'emergere del linguaggio coincide con una riorganizzazione qualitativa del cervello, in cui l'affinamento del controllo motorio fine e la percezione uditiva si integrano in un sistema unico.

4. Orecchio, verticalità e architettura dello spazio

La conquista della verticalità e lo sviluppo della voce non si spiegano soltanto attraverso modificazioni scheletriche e muscolari; esse richiedono la presenza di un dispositivo di orientamento di estrema complessità: l'orecchio interno. Come mostrato dagli studi di Alfred Tomatis (1996, p. 196), l'orecchio interno non è solo un organo dell'udito, ma un sofisticato sistema di raccordo delle informazioni spazio-temporali che garantisce l'equilibrio e la postura eretta.

L'orecchio interno si compone di tre strutture fondamentali: l'utricolo, il sacculo e i tre canali semicircolari, orientati su tre piani ortogonali tra loro (Tomatis, 1996, p. 196). La fisiologia contemporanea (di Prampero e Veicsteinas, 2001, pp. 176-177) conferma che il sistema vestibolare è l'unico in grado di rilevare variazioni accelerative minime, fornendo al sistema nervoso centrale i dati necessari per stabilizzare il corpo in movimento e nello spazio.

I riflessi vestibolo-oculari e vestibolo-spinali (di Prampero & Veicsteinas, 2001, p. 198) consentono l'aggiustamento tonico automatico dei muscoli estensori degli arti inferiori e del collo, rendendo possibile la stabilità dello sguardo e la marcia eretta. Il cervelletto integra costantemente i segnali vestibolari, propriocettivi e visivi (di Prampero & Veicsteinas, 2001, p. 197), assicurando il coordinamento e l'armonia del movimento.

Senza il continuo controllo vestibolare, la postura verticale sarebbe insostenibile. Ma l'orecchio interno non svolge soltanto una funzione biomeccanica: la percezione della gravità e l'orientamento spaziale costituiscono la base sensorimotoria su cui si innesta la capacità di percepire il ritmo e la prosodia della voce.

La laringe, la cui muscolatura è collegata al nervo vago e alle catene muscolari della statica corporea, risponde in modo immediato alle variazioni di tono gestite dal sistema vestibolare. Come ha sottolineato Eric H. Lenneberg (1967/1971, p. 48), il controllo motorio del ritmo fonatorio richiede un'integrazione cinestetica ad altissima precisione.

Il ruolo guida dell'orecchio interno nell'organizzazione posturale e nella percezione ritmica trova riscontro nelle ricerche neurofisiologiche contemporanee: come mostrato da Phillips-Silver e Trainor (2005), la stimolazione vestibolare de-

rivante dal movimento corporeo modella direttamente la percezione del ritmo acustico, confermando l'esistenza di un circuito sensomotorio primario che intreccia verticalità, movimento e ascolto già nelle prime fasi dello sviluppo.

L'orecchio appare così come l'organo guida dell'intero processo: non una semplice finestra acustica, ma l'architetto della verticalità e della risonanza corporea (Tomatis, 1990/1999, p. 192). Esso adegua il tono muscolare e la postura (Tomatis, 1987, p. 127), preparando l'organismo sia all'azione sia all'espressione simbolica.

Questa continuità tra movimento, verticalità e sonorità trova un'interessante assonanza nella prospettiva filosofico-pedagogica di Rudolf Steiner, che ha interpretato l'euritmia come «canto visibile», una forma d'arte in cui il movimento del corpo manifesta nello spazio le medesime leggi della parola e del suono (1924/2016). Egli colloca inoltre la sensibilità uditiva e la postura eretta all'interno di una visione centrata sulla risonanza dell'anima e sull'eterno femminile (1909/2017, pp. 37-70), sottolineando come la dimensione del sentire equivalga a un'apertura verso la cura e il legame profondo con l'Altro.

5. Ontogenesi e matrice materna dell'ascolto

Lo sviluppo embrionale ripercorre in modo sintetico le grandi tappe della filogenesi umana: la prima porzione dell'orecchio a formarsi è il vestibolo (Tomatis, 1987, p. 133), che è già pienamente operativo prima del completamento della coclea e dei centri visivi corticali. L'embrione umano fluttua nel liquido amniotico guidato dalle sollecitazioni vestibolari e dai movimenti della madre (Lenneberg, 1967/1971, p. 15).

In questa condizione acquatica, l'orecchio primordiale riceve un flusso continuo di informazioni meccaniche e vibratorie (Tomatis, 1996, p. 148). L'utero si configura non come una cavità silenziosa, ma come un ambiente sonoro caratterizzato dal ritmo cardiaco materno, dai rumori viscerali e, soprattutto, dalla voce della madre. La coclea completa la sua maturazione morfologica intorno alla ventesima settimana di gestazione; da questo momento in poi, il feto non si limita a percepire le vibrazioni, ma inizia a codificare frequenze acustiche specifiche (Tomatis, 1987, p. 127).

L'esperienza uditiva prenatale favorisce la strutturazione dei circuiti nervosi della propriocezione e del ritmo (Lenneberg, 1967/1971, p. 31), costituendo il primo nucleo di ciò che Steven Pinker (1994/1997) definisce «istinto del linguaggio». Anche in contesti di gravi patologie neonatali o di deficit sensoriali complessi, le componenti vestibolari e le tracce dell'ascolto fetale conservano una reattività agli stimoli sonori e alle voci umane (Tomatis, 1963/1991, p. 97 ss.).

L'ascolto fetale rappresenta quindi la traccia più resistente della nostra presenza incarnata. Il liquido amniotico funziona da filtro acustico, attenuando le basse frequenze e lasciando passare le frequenze acute superiori ai 2.000 Hz (Van Eeckhout, 2001, p. 155). Questa selezione fisica privilegia l'ascolto dei suoni acuti della voce materna e del suo profilo prosodico (Van Eeckhout, 2001, p. 167).

Come mostrato dagli studi di Alfred Tomatis (1990/1999, p. 327), Mauro Mancia (2004, p. 32) e Daniel L. Schacter (1994), la voce materna non è semplicemente uno stimolo sensoriale tra gli altri, ma la prima esperienza di relazione. Essa viene memorizzata a livello implicito e protomentale, iscrivendosi nella memoria affettiva primaria molto prima dello sviluppo del pensiero concettuale.

Alla nascita, il neonato orienta preferenzialmente il capo e il corpo verso la fonte sonora che riproduce la voce della madre (Thomas e Sainte-Anne Dargassies, 1952). Quest'ultima non è soltanto udita, ma «sentita» attraverso la conduzione ossea e la risonanza corporea, agendo come organizzatore biologico e affettivo (Tomatis, 1996, p. 148). Il bambino riconosce l'involucro sonoro in cui è stato immerso durante la gestazione, e questo riconoscimento promuove i primi tentativi di vocalizzazione e di suzione autonoma (Tomatis, 1963/1991, p. 59).

Dal punto di vista embriologico, le strutture destinate a formare la laringe, la mandibola e l'orecchio medio derivano dai medesimi archi branchiali (Tomatis, 1963/1991, pp. 50-51). Esiste dunque una continuità anatomica e funzionale originaria tra gli organi dell'ascolto e quelli della fonazione, integrati in un'unica struttura di risposta sensomotoria (Tomatis, 1963/1991, p. 121).

La voce della madre agisce come una vera e propria «colata vibratoria» (Tomatis, 1963/1991, p. 88), che nutre il sistema nervoso centrale del feto e ne stimola la maturazione corticale. Laddove manchi questo bagaglio di risonanza materna, o qualora l'ascolto venga perturbato, l'articolazione del linguaggio e la sicurezza posturale possono manifestare fragilità e disarmonie (Tomatis, 1963/1991, p. 82).

L'ipotesi che la voce materna costituisca un organizzatore primario dello sviluppo trova conferme sperimentali stringenti. Gli studi di electropsicofisiologia fetale (Kisilevsky et al., 2003) attestano che a 38 settimane di gestazione il feto discrimina chiaramente la voce della madre da quella di un estraneo, rispondendovi con variazioni selettive della frequenza cardiaca e con una soppressione transitoria dell'attività motoria (Voegtline et al., 2013). Inoltre, la registrazione dei potenziali evocati cerebrali nei neonati (Partanen et al., 2013; Lang et al., 2020) dimostra la presenza di vere e proprie tracce di memoria neurale (mismatch negativity) modellate dall'esposizione prosodica prenatale. La voce materna, veicolata sia per via aerea sia per conduzione ossea e filtrata dal liquido amniotico (Granier-Deferre et al., 2011), si iscrive così nel sistema nervoso come primo catalizzatore di plasticità cerebrale e di sincronia affettiva.

6. Ripensare l'umano

La riconsiderazione dell'origine del linguaggio alla luce del bipedismo, del sistema vestibolare e dell'ascolto materno conduce a un profondo ripensamento della condizione umana. Se l'acquisizione della parola è il risultato di un lungo processo evolutivo che integra postura, anatomia e risonanza affettiva (Tobias, 1982/1992, p. 116), la facoltà linguistica non può essere interpretata come un modulo isolato o una mera combinatoria astratta (Geschwind, 1965; Tobias, 1982/1992, p. 159).

L'essere umano non nasce parlante, ma viene «parlato» e «ascoltato» all'interno di un involucro sonoro materno che gli fornisce la prima mappa del mondo e di sé (cfr. Chiricò, 2017, pp. 33-44). La voce – che possiamo senz'altro definire come la «prima opera d'arte dell'umanità» (Chiricò, 2019, pp. 279-294) – emerge come originaria forma di legame sociale e manifestazione di bellezza incarnata.

Da questa consapevolezza scaturiscono tre conseguenze fondamentali per la filosofia dell'educazione e le scienze umane nella loro interezza:

– Vulnerabilità come condizione originaria: l'ascolto uterino ci ricorda che l'essere umano è costitutivamente incompiuto e dipendente. La vulnerabilità non è una fragilità accidentale da superare, ma la struttura ontologica di un corpo che si costituisce nella ricezione della voce dell'Altro;
– Cura educativa come postura dell'ascolto: se la voce scaturisce dall'ascolto, la cura educativa non può ridursi a una trasmissione direttiva di nozioni o a un addestramento performativo. Essa si configura come l'arte di allestire spazi di risonanza in cui la voce dell'educando possa emergere sostenuta dall'accoglienza, replicando la funzione affettivo-contenitiva della matrice materna;
– Relazioni autentiche e dimensione estetica: la voce, con il suo timbro incarnato e la sua tessitura affettiva, custodisce la verità della relazione. Le relazioni diventano autentiche quando superano la riduzione strumentale del linguaggio per recuperare il valore estetico e trasformativo della sonorità condivisa.

Riconoscere «il materno che è in noi» significa allora collocare l'origine dell'umanità non nella forza o nel dominio, ma nella capacità di ascoltare, accogliere e «disarmarsi» (Chiricò, 2020, pp. 61-67) di fronte alla voce dell'altro.

Bibliografia

Amman, J. C. (1700). *Dissertatio de loquela*. Joannem Wolters.
Anzieu, D. (1977). *Psychanalyse et langage: Du corps à la parole.* Dunod.
Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau.* Dunod.
Aristotele. (2002). *Politica* (C. A. Viano, Ed.). BUR.
Chiricò, D. (2006). Avere la testa sulle spalle. Una questione di orecchio. *Bollettino Filosofico Università della Calabria,* 22, 443–453.
Chiricò, D. (2017). A spasso con Lucy Denkenesh. Sull'ascolto a partire da Roland Barthes. In M. W. Bruno & E. Fadda (Eds..), *Roland Barthes club band* (pp. 33–44). Quodlibet.
Chiricò, D. (2019). La voce: Prima opera d'arte dell'umanità. *Reti, Saperi, Linguaggi. Italian Journal of Cognitive Sciences*, 8(16), 279–294.
Chiricò, D. (2020). *Quando le parole sono cose. Linguaggio e Illuminismo*. Mimesis.
Condillac, É. B. de. (1984). *Traité des sensations*. Fayard. (Opera originale pubblicata nel 1754).
di Prampero, P. E., & Veicsteinas, A. (Eds.). (2001). *Fisiologia dell'uomo*. Edi-Ermes.
Flusser, V. (2003). Sulla parola design. In V. Flusser, *Filosofia del design* (p. 4). Bruno Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1990).

Geschwind, N. (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. *Brain*, 88(2), 237–294.

Granier-Deferre, C., Bassereau, S., Ribeiro, A., Jacquet, A. Y., & DeCasper, A. J. (2011). *A melodic contour repeatedly experienced by human fetuses influences their post-natal resting heart rate*. PLoS ONE, 6(2), Article e14487.

Kisilevsky, B. S., Hains, S. M., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., & Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice processing. *Psychological Science*, 14(3), 220–224.

Lang, A., Ott, P., del Giudice, R., & Schabus, M. (2020). Memory traces formed in utero—Newborns' autonomic and neuronal responses to prenatal stimuli and the maternal voice. *Brain Sciences,* 10(11), Article 837.

Lenneberg, E. H. (1971). *Fondamenti biologici del linguaggio.* Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1967).

Leroi-Gourhan, A. (1977). *Il gesto e la parola.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1964).

Lieberman, P. (1980). *L'origine delle parole*. Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1975).

Maine de Biran, M.-F.-P. (1922). Influence de l'habitude sur la faculté de penser. In P. Tisserand (Ed.), *Œuvres de Maine de Biran* (Vol. 2). Alcan. (Opera originale pubblicata nel 1802).

Maine de Biran, M.-F.-P. (1924). Mémoire sur la décomposition de la pensée. In P. Tisserand (Ed.), *Œuvres de Maine de Biran* (Vol. 3). Alcan. (Opera originale pubblicata nel 1804).

Mancia, M. (2004). *Sentire le parole. Archivi sonori della memoria implicita e musicalità del transfert.* Bollati Boringhieri.

Partanen, E., Kujala, T., Näätänen, R., Liitola, A., Sambeth, A., & Huotilainen, M. (2013). Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 110(37), 15145–15150.

Phillips-Silver, J., & Trainor, L. J. (2005). Feeling the beat: Movement influences rhythm perception in infants. *Science,* 308(5727), 1430.

Pinker, S. (1997). *L'istinto del linguaggio*. Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1994).

Rosolato, G. (1969). *Essai sur le symbolique*. Gallimard.

Schacter, D. L. (1994). Implicit memory: A new frontier for cognitive science. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (pp. 903–919). MIT Press.

Soemmerring, S. T. von. (1799). *Icones embryonorum humanorum.* Varrentrapp & Wenner.

Spitzer, L. (1976). *Lettere di prigionieri di guerra italiani, 1915–1918.* Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1921).

Steiner, R. (2017). L'Iside egiziana e la Madonna cristiana. In R. Steiner, *L'eterno femminile. Iside, Maria, Beatrice volti immortali dell'anima* (pp. 37–70). Archiati. (Opera originale pubblicata nel 1909).

Steiner, R. (2016). *Euritmia. Canto visibile*. Editrice Antroposofica. (Opera originale pubblicata nel 1924).

Thomas, A., & Sainte-Anne Dargassies, S. (1952). *Études neurologiques sur le nouveau-né et le jeune nourrisson*. Masson.

Tobias, P. V. (1992). *Il bipede barcollante. Corpo, cervello, evoluzione umana.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1982).

Tomatis, A. (1991). *L'orecchio e il linguaggio*. Erba Voglio. (Opera originale pubblicata nel 1963).

Tomatis, A. (1987). *L'orecchio e la voce.* Baldini & Castoldi.

Tomatis, A. (1999). *L'orecchio e la vita*. Baldini & Castoldi. (Opera originale pubblicata nel 1990).
Tomatis, A. (1996). *Écouter l'univers.* Laffont.
Van Eeckhout, P. (2001). *Le langage blessé.* Albin Michel.
Villmoare, B., Rowland, S. M., Deino, A., DiMaggio, E. N., Campisano, C. J., Gebreselassie, B., et al. (2015). Early Homo at 2.8 Ma from Ledi-Geraru, Afar, Ethiopia. *Science,* 347(6228), 1352–1355.
Voegtline, K. M., Costigan, K. A., Pater, H. A., & DiPietro, J. A. (2013). Near-term fetal response to maternal spoken voice. *Infant Behavior and Development,* 36(4), 526–533.
Zumthor, P. (1983). *Introduction à la poésie orale.* Éditions du Seuil.

I.11
La cura del vivente tra generazioni. Infanzia, senilità e mondo vegetale nell'albo illustrato contemporaneo

Luca Cipriano
Dottorando di ricerca – Università di Catania
luca.cipriano98@gmail.com

Abstract
Il contributo interroga la cura del vivente come questione pedagogica nella letteratura per l'infanzia, attraverso lo studio dell'albo illustrato come dispositivo ecopoetico. L'analisi si concentra su due opere: *"Nina, nonna e le piante"* (Carthusia, 2024) e "*L'uomo con il cappotto verde"* (Lapis, 2024). Entrambe le opere pongono in dialogo infanzia, età senile e mondo vegetale, trasformando la relazione intergenerazionale in luogo di cura educativa. L'ipotesi è che, tramite questi esempi, gli albi costruiscano una pedagogia del vivente fondata su gesti minimi, tempi lenti e legami incarnati, in cui la cura è incontro tra generazioni che rende visibile una bellezza restituente valore all'ordinario. I due albi agiscono come dispositivi di significazione del progetto paideutico, offrendo una via per ripensare l'umano a partire dalla capacità di comunicazione con la totalità del vivente.
Parole chiave*:* letteratura per l'infanzia; albo illustrato; cura del vivente; educazione ecologica; relazioni intergenerazionali.

This paper examines the care of living beings as a pedagogical issue in children's literature, beyond the view that picture books are merely tools for environmental issues. The analysis focuses on "*Nina, Nonna e le piante"* (Carthusia, 2024) and *"L'uomo con il cappotto verde"* (Lapis, 2024). These picture books bring childhood, old age and the plant world into the same narrative, making intergenerational relationships a way to foster care through storytelling. The hypothesis is that they create a pedagogy for living things based on small actions, slow times and embodied connections, in which care allows generations to meet, highlighting the beauty that makes the ordinary valuable once again. Both books act as meaning-making devices for the paidetic project, offering a way to reconsider humanity through its engagement with living things.
Keywords: children's literature; picture book; care for living beings; ecological education; intergenerational relationships.

1. Cura del vivente: educazione ecologica e trasmissione intergenerazionale attraverso la letteratura per l'infanzia

La crisi ecologica investe la materialità del vivere e le categorie che l'essere umano utilizza per interpretare la propria posizione nel mondo, mostrando l'inadeguatezza di paradigmi che ostacolano la comprensione delle interdipendenze tra mondo umano e non umano (Mortari, 2020). La conoscenza delle cause e degli effetti della crisi non sembra sufficiente a produrre un cambiamento culturale proporzionato alla sua portata (Sterling, 2011) e a generare un conseguente paradigma pedagogico (Dozza, 2022; Malavasi et al., 2017). La questione pedagogica riguarda la formazione di una disposizione capace di riconoscere il valore degli ambienti oltre la loro utilità immediata e di assumere responsabilità verso la continuità del vivente (Benetton, 2018). La categoria della cura permette di pensare tale responsabilità nella concretezza della relazione (Galimberti, 2018), poiché essa è una pratica orientata al ben-esserci dell'altro e a ciò che è essenziale per la sua esistenza. Praticare la cura richiede durata e attenzione alle trasformazioni dell'altro in un agire situato. Essa assume significato pedagogico nel momento in cui la relazione di cura si rivolge alle condizioni che consentono all'altro di sviluppare le proprie possibilità di esistenza: ciò che è stato ricevuto o osservato può diventare un criterio per riconoscere i bisogni di un altro e orientare nuove pratiche. Da questo punto di vista, l'educazione ecologica supera la sola trasmissione di nozioni e si orienta verso una sapienza ecologica capace di connettere conoscenza e sensibilità (Mortari, 2020; D'Aprile, 2023). La cura del più-che-umano implica inoltre una durata che può oltrepassare l'esperienza individuale, poiché gli effetti dell'azione possono manifestarsi nel tempo e non risultano interamente prevedibili nel momento in cui essa viene compiuta (Randall, 2019). La responsabilità ecologica può assumere, in questo senso, anche una forma intergenerazionale, perché ciò che viene curato nel presente entra nelle condizioni di esperienza delle generazioni successive. Così, assistere a pratiche di cura può consentire di comprenderne il valore e gli effetti, attribuendo rilievo educativo alle situazioni nelle quali ciò che viene consegnato può trovare continuità presso un'altra generazione. Sul piano educativo, ciò implica incontrare le iniziative altrui e maturare la possibilità di agire a propria volta (Nosari, 2022). In altri termini, la trasmissione intergenerazionale della cura del vivente acquista efficacia quando ciò che è stato ricevuto continua a orientare il rapporto del soggetto con il mondo, e questa continuità può permanere nel modo di entrare in relazione con il vivente oppure tradursi in un'azione autonoma che rinnova la pratica appresa.

È in questo quadro che il presente contributo prende in esame due albi illustrati: *Nina, nonna e le piante* di Lorenzo Coltellacci e Giovanni Colaneri (2024) e *L'uomo con il cappotto verde* di Davide Calì e Irene Penazzi (2024), nei quali la relazione di cura per il mondo naturale si sviluppa dentro un dialogo tra infanzia ed età senile, segnalando una possibile forma di trasmissione intergenerazionale. L'ipotesi è che, nei due albi, la relazione dei bambini con la figura anziana renda disponibili modalità di attenzione al vivente che vengono rielaborate con esiti differenti.

2. Infanzia e senilità nella trasmissione della cura

La relazione intergenerazionale nella quale la cura prende forma e viene trasmessa richiede anzitutto di chiarire come vengano considerate le età che vi prendono parte. La senilità non può essere ricondotta a una condizione uniforme: i mutamenti sociali hanno differenziato i percorsi dell'invecchiare e moltiplicato le sue rappresentazioni (Fanizza, 2015; Tramma, 2017). L'età anagrafica non determina quindi né l'esperienza resa disponibile all'altra generazione né la forma della relazione (Di Sandro, 2020). Un'analoga cautela riguarda l'infanzia, a lungo rappresentata come fase incompleta rispetto all'età adulta e oggi riconosciuta come categoria culturale e relazionale, elaborata attraverso rappresentazioni storicamente e socialmente variabili (Tripi, 2025). Le immagini d'infanzia riflettono inoltre stereotipi che il mondo adulto adopera per interpretare il mondo bambino e le possibilità a esso riconosciute (Luciano, 2017), rendendo necessario evitare di attribuire all'infanzia disposizioni naturalmente connesse all'età. Il significato dell'incontro fra generazioni dipende quindi dalla qualità della relazione e dalla possibilità di entrare in rapporto con l'esperienza dell'altro (Deluigi, 2015). L'anziano può rendere accessibile al bambino un passato che precede la sua esperienza e collocarlo entro una temporalità più ampia, fra ciò che è stato ricevuto e ciò che potrà essere proseguito (Iori, 2012). Il valore pedagogico dell'eredità intergenerazionale dipende così dalla possibilità che l'esperienza ricevuta trovi una nuova collocazione nella relazione presente (Boffo, 2012). Il rapporto fra nonni e nipoti costituisce uno dei luoghi che la letteratura per l'infanzia problematizza per rinnovare le rappresentazioni delle età della vita. La senilità è generalmente inscritta in *decline narratives*, cioè narrazioni fondate sulla perdita e capaci di consolidare stereotipi dell'età avanzata (Joosen, 2018). L'infanzia può invece essere idealizzata come alterità dotata di una particolare sensibilità verso la natura, fino ad assumere i caratteri di un'"infanzia salvifica" alla quale viene affidata simbolicamente la possibilità di ricomporre il rapporto con il mondo compromesso dalla razionalità adulta (Beseghi & Grilli, 2011). Nella letteratura per l'infanzia, bambini e anziani vengono inoltre rappresentati come accomunati dalla lentezza, dalla sensibilità per le piccole cose e da una temporalità distinta da quella accelerata dell'età adulta (Guerzoni, 2026). Il loro incontro può così configurarsi come uno scambio reciproco di esperienze e memoria.

Nei due albi oggetto di questo contributo la relazione fra bambino e anziano assume valore educativo nella misura in cui la narrazione costruisce uno spazio condiviso di attenzione al vivente, entro il quale il bambino incontra una pratica di cura, ne comprende progressivamente il significato e può darle una continuità che assume forme differenti.

La selezione dei due albi risponde alla presenza di alcuni elementi comuni: entrambi sono opere contemporanee che mettono in relazione infanzia, senilità e mondo vegetale e rappresentano una forma di trasmissione intergenerazionale della cura. Il confronto consente di osservare come tale trasmissione assuma modalità ed esiti differenti. L'analisi ricostruisce le sequenze narrative considerando il modo in cui il bambino entra in rapporto con l'esperienza dell'anziano, le forme

di continuità che ne derivano e il contributo delle illustrazioni. Sono stati distinti gli esiti effettivamente rappresentati dalle possibilità che il racconto lascia aperte.

3. *Nina, nonna e le piante*: la cura ricevuta e la continuità della relazione

Nina, nonna e le piante racconta di una bambina che, durante la ricreazione, preferisce parlare con le piante del giardino scolastico anziché giocare con i compagni. Il racconto torna quindi al tempo trascorso sul terrazzo della nonna, ricostruendo l'origine di questa consuetudine. In questa relazione, la trasmissione della cura assume una forma esplicita e intenzionale. È la nonna a introdurre Nina a un diverso modo di entrare in relazione con il vegetale, inizialmente accolto dalla bambina con incredulità. Per renderlo comprensibile, richiama il loro legame affettivo e alcuni episodi della propria esperienza, fino a coinvolgerla direttamente nella semina. La trasmissione procede così dal racconto all'esperienza condivisa, attraverso la quale Nina sperimenta in prima persona la relazione con le piante. La struttura narrativa restituisce un movimento retrospettivo: Nina parla con le piante nel giardino della scuola e solo in seguito la trama ritorna al terrazzo della nonna, ricostruendo la genealogia di tale consuetudine. Quanto appreso continua nei percorsi quotidiani della bambina anche senza la presenza dell'anziana. Le illustrazioni partecipano alla costruzione di questa relazione grazie al fatto che la pagina viene progressivamente riempita dal vegetale. Sul terrazzo nonna e nipote appaiono immerse nella vegetazione, mentre fiori sproporzionati e antropomorfi rendono visibile la possibilità di ascolto e risposta formulata dal testo. Parola e immagine svolgono funzioni complementari: il testo costruisce il dialogo e i dubbi di Nina, mentre l'illustrazione conferisce presenza al vegetale. Nelle pagine finali la nonna non compare più e Nina resta immersa nella vegetazione e associa il parlare con le piante alla possibilità di continuare a conversare con lei. L'assenza della nonna e la permanenza del vegetale rendono così percepibile la continuità della relazione. L'eredità della nonna si manifesta nel modo in cui Nina continua a riconoscere le piante come interlocutrici e a rivolgersi a esse nei propri tragitti quotidiani. Parlare con le piante mantiene vivo il legame con l'anziana e consente alla bambina di riconoscere come legittimo il proprio modo di entrare in relazione con il vivente. Nonostante lo sguardo derisorio dei compagni e l'assenza della nonna, Nina continua questa consuetudine, trovandovi una forma di continuità affettiva e un modo più sicuro di stare nel mondo. L'eventuale traduzione di tale relazione in ulteriori pratiche di cura resta aperta. In sintesi, la trasmissione è intenzionale e avviene attraverso il dialogo e l'esperienza condivisa.

4. L'uomo con il cappotto verde: la cura osservata e il gesto ereditato

L'uomo con il cappotto verde è narrato in prima persona da un bambino che osserva un uomo vestito di verde lasciare cadere un piccolo oggetto in una buca della strada, dalla quale cresce una quercia. Nei giorni successivi altri alberi compaiono

in città, trasformando progressivamente lo spazio urbano. Il protagonista scopre infine che l'uomo è suo nonno e che gli oggetti disseminati per la città sono semi; ne prende tre e li deposita davanti alla propria scuola, ripetendo il gesto. Il nonno non spiega le proprie azioni né affida un compito al nipote. La sua pratica non viene quindi proposta esplicitamente come modello da imitare, ma interviene sull'organizzazione dello spazio facendo posto al vivente. La scoperta dei semi riorganizza retrospettivamente gli indizi raccolti dal bambino e gli permette di attribuire significato alla pratica dell'anziano. La focalizzazione in prima persona restituisce una conoscenza progressiva degli eventi, facendo coincidere la comprensione della vicenda con il riconoscimento degli indizi. Le illustrazioni ampliano le informazioni verbali e, attraverso la crescente presenza del verde, rendono visibile la trasformazione dello spazio urbano. L'eredità della cura prende così forma nella riattivazione autonoma di una pratica, che il bambino trasferisce in un altro spazio della propria quotidianità, quello scolastico.

5. Riflessioni conclusive

La crisi ecologica interrogando anche le forme dell'educazione consente di pensare la cura come responsabilità e pratica situata capace di estendersi oltre le relazioni interumane. La sua dimensione intergenerazionale emerge quando ciò che viene ricevuto o osservato continua a orientare il rapporto del soggetto con il mondo, trovando una nuova collocazione nell'esperienza di chi viene dopo.

L'analisi dei due albi ha mostrato che questa continuità non può essere ricondotta a una presunta affinità naturale fra infanzia, senilità e natura, né alla semplice riproposizione del *topos* del nonno depositario di un sapere sul mondo naturale. Il significato educativo risiede nelle forme concrete assunte dalla relazione e nei processi attraverso cui il bambino attribuisce senso alla pratica della cura.

In *Nina, nonna e le piante* l'eredità permane nel modo in cui la bambina continua a entrare in relazione con il vivente; in *L'uomo con il cappotto verde* la trasmissione assume invece una forma indiretta e conduce alla riattivazione autonoma della pratica osservata. Permanenza della relazione e riattivazione della pratica costituiscono due esiti differenti dello stesso processo: ciò che proviene da un'altra generazione acquisisce valore educativo quando modifica il modo in cui le generazioni presenti riconoscono il vivente e rendono possibile una continuità che assume forme sempre diverse. L'albo illustrato rende tale processo osservabile attraverso l'intreccio fra sviluppo narrativo e rappresentazione visuale, mostrando come gesti circoscritti possano acquistare durata oltre la relazione nella quale hanno avuto origine.

Bibliografia

Benetton, M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: Ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi. *Pedagogia Oggi,* 16(1), 291–306.

Beseghi, E., & Grilli, G. (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini.* Carocci.
Boffo, V. (2012). La trasmissione trans-generazionale della cura educativa: Dai nonni ai bambini. In M. Corsi & S. Ulivieri (Eds..), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: Due stagioni della vita a confronto* (pp. 133–142). ETS.
Calì, D., & Penazzi, I. (2024). *L'uomo con il cappotto verde.* Lapis.
Coltellacci, L., & Colaneri, G. (2024). *Nina, nonna e le piant*e. Carthusia.
D'Aprile, G. (2023). Custodi di avvenire. Educare al pensiero ecologico. *Pedagogia e Vita,* 81(1), 67–78.
Deluigi, R. (2015). Costellazioni intergenerazionali: Accompagnare forme di partecipazione sociale. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 597–601). ETS.
Di Sandro, E. (2020). *Nonne, nonni e nipoti. Rapporti intergenerazionali e prospettive pedagogiche*. ETS.
Dozza, L. (2022). Ecology and education. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 13–28.
Fanizza, F. (2015). Anziani: Due punti a capo. In F. Pinto Minerva (Ed.), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia* (pp. 123–142). Pensa MultiMedia.
Galimberti, U. (2018). *Nuovo dizionario di psicologia. Psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*. Feltrinelli.
Guerzoni, E. (2026). *Le radici e le ali. Vecchi e bambini nella letteratura per l'infanzia*. Carocci.
Iori, V. (2012). Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere. In M. Corsi & S. Ulivieri (Eds.), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: Due stagioni della vita a confronto* (pp. 75–86). ETS.
Joosen, V. (2018). *Adulthood in children's literature.* Bloomsbury.
Luciano, E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi.* FrancoAngeli.
Malavasi, P., Iavarone, M. L., Orefice, P., & Pinto Minerva, F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale.* Pensa MultiMedia.
Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica.* Laterza.
Nosari, S. (2022). L'illimitatezza quale nuova misura etica dell'agire educativo. *Pedagogia e Vita*, (1), 63–73.
Randall, T. (2019). Care ethics and obligations to future generations. *Hypatia,* 34(3), 527–545.
Sterling, S. (2011). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
Tramma, S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età.* FrancoAngeli.
Tripi, M. (2025). *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al childism.* Ledizioni.

I.12
Imparare la cura. Relazione educativa, vulnerabilità e legami formativi nella professionalità docente[1]

Antonella Coppi
Professore Associato – Università Telematica degli Studi IUL
a.coppi@iuline.it
Sabrina Lucilla Barone
PhD – Università Telematica Pegaso
sabrinalucilla.barone@unipegaso.it

Abstract
Il contributo esplora come docenti in formazione iniziale mettano in rapporto cura e professionalità. In un disegno teorico-empirico, esplorativo e qualitativo, l'analisi tematica riflessiva di trenta produzioni, riconducibili a undici partecipanti e raccolte in cinque attività laboratoriali, è posta in dialogo con una ricostruzione interpretativa della letteratura; gli item strutturati hanno funzione contestuale. L'analisi costruisce quattro nuclei: riconoscimento della vulnerabilità, relazione educativa, progettazione inclusiva e riflessività professionale. La professionalizzazione della cura è proposta come categoria euristica per leggere il nesso fra vulnerabilità, intenzionalità dell'agire e responsabilità professionale.
Parole chiave: cura educativa; professionalità docente; vulnerabilità; relazione educativa; formazione iniziale degli insegnanti.

This contribution examines how pre-service teachers relate care to professionalism. Within an exploratory, qualitative, theoretical-empirical design, a reflexive thematic analysis of thirty artefacts produced by eleven participants across five workshop activities is brought into dialogue with an interpretive reconstruction of the literature, while structured items provide contextual data. The analysis identifies four core themes: recognition of vulnerability, the educational relationship, inclusive planning, and professional reflexivity. The professionalisation of care is proposed as a heuristic category for understanding the interplay between vulnerability, intentional action, and professional responsibility.
Keywords: educational care; teacher professionalism; vulnerability; educational relationship; initial teacher training.

1 Questo articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia, è possibile attribuire ad Antonella Coppi i paragrafi *Introduzione* e *Conclusioni, limiti e prospettive*, in quanto ha fornito le indicazioni fondamentali per la progettazione della ricerca, definendone l'impostazione generale e sviluppandone le riflessioni conclusive. Sabrina Lucilla Barone, invece, ha curato la ricostruzione interpretativa del dibattito scientifico, delineato l'impianto metodologico e sviluppato l'analisi e la discussione dei risultati, redigendo gli altri paragrafi.

1. Introduzione

Ogni esperienza di insegnamento conserva un margine di indeterminatezza, perché la relazione educativa non si lascia esaurire da categorie o procedure. Il docente è chiamato a interpretare ciò che accade e a esercitare un giudizio capace di sostenere, nella singolarità delle situazioni, le possibilità formative dello studente. Fra ciò che può essere previsto e ciò che domanda comprensione si apre lo spazio dell'intenzionalità educativa (Bertolini, 1988; Baldacci, 2024).

La cura prende consistenza laddove una lettura immediata rischia di chiudere la persona dentro ciò che manifesta: un errore, un ritiro o una difficoltà possono diventare l'immagine attraverso cui lo studente viene visto e finisce per vedersi. Una relazione capace di cura contrasta il rischio che una difficoltà circoscritta si cristallizzi in un giudizio sulla persona, mantenendo aperta la possibilità di partecipare, prendere parola e riconoscersi capace di apprendere. La vulnerabilità richiama allora il bisogno di legami che sostengano il divenire dell'altro (Boffo, 2006; Mortari, 2015; Iavarone, 2019).

Quando il riconoscimento della vulnerabilità orienta il giudizio e la decisione, la cura assume forma professionale. L'interrogativo riguarda il modo in cui docenti in formazione iniziale intrecciano cura e vulnerabilità con relazione educativa, progettazione inclusiva e responsabilità professionale. La professionalizzazione della cura è assunta come categoria euristica per interpretare il nesso, in dialogo con gli studi che collegano etica della cura, identità docente e processi di professionalizzazione (Berbegal Vázquez et al., 2024).

2. Ricostruzione interpretativa del dibattito scientifico

La vulnerabilità attraversa la condizione dell'educabilità, poiché ogni percorso formativo si rivolge a una persona aperta al cambiamento e alla relazione, mai definitivamente coincidente con ciò che è già diventata (Bertolini, 1988; Frabboni & Pinto Minerva, 2003; Baldacci, 2024). L'apertura al divenire comporta anche esposizione alla fragilità e rende necessaria una cura capace di custodire le possibilità dell'altro senza fissarlo nelle condizioni che attraversa (Mortari, 2015). Nel rapporto educativo, il riconoscimento della vulnerabilità incide sulla qualità della presenza e delle scelte. La responsabilità di cura oltrepassa la sola prossimità affettiva, accompagnando il percorso dell'altro senza appropriarsene e sostenendone iniziativa e autonomia (Boffo, 2006; Iavarone & Iavarone, 2007). Il richiamo a una «cura educativa competente» lega la responsabilità a consapevolezza e capacità professionale (Iavarone, 2016). Laddove fragilità e rischio restringono gli orizzonti formativi, «curare i margini» significa riaprire spazi di esperienza e impedire che condizioni contingenti si irrigidiscano in traiettorie già segnate (Iavarone, 2019). La *Care Ethics* radica la cura nell'interdipendenza e nella concretezza delle relazioni (Noddings, 2013; Tronto, 1993).

Alla qualità della relazione si accompagna la responsabilità per le condizioni che rendono l'esperienza accessibile. Le prospettive inclusive leggono le difficoltà

nell'intreccio fra caratteristiche personali, pratiche e contesti, interrogando ciò che l'ambiente consente o ostacola (Florian & Black-Hawkins, 2011; Mura & Zurru, 2019). Mediazioni, organizzazione dei contesti e setting possono ampliare o restringere la partecipazione, attribuendo alla progettualità una concreta funzione di cura (Dozza, 2018).

Nel lavoro docente, la professionalità si costruisce anche nella capacità di interrogare l'azione, rileggerne gli esiti e riorientare le scelte alla luce dell'esperienza (Schön, 1983). Alla formazione iniziale spetta quindi il compito di rendere esplicite le ragioni dell'azione e sostenere un giudizio capace di misurarsi con situazioni prive di risposte automatiche, mentre la ricerca offre strumenti per leggere i contesti e assumere decisioni professionalmente fondate (Nuzzaci, 2018). Il dibattito recente collega etica della cura, identità docente e professionalizzazione, mostrando come l'*ethical-caring* interroghi il significato stesso della responsabilità dell'insegnare (Berbegal Vázquez et al., 2024; Rattray & Tang, 2026). Rimane meno esplorato il modo in cui, durante la formazione iniziale, cura e vulnerabilità entrino nelle decisioni e nelle responsabilità attraverso cui i futuri docenti elaborano il proprio agire professionale.

3. Metodologia

Lo studio adotta un impianto esplorativo a orientamento qualitativo (Mortari, 2007). Una ricognizione teorica non sistematica ha delineato la cornice di lettura di un corpus proveniente da cinque attività laboratoriali tematicamente orientate, svolte nella formazione iniziale. Delle 37 schede raccolte, 30, corredate da autorizzazione esplicita all'uso per finalità di ricerca, compongono il materiale empirico. Le produzioni sono riconducibili a 11 partecipanti identificati mediante codici progressivi (P01-P11); poiché alcuni hanno preso parte a più attività, l'unità di analisi coincide con la singola produzione. Gli item strutturati, differenti nei laboratori, hanno avuto funzione esclusivamente contestuale; le risposte aperte costituiscono il materiale principale per la lettura dei significati attribuiti a cura, vulnerabilità e responsabilità educativa. L'analisi tematica riflessiva si è sviluppata ricorsivamente attraverso familiarizzazione, codifica, elaborazione e revisione dei temi (Braun & Clarke, 2022). I riferimenti teorici hanno orientato l'interpretazione senza costituire una griglia precostituita. Il processo ha condotto a quattro nuclei interpretativi: riconoscimento della vulnerabilità, relazione educativa, progettazione inclusiva e riflessività professionale.

4. Risultati e discussione

Nel corpus, silenzio, ritiro, difficoltà di partecipazione, condotte problematiche ed errore sollecitano una lettura attenta alla situazione della persona e al contesto, senza arrestarsi al risultato, alla diagnosi o alla difficoltà. «Riconoscere questi segnali richiede presenza e calma» (P01, Lab. 1) restituisce uno sguardo capace di

sostare prima del giudizio e di tenere insieme fragilità e possibilità. La cura si misura nella concretezza dell'altro e in una responsabilità professionale sensibile alle condizioni della partecipazione (Boffo, 2006; Mortari, 2015; Mura & Zurru, 2019).

La qualità della relazione dipende anche dal modo in cui viene interpretato ciò che accade nell'incontro. La rilettura di un conflitto porta a riconoscere che «dietro una critica all'ingiustizia percepita, si nasconde un bisogno di chiarezza» (P01, Lab. 5). Una diversa lettura del comportamento può orientare la risposta docente e mantenere aperto il rapporto, sostenendo legami formativi. Il dato richiama la natura relazionale del *caring* (Noddings, 2013) e ricerche nelle quali la cura si traduce in un fare didattico attento ai bisogni di studenti e famiglie (Zurru et al., 2021).

La progettazione inclusiva estende la responsabilità alle condizioni dell'apprendimento. Nelle attività dedicate a PEI e PDP, valutazione formativa, accesso ai contenuti e collaborazione professionale, mediazioni, feedback e organizzazione dell'esperienza vengono ricondotti alla possibilità di partecipare. Il contesto assume così rilievo per le opportunità formative che può ampliare o restringere (Florian & Black-Hawkins, 2011; Mura & Zurru, 2019).

La rilettura degli episodi critici coinvolge anche il modo in cui il docente interroga le proprie reazioni e le possibili alternative d'azione. Nel Lab. 5 acquista particolare rilievo la sostenibilità emotiva del ruolo. «È difficile per me separare lavoro e vita privata» (P03, Lab. 5) rende visibile una tensione che sottrae la cura a ogni idealizzazione. Anderson (2026) mostra come il *care labor* sia incorporato nel lavoro e nell'identità docente, rilevando la scarsa tematizzazione dei suoi limiti etici e professionali. Il rispetto dei confini del ruolo, la corresponsabilità e la richiesta di supporto entrano così nella definizione stessa di una cura professionalmente sostenibile.

Considerati insieme, i quattro nuclei restituiscono una cura che attraversa modi concreti dell'agire docente, dalla lettura delle situazioni alla relazione, dalla progettazione delle condizioni di partecipazione alla riflessione sulle scelte. La professionalizzazione della cura assume qui valore euristico per interpretare il nesso fra riconoscimento della vulnerabilità, intenzionalità dell'agire e responsabilità professionale, in dialogo con gli studi su *Care Ethics*, identità docente e professionalizzazione (Berbegal Vázquez et al., 2024; Rattray & Tang, 2026). La qualità dei legami formativi rende visibile uno degli esiti più concreti di tale intreccio, laddove relazione e partecipazione diventano parte della responsabilità dell'insegnare.

5. Conclusioni, limiti e prospettive

A dare spessore professionale alla cura è il suo ingresso nei criteri con cui il docente interpreta le situazioni, orienta le scelte e assume responsabilità. La professionalizzazione della cura conserva valore euristico perché rende leggibile il nesso fra sensibilità relazionale e agire professionale, senza configurarsi come modello né come traiettoria evolutiva.

Il perimetro empirico resta circoscritto. Le 30 produzioni, riconducibili a 11 partecipanti e raccolte in uno specifico contesto formativo attraverso consegne tematicamente orientate, non autorizzano generalizzazioni né inferenze causali o longitudinali. La tenuta della categoria richiede ulteriori verifiche in contesti differenti, con gruppi più ampi e disegni capaci di integrare interviste, focus group e osservazione delle pratiche.

Ancora aperto resta il rapporto fra cura, confine professionale e sostenibilità del lavoro docente, soprattutto nelle sue implicazioni etiche e professionali (Anderson, 2026). La formazione iniziale può trasformare la tensione fra coinvolgimento e limite in materia di riflessione e giudizio, sottraendo la cura tanto all'improvvisazione quanto a un coinvolgimento senza misura (Mortari, 2015; Nuzzaci, 2018). Nei legami formativi si gioca allora una parte decisiva della professionalità docente: lasciare all'altro spazio per partecipare, apprendere e continuare a divenire.

Bibliografia

Anderson, J. (2026). Caregiving labor and teachers' work: A review of the literature. *Review of Educational Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543251400772

Baldacci, M. (2024). *Trattato di pedagogia generale.* Carocci.

Berbegal Vázquez, A., Merino Orozco, A., Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2024). The ethics of care and the professional identity of teachers: Implications for professionalization processes. *Teacher Development,* 28(4), 628–649. https://doi.org/-10.1080/13664530.2024.2332270

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* La Nuova Italia.

Boffo, V. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia: Linee di lettura.* CLUEB.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide.* SAGE.

Dozza, L. (2018). Professioni educative per il sociale: Progettualità e setting educativo. In L. Cerrocchi & L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale: Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26–48). FrancoAngeli.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal,* 37(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale.* Laterza.

Iavarone, M. L. (2016). Incorporare il benessere: Per una cura educativa competente. In M. Morandi (Ed.), *Corpo, educazione fisica, sport: Questioni pedagogiche* (pp. 182–195). FrancoAngeli.

Iavarone, M. L. (2019). Curare i margini. Riprendersi il senso dell'educazione per prevenire il rischio. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente,* 11(18), 1–5. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2132

Iavarone, M. L., & Iavarone, T. (2007). *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito sociosanitario* (2ª ed.). FrancoAngeli.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche.* Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Raffaello Cortina.

Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: Dal-

l'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 43–57.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Nuzzaci, A. (2018). Formazione degli insegnanti e "pensiero pedagogico scientifico": Un insegnamento orientato dai "venti della ricerca". *Formazione & Insegnamento,* 16(2), 133–151.

Rattray, J., & Tang, A. L. L. (2026). Caring teaching as a troublesome practice: A consideration of ethical-caring as a threshold concept. *Higher Education.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10734-026-01650-0

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care.* Routledge.

Zurru, A. L., Tatulli, I., Bullegas, D., & Mura, A. (2021). DaD: Tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell'esperienza dei genitori. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 136–151. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2355

I.13
Una fragile armonia. Profili etici e fondamenti pedagogici dell'*aures colere*

Maria Francesca D'Amante
Professoressa associata – Libera Università Maria Ss. Assunta – LUMSA
m.damante@lumsa.it

Abstract
L'ascolto è movimento educativo di costruzione (inter)soggettiva, consustanziale alla formazione e costitutivo dell'educazione. Rovesciando la tradizionale concettualizzazione del *logos*, il contributo assume l'*aures colere* quale paradigma esegetico dell'*educare*, esaminandone i profili etici e i fondamenti pedagogici, per concepirlo come coltivazione dell'*humus* umano, espressione di un'*anthropine sophia* che orienta l'agire educativo e conferisce alla relazione il suo valore di processo aperto, generativo e (tras)formativo, esposto alla vulnerabilità e alla possibilità. Se la relazione educativa si configura come un'armonia fragile, mai definitivamente conquistata, deve essere costantemente custodita tramite un ascolto intenzionale, sensibile e responsabile, che sostenga l'equilibrio dinamico dell'incontro, accogliendone le risonanze, le dissonanze e i silenzi, per dispiegare, nell'aerea libertà sonora, la ricchezza e la multiformità dell'umano.
Parole chiave: ascolto; pedagogia; relazione educativa; risonanza; cura.

Listening is an educational process of intersubjective construction, intrinsic to learning and constitutive of education. This contribution aims to reconsider the traditional conceptualisation of logos and to adopt the concept of aures colere as a hermeneutic paradigm of education. It examines its ethical dimensions and pedagogical foundations, conceiving it as the cultivation of the human humus and as an expression of an 'anthropine sophia' that guides educational action and grounds the value of the educational relationship as an open, generative and transformative process, always exposed to vulnerability and possibility. The educational relationship takes the form of a fragile harmony, never definitively achieved; for this reason, it must be nurtured through intentional, sensitive and responsible listening, which sustains the dynamic balance of the encounter, welcomes resonances, dissonances and silences, and unfolds, within the airy freedom of sound, the richness and multifaceted nature of the human condition.
Keywords: listening; pedagogy; educational relationship; resonance; care.

1. Fondamenti pedagogici e profili etici dell'ascolto

In un'epoca dell'iperspecializzazione come la nostra, il rischio di frammentazione e di perdita dell'interezza è sempre presente; la nostra capacità di leggere i particolari si è fatta acutissima, ma siamo incapaci di cogliere ciò che li dovrebbe tenere insieme, ciò che è generale e unificante. Il senso profondo della *paideia*, quella volontà di comprendere complessivamente l'uomo, capace di abbracciare la sua integralità senza escluderne alcuna particolarità, è ciò di cui l'educazione sente ancora una volta il bisogno. Si impone l'istanza di coltivare la capacità umana di comprendere il tutto e le parti insieme, il loro reciproco ordinarsi e l'armonia da cui nasce l'intero, il reale di cui l'uomo partecipa. Se la pedagogia è anzitutto amore incondizionato per il *sapere sull'uomo* e ricerca inesausta sul *senso dell'uomo* in quanto soggetto educabile, la conoscenza dell'umano costituisce l'orizzonte sempre vivo per coltivare il compito precipuo dell'educare. Entro tale orizzonte, occorre scorgere e lumeggiare le traiettorie fertili dell'umanazione, che conducono, lentamente, alla conoscenza dell'uomo sull'uomo, assunto come essere in divenire, incompiuto e capace di trasformazione. Se il contrassegno distintivo della pedagogia è l'uomo, l'educazione come umanazione è un dispiegarsi infinito delle specificità umane, un prendere per mano e accompagnare *ascoltando*, costantemente, ciò che l'umano ha da dire e ciò di cui l'umano si compone in ogni stagione della vita, per ravvisare la meta ultima del suo andare e del suo formarsi, annodando il senso dell'essere, del conoscere e dell'esistere in un unico e coerente incedere.

Essere all'ascolto dell'umano, della sua polifonica natura, necessitante un sapere sull'uomo e su ciò che è umano, è la missione inderogabile della pedagogia. *Essere-all'ascolto* significa scoprirsi in sintonia con l'umano e il suo s-misurato principio generativo, nutrire "la sensibilità capace di avvertire e decifrare il bisogno naturale, integrale, costante di educazione, presente in ogni soggetto" (Ducci, 2016, p. 76). Dare ascolto all'umana tensione formatrice, implica sintonizzarsi con la presenza dell'*educabilità* e incontrare l'esigenza intima di ciascun soggetto a concretare l'io che egli è, secondo la modalità del *prender-forma* nel divenire (Nosari, 2002).

Solo l'ascolto può dischiudere il dinamismo interiore attraverso cui si attualizza il potenziale umano. La con-sonanza generativa lascia accadere l'incontro e permette al *logos* di farsi *dia-logos*: il pensiero, la parola e il sapere acquistano senso nello spazio interpersonale, nel passaggio (*dia*), nell'attraversamento dall'io al tu. L'ascolto costituisce il movimento fondamentale dell'evento educativo, sospende la presunta autosufficienza del "proprio" *logos* e dispone all'accoglienza della *parola* altrui, apre uno spazio comune di cura e compartecipazione in cui il significato è continuamente negoziato, interpretato e trasformato nel movimento dialogico del *noi*, nello spazio residuo di manifestazione dell'*indisponibile* (Rosa, 2023). Ascoltando veniamo coinvolti in un processo di spossessamento dell'io: "essere in ascolto è essere allo stesso tempo fuori e dentro", l'ascolto ridefinisce il soggetto come "presenza aperta e soprattutto aprente" (Nancy, 2004, p. 23).

2. Un *logos* ascoltante

L'ascolto rappresenta il modo fondamentale e originario del *logos*, la cui tensione armonizzante rende possibile la conoscenza, la comprensione, lo stare nella relazione con il mondo e con gli altri, nell'apertura mai esaurita al senso. Tuttavia, i possibili ed estesi significati del termine *logos* non sembrano ricondurre all'ambito dell'ascolto, il pensiero occidentale ha elaborato un impianto gnoseologico che ne ignora la presenza. Al contrario, se si considera il verbo *leghein*, troviamo alcuni significati – raccogliere, legare, accogliere, tenere in serbo, posare, lasciare-stare-innanzi-insieme – ascrivibili allo slancio dell'ascolto (Corradi Fiumara, 1985, pp. 9-10). Si tratta di disposizioni relazionali che scompaiono nell'ambito del sostantivo *logos*, sebbene risulti inconcepibile "un dire che sia avulso dall'ascolto, un parlare che non sia parte integrale dell'ascoltare, un discorso che non sia r-accolto" (Corradi Fiumara, p. 10). Scavando più a fondo, scopriamo che "λέγειν significa anche ciò che è espresso nella analoga parola tedesca *legen*: posare, metter dinnanzi (*nieder -und vorlegen*)"; così, *leghein* "significa propriamente il posare e metter dinnanzi raccogliente se stesso e altro, […] nel modo mediale, λέγεσϋαι significa "porsi" nel raccoglimento del riposo" (Heidegger, 1976, p. 142). La raccolta che compie l'ascolto è articolata da un *logos* che segue un ordine ed ha un senso, è un raccogliere concertante che accresce e nutre l'interiorità, un "andare a prendere che porta dentro", in cui domina l'ospitare e, in quest'ultimo, a sua volta, il custodire (Heidegger, p. 143).

Il raccogliere ha il suo principio autentico nel "mettere in serbo", è fin dall'inizio una selezione di ciò che merita di "essere serbato", e la selezione è, a sua volta, determinata da ciò che si presenta come "scelto" (Heidegger, p. 143). Nel *logos* rinveniamo, dunque, "un posare raccogliente che sostiene l'ascolto" e si eleva attraverso il pensiero accogliente, fa spazio, ospita e custodisce, si prende cura e nutre, coltiva, si abbandona a ciò che coglie il pensiero impreparato. Il significato dell'accogliere, rintracciato nelle traiettorie filologiche dell'ascolto, esorbita dal perimetro di un *logos* cogente e plasmativo, per volersi "poggiare sull'umile terra (l'*humus*) che consente l'instaurarsi di un mondo della vita capace di posare, nel senso di "lasciar-stare-insieme-d'innanzi" ed ascoltare (Corradi Fiumara, p. 16).

Nel convincimento di chi scrive l'ascoltare costituisce il tratto fondamentale del pensare, si tratta di un *pensiero ascoltante* che viene prima di quello concettualizzante, un sentire che precede e anticipa il proferire, un ospitare che desta il ragionare.

L'ascolto consente di addivenire a una cultura che aderisce alla coltivazione della vita, dell'umano e dell'armonia, come un lavoro artigianale, di fino, di pazienza e lungimiranza, di mistero e bellezza. Una cultura intesa come *coltura* di ciò che, nella persona, attende di essere riconosciuto e (ri)messo in relazione, mediante un orecchio che unisce, capace di cogliere i nessi che sostengono e orientano il processo formativo. L'ascolto è un'arte ancora più antica della parola, "un'arte andata perduta nella dilatazione tumultuosa del linguaggio" (Corradi Fiumara, p. 20), risucchiata dalla supremazia della *logica*, che vuole essere il discorso su qualcosa, e così celebra la smaniosa verbosità del *logos*, mettendo a tacere la sua vocazione assorbente, la serbanza, l'anima silenziosa del pensiero.

Gli uomini non sanno essere con il *lógos*, non lo ascoltano perché non sanno intendere il *comune*; il loro dire non è un *légein*-colligere, non è un raccogliere, perché non ha la capacità di armonizzare, di accordarsi – ascoltandolo – all'ordine fondamentale che tutto connette e aggioga (Cacciari, 2014). L'ascolto è la dis-posizione attraverso cui il soggetto si lascia interpellare dalla capacità compositiva del *logos*, al cui ordine dobbiamo imparare ad obbedire (da *ob* "verso, avanti" più *audire*, "ascoltare").

L'ascolto celebra una forma di esistenza nella quale conoscere significa sintonizzarsi (*syn* e *tónos*) con il mondo, entrare in risonanza con esso, senza alcun tentativo di appropriazione della verità, ma solo e sempre di apertura.

La verità è legata alle fluttuazioni del disvelarsi-nascondersi, si dà come transitività e incessante venire-e-partire, per questo esige l'ascolto più che la vista per poter essere com-presa: «ascoltare è essere tesi verso un senso possibile, e dunque non immediatamente accessibile" (Nancy, p. 11). Inoltre, evidenzia Nancy (p. 10), acquisire la verità equivale a *intendere*, che in latino significa "tendere verso", e il suo primo uso in francese avvenne nel significato di "tendere l'orecchio", così, "ascoltare significa "tendere l'orecchio" [...], implica un'intensificazione e un impegno, una curiosità o un'inquietudine». Per questo, la verità innanzitutto risuona: essere all'ascolto significa essere sul bordo del senso, e il soggetto che sente è colui che si sente sentire, partecipa al sonoro che avverte e ne viene contagiato.

3. *Aures colere* e relazione educativa

Ascoltare è la strada maestra di una pedagogia che assume come soggetto di educazione un essere incompiuto, la cui tras-formazione trova nell'ascolto il terreno fertile del "conosci te stesso" e la condizione di possibilità del "divieni ciò che sei".

L'ascolto è il *senso* pedagogico per eccellenza: consustanziale al flusso inarrestabile della vita, che è un tutt'uno con la forma-azione, è capace di accompagnare l'immagine in-ferma del soggetto che si trasforma, di svelarci dentro quale ritmica avviene il suo *prender-forma*, di seguire il continuo divenire dell'essere, la sua transitività e la tramatura relazionale dell'educazione.

Ascoltare è affinare l'orecchio per le armonie che ci circondano, sintonizzarsi con il *logos* dell'essente e, al contempo, cercare nuove armonie, coltivare l'orecchio, sottrarre l'atto dell'udire alla sua funzione puramente biologica per elevarlo a movimento intenzionale che coinvolge l'intero essere del soggetto.

Inteso come *colere*, l'ascolto diventa un lavoro spirituale di nutrimento e coltivazione dell'*humus* umano, il senso primario dell'*anthropine sophia*, sapere dell'uomo per l'uomo.

Porre al centro della riflessione pedagogica l'*aures colere* significa addivenire a una "cultura" che aderisce alla coltivazione della vita, dell'educazione e della sua componente antropologica; compiere un esercizio pedagogico di apertura al *dialogos*, all'alterità e alla relazione, nel quale conoscenza e forma-di-vita si corrispondono.

L'ascolto è un evento il cui accadere è dato dall'intervento di molti elementi:

conoscenze, pregiudizi, emozioni, convinzioni, valori, aspettative, ambiente, vissuti, esperienze (Xodo, p. 15). Proprio per questo, occorre diffidare di qualsiasi tecnica. La sua complessità non può essere intrappolata in un metodo; si tratta di un'arte, un'arte che richiede la completa partecipazione del soggetto e che restituisce ciò che nessuna tecnica potrebbe offrire. La capacità di ascolto si presenta come attitudine densa di ostacoli e insidie, "retaggio naturale dell'animo umano, sua compagine istintiva, segno della sua forza e della sua finitudine" (Ducci, 2019, p. 126). Si tratta di un "raffinatissimo movimento", che acquisisce il suo valore nel momento in cui l'ascoltatore pregusta la gioia di "incontrare l'ascoltatore". L'ascolto consente di essere aperti nei confronti della vita e della *differenza*, ma proprio per questo è un processo impegnativo e delicato, che richiede una grande responsabilità e una matura coscienza etica (Baldini, 1988).

L'ascolto rappresenta il principio di articolazione dell'esperienza formativa e della relazione educativa, intesa come *fragile armonia*, le cui dialogiche inesauste, seppur animate da tensioni contrastanti, perseguono un *bene comune* e, per questo, tendono ad accordarsi nel contrappunto, che mai annienta le dissonanze ma le com-pone.

L'ascolto costituisce la chiave di volta per nutrire la possibile armonia intrasoggettiva – consentendo al soggetto di entrare in relazione con se stesso e di coltivare la propria misura umana – e quella intersoggettiva – saper ascoltare l'appello del tu e lasciare che ci parli. In questa originaria disponibilità, "chi si mette in atteggiamento di ascolto è aperto in un modo più fondamentale. Senza questa radicale apertura reciproca non sussiste alcun legame umano. L'esser legati gli uni agli altri, significa, sempre, sapersi ascoltare reciprocamente" (Gadamer, 1972, p. 417).

L'ascolto diventa, allora, la scelta dell'essere-in-relazione, esposizione all'alterità, disponibilità ad essere raggiunto dalla parola, dal silenzio, dalla vulnerabilità e dalla presenza dell'altro. Così, accogliere la presenza altrui come parte integrante della propria esperienza di ascolto consente di compiere il trapasso radicale dal mondo istintivo e individuale dell'udire a quello etico e relazionale dell'ascoltare, che riguarda "*la* parola e l'armonia" (Ducci, 2019, p. 126), laddove armonia (da *armozein*) è mettere in accordo parti diverse e contrastanti, preservando l'unicità di ciascuna.

La relazione educativa è una *fragile armonia*: educatore ed educando non possono raggiungere una definitiva consonanza, solo l'ascolto consente loro di custodire l'apertura infinita della tensione dialettica, il gioco di quel silenzioso *polemós* che articola le differenze e le accorda (da *cor*, *cordis*), non elimina la dissonanza ma la rende abitabile.

L'educazione non può essere pensata al di fuori della relazionalità sinergica, ma è proprio l'ascolto a trasformare la relazione in sinergia, a fare dello spazio d'incontro una "cassa armonica", padiglione vibrante in cui le singole voci risuonano senza mai sovrapporsi. Nell'annodarsi tra l'*avere la parola* e l'*ascoltare la parola altrui* si incunea l'educazione, e la relazione non può che costruirsi a partire dalla risonanza dell'altro.

Bibliografia

Baldini, M. (1988). *Educare all'ascolto*. La Scuola.
Cacciari, M. (2014). *Labirinto filosofico.* Adelphi.
Corradi Fiumara, G. (1985). *Filosofia dell'ascolto*. Jaca Book.
Ducci, E. (2016). *Tra logos e dialogos* (C. Costa, Ed.). Anicia.
Ducci, E. (2019). *Relazione, comunicazione, libertà* (C. Costa, Ed.). Anicia.
Gadamer, H.-G. (1972). *Verità e metodo.* Fabbri.
Heidegger, M. (1976). *In cammino verso il linguaggio.* Mursia.
Nancy, J.-L. (2004). *All'ascolto.* Raffaello Cortina.
Nosari, S. (2002). *L'educabilità*. La Scuola.
Rosa, H. (2023). *Risonanza e vita buona*. Scholé.
Xodo, C. (2013). Ascolto: Condizione di educazione e di autoeducazione. In D. Ciotta (Ed.), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi.* FrancoAngeli.

I.14
Il doppio volto della cura: rieducazione, controllo e costruzione dell'identità nel Riformatorio Giudiziario Femminile di Airola (1932-1946)

Nadia Esposito
Dottoranda in Teaching and Learning Sciences – Università degli Studi di Macerata
Università degli Studi del Sannio
n.esposito3@unimc.it

Abstract
Il contributo nasce da una ricerca dottorale in corso sul Riformatorio Giudiziario Femminile di Airola, luogo emblematico del doppio volto della cura: spazio di protezione e dispositivo di normalizzazione. L'obiettivo è far emergere l'ambivalenza della cura istituzionale verso le giovani donne ritenute socialmente pericolose. Attraverso l'analisi di documentazione archivistica inedita, il lavoro propone una lettura psico-educativa delle forme di cura predisposte nei confronti delle minori, indagando il ruolo del riformatorio come "casa sostitutiva", ma anche come luogo di inquadramento disciplinare secondo modelli stereotipici di femminilità. Raccontare queste storie dimenticate consente così di ridefinire il legame complesso tra relazione educativa e responsabilità istituzionale.
Parole chiave: cura istituzionale; rieducazione; devianza minorile femminile; riformatorio; psicopedagogia.

This contribution stems from doctoral research on the Female Juvenile Reformatory of Airola, an emblematic site of the dual nature of care: a space of protection and an instrument of moral normalization. The study aims to uncover the ambivalence of institutional care toward young women deemed socially dangerous. Through the analysis of unpublished archival documents, this work offers a psycho-educational reading of the care practices implemented for these minors. Specifically, it investigates the reformatory's role as a "substitute home", while also examining it as a space of disciplinary conformity based on stereotypical models of femininity. Narrating these forgotten stories thus offers a valuable opportunity to redefine the complex link between the educational relationship and institutional responsibility.
Keywords: institutional care; re-education; female juvenile delinquency; reformatory; psychopedagogy.

1. Introduzione

Il Riformatorio Giudiziario Femminile di Airola, inaugurato nel 1931 e attuale Istituto Penale per Minorenni, si colloca al culmine di una metamorfosi profonda del sistema minorile italiano sviluppatosi tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento. Nati originariamente come spazi di custodia e correzione per arginare la criminalità minorile, i riformatori si sono progressivamente ridefiniti come sistemi di rieducazione volti al riadattamento sociale dei minorenni giudicati socialmente pericolosi.

A partire dagli anni Venti e Trenta del Novecento, il tema assunse una crescente centralità politica e psico-pedagogica. La definitiva riorganizzazione organica delle istituzioni minorili avvenne con il R.D.L. 20 luglio 1934, n. 1404 - Istituzione e funzionamento dei tribunali per i minorenni, che istituì il Tribunale per i Minorenni, il cui baricentro operativo risiedeva nell'accertamento dei precedenti fisici, psichici, morali e ambientali del minore per determinarne la personalità[1]. Strumenti cardine di questa svolta furono gli istituti di osservazione e i gabinetti medico-psico-pedagogici: laboratori clinico-giuridici nei quali équipes multidisciplinari valutavano l'anamnesi e l'adattamento del soggetto minorenne alla vita sociale[2]. Lungi dal configurarsi come una pratica neutrale, questa osservazione specialistica traduceva tratti caratteriali e dinamiche familiari in indici sintomatici di devianza, filtrati dall'ideologia del regime fascista e dai canoni del positivismo. L'individualizzazione del trattamento determinò così una dilatazione del controllo istituzionale, formalizzato nella competenza amministrativa verso il minore di diciotto anni che, "per abitudini contratte, dava prova di traviamento ed appariva bisognoso di correzione morale" (Rugi, 2000).

Per questa ragione, possiamo collocare i percorsi "rieducativi" per i minori considerati socialmente pericolosi nella logica foucaultiana della biopolitica (Foucault, 1975/1976).

Tali strutture agivano come dispositivi di controllo in cui il comportamento delle ricoverate veniva esaminato secondo criteri precisi entro cui la minore doveva rientrare: quelli della "buona donna". L'istituzione annullava l'individualità delle giovani in nome di una normalizzazione millimetrica, dove l'esuberanza era sanzionata tanto quanto la passività, e l'arguzia tanto quanto la scarsa intelligenza. Non vi era spazio per l'espressione e la costruzione del Sé, ma solo per l'allineamento coatto a un'identità predefinita, funzionale all'ordine morale e pubblico.

L'obiettivo del presente contributo è proprio quello di svelare l'intrinseca contraddizione della cura istituzionale, e di studiare il Riformatorio Giudiziario di Airola come osservatorio per interrogare il significato psico-pedagogico della cura nelle istituzioni del Novecento.

1 R.D.L. 20 luglio 1934, n. 1404, art. 11 - Forme del procedimento; indagini sulla personalità del minore.

2 R.D.L. 20 luglio 1934, n. 1404, art. 1 - Composizione dei centri di rieducazione per minorenni.

2. Metodologia e fonti

Il presente studio si basa sull'analisi del fondo Istituto penale per minorenni di Airola, conservato presso l'Archivio di Stato di Benevento[3]. La ricchezza dei fascicoli personali esaminati risiede nella loro natura composita e multidisciplinare, che consente di osservare la minore da differenti angolazioni: giuridica, istituzionale, familiare, medica, pedagogica e psicologica. All'interno di ogni fascicolo è possibile rinvenire i questionari relativi alle notizie personali, le informazioni sulla famiglia e sul contesto d'appartenenza, le sentenze e gli atti giudiziari; i rapporti di riesame della pericolosità sociale redatti dal giudice di sorveglianza; le cartelle cliniche e le corrispondenze delle giovani indirizzate o ricevute dai familiari. Il contributo si concentra specificamente sull'analisi interpretativa di alcuni estratti di atti ufficiali e di scambi epistolari, che consentono di mettere in evidenza l'ambivalenza della cura istituzionale. Questo prezioso materiale archivistico permette di entrare direttamente nelle storie di vita delle giovani donne, offrendo una lente privilegiata per analizzare la condizione di vulnerabilità in cui le minori vivevano, e per studiare l'Istituto stesso non come un'entità astratta e storicamente lontana, ma come un attore sociale dinamico, utile per interrogarci ancora oggi sul senso stesso di responsabilità educativa.

3. La cura come "casa sostitutiva" e come dispositivo di normalizzazione

La documentazione archivistica relativa al Riformatorio Giudiziario Femminile di Airola offre coordinate analitiche essenziali per decostruire il paradigma della cura rieducativa e della risocializzazione delle minorenni considerate devianti negli anni Trenta e Quaranta del Novecento. Il profilo delle giovani evidenzia una condizione strutturale di vulnerabilità preesistente alla misura di internamento: modelli familiari caratterizzati da forte disfunzionalità, abbandono, trascuratezza e un'estrema povertà sia economica sia educativa emergono come fattori determinanti nelle loro biografie. Pertanto, le minori si presentano come adolescenti private, in molti dei casi osservati, di reti relazionali stabili in grado di garantire protezione, stabilità e riconoscimento.

Emblematica, in tal senso, è la lettera inviata a una ragazza da un sacerdote del suo paese, incaricato di verificare la possibilità di un suo rientro presso la famiglia:

> Ho cercato ogni mezzo per persuadere tuo padre a riceverti in casa, ma purtroppo non sono riuscito a nulla […]. Chi dunque ti deve ricevere? […] Se possibile resti ancora nell'Istituto, magari come persona di servizio […]. Qui non c'è parente che possa riceverti.

3 La ricostruzione delle dinamiche interne al riformatorio si basa sull'analisi di un'ampia sezione del *Fondo Riformatorio giudiziario per minorenni Airola* conservato presso l'Archivio di Stato di Benevento. La documentazione esaminata (bb. 2-21) è costituita da fascicoli personali delle detenute relativi al periodo compreso tra il 1932 e il 1946.

Una dinamica analoga di assoluta assenza della rete familiare è la storia di Ancilla, che emerge dalla lettera della madre indirizzata alla Direzione del riformatorio nel 1942:

> Comprendo quanto voi mi dite […] avrei tutte le buone intenzioni di prendere con me mia figlia, se avessi una casa e una sistemazione […]. Se voi vedete che mia figlia fa un comportamento buono trovategli un posto di lavoro sotto la vostra protezione […]. Non voglio che mia figlia segua la mia stessa strada […]. Aspettate ancora un poco finché sarà finita la guerra.

Entrambi i documenti esplicitano, da angolazioni diverse, la totale assenza di un progetto di reinserimento sociale e la conseguente delega permanente all'istituzione. Quest'ultima smette di essere uno spazio rieducativo per configurarsi, nei fatti, come una "casa sostitutiva". Il riformatorio assume dunque funzioni protettive e di cura materiale che i nuclei d'origine non possono o non vogliono garantire. Questa funzione protettiva presenta tuttavia una significativa ambivalenza. All'interno della struttura, le istanze educative e di cura si traducevano concretamente nella garanzia del vitto, nell'istruzione scolastica, nel lavoro (a carattere educativo), nell'adempimento delle pratiche religiose e in un sistema fondato su ricompense e punizioni[4]. L'organizzazione rigida e impersonale, il prolungamento dell'internamento e la totale assenza di figure familiari di riferimento pongono profondi interrogativi sulle relazioni di cura offerte alle minori e sulla loro possibilità di costruire un'identità autonoma e coesa. L'adolescenza, come ampiamente documentato in letteratura, è una fase di massima vulnerabilità, in cui il minore ha bisogno di esplorare liberamente ruoli e traiettorie differenti prima di trovare il suo nella società e costruire la propria identità (Erikson, 1968). Al contrario, l'inserimento in ambienti istituzionali asettici limita sistematicamente proprio questi comportamenti di natura esplorativa e creativa (Orendain et al., 2022). La realtà istituzionale attiva un processo di spoliazione dei ruoli in cui l'individuo viene privato della propria identità sociale e ricondotto all'identità designata dall'istituzione (Goffman, 1961/2010); questo meccanismo è reso ancora più evidente nel contesto di Airola, dove la spoliazione del ruolo veniva cronicizzata dal nucleo familiare di origine. Infatti, nelle biografie analizzate, viene negata la possibilità stessa di essere ed esperirsi nel ruolo di "figlia". In questa prospettiva, l'abbandono non si limita a una separazione fisica, ma si configura come una frattura simbolica che attraversa la costruzione del Sé e il modo in cui la minorenne si rappresenta nelle relazioni. Tale frattura poteva incidere potenzialmente sul processo di individuazione (Mahler, Pine, & Bergman, 1975/1978), rendendo più complesso anche lo sviluppo dell'autostima e il senso di sicurezza (Civita, 2017) di queste giovani donne.

Se all'esterno l'istituto si accreditava come uno spazio di protezione e "ammortizzatore" sociale, l'ingresso nel riformatorio segnava l'avvio di un articolato di-

4 R.D. 18 giugno 1931, n. 787 - Regolamento per gli istituti di prevenzione e di pena, spec. artt. 138, 142-145, 218-219 e 223-224.

spositivo di osservazione e disciplinamento. La documentazione archivistica dimostra come la prassi assistenziale fosse strutturalmente intrecciata a dinamiche di controllo biopolitico, tese a intercettare e normare la sessualità e la personalità delle minorenni.

L'esame medico effettuato prima dell'istituzionalizzazione si configura infatti come uno strumento di validazione della normalità femminile, secondo quanto emerge dalla seguente relazione sanitaria elaborata nel 1945 per la giovane Felicita: "La minorenne Felicita è di buona costituzione fisica ed immune da malattie infettive o contagiose. Non deflorata. Non malattie ginecologiche. Non segni di gravidanza. Può viaggiare e stare in comunità".

Analoga funzione di stigmatizzazione della devianza femminile assumevano le perizie psichiatriche richieste dall'Autorità Giudiziaria. La relazione clinica redatta nel 1934 sulla giovane Cosima offre un indicatore particolarmente speculare di questa sovrapposizione tra scienza e giudizio etico-sociale:

> Il senso morale è notevolmente scarso; parla con indifferenza di qualche suo amore e racconta senza alcun turbamento i suoi primi contatti sessuali e la sua vita di donna perduta. [...] Si può affermare che possedesse qualche tara ereditaria psichica, allo stato latente, e che questa, vuoi per la mancanza di educazione, vuoi per i cattivi esempi ricevuti, abbia esploso all'età della pubertà, facendo sì che invece di una madre di famiglia ne risultasse una donna da trivio.

In questo scenario, la medicina e la psichiatria cessano di operare esclusivamente come strumenti terapeutici per tradursi nei bracci operativi della disciplina istituzionale (Foucault, 1975/1976).

Le diagnosi formulate non miravano alla comprensione dell'autentica dimensione soggettiva delle giovani, quanto alla loro categorizzazione entro tassonomie di devianza femminile ben definite.

Ne consegue che l'ipertrofia di regole esterne rendeva impossibile un reale legame di cura educativa. L'unico linguaggio utile per ridefinire la propria individualità consisteva nell'interiorizzare le norme sociali e istituzionali.

L'esito finale di questo processo di normalizzazione trovava il proprio compimento nel momento della dimissione, orientando i percorsi educativi verso una rigida conformazione ai ruoli di genere dell'epoca. Lo dimostra con chiarezza la relazione d'ufficio predisposta dalla Direzione per la revoca della misura di sicurezza di una delle minori:

> Nello studio e nei lavori donneschi è indietro, perché è riuscita solo a conseguire la 3ª elementare e ad apprendere qualche cosa in cucito e ricamo, ma ciò per innata contraria disposizione e non per cattiva volontà. È più brava nei servizi domestici, in specie come stiratrice. Questa Direzione, pertanto, esprime parere favorevole alla revoca della misura di sicurezza della predetta minore.

La dimissione della minorenne non coincideva con l'emancipazione o con lo sviluppo di un'autonoma progettualità personale, bensì con la capacità di occupare

un posto socialmente utile e rassicurante secondo i valori dominanti dell'epoca. Il trattamento rieducativo si esauriva nel momento esatto in cui la giovane risultava sufficientemente disciplinata da poter essere reinserita nel tessuto sociale non come soggetto autodeterminato, ma come buona donna di casa e incline a una buona condotta morale.

4. Conclusioni

L'insieme di queste testimonianze restituisce le aporie della presa in carico nel Novecento, un tempo in cui protezione e controllo coesistevano. Come ci ricorda Goffman (1961/2010), le istituzioni totali corrono il rischio di solidificare la dipendenza piuttosto che accompagnare verso l'indipendenza: offrono protezione, ma contemporaneamente esercitano un controllo capillare, tale da condizionare la formazione dell'identità. Ancora più attenzione dobbiamo prestare quando il discorso investe la condizione minorile. È una voce, questa, che ci sfida a chiederci fino a che punto, ancora oggi, le istituzioni minorili educhino all'autonomia e alla cura relazionale.

Interrogarsi sulla transizione dalla cura istituzionale alla vita adulta significa raccogliere il monito storico di Airola. Quando l'azione protettiva si esaurisce nella normalizzazione sociale, l'orizzonte evolutivo e trasformativo del soggetto si contrae. Questo impone la necessità di "ripensare" al trattamento rieducativo, fondandolo a partire dalla vulnerabilità costitutiva dei minori, decostruendo lo stigma sociale e inserendo i minori con a carico un procedimento penale in percorsi volti alla consapevolezza critica, nel pieno rispetto della loro soggettività e autodeterminazione.

Bibliografia

Civita, A. (2017). Ripensare alla rieducazione in carcere. In *Annali 2017 del Dipartimento Jonico* (pp. 127–140). Edizioni DJSGE.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* W. W. Norton.

Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1975).

Goffman, E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali. I meccanismi dell'esclusione e della violenza.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1961).

Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1978). *La nascita psicologica del bambino. Simbiosi e individuazione.* Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1975).

Orendain, N., Galván, A., Smith, E., Barnert, E. S., & Chung, P. J. (2022). Juvenile confinement exacerbates adversity burden: A neurobiological impetus for decarceration. *Frontiers in Neuroscience*, 16, Article 1004335.

Rugi, C. (2000). *La nascita e l'evoluzione della giustizia minorile. In La decarcerazione minorile*. Consultato il 31 agosto 2026, da https://www.adir.unifi.it/rivista/2000/-rugi/cap1.htm

I.15
La rieducazione del minore deviante tra pedagogia fenomenologica e prassi trattamentale: il modello dell'IPM "Cesare Beccaria" e la riconfigurazione dell'intenzionalità

Rossella Marzullo
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
rossella.marzullo@unirc.it

Abstract
Esiste nella società una terra di confine della cittadinanza, quella dei giovani a rischio di marginalità e devianza nella quale i diritti sanciti dalla Costituzione si rimettono alle opportunità e alle cure che i minori incontrano nel loro percorso penale. Giovani non più adolescenti e non ancora adulti, biografie spesso segnate da situazioni personali e familiari problematiche, percorsi di vita tortuosi, battute d'arresto che hanno determinato una frattura dolorosa tra individuo e società. È proprio qui che la responsabilità delle Istituzioni deve diventare fondamento delle pratiche rieducative, perché la restrizione dei minori negli istituti penitenziari non deve rappresentare il limite tra i giovani devianti e il resto del mondo. Il progetto Buoni dentro – avviato nel 2012 nell'istituto penitenziario minorile milanese – intende riparare questa frattura, attraverso percorsi incentrati sulla valorizzazione del lavoro come giacimento formativo.
Parole chiave: marginalità; disuguaglianza; cura; responsabilità; rieducazione.

There exists within society a borderland of citizenship inhabited by young people at risk of marginalisation and delinquency, where the rights enshrined in the Constitution depend on the opportunities and care minors encounter within the juvenile justice system. These young individuals – no longer adolescents, yet not fully adults – often possess biographies marked by troubled personal and family backgrounds, convoluted life trajectories, and severe setbacks that have caused a painful rift between the individual and society. It is precisely at this juncture that institutional responsibility must serve as the foundation of re-educative practices, ensuring that the detention of minors within penal institutions does not mark a definitive divide between delinquent youth and the wider community. The Buoni Dentro ("Good Inside") project – launched in 2012 at the Milanese juvenile penal institute – aims to mend this rift through tailored educational pathways centered on the value of labor as a vital formative resource.
Keywords: marginality; inequality; care; responsibility; rehabilitation.

1. La frattura identitaria nel giovane deviante

Il dibattito contemporaneo sui confini della cittadinanza e sulla tutela dei diritti costituzionali trova un cruciale banco di prova nei percorsi di giustizia minorile. La condizione dei giovani e giovani-adulti che entrano nel circuito penale si configura come un'esistenza "di confine", collocata in un cono d'ombra tra il mancato compimento dell'emancipazione adolescenziale e l'ingresso nell'età adulta. Giovani non più adolescenti e non ancora adulti, biografie spesso segnate da situazioni personali e familiari problematiche, percorsi di vita tortuosi, battute d'arresto che hanno determinato una frattura dolorosa tra individuo e società.

Come emerge dall'analisi dei contesti detentivi, il senso di alienazione subito dalle persone ristrette, specie se minori d'età, non scaturisce unicamente dalla reclusione e dalla segregazione fisica entro le mura carcerarie, bensì da una più radicata esclusione dai processi partecipativi e relazionali della comunità. Tale marginalizzazione determina una progressiva alterazione della percezione di sé: il giovane, interiorizzando il rifiuto da parte del corpo sociale, rischia di strutturare un'identità deviante e di percepire irreversibilmente se stesso come un soggetto "da evitare". Questo fenomeno di auto-esclusione non solo consolida la condizione di marginalità, ma produce una progressiva e intima legittimazione del comportamento delittuoso.

Per contrastare questo processo di destrutturazione identitaria, l'Istituto Penitenziario Minorile (IPM) "Cesare Beccaria" di Milano ha promosso il progetto "Buoni dentro", imperniato sulla creazione di un laboratorio interno di panificazione. Tale iniziativa assume il lavoro non già come mero strumento di valorizzazione della capacità reddituale del reo o come occupazione sanzionatoria, bensì come laboratorio esperienziale e giacimento formativo. Attraverso l'apprendimento continuo, la pedagogia del lavoro mira a ricucire il tessuto relazionale tra il singolo e la collettività, promuovendo il senso di cittadinanza e la riscoperta della dignità umana mediante il fare sapiente.

Nel laboratorio intramurario, sotto la guida di un maestro panettiere in pensione, i ragazzi apprendono l'arte della panificazione e realizzano quotidianamente prodotti da forno che all'inizio erano destinati al solo personale dell'istituto (insegnanti, agenti, dirigenza) e oggi anche agli utenti esterni grazie al punto vendita di Piazza Bettini a Milano. Tale prassi operazionale recupera il valore pedagogico della trasmissione intergenerazionale delle competenze, oggi drammaticamente indebolito nei contesti della postmodernità, e trasforma la produzione lavorativa in un ponte simbolico e materiale tra la dimensione carceraria e il mondo esterno.

2. Fondamenti teorico-fenomenologici: Husserl e la pedagogia di Piero Bertolini

La valenza educativa del progetto "Buoni dentro" trova la sua solida impalcatura teorica nella fenomenologia husserliana e, in particolare, nella declinazione pedagogica elaborata da Piero Bertolini, già direttore del "Beccaria" di Milano.

La prospettiva fenomenologica assume come postulato la profonda interdipen-

denza tra la costruzione dell'identità personale e la percezione del mondo circostante. Rifacendosi all'impianto epistemologico di Edmund Husserl, la relazione tra la coscienza individuale e il mondo percepibile non è di natura passiva o meccanica, ma si configura come un processo dinamico e in continuo divenire. La realtà assume significato unicamente attraverso il rapporto di significazione che la coscienza intenzionale del soggetto stabilisce con l'ambiente.

Trasposta sul piano pedagogico da Bertolini (1988), tale impostazione rivoluziona l'interpretazione del disadattamento e della devianza giovanile. La condotta antisociale non viene letta come una determinazione biologica o strutturale dell'individuo, né come il semplice esito passivo di condizionamenti ambientali. Essa è piuttosto l'effetto di una frattura o di una distorsione nella relazione intenzionale tra la coscienza del soggetto e la realtà esterna. Il giovane deviante attribuisce al mondo, alle proprie azioni e alla propria affiliazione a gruppi marginali un senso soggettivamente costruito che lo allontana dalla *communitas*. L'intervento rieducativo deve pertanto liberarsi da qualsiasi giudizio aprioristico o preconcetto etico per interrogarsi sui significati intimi che il ragazzo attribuisce alle proprie condotte.

Nel modello bertoliniano, il mancato o difettoso funzionamento della coscienza intenzionale si articola in due modelli disfunzionali principali: la distorsione dell'intenzionalità ("Eccesso di Io") e l'assenza di intenzionalità ("Nullità del sé").

Caratterizzata da un'ipertrofia del sé, la distorsione dell'intenzionalità porta il soggetto a percepirsi come onnipotente. La realtà circostante e gli "altri" vengono considerati in termini di totale subalternità e strumentalità, funzionali al soddisfacimento dei bisogni incontrollati dell'Io. Ne derivano condotte predatorie, aggressive e incapaci di riconoscere i limiti posti dalla coesistenza sociale. Tale dinamica scaturisce spesso dal profondo senso di fallimento derivante dalla frustrazione della pretesa di onnipotenza.

L'assenza di intenzionalità ("Nullità del sé"), particolarmente insidiosa e pervasiva nella società contemporanea, si manifesta come incapacità del soggetto di trasformare la realtà secondo valori e progetti propri o condivisi. Il giovane si percepisce come impotente di fronte alle cose del mondo, considerate insormontabili, e cede a una deriva fatalistica e contrassegnata dalla rassegnazione.

L'assenza di intenzionalità viene amplificata dai processi culturali della *società liquida*, caratterizzata da una marcata "presentificazione". L'erosione delle dimensioni temporali del futuro e della memoria ("l'oltre", per richiamare la riflessione pirandelliana) e l'imperativo del consumo immediato privano le giovani generazioni della capacità di investimento progettuale. Tale assenza di motivazione non riguarda esclusivamente i contesti penalmente rilevanti, ma travolge ampie fasce di adolescenti e giovani adulti, alimentando vissuti di noia, insoddisfazione, alienazione fino a condotte autodistruttive.

Per intervenire su tali disfunzioni, bisogna invertire la rotta del tempo. Mentre la prassi educativa ordinaria segue una direttrice cronologica proiettata dal passato verso il futuro, l'intervento rieducativo sul minore difficile deve operare dal futuro al passato.

Il ragazzo deviante, oppresso da un vissuto traumatico o degradato, non può decostruire i propri modelli culturali negativi semplicemente analizzando il proprio passato. È necessario anzitutto offrirgli "un'immersione nel futuro", ossia l'opportunità di vivere esperienze inedite, gratificanti e strutturate all'interno di relazioni con adulti significativi. Solo la dilatazione del campo di esperienza e la sperimentazione di nuove modalità di interazione permettono di fare emergere una discontinuità con il passato, ingenerando quel senso di "ottimismo esistenziale" inteso come capacità di negoziare con gli altri la costruzione di nuovi significati della realtà.

3. Matrici pedagogico-sociali: da Pestalozzi alle teorie sul "Noi-sociale"

La validazione dell'esperienza del lavoro all'interno dell'IPM "Beccaria" affonda le sue radici storiche ed epistemologiche anche nella tradizione della pedagogia sociale europea, sintetizzabile nel dialogo tra il pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi, l'orientamento sociopedagogico di Paul Natorp e la critica alle subculture dell'illegalità.

L'integrazione tra formazione professionale, educazione etico-sociale e istruzione di base trova un fondamentale antecedente storico nelle sperimentazioni condotte da Pestalozzi presso la fattoria di Neuhof. In una fase storica contrassegnata dall'avvento dell'industrializzazione e dalle conseguenti forme di alienazione del proletariato, Pestalozzi (1827; 1955) individua nel lavoro agricolo e artigianale non un mero addestramento esecutivo, ma un fondamentale "mezzo umanizzante".

La formazione professionale elementare, integrata con l'elevazione etica e intellettuale, consente lo sviluppo armonico di tutte le facoltà umane. Come nel modello pestalozziano l'obiettivo risiedeva nell'emancipazione dei giovani orfani e poveri attraverso la conquista simultanea dell'autonomia economica e dell'indipendenza morale, così il progetto "Buoni dentro" mutua l'idea che l'apprendimento manuale e la fatica creativa legata alla produzione del pane costituiscano il veicolo primario per la riscoperta della propria dignità personale e del proprio valore sociale.

Le scienze dell'educazione hanno ampiamente documentato il ruolo strutturante che l'ambiente esercita sui processi di socializzazione. Nelle aree geografiche o urbane caratterizzate da alti tassi di disoccupazione, abbandono scolastico ed egemonia della criminalità organizzata, i processi di apprendimento dell'illegalità avvengono per via imitativa e aderenza culturale. In tali contesti di degrado, le figure criminali vengono erette a modelli eroici ed identificativi (come lucidamente illustrato anche nelle testimonianze narrative sui contesti marginali e carcerari). Il territorio diventa esso stesso un'agenzia educativa di segno inverso, imbevuta di regole di sopravvivenza improntate alla sopraffazione.

Sul piano sociopedagogico, la permanenza esclusiva entro le dinamiche del "Noi-Famiglia" – qualora quest'ultimo si configuri come un sistema chiuso e incapace di aprirsi alla dimensione comunitaria – impedisce lo sviluppo del cosid-

detto "Noi-sociale" (Natorp, 1908; Fiore, 2017). Se l'individuo non compie la transizione dalla cultura familiare a quella delle istituzioni collettive, maturerà un profondo senso di estraneità verso lo Stato e la legge.

Tale prospettiva richiama la pedagogia sociale di Paul Natorp, che antepone il "Noi" all'"Io": l'autocoscienza individuale e la volontà si strutturano unicamente all'interno della comunità (*Gemeinschaft*). Il *telos* dell'azione educativa consiste dunque nel formare un soggetto capace di fare comunità e l'inveramento dell'Io passa inevitabilmente attraverso la trama delle relazioni interpersonali e istituzionali.

4. Brevi considerazioni conclusive sulla torsione securitaria delle recenti innovazioni normative in tema di trattamento di minori devianti

Alla luce delle considerazioni svolte nei paragrafi che precedono, non poche perplessità desta la recente emanazione del c.d. Decreto Caivano. La svolta repressiva impressa dal legislatore italiano con l'emanazione del D.L. 123/2023 (c.d. Decreto Caivano) è l'espressione di una marcata torsione securitaria, più incline a sedare paure collettive che a risolvere l'emergenza della crescente criminalità minorile. L'assunto di fondo della riforma – ossia che l'inasprimento delle pene possa esercitare un'efficacia dissuasiva o di generale deterrenza nei confronti della devianza minorile – non trova alcun conforto scientifico sotto il profilo criminologico e sociopedagogico. L'agire illecito dell'adolescente non si configura come una scelta razionale orientata al calcolo costi-benefici, bensì come la risposta strutturata a un habitus psicologico e ad un ecosistema familiare e ambientale disgregato, in cui la trasgressione rappresenta l'unica risposta funzionale a bisogni educativi e materiali rimasti inascoltati sia dal mondo adulto che da un sistema di welfare sempre più scarno e debole.

Dal punto di vista dello sviluppo cognitivo-volitivo, la pretesa funzione deterrente della pena si scontra con la specificità dell'età evolutiva. Gli adolescenti – segnati da scarsa capacità di autoregolazione e da una percezione del tempo contratta sul contingente – risultano incapaci di figurarsi chiaramente le conseguenze detentive a lungo termine del proprio agire.

Sul piano sociologico, nelle periferie degradate, assimilabili ai *nonluoghi* di Augé (1992) e caratterizzate da dispersione scolastica, anomia e assenza dello Stato, il processo di apprendimento di modelli devianti si velocizza: le figure di autorità statale vengono disconosciute e sostituite dall'idealizzazione di adulti prevaricatori appartenenti alla criminalità locale. Inoltre, l'ipotesi del mero *ius corrigendi* e dell'inasprimento sanzionatorio si pone in netto contrasto con l'evoluzione del diritto penale minorile internazionale. Documenti fondativi quali le Regole di Pechino (Nazioni Unite, 1985), la Convenzione sui Diritti del Fanciullo (Assemblea Generale ONU, 1989) e le Direttive di Riyadh (Assemblea Generale ONU, 1990) impongono un modello di giustizia a misura di minore basato sul garantismo, sul minimalismo giudiziario e sulla centralità della paideia.

Bibliografia

Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1989). Convenzione sui diritti del fanciullo. *Raccolta dei Trattati delle Nazioni Unite*, 1577, 3.

Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1990). *Direttive delle Nazioni Unite per la prevenzione della delinquenza minorile* (Direttive di Riyadh) (Risoluzione 45/112).

Augé, M. (1992). *Non-lieux: Introduction à une anthropologie de la surmodernité.* Éditions du Seuil.

Beccaria, C. (1764). *Dei delitti e delle pene.*

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una fisica dell'educazione.* La Nuova Italia.

Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e linee di intervento.* FrancoAngeli.

Decreto-Legge 15 settembre 2023, n. 123, Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 216 del 15 settembre 2023).

Fiore, M. (2017). *Il Noi-sociale e le forme della socializzazione: Tra famiglia e istituzioni.* Carocci.

Husserl, E. (1965). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (E. Filippini, Trad.). Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1936).

Natorp, P. (1908). *Pedagogia sociale: Teoria dell'educazione della volontà sul fondamento della comunità.*

Pestalozzi, J. H. (1955). *Canto del cigno e altri scritti pedagogici* (A. Banfi, Trad.). La Nuova Italia.

Pirandello, L. (1916). *Si gira... [poi Quaderni di Serafino Gubbio operatore].* Treves.

I.16
La forma della conoscenza educativa. Interpretazione, alterità e dialogo

Giulia Melchiorri
Dottoranda in "Educazione, linguaggi, culture" – Università LUMSA
g.melchiorri.dottorati@lumsa.it

Abstract
La relazione educativa richiede di comprendere l'altro, ma comporta un rischio: scambiare l'interpretazione costruita nel tempo con la persona stessa. Il contributo indaga come riconoscere l'eccedenza della persona rispetto alle interpretazioni che la definiscono. Attraverso Buber, Lévinas ed Ebner, esplora la natura dialogica della conoscenza educativa, necessaria ma sempre rivedibile, perché esposta alla parola dell'altro. Definisce "chiusura interpretativa" la condizione in cui un'interpretazione cessa di lasciarsi modificare dall'incontro e diviene misura preventiva dell'altro. Il *dialogo-vita* di Edda Ducci consente di approfondire la questione sul piano pedagogico: educare significa sottrarre il giudizio alla pretesa di definitività, custodendo la possibilità che entrambi i soggetti siano trasformati dalla relazione.
Parole chiave: conoscenza educativa; relazione educativa; filosofia dialogica; *dialogo-vita*; chiusura interpretativa.

Educational relationships require an understanding of the other, yet this entails a risk: mistaking an interpretation formed over time for the person themselves. Drawing on Buber, Lévinas, and Ebner, this article argues that educational knowledge is dialogical: necessary, shaped by experience, yet always revisable in response to the other's word. It defines *interpretive closure* as the condition in which an interpretation, though grounded in experience, ceases to be open to revision through encounter and becomes a preestablished framework for understanding the other. Edda Ducci's concept of *dialogo-vita* brings this tension into pedagogical focus. Education does not require suspending judgment, but resisting its claim to finality, thereby preserving the possibility that both subjects may be transformed through their relationship.
Keywords: educational knowledge; educational relationship; dialogical philosophy; *dialogo-vita*; interpretive closure.

1. Comprendere senza esaurire: il problema della conoscenza educativa

Ogni relazione educativa comincia da un incontro. Proprio questa apparente ovvietà nasconde una domanda esigente: che cosa significa conoscere qualcuno senza ridurlo a ciò che di lui si è già compreso? L'educatore osserva, ascolta, interpreta, ricorda, collega episodi e parole, riconosce continuità e mutamenti, formula giudizi che orientano l'azione. Senza questa attività la relazione resterebbe priva di direzione. E tuttavia la conoscenza non si limita a registrare l'altro: seleziona ciò che appare rilevante, organizza attese, anticipa significati. Può perciò rendere più avvertita la relazione, ma può anche imprigionarla nella propria coerenza.

Il problema, pertanto, non è se l'educatore debba interpretare. Ogni rapporto educativo vive di interpretazioni. La questione riguarda la forma che esse assumono: se rimangano strumenti rivedibili di comprensione o se pretendano di coincidere con la persona. Il contributo segue un itinerario circoscritto nella filosofia dialogica, muovendo da Buber e Lévinas, passando per Ebner e giungendo al dialogo-vita di Edda Ducci. Non si propone una ricostruzione esaustiva di questa tradizione, se ne ricava piuttosto un criterio pedagogico. La conoscenza educativa è dialogica quando mantiene aperta la differenza tra la persona e ciò che, di volta in volta, si comprende di lei.

Questa differenza non impone uno scetticismo nei confronti del conoscere. L'interpretazione può essere fondata, prudente, persino necessaria a una decisione educativa, senza diventare definitiva. La sua legittimità dipende anche dalla capacità di esporsi alla smentita, alla precisazione e alla novità che provengono dall'altro. La persona non è l'oggetto residuo che sfugge a una conoscenza ancora imperfetta, è la presenza che impedisce a ogni conoscenza di dichiararsi conclusa.

2. Io-Tu e alterità: Buber e Lévinas

La riflessione di Martin Buber consente di affrontare la questione a partire dalla struttura stessa della relazione. Nell'*Io-Tu* l'altro non è qualcosa posto davanti a un soggetto osservatore, ma una presenza che coinvolge l'io e ne modifica la posizione. Il Tu non può essere ottenuto mediante un accumulo progressivo di informazioni, perché si dà nell'evento della relazione; l'*Io-Es*, invece, appartiene al registro dell'esperienza, della tematizzazione e dell'uso (cfr. Buber, 1993; cfr. de Benoist, 2023).

L'*Io-Es* non è, in Buber, una forma semplicemente negativa. Anche l'educazione ha bisogno di osservazioni, valutazioni, descrizioni e progetti. Il rischio nasce quando questo sapere, legittimo nel proprio ordine, pretende di esaurire il Tu. La distinzione buberiana non chiede quindi di rinunciare alla conoscenza oggettivante, ma di impedirle di occupare l'intero spazio della relazione (Costa, 2013). Conoscere qualcosa dell'altro non equivale ancora a incontrare qualcuno.

L'incontro introduce inoltre una conseguenza spesso trascurata: chi conosce non rimane esterno al proprio atto di conoscere. Qualcosa dell'altro interpella l'io, modifica la comprensione che l'io ha di sé e rende visibile la sua implicazione nella

relazione. La conoscenza educativa acquista così un carattere riflessivo: l'educatore non interroga soltanto ciò che l'altro mostra, deve interrogare anche le categorie, le attese e le memorie attraverso cui lo vede.

Su questo terreno Emmanuel Lévinas radicalizza il problema dell'alterità. Il volto dell'altro resiste alla totalizzazione e sottrae la persona alla pretesa dell'io di ricondurla entro un ordine già costituito del medesimo (cfr. Costa, 2025; Lévinas, 1990). Tale asimmetria non coincide con la disparità istituzionale dei ruoli educativi. Indica piuttosto il fatto che l'altro precede le categorie con cui viene compreso e chiama l'io a una responsabilità che non può trasformarsi in possesso. La comprensione resta necessaria, ma perde il diritto di considerarsi misura ultima della persona.

La reciprocità buberiana e l'asimmetria levinasiana non vanno perciò trattate come alternative. La prima custodisce la possibilità che l'incontro trasformi entrambi i soggetti, la seconda invece impedisce che la reciprocità venga scambiata per equivalenza o piena trasparenza. Nel loro attrito emerge una forma di conoscenza capace di orientare senza totalizzare. L'educatore può formulare un giudizio, ma deve conservarne la responsabilità e il limite: ciò che sa dell'altro non annulla l'eccedenza per cui l'altro rimane propriamente altro.

Ogni nuova esperienza può confermare ciò che già si sapeva, ma può anche introdurre una differenza, obbligare a rivedere un giudizio, mutare il significato di un comportamento (Costa, 2013). La persona rimane presente nella relazione come possibilità di smentita di ciò che si crede di sapere. Finché può ancora dire qualcosa che l'io non aveva previsto, la conoscenza conserva una forza trasformativa. Diventa dialogica non perché rinuncia a comprendere, ma perché lascia alla risposta dell'altro un'efficacia reale.

3. La parola e la revisione dell'interpretazione: Ebner

È precisamente nel *Wort* che Ferdinand Ebner approfondisce la struttura dell'incontro. Se in Buber la relazione *Io-Tu* designa l'accadere originario nel quale l'io si costituisce nell'apertura all'altro, in Ebner questa apertura assume una determinazione linguistica e spirituale: il rapporto tra *Ich und Du* trova nella parola il proprio luogo di realizzazione. Il *Wort* è "das objektive Vehikel des Verhältnisses zwischen dem Ich und dem Du" (Ebner, 1998, p. 595): non un semplice mezzo che trasporta contenuti già formati, ma l'evento nel quale l'io e il tu si rendono presenti l'uno all'altro.

Per Ebner la parola nasce dalla realtà della vita e conserva, nell'atto del parlare, il legame tra la persona che si espone e il pensiero espresso. Anche l'affermazione "Alle Wahrheit ist im Wort" (Ebner, 1998, p. 630) non identifica la verità con un contenuto linguistico isolato. Indica piuttosto che la verità acquista peso esistenziale quando la parola è rivolta a un Tu, assume la responsabilità di chi parla e resta aperta alla risposta. Il rapporto tra *Wort* e *Wahrheit* sottrae così il dialogo tanto al puro scambio informativo quanto a un relativismo senza vincoli: la rela-

zione non fabbrica arbitrariamente la verità, ma è il luogo concreto in cui essa può essere detta, accolta e verificata nella vita.

Da questa prospettiva deriva una conseguenza per la conoscenza educativa. Ciò che si comprende dell'altro rimane legato alla relazione in cui è stato compreso e deve restare esposto alla parola dell'altro. La familiarità può rendere la comprensione più profonda; può però produrre l'illusione di una conoscenza ormai compiuta. Proprio quando la relazione dispone di una memoria ricca, diventa più difficile lasciarsi sorprendere. L'ascolto può permanere formalmente intatto mentre la risposta dell'altro ha già perduto la forza di modificare l'interpretazione attraverso cui viene accolta.

Si propone qui di chiamare "chiusura interpretativa" la configurazione nella quale un'interpretazione, progressivamente elaborata attraverso l'esperienza, perde la propria apertura alla persona e tende a coincidere con essa. La chiusura interpretativa non coincide con un errore occasionale o con la semplice presenza di un pregiudizio. Riguarda il mutamento di funzione dell'interpretazione: da orientamento provvisorio diviene identità assegnata; da ipotesi sottoposta all'incontro diviene criterio preventivo con cui ogni incontro viene letto.

Questa configurazione presenta un andamento circolare. L'interpretazione anticipa ciò che l'altro farà, seleziona gli elementi che la confermano e neutralizza quelli che potrebbero smentirla. Una valutazione scolastica, una diagnosi, un giudizio sul carattere o un racconto familiare possono così irrigidirsi fino a diventare la grammatica unica della persona. Anche il mutamento viene allora trattato come eccezione, strategia o apparenza. Il problema non consiste nell'uso di categorie, spesso inevitabile, ma nella loro immunità alla revisione.

La conoscenza educativa vive, al contrario, nella tensione tra sedimentazione e apertura. La sedimentazione conserva la memoria della relazione, permette di riconoscere continuità e rende possibile una comprensione più avvertita; l'apertura impedisce che quella memoria si trasformi in destino. Senza sedimentazione la relazione sarebbe priva di storia, senza apertura diventerebbe deterministica. La forma dialogica del conoscere non elimina uno dei due poli, li mantiene in una tensione operosa.

4. La forma dialogica della conoscenza educativa

È a questo punto che il pensiero di Edda Ducci porta il discorso sul terreno propriamente educativo. Il *dialogo-vita* non è una tecnica conversazionale né una generica disponibilità alla cordialità. Può essere inteso come una forma della relazione nella quale la parola conserva la capacità di incidere sulla vita dei soggetti coinvolti. La lettura ducciana di Ebner traduce così la struttura di *Ich*, *Du* e *Wort* in una disposizione pedagogica: esporsi alla parola, rivedere il proprio giudizio, accettare che l'altro non sia interamente prevedibile e riconoscere che anche chi educa può essere trasformato (Ducci, 2003; Ducci, 2021).

Educare non significa rinunciare a valutare, decidere o porre limiti. L'asimmetria dei ruoli e la responsabilità dell'educatore rimangono. Occorre però distin-

guere la decisione sulla situazione dalla definizione della persona. Una decisione può essere motivata e ferma senza pretendere di dire l'ultima parola su chi l'altro è. In questa distinzione il dialogo diventa disciplina del giudizio: non debolezza interpretativa, ma capacità di agire senza trasformare il sapere in condanna.

La domanda iniziale riguardava la forma della conoscenza che nasce nell'incontro educativo. Il percorso compiuto consente di definirla mediante quattro tratti. Essa è relazionale, perché non si produce davanti a un oggetto neutro ma nel rapporto tra un Io e un Tu; è temporale, perché si sedimenta nella memoria degli incontri; è riflessiva, perché modifica anche il soggetto che conosce; è rivedibile, perché l'altro conserva la possibilità di prendere nuovamente la parola. La chiusura interpretativa compare quando questa ultima possibilità viene soltanto simulata e la risposta non può più cambiare nulla.

Il *dialogo-vita* offre il nome pedagogico di tale apertura. Non sospende la conoscenza, ma le impedisce di divenire autosufficiente; non abolisce il giudizio, ma lo mantiene responsabile della propria parzialità; non dissolve l'autorità educativa, ma la sottrae alla pretesa di possedere l'identità dell'altro. La conoscenza educativa è adeguata non quando pretende di esaurire la persona, ma quando sa abbastanza per agire e mai abbastanza per chiuderla.

Bibliografia

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi.* San Paolo.

Costa, C. (2013). Martin Buber: L'insegnamento ne *I racconti dei Chassidim. Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 2(1), 53–74.

Costa, C. (2025). Nel volto dell'altro. Note per una pedagogia dell'incontro. *Pedagogia e Vita*, (1), 33–38.

de Benoist, A. (2023). *L'io e il tu. Martin Buber teorico della reciprocità*. Diana.

Ducci, E. (2003). *Essere e comunicare* (2ª ed.). Anicia.

Ducci, E. (2021). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore.* Anicia.

Ebner, F. (1963–1965). *Schriften* (Voll. 1–3; F. Seyr, Ed.). Kösel-Verlag.

Ebner, F. (1998). *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici* (S. Zucal, Ed.). San Paolo.

Lévinas, E. (1990). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (2ª ed.). Jaca Book.

I.17
Infanzie abbandonate e disfunzionalità genitoriale contemporanea

Davide Milasi
Educatore professionale – Università Mediterranea di Reggio Calabria
mlsdvd01s02h224v@studenti.unirc.it
Rossella Marzullo
Professoressa associata in Pedagogia generale e sociale (PAED-01/A)
Università Mediterranea di Reggio Calabria
rossella.marzullo@unirc.it

Abstract
Il contributo rilegge le genitorialità disfunzionali lungo un *continuum* che va dal *digital babysitting* alla famiglia nel bosco, per mostrare come forme opposte di assenza adulta convergano in un medesimo abbandono dell'infanzia. L'analisi procede per accostamento comparativo, mutuando dalla teoria dell'attaccamento e dal modello ecologico le nozioni di ambiente responsivo e di mesosistema, e si appoggia al caso di Palmoli e al Decreto Caivano. Nel primo estremo l'iper-mediazione tecnologica delega al dispositivo cura e contenimento emotivo; nel secondo l'isolamento radicale dal legame sociale genera deprivazione e perdita di riferimenti simbolici. Entrambe le configurazioni negano al minore un ambiente capace di coniugare presenza educativa, limite e ascolto: la devianza non nasce nel vuoto, ma dove l'adulto abdica alla propria funzione educativa.
Parole chiave: Genitorialità disfunzionale; digital babysitting; isolamento familiare,; adultizzazione precoce,; parentificazione.

This contribution rereads dysfunctional parenting along a *continuum* running from digital babysitting to the "family in the woods," to show how opposite forms of adult absence converge in the same abandonment of childhood. The analysis proceeds by comparison, drawing on attachment theory and the ecological model (the notions of a responsive environment and of the mesosystem), and relies on the Palmoli case and the Caivano Decree. At the first extreme, technological hyper-mediation delegates care and emotional containment to the device; at the second, radical isolation from social bonds generates deprivation and the loss of symbolic reference points. Both configurations deny the child an environment combining educational presence, limit and listening: deviance does not arise in a vacuum, but where the adult abdicates their educational function.
Keywords: Dysfunctional parenting; digital babysitting; family isolation; premature adultification; parentification.

1. Il *continuum* negato dell'abbandono

Le forme contemporanee di assenza genitoriale si collocano agli estremi opposti di un medesimo *continuum*, accomunate da una stessa ferita: un'infanzia privata di una funzione adulta capace di mediare tra bisogno e limite. L'assenza si manifesta da un lato per eccesso di presenza tecnologica, dall'altro per rifiuto radicale del mondo. Il *digital babysitting* e la cosiddetta "famiglia nel bosco" rappresentano così due polarità sintomatiche di una medesima crisi della genitorialità come presenza responsabile, capace di coniugare cura, limite, ascolto e apertura al sociale. Il *continuum* offre una lettura interpretativa, non una misura degli effetti: mette in luce la logica comune dei due fenomeni senza presupporre che producano esiti equivalenti. *Digital babysitting* e isolamento radicale differiscono per gravità, intenzionalità, visibilità sociale e grado di intervento istituzionale; li accomuna la struttura relazionale sottostante, ossia il venir meno della mediazione adulta tra il minore e il mondo. Per coglierla si mutua dalla teoria dell'attaccamento la nozione di ambiente di base sufficientemente responsivo (Bowlby, 1969/1999) e dal modello ecologico la lettura dei sistemi entro cui lo sviluppo si realizza (Bronfenbrenner, 1979/2002). Su questa base l'accostamento orienta l'osservazione pedagogica e apre prospettive di lettura per l'intervento educativo.

2. Il *digital babysitting*: la delega tecnologica della cura

Nel *digital babysitting* il dispositivo non media la relazione: la sostituisce. Smartphone e tablet diventano *caregiver* surrogati. Radesky, Peacock-Chambers, Zuckerman, e Silverstein (2016) rilevano, in uno studio trasversale, che la tecnologia mobile è usata per calmare il bambino più spesso quando questi presenta maggiori difficoltà socio-emotive, mentre Ruggieri, Mollo, e Marra (2024), in un'indagine qualitativa su genitori ed educatori, individuano il repertorio del "connesso ma isolato", in cui una prossimità apparente coesiste con un vuoto relazionale, e segnalano nell'educazione alla tecnologia un fattore protettivo. Si tratta di associazioni e modelli culturali, non di nessi causali. Questa deriva si inscrive in ciò che Floridi (2014/2017) definisce condizione *onlife*, l'erosione del confine tra esperienza mediata ed esperienza diretta: quando tale confine si dissolve nell'infanzia, il rischio non è soltanto l'esposizione a contenuti inadeguati, ma la sostituzione dell'interazione umana con un'interfaccia priva di reciprocità autentica. L'effetto più rilevante sul piano pedagogico è relazionale e va formulato come ipotesi: il bambino affidato al dispositivo tende a doversi regolare da solo sul piano emotivo, secondo una logica che condivide con la parentificazione, se non la forma, l'assenza di un adulto che contenga. Jurkovic (2014) la descrive come inversione dei ruoli, in cui il minore assume responsabilità di cura verso l'adulto; il *digital babysitting* ne sarebbe una variante più sottile, in cui il bambino diventa il proprio unico regolatore affettivo. Se ne può ipotizzare una povertà educativa che non è mancanza di stimoli, ma eccesso di stimoli privi di significato condiviso, e un'adultizzazione precoce silenziosa, difficile da rilevare perché priva dei segnali visibili della trascuratezza materiale. La so-

litudine che ne consegue sarebbe affettiva e non fisica: il minore può essere circondato da adulti presenti ma emotivamente irraggiungibili, assorbiti a loro volta dal medesimo regime attentivo, in una forma di *neglect* reciproco.

3. L'isolamento radicale della "famiglia nel bosco"

All'estremo opposto del *continuum* si colloca l'isolamento volontario e radicale dal legame sociale. Nathan Trevallion e Catherine Birmingham hanno scelto di crescere i tre figli, di otto e sei anni, in un rudere nei boschi di Palmoli (Chieti), secondo uno stile di vita neo-rurale. Secondo il ricorso del pubblico ministero minorile, la situazione dei minori è giunta a conoscenza del Servizio Sociale nel settembre 2024, a seguito dell'accesso del nucleo al pronto soccorso per ingestione di funghi: essi vivevano in un rudere fatiscente privo di utenze e in una roulotte, non avevano un pediatra e non frequentavano la scuola. Dopo l'affidamento al Servizio Sociale (decreto del 23 aprile 2025), con l'ordinanza del 13 novembre 2025 il Tribunale per i minorenni dell'Aquila ha sospeso la responsabilità genitoriale di entrambi i genitori e ha disposto l'allontanamento dei minori e il loro collocamento in casa-famiglia, rilevando l'assenza di agibilità e di impianti elettrico, idrico e termico, il mancato compimento degli accertamenti sanitari obbligatori e il rifiuto dei genitori di partecipare alle attività di sostegno alla genitorialità (Tribunale per i minorenni dell'Aquila, 2025).

Il Tribunale precisa che la misura non si fonda sul pericolo di lesione del diritto all'istruzione, ma su quello del diritto alla vita di relazione (art. 2 Cost.), per il quale richiama il ruolo del gruppo dei pari in età da scuola elementare nelle teorie di Vygotskij, Piaget, Bandura, Bronfenbrenner ed Erikson (Tribunale per i minorenni dell'Aquila, 2025). Il pregiudizio ravvisato non è ricondotto a una condotta violenta, ma alla compromissione di diritti fondamentali del minore. Il caso mostra quanto sia complesso, per le istituzioni, distinguere tra scelta di vita alternativa e privazione sostanziale di diritti educativi. La ricostruzione si fonda sul provvedimento citato; il procedimento è proseguito con ulteriori decisioni, che non rientrano nell'analisi condotta.

L'isolamento radicale può essere letto come negazione dell'accesso al mesosistema, cioè all'insieme delle interconnessioni tra gli ambienti di vita (scuola, gruppo dei pari, servizi) che Bronfenbrenner (1979/2002) indica come condizione, insieme al microsistema familiare, di uno sviluppo integrato: il microsistema domestico, per quanto affettivamente investito, non può da solo sostenere il compito educativo, perché manca la possibilità di confronto, di correzione, di apertura a modelli alternativi. A questa deprivazione relazionale si affianca una deprivazione narrativa: se l'identità si costruisce attraverso la possibilità di raccontarsi entro una pluralità di cornici culturali condivise (Bruner, 1990/2000), un'infanzia sottratta al confronto con storie e linguaggi altri dal proprio nucleo familiare vede impoverito lo strumento attraverso cui il Sé prende forma. Su questo piano l'esito sembra convergere verso quello del *digital babysitting*: un'infanzia con minori strumenti cognitivi, relazionali e simbolici per abitare il mondo comune.

4. Un *continuum*, non un'opposizione

Accostare *digital babysitting* e famiglia nel bosco non significa considerarli equivalenti, ma riconoscerne la struttura comune: in entrambi i casi l'adulto rinuncia alla funzione di mediazione tra il minore e la realtà, delegandola a un dispositivo esterno, la macchina nel primo caso e l'assenza stessa di mondo nel secondo. Il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979/2002) consente di leggere entrambe le configurazioni come impoverimento sistemico: il microsistema si dissolve nell'interazione con l'oggetto tecnologico, oppure si ripiega su se stesso recidendo il mesosistema. In entrambi i casi il minore perde l'accesso a una funzione genitoriale che qui si definisce "sufficientemente presente", per analogia con la madre "sufficientemente buona" di Winnicott (1965/2000): né assente per eccesso di mondo, né assente per rifiuto del mondo. Le due configurazioni si distinguono per visibilità sociale: il *digital babysitting* è normalizzato e per questo statisticamente invisibile come disfunzionalità, mentre la famiglia nel bosco è eccezionale, mediaticamente esposta, giudizialmente perseguibile. Questa asimmetria non deve far perdere di vista l'analogia strutturale della funzione mediatrice venuta meno, senza che ciò implichi equivalenza di gravità o di esiti, pena il rischio di intervenire soltanto sulle forme più eclatanti, lasciando indisturbate quelle più diffuse.

Il Decreto Caivano, adottato nel settembre 2023 in seguito alla violenza subita da due giovani ragazze da parte di coetanei, ha posto l'accento normativo sul contrasto alla dispersione scolastica, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, con misure per la sicurezza dei minori in ambito digitale e un inasprimento delle misure cautelari per i minorenni. Al di là del dibattito sulla proporzionalità delle risposte punitive rispetto a un fenomeno prevalentemente educativo e sociale, il caso offre un riscontro coerente con l'ipotesi qui avanzata, pur senza valere come prova: la devianza minorile raramente nasce nel vuoto, ma in contesti in cui la funzione adulta è assente o inefficace, per abbandono materiale, per delega tecnologica o per mancanza di mediazione educativa nel territorio. La risposta esclusivamente repressiva rischia di intervenire sul sintomo più visibile senza incidere sulle condizioni relazionali e familiari che l'hanno reso possibile.

5. Verso una funzione genitoriale sufficientemente presente

Il *continuum* delineato ha un senso pedagogico se consente di individuare, tra i due estremi, uno spazio di presenza equilibrata: una genitorialità capace di mediare, senza sostituire né rifiutare, tra il minore e il mondo, digitale e sociale. Ciò richiede strumenti di alfabetizzazione digitale rivolti ai genitori, capaci di trasformare la mediazione tecnica in mediazione educativa. Nikken e de Haan (2015) rilevano che i genitori di bambini fino a sette anni incontrano difficoltà effettive nel guidare l'uso dei media digitali e che il bisogno di sostegno dipende in primo luogo dall'entità di tali difficoltà: la delega tecnologica è dunque anche l'esito di una fragilità educativa. Occorre inoltre rafforzare i presidi educativi e sociali (scuola, servizi territoriali, terzo settore) in grado di intercettare precocemente le

forme di isolamento, tecnologiche o materiali, prima che si traducano in deprivazione conclamata. La scuola può agire come mesosistema compensativo nei casi di isolamento radicale e come spazio di ri-mediazione relazionale nei casi di iperconnessione domestica: la sua funzione resta insostituibile perché offre al minore un'alterità strutturata, mediata da adulti competenti, che né il dispositivo né l'isolamento possono garantire.

Bibliografia

Bowlby, J. (1999). *Attaccamento e perdita. Vol. 1: L'attaccamento alla madre*. Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1969).

Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1979).

Bruner, J. S. (2000). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale.* Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1990).

Decreto-Legge 15 settembre 2023, n. 123, Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale, convertito con modificazioni dalla Legge 13 novembre 2023, n. 159.

Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2014).

Jurkovic, G. J. (2014). *Lost childhoods: The plight of the parentified child.* Routledge. Opera originale pubblicata nel 1997).

Nikken, P., & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace,* 9(1), Article 3.

Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. *JAMA Pediatrics,* 170(4), 397–399.

Ruggieri, R. A., Mollo, M., & Marra, G. (2024). Smartphone and tablet as digital babysitter. *Social Sciences,* 13(8), Article 412.

Tribunale per i minorenni dell'Aquila, Ordinanza 13 novembre 2025, n. R.G. 454/2025.

Winnicott, D. W. (2000). *Sviluppo affettivo e ambiente: Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Armando. (Opera originale pubblicata nel 1965).

I.18
Abitare la vulnerabilità. Per una pedagogia della cura oltre la cultura della prestazione

Rossana Adele Rossi
Professoressa associata – Università della Calabria
r.rossi@unical.it

Abstract
Il contributo interroga la riduzione della vulnerabilità a fragilità individuale nei contesti educativi, mettendola in relazione con i dispositivi della cultura della prestazione. Attraverso un approccio teoretico-ermeneutico e critico, la vulnerabilità è riletta come condizione di possibilità della relazione educativa. L'analisi propone la categoria di "pedagogia implicita dell'invulnerabilità" e articola l'abitare pedagogicamente la vulnerabilità nelle dimensioni del riconoscimento, dell'ascolto, della riflessività, della reciprocità e della misura. Ne deriva l'ipotesi di un'ecologia pedagogica della vulnerabilità, capace di connettere responsabilità relazionale e istituzionale nella cura educativa.
Parole chiave: vulnerabilità; cura educativa; relazione educativa; cultura della prestazione; riflessività.

The article examines the reduction of vulnerability to individual fragility in educational contexts, relating it to the mechanisms of the culture of performance. Through a theoretical-hermeneutic and critical approach, vulnerability is reframed as a condition of possibility for the educational relationship. The analysis proposes the category of an "implicit pedagogy of invulnerability" and conceptualises pedagogically inhabiting vulnerability through recognition, listening, reflexivity, reciprocity, and measure. This leads to the hypothesis of a pedagogical ecology of vulnerability connecting relational and institutional responsibility within educational care.
Keywords: vulnerability; educational care; educational relationship; culture of performance; reflexivity.

1. Introduzione

La cultura della prestazione tende a misurare il valore dei soggetti in termini di efficienza, adattabilità e risultati. Nei contesti educativi questa logica può trasformare limite, incertezza e bisogno dell'altro in segni di insufficienza, sovrapponendo autonomia e autosufficienza. Ne deriva una tensione pedagogica: l'educazione richiede apertura e disponibilità alla trasformazione, mentre alcuni dispositivi formativi possono indurre a occultare proprio ciò che rende possibile l'incontro

educativo. Il contributo muove dall'ipotesi che la vulnerabilità non rappresenti soltanto una condizione dell'umano alla quale l'educazione deve rispondere, ma una condizione di possibilità della relazione educativa. Adottando un approccio teoretico-ermeneutico e critico, il lavoro mette in dialogo la riflessione sulla vulnerabilità, la critica della performatività e la pedagogia della cura. L'obiettivo non è celebrare la fragilità, ma sottrarre la vulnerabilità a una lettura esclusivamente deficitaria e interrogare le condizioni relazionali e istituzionali entro cui essa può assumere rilevanza pedagogica. La questione che orienta l'analisi riguarda, pertanto, la possibilità di ripensare la vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'esperienza formativa, interrogando al contempo i dispositivi che tendono a occultarla e le condizioni in cui essa può essere riconosciuta e assunta entro la relazione educativa. In questa direzione, il contributo propone tre categorie tra loro connesse: pedagogia implicita dell'invulnerabilità, abitare pedagogicamente la vulnerabilità ed ecologia pedagogica della vulnerabilità, attraverso le quali si articolano, rispettivamente, il livello critico, relazionale e istituzionale dell'analisi.

2. Vulnerabilità e pedagogia implicita dell'invulnerabilità

Assumere la vulnerabilità come dimensione costitutiva della condizione umana significa anzitutto distinguerla dalla fragilità individuale. L'essere umano prende forma entro relazioni di dipendenza e interdipendenza e rimane esposto alla possibilità di essere modificato dall'incontro con l'altro. La formula "We're undone by each other" (Butler, 2004, p. 23) restituisce efficacemente questa incompiutezza relazionale: l'altro non interviene su un soggetto già costituito, ma partecipa ai processi mediante i quali esso diviene sé stesso. Tale universalità non elimina, tuttavia, le differenze: risorse, protezioni e condizioni istituzionali distribuiscono in modo diseguale la possibilità di fronteggiare il limite (Fineman, 2008), mentre processi sociali e istituzionali possono produrre o intensificare specifiche forme di vulnerabilizzazione (Carel & Kidd, 2025). Se la vulnerabilità appartiene all'umano ma può essere aggravata dai contesti, l'educazione non può limitarsi a compensare carenze individuali: deve interrogare le pratiche e i dispositivi attraverso cui il limite viene riconosciuto, marginalizzato o privatizzato. La questione pedagogica si sposta così dal "chi è vulnerabile?" al modo in cui i contesti educativi riconoscono, distribuiscono e talvolta intensificano le condizioni di esposizione dei soggetti. È qui che la vulnerabilità incontra la cultura della prestazione. La performatività rende persone e istituzioni visibili, comparabili e valutabili sulla base dei risultati documentabili; opera come "a technology, a culture and a mode of regulation" (Ball, 2003, p. 216). Il problema non è la valutazione in sé, ma la riduzione della qualità educativa a ciò che può essere preventivamente definito e misurato. L'efficacia, separata dalla domanda su ciò che è educativamente desiderabile, rischia infatti di trasformare la formazione in una questione prevalentemente tecnica (Biesta, 2010). Allo stesso tempo, l'accelerazione comprime i tempi dell'elaborazione e rende il cambiamento una necessità permanente: rallentare può essere percepito come perdita di opportunità e riconoscimento (Rosa, 2013). L'in-

treccio tra performatività, misurazione e accelerazione configura ciò che proponiamo di interpretare come pedagogia implicita dell'invulnerabilità. L'espressione non designa una teoria dichiarata, ma l'insieme di aspettative, pratiche e criteri di riconoscimento che attribuiscono valore al soggetto nella misura in cui appare efficiente, adattabile e capace di governare autonomamente l'incertezza. Essa non elimina la vulnerabilità: tende piuttosto a privatizzarla, ammettendola finché è temporanea e rapidamente superabile. Il limite diviene allora carenza da compensare, la richiesta di aiuto segnale di insufficiente autoregolazione, l'errore accettabile soprattutto se immediatamente convertibile in prestazione. La critica di tale paradigma non implica rinunciare a impegno, competenza o responsabilità; richiede, invece, di distinguere la qualità dalla subordinazione del valore personale ai risultati e di restituire alla formazione uno spazio per l'attesa, l'errore e l'imprevedibilità.

3. Abitare pedagogicamente la vulnerabilità

La critica dell'invulnerabilità non conduce a una celebrazione della fragilità. Se la vulnerabilità è costitutiva dell'esperienza educativa, occorre creare condizioni affinché possa essere attraversata senza trasformarsi in stigma o destino. La cura assume così un significato formativo: non rimuove il limite né sostituisce il soggetto, ma sostiene l'elaborazione dell'esperienza. La sua struttura relazionale è espressa nell'affermazione secondo cui "l'essenza della cura consiste nell'essere una pratica, che accade in una relazione" (Mortari, 2015, p. 80). Abitare pedagogicamente la vulnerabilità significa allora mantenere aperta la tensione tra dipendenza e autonomia, esposizione e iniziativa, sostegno e libertà. La relazione educativa comporta sempre un margine di rischio: chi apprende può modificare le proprie rappresentazioni, mentre chi educa deve accettare che la propria azione non produca esiti interamente prevedibili. La cura non coincide quindi con protezione dall'incertezza, ma con la costruzione di condizioni nelle quali l'incertezza possa essere pensata e attraversata. Dalla convergenza tra la cura come pratica relazionale, il rischio costitutivo dell'educazione e la necessità di non trasformare la vulnerabilità in identità deficitaria possono essere ricavate alcune dimensioni interpretative della relazione educativa. Esse possono essere ricondotte a cinque nuclei strettamente connessi: riconoscimento, ascolto, riflessività, reciprocità e misura. Il riconoscimento impedisce di identificare la persona con la difficoltà che attraversa e custodisce possibilità non ancora espresse. L'ascolto apre uno spazio nel quale l'esperienza può trovare parola senza essere immediatamente ricondotta a categorie precostituite. La riflessività consente di interrogare i significati del limite e le condizioni personali, sociali e istituzionali che lo attraversano. La reciprocità riconosce che anche l'educatore è esposto alla relazione, senza cancellare l'asimmetria delle responsabilità. La misura, infine, protegge dalla sostituzione, dall'invasione e dal paternalismo. Quest'ultimo aspetto è particolarmente rilevante quando la vulnerabilità riguarda anche chi educa. Una recente elaborazione della *pedagogy of vulnerability* nell'istruzione superiore mostra come la disponibilità dell'educatore a esporsi possa ridiscutere distanze gerarchiche e favorire dialoghi più autentici

(Christodoulidi, 2024). Ciò non autorizza, tuttavia, una condivisione indiscriminata delle esperienze personali dell'educatore poiché essa ha valore formativo soltanto quando è orientata ai bisogni dell'altro e coerente con le finalità educative. La vulnerabilità pedagogica richiede dunque misura e giudizio. Le cinque dimensioni non costituiscono una tecnica né un protocollo ma definiscono piuttosto un orientamento attraverso cui la vulnerabilità può assumere una valenza pedagogicamente generativa. Non è infatti la sofferenza, in quanto tale, a produrre formazione dal momento che le esperienze prive di sostegno possono isolare e compromettere la partecipazione. La trasformazione dipende dalla qualità delle relazioni e dalle condizioni che consentono di elaborare l'esperienza. Per questa ragione la cura non può essere affidata esclusivamente alla sensibilità del singolo educatore.

4. Dalla cura relazionale all'ecologia pedagogica della vulnerabilità

Ogni relazione educativa prende forma entro istituzioni che ne definiscono tempi, spazi e possibilità di azione. Affidare la cura alle sole qualità dei professionisti significa renderla facoltativa e chiedere agli educatori di compensare individualmente contraddizioni organizzative che possono ostacolarla. Il passaggio dalla cura interpersonale alla responsabilità pubblica consente invece di riconoscere che bisogni, risorse e possibilità di risposta sono attraversati da rapporti di potere e scelte collettive. La cura possiede perciò una dimensione politica: una democrazia che la assume come responsabilità comune riconosce l'interdipendenza come condizione della cittadinanza (Tronto, 2013). Sul piano educativo, ciò implica interrogare non soltanto come il professionista si prende cura, ma quali condizioni rendano praticabile la cura. Tempi interamente subordinati al rendimento possono trasformare differenze di ritmo in insufficienze personali; valutazioni esclusivamente classificatorie possono identificare la persona con il risultato; contesti fondati sull'autosufficienza possono rendere la richiesta di sostegno un'ammissione di incapacità. Al contrario, un'istituzione educativa orientata alla cura riconosce il tempo dell'elaborazione, attribuisce alla valutazione una funzione anche formativa, legittima l'interdipendenza e tutela il giudizio professionale. Se la vulnerabilità è relazionale ma le possibilità di attraversarla dipendono anche dagli assetti entro cui l'esperienza educativa prende forma, la cura necessita dunque di una categoria capace di connettere il livello interpersonale con quello organizzativo e istituzionale. In questa prospettiva proponiamo l'espressione ecologia pedagogica della vulnerabilità per indicare l'insieme delle condizioni temporali, organizzative, culturali e relazionali che permettono alla vulnerabilità di essere riconosciuta come dimensione dell'esperienza formativa senza convertirsi in stigma o fallimento personale. Il riferimento ecologico sottolinea che la qualità educativa non dipende da elementi isolati, ma dalle relazioni tra persone, pratiche, saperi e istituzioni; in questa direzione, la riflessione sull'*ecological university* offre un riferimento utile per pensare la responsabilità dell'istituzione verso i mondi con cui è in relazione (Barnett, 2018). L'ecologia pedagogica della vulnerabilità non costituisce un mo-

dello da applicare uniformemente, ma una chiave interpretativa per verificare la coerenza tra finalità educative dichiarate e condizioni concretamente predisposte. Essa diviene visibile nella possibilità di disporre di tempi non interamente subordinati alla prestazione, in pratiche valutative attente ai processi, nella legittimazione della richiesta di sostegno, negli spazi di parola e ascolto e nella condivisione collegiale delle responsabilità. La cura diviene istituzionale quando informa pratiche, linguaggi e priorità, evitando che l'inclusione rimanga una dichiarazione mentre procedure e organizzazioni continuano a intensificare competizione e responsabilizzazione individuale.

5. Conclusioni

Assumere la vulnerabilità come condizione di possibilità della relazione educativa consente di sottrarla tanto alla lettura deficitaria quanto a una sua impropria celebrazione. Le tre categorie elaborate articolano differenti livelli della medesima chiave interpretativa: la pedagogia implicita dell'invulnerabilità rende leggibili i dispositivi che privatizzano il limite; abitare pedagogicamente la vulnerabilità individua una postura fondata su riconoscimento, ascolto, riflessività, reciprocità e misura; l'ecologia pedagogica della vulnerabilità estende la responsabilità della cura alle condizioni istituzionali. Nel loro insieme, tali categorie consentono di leggere la vulnerabilità come principio interpretativo capace di attraversare differenti livelli dell'esperienza educativa, collegando la critica dei dispositivi performativi alla qualità della relazione e alla responsabilità delle istituzioni nel predisporre condizioni entro cui il limite possa essere riconosciuto, elaborato e condiviso. La natura teoretico-ermeneutica del contributo richiede che la capacità euristica di tali categorie sia successivamente messa alla prova nei contesti. Ricerche qualitative e comparative potranno indagare come pratiche valutative, culture professionali e modelli organizzativi favoriscano o ostacolino il riconoscimento della vulnerabilità. La sfida pedagogica consiste, dunque, non nel rendere i soggetti invulnerabili, ma nel costruire relazioni e istituzioni nelle quali il limite possa essere riconosciuto senza diventare stigma e l'interdipendenza possa tradursi in responsabilità condivisa.

Bibliografia

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Barnett, R. (2018). *The ecological university: A feasible utopia.* Routledge.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Paradigm Publishers.

Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence.* Verso.

Carel, H., & Kidd, I. J. (2025). Individual vices and institutional failings as drivers of vulnerabilisation. *Social Epistemology,* 39(2), 150–165.

Christodoulidi, F. (2024). A pedagogy of vulnerability: Its relevance to diversity teaching and 'humanising' higher education. *Equity in Education & Society,* 3(2), 101–113.
Fineman, M. A. (2008). The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition. *Yale Journal of Law & Feminism,* 20(1), 1–23.
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Raffaello Cortina.
Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity* (J. Trejo-Mathys, Trad.). Columbia University Press. (Opera originale pubblicata nel 2005).
Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice.* New York University Press.

I.19
La scuola come infrastruttura pubblica della cura. Una prospettiva urbanistica sulla vulnerabilità educativa dei territori

Francesco Trimboli
Ricercatore – Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
francesco.trimboli@unirc.it

Abstract
Il contributo indaga la dimensione spaziale della vulnerabilità educativa, assumendo la scuola non soltanto come istituzione formativa, ma come infrastruttura pubblica che concorre alle condizioni materiali dell'inclusione. Nel caso della Calabria, l'analisi integra in ambiente GIS la distribuzione delle scuole statali, la popolazione scolastica e la distanza dei comuni privi di scuole secondarie di secondo grado dai poli più prossimi. La rarefazione dell'offerta al crescere dell'ordine scolastico e l'asimmetria tra distribuzione della popolazione adolescente e localizzazione dell'istruzione superiore consentono di leggere l'accessibilità come componente della giustizia spaziale. La proposta interpreta la scuola come infrastruttura pubblica della cura: una dotazione il cui valore non dipende soltanto dalla presenza, ma dalla possibilità effettiva di accedere alle opportunità formative.
Parole chiave: scuola; vulnerabilità educativa; accessibilità; giustizia spaziale; cura.

This paper explores the spatial dimensions of educational vulnerability, viewing schools not merely as educational institutions but as public infrastructure that helps shape the material conditions for inclusion. Focusing on Calabria, the study uses GIS to examine the distribution of public schools, the school-age population, and the distance separating municipalities without upper secondary schools from the nearest educational centres. The declining availability of educational provision at higher levels, together with the spatial mismatch between the distribution of adolescents and the location of upper secondary schools, highlights accessibility as a key dimension of spatial justice. The paper thus frames schools as public infrastructure of care, whose value lies not simply in their presence, but in people's ability to access educational opportunities.
Keywords: school; educational vulnerability; accessibility; spatial justice; care.

1. Introduzione

La scuola costituisce una delle forme attraverso cui il welfare si materializza nello spazio. Nella tradizione urbanistica italiana essa appartiene al sistema delle attrezzature collettive che concorrono a definire le condizioni dell'abitabilità e, attraverso gli standard introdotti dal D.M. 2 aprile 1968, n. 1444 – "Limiti inderogabili di densità edilizia, di altezza, di distanza fra i fabbricati e rapporti massimi tra spazi destinati agli insediamenti residenziali e produttivi e spazi pubblici o riservati alle attività collettive, al verde pubblico o a parcheggi da osservare ai fini della formazione dei nuovi strumenti urbanistici o della revisione di quelli esistenti, ai sensi dell'art. 17 della legge 6 agosto 1967, n. 765", è stata riconosciuta come componente essenziale della città pubblica. È tuttavia necessario distinguere i differenti livelli dell'offerta scolastica. Nel sistema degli standard definito dal sopracitato Decreto Ministeriale, le attrezzature scolastiche di base (asili nido, scuole materne, elementari e medie) sono ricondotte alla dotazione di prossimità prevista dall'art. 3, mentre l'istruzione secondaria superiore è considerata a una scala territoriale differente. Gli istituti superiori assumono pertanto una funzione di rango sovralocale, servendo bacini di utenza più ampi rispetto al singolo quartiere o comune. Si distinguono, dunque, dalle attrezzature scolastiche di base e di prossimità, configurandosi come servizi di rango superiore, la cui organizzazione risponde a una scala urbana e sovracomunale. Tale distinzione non è soltanto normativa, ma introduce una diversa relazione tra servizio e territorio. Le scuole dei primi livelli tendono a rispondere a una domanda locale mentre gli istituti superiori agiscono come poli di attrazione, generando quotidianamente mobilità, relazioni e dipendenze territoriali. La garanzia quantitativa ha rappresentato un passaggio decisivo nella costruzione del diritto ai servizi; tuttavia, la presenza formalmente assicurata di una dotazione non coincide necessariamente con la sua effettiva accessibilità. Tale scarto assume particolare rilievo nei territori caratterizzati da rarefazione demografica, dispersione insediativa e crescente polarizzazione delle funzioni di rango superiore. Il rapporto tra educazione e spazio consente di interrogare questo scarto da una prospettiva interdisciplinare. L'esperienza scolastica non avviene in un contenitore neutro: localizzazione dei servizi, distanze, connessioni e configurazione insediativa concorrono a determinare le condizioni entro cui il diritto all'istruzione può essere esercitato. La vulnerabilità educativa non può quindi essere ricondotta esclusivamente alle caratteristiche individuali, familiari o socio-economiche degli studenti, ma deve essere osservata anche nelle forme territoriali che assumono la distribuzione delle opportunità e l'esposizione alle barriere.

Questa impostazione è coerente con gli approcci inclusivi che leggono la partecipazione come esito dell'interazione tra soggetti e ambiente e spostano l'attenzione dal deficit individuale alle barriere che limitano l'accesso alle opportunità (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). Il tema è particolarmente evidente nella riflessione sulla disabilità, dove l'inclusione non è riducibile alla disponibilità formale di un servizio né all'accessibilità del solo edificio. La partecipazione dipende dalla continuità dell'intera catena dell'accesso, dal raggiungimento del presidio all'uso degli ambienti e delle opportunità formative (Agovino et al., 2026).

La distinzione tra disponibilità formale ed effettiva possibilità di fruizione trova un fondamento nel capability approach, per cui il possesso di risorse non equivale alla libertà sostanziale di convertirle in opportunità (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). Applicata alla scuola, tale prospettiva sposta l'attenzione dalla sola presenza delle strutture alle condizioni della loro effettiva fruizione. In questo passaggio la nozione pedagogica di cura acquisisce una specifica rilevanza territoriale. La cura educativa, intesa come attenzione alla singolarità e come responsabilità verso le condizioni nelle quali l'altro può sviluppare le proprie possibilità, non coincide con un atteggiamento assistenziale, ma con una pratica orientata a rendere possibile l'esistenza e l'azione dell'altro (Mortari, 2006). Trasposta sul terreno urbanistico, essa non attribuisce allo spazio una funzione pedagogica impropria, ma riconosce che ogni relazione educativa presuppone condizioni materiali. Una scuola lontana, scarsamente connessa o inserita in un sistema di mobilità debole non rappresenta soltanto un problema di efficienza localizzativa ma può costituire un fattore che rende più oneroso l'accesso a un'opportunità fondamentale.

La questione incontra il tema della giustizia spaziale. Le disuguaglianze possono essere prodotte e riprodotte dalla distribuzione differenziale di servizi e risorse collettive (Lefebvre, 1968; Soja, 2010; Secchi, 2013). La scuola può inoltre essere letta come infrastruttura sociale capace di sostenere relazioni e appartenenza, assumendo soprattutto nei territori fragili un valore che eccede la sola funzione didattica (Klinenberg, 2018). Questa capacità assume una particolare evidenza nel caso degli istituti secondari superiori. La loro funzione non si esaurisce nella risposta a una domanda educativa localizzata, ma contribuisce alla costruzione di centralità, alla produzione di flussi quotidiani e alla connessione tra comuni diversi. La scuola superiore può essere quindi interpretata come un attrattore territoriale e come un dispositivo della città pubblica la cui accessibilità incide sulla possibilità dei territori di partecipare a una rete più ampia di opportunità.

2. Il caso della Calabria: dati e metodo

Su queste basi, il contributo assume la Calabria come campo di osservazione e il comune come unità spaziale di analisi. Il lavoro integra i limiti amministrativi comunali ISTAT, l'Anagrafe nazionale delle scuole statali del Ministero dell'Istruzione e del Merito relativa all'anno scolastico 2025/2026 e i dati ISTAT-Demo sulla popolazione residente per sesso ed età al 1° gennaio 2026. Le elaborazioni, sviluppate in ambiente GIS e R, hanno previsto l'aggregazione delle scuole per comune e ordine di istruzione e la riclassificazione della popolazione in quattro fasce coerenti con i principali livelli scolastici: 3–5, 6–10, 11–13 e 14–18 anni. Tali classi non restituiscono il numero effettivo degli iscritti, ma costituiscono una misura omogenea della domanda educativa potenziale.

L'analisi ricostruisce la distribuzione dei diversi ordini scolastici, la confronta

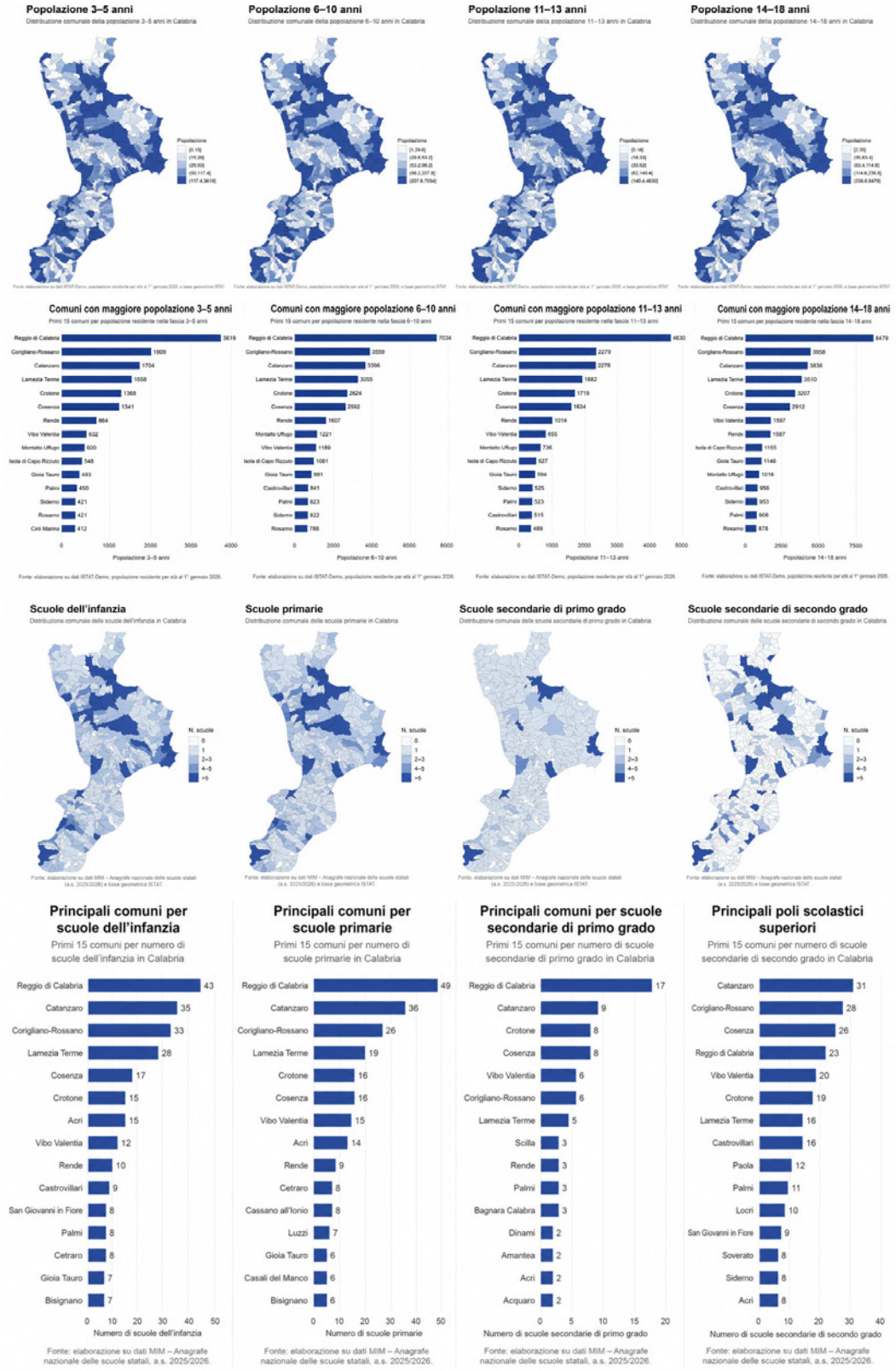


Fig. 1: Distribuzione territoriale dell'offerta scolastica statale e della popolazione residente in età formativa in Calabria, per ordine di istruzione e fascia di età. Confronto tra distribuzione comunale delle scuole, popolazione scolastica potenziale e principali poli di concentrazione dell'offerta educativa.
Elaborazione a cura dell'autore su dati MIM e ISTAT, 2026

con quella della popolazione nelle corrispondenti fasce di età e approfondisce la secondaria di secondo grado, particolarmente significativa per leggere la dipendenza sovracomunale. La scelta di approfondire questo livello di istruzione risponde anche alla sua differente natura urbanistica. Non trattandosi di una dotazione scolastica di prossimità ricompresa nello standard dell'art. 3 del D.M. 2 aprile 1968, n. 1444 - "Limiti inderogabili di densità edilizia, di altezza, di distanza fra i fabbricati e rapporti massimi tra spazi destinati agli insediamenti residenziali e produttivi e spazi pubblici o riservati alle attività collettive, al verde pubblico o a parcheggi da osservare ai fini della formazione dei nuovi strumenti urbanistici o della revisione di quelli esistenti, ai sensi dell'art. 17 della legge 6 agosto 1967, n. 765", la sua distribuzione deve essere interpretata alla scala dei bacini territoriali serviti e delle relazioni funzionali che essa genera. I comuni dotati di almeno un istituto superiore sono interpretati come poli dell'offerta; quelli privi di tale servizio ma con popolazione residente di 14–18 anni come territori potenzialmente dipendenti.

Per ciascun comune dipendente è stato individuato il polo più prossimo mediante distanza euclidea tra centroidi comunali. La misura appartiene agli approcci place-based all'accessibilità, nei quali la relazione tra localizzazione delle opportunità e posizione delle unità territoriali costituisce l'oggetto dell'analisi (Geurs & Van Wee, 2004; Páez, Scott, & Morency, 2012). Le distanze sono state successivamente classificate per quantili, assumendo la classe superiore non come soglia assoluta di inaccessibilità, ma come condizione di maggiore dipendenza relativa nel sistema regionale.

3. Geografie dell'offerta e della dipendenza

La prima evidenza riguarda la progressiva rarefazione territoriale dell'offerta al crescere dell'ordine scolastico. Infanzia e primaria presentano una distribuzione più capillare e conservano una struttura prevalentemente di prossimità. Nei piccoli comuni la loro funzione non è soltanto educativa: il presidio scolastico mantiene relazioni quotidiane tra famiglie, istituzioni e comunità locale e contribuisce alla permanenza di funzioni pubbliche essenziali. La secondaria di primo grado introduce una maggiore selettività spaziale, mentre il passaggio alla secondaria di secondo grado modifica più nettamente la geografia dell'offerta. Gli istituti superiori si concentrano in un numero più ristretto di comuni e assumono una funzione sovralocale, organizzando bacini di utenza e flussi intercomunali.

La discontinuità osservata tra il primo e il secondo ciclo non rappresenta pertanto soltanto una progressiva rarefazione quantitativa dell'offerta, ma corrisponde anche a un cambiamento di rango del servizio. Se le scuole comprese nell'obbligo appartengono alla trama delle dotazioni locali che concorrono alla costruzione della prossimità, l'istruzione secondaria superiore opera attraverso una logica di polarizzazione. La presenza di un istituto attribuisce al comune una capacità attrattiva che oltrepassa i propri confini amministrativi e struttura un territorio scolastico più ampio. Il dato risulta particolarmente significativo se confrontato con

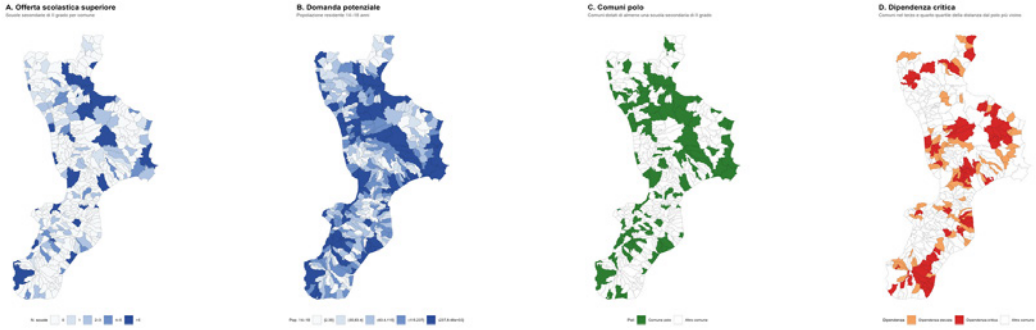


Fig. 2: Distribuzione territoriale dell'offerta scolastica. Scuole secondarie di secondo grado e popolazione residente di 14-18 anni in Calabria. Individuazione dei comuni polo e delle condizioni di dipendenza territoriale, definite in relazione all'assenza locale del servizio e alla distanza dal polo scolastico più prossimo. Elaborazione a cura dell'autore su dati MIM e ISTAT, 2026

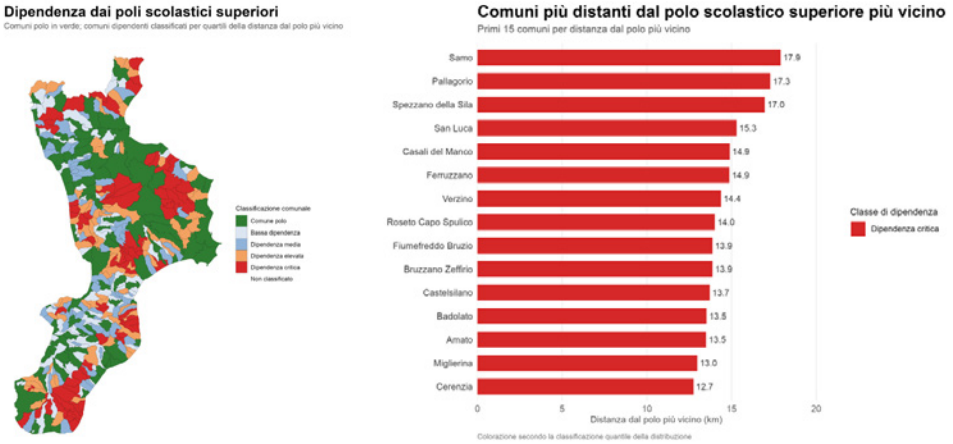


Fig. 3: Distribuzione territoriale delle condizioni di dipendenza dai poli scolastici di istruzione secondaria di secondo grado in Calabria, con classificazione dei comuni in funzione della distanza dal polo più prossimo e individuazione dei 15 comuni caratterizzati dalle maggiori distanze. Elaborazione a cura dell'autore su dati MIM e ISTAT, 2026

la distribuzione della popolazione adolescente. I residenti nella fascia 14–18 anni sono presenti anche in numerosi comuni privi di scuola superiore; l'assenza locale del servizio non coincide quindi con l'assenza della domanda educativa, ma produce una relazione di dipendenza da sistemi di offerta collocati altrove. La scuola superiore diviene così una soglia territoriale. Il problema si sposta dalla presenza locale della dotazione all'accessibilità a una rete di poli. Proprio perché l'istituto superiore agisce come attrattore di rango sovralocale, la questione dell'equità non può essere posta nei termini di una sua presenza in ogni comune, ma nella capacità del sistema territoriale di assicurare a tutti un accesso effettivo ai poli dell'offerta.

In questa prospettiva, mobilità e connessioni diventano parte integrante della prestazione educativa del territorio. Studi svolti in altri contesti regionali italiani mostrano che la distanza geografica può costituire una barriera all'accesso all'istruzione secondaria superiore, in particolare nelle aree rurali (Bruno et al., 2022).

Le mappe prodotte consentono pertanto di distinguere una geografia dell'offerta da una geografia della dipendenza. La prima restituisce la localizzazione dei poli; la seconda evidenzia i comuni nei quali la presenza di popolazione adolescente si combina con l'assenza locale del servizio e con una maggiore distanza dal polo più vicino. È questo passaggio a conferire significato alla nozione di vulnerabilità educativo-territoriale. Essa non viene attribuita ai territori come qualità intrinseca e non coincide con una generica marginalità dei comuni interni, montani o demograficamente piccoli. Identifica, piuttosto, una relazione sfavorevole tra bisogno, offerta e accessibilità. In questo senso, la vulnerabilità non deriva dall'assenza in sé di una scuola superiore all'interno del confine comunale - condizione compatibile con il carattere sovralocale del servizio - ma emerge quando la dipendenza da un polo esterno non è compensata da adeguate condizioni di accessibilità. La letteratura sulle aree interne invita, infatti, a non trattare la perifericità come categoria omogenea, distinguendo combinazioni differenti di marginalità geografica, demografica e infrastrutturale (Vendemmia, Pucci, & Beria, 2021; Fiasconaro, Triventi, & Fedeli, 2024).

4. Accessibilità e vulnerabilità educativa

L'indicatore proposto ha tuttavia carattere esplorativo. La distanza euclidea tra centroidi non coincide con l'accessibilità quotidiana, che dipende dalla rete stradale, dalla morfologia, dai tempi di viaggio, dalla frequenza del trasporto pubblico e dalla localizzazione effettiva degli insediamenti. Nei comuni estesi o montani il centroide può non rappresentare il principale nucleo abitato; inoltre, l'uso del comune come unità di analisi espone ai limiti del Modifiable Areal Unit Problem (Openshaw, 1984). La misura non considera, infine, la differenziazione dell'offerta per indirizzi di studio, le capacità ricettive degli istituti, le iscrizioni effettive né l'accessibilità interna degli edifici. Non consente quindi di stabilire relazioni causali con dispersione, insuccesso scolastico o condizioni individuali di disabilità.

L'obiettivo non è classificare le scuole come più o meno inclusive, ma individuare una componente territoriale preliminare dell'inclusione. L'accessibilità scolastica può essere pensata come una catena che attraversa scale diverse: territorio, mobilità, edificio, ambiente di apprendimento. L'indagine intercetta il primo segmento di questa catena e mostra come anche la localizzazione dei servizi partecipi alla distribuzione delle opportunità formative. Per gli studenti con disabilità ciò chiarisce come l'accessibilità non possa arrestarsi alla soglia dell'edificio se il sistema territoriale necessario per raggiungerlo presenta ostacoli materiali o organizzativi. Ne deriva una diversa interpretazione della scuola come standard urbanistico. Lo standard continua a rappresentare una conquista fondamentale della città pubblica, ma non esaurisce il problema dell'equità territoriale. Tale considerazione ri-

chiede però di distinguere la dimensione dello standard di prossimità, già richiamata in relazione alle strutture educative di base, dalla dimensione sovralocale dell'istruzione secondaria superiore. Per quest'ultima, il tema della città giusta non consiste nella riproduzione uniforme della dotazione, ma nella costruzione di un sistema territoriale nel quale la polarizzazione dell'offerta non si traduca in una diseguale possibilità di accesso. La quantità minima garantisce la disponibilità di una risorsa; la prospettiva della cura interroga invece la sua trasformazione in possibilità effettiva. In questo senso la scuola può essere definita infrastruttura pubblica della cura quando la sua presenza si inscrive in un sistema capace di sostenere accesso, continuità e partecipazione.

5. Discussione e conclusioni

Il passaggio dalla dotazione alla cura richiede dunque di integrare la misura urbanistica con una valutazione relazionale e prestazionale. Pianificare la scuola significa interrogare non soltanto la localizzazione degli edifici, ma la distribuzione delle opportunità che essi rendono possibili. Significa anche riconoscere la diversa capacità attrattiva delle attrezzature scolastiche: dalla funzione di presidio esercitata dalle scuole di prossimità alla funzione polarizzante degli istituti superiori, capaci di organizzare bacini di utenza, mobilità quotidiana e relazioni tra territori. In questa accezione, la scuola è parte di una più ampia infrastruttura territoriale attraverso cui la città e i sistemi urbani distribuiscono opportunità e costruiscono condizioni di cittadinanza. Significa riconoscere che i bisogni educativi appartengono alla qualità dell'abitare e che l'organizzazione dei servizi concorre alla produzione o alla riduzione delle disuguaglianze. In questa prospettiva, vulnerabilità e cura acquistano una dimensione territoriale precisa. La prima descrive l'esposizione differenziale alle barriere generate dall'organizzazione spaziale; la seconda richiama la responsabilità pubblica di costruire condizioni che riducano tali barriere.

La ricerca apre pertanto a un affinamento dell'indicatore attraverso distanze di rete, tempi di percorrenza, trasporto pubblico, distribuzione intra-comunale della popolazione e differenziazione dell'offerta scolastica. L'approfondimento della scuola secondaria di secondo grado potrebbe inoltre considerare la diversa capacità attrattiva dei poli, ricostruendo i bacini effettivi di utenza, gli spostamenti casa-scuola e il rapporto tra indirizzi formativi offerti e provenienza degli studenti. Ciò consentirebbe di passare dalla semplice localizzazione delle scuole alla comprensione delle reti territoriali che esse contribuiscono a strutturare. Un ulteriore sviluppo potrebbe integrare informazioni sull'accessibilità universale degli edifici e dei sistemi di mobilità, passando dalla domanda su quanto una scuola sia distante a quella, più propriamente inclusiva, relativa a chi possa effettivamente raggiungerla e in quali condizioni. È in questo passaggio che pedagogia e urbanistica trovano un terreno comune: la scuola non è soltanto il luogo nel quale l'educazione avviene, ma parte delle condizioni materiali attraverso cui una comunità rende praticabile il diritto all'istruzione e, con esso, la possibilità delle nuove generazioni

di costruire il proprio futuro. Considerata nelle sue differenti scale - presidio di prossimità e attrattore di rango sovralocale - essa diviene così una componente essenziale di quella infrastruttura pubblica attraverso cui una città giusta rende le opportunità non soltanto disponibili, ma concretamente raggiungibili.

Bibliografia

Agovino, M., D'Avino, M., Ferraro, A., & Marchesano, K. (2026). Territorial inequalities in school accessibility: Public and private governance in Italy. *Economics of Governance*, 27(1), Article 14.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* CSIE.

Bruno, G., Cavola, M., Diglio, A., & Piccolo, C. (2022). Geographical accessibility to upper secondary education: An Italian regional case study. *The Annals of Regional Science*, 69(2), 511–536.

Fiasconaro, S., Triventi, M., & Fedeli, E. (2024). Territorial inequalities in Italy. An analysis of economic, demographic and socio-cultural differences between inner and central areas. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 65(3), 543–578.

Geurs, K. T., & van Wee, B. (2004). Accessibility evaluation of land-use and transport strategies. *Journal of Transport Geography,* 12(2), 127–140.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura.* Bruno Mondadori.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities.* Harvard University Press.

Openshaw, S. (1984). *The modifiable areal unit problem.* Geo Books.

Páez, A., Scott, D. M., & Morency, C. (2012). Measuring accessibility. *Journal of Transport Geography,* 25, 141–153.

Secchi, B. (2013). *La città dei ricchi e la città dei poveri.* Laterza.

Sen, A. (1999). *Development as freedom.* Knopf.

Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice.* University of Minnesota Press.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all.

Vendemmia, B., Pucci, P., & Beria, P. (2021). An institutional periphery in discussion. Rethinking the inner areas in Italy. *Applied Geography,* 135, Article 102537.

I.20
Verso una nuova comprensione della cura e della comunità: l'approccio di Adelmo Sichel, medico-psichiatra fenomenologo

Raffaele Tumino
Professore associato di Pedagogia generale e sociale – Università di Macerata
raffaelino.tumino@unimc.it

Abstract
Il contributo propone una rilettura del pensiero e dell'opera di Adelmo Sichel, psichiatra reggiano (1927-2003), attraverso due opere significative: "I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica" e "Pensieri interrotti. Dal perché del dolore al come dell'esistenza". Al centro emerge il tema dell'incontro come evento umano e terapeutico fondato sul riconoscimento della vulnerabilità, propria e altrui. Attraverso l'analisi dei testi, il contributo evidenzia come la relazione autentica rappresenti una dimensione generativa sia per la pratica clinica sia per quella educativa. L'opera di Sichel offre pertanto spunti attuali per ripensare l'umano come esperienza relazionale, fragile e condivisa, ma anche come scoperta della "reciproca interdipendenza" che rafforza la comunità umana.
Parole chiave: cura; pedagogia e psichiatria fenomenologica; relazionalità; reciproca interdipendenza.

This contribution revisits the thought and work of Adelmo Sichel, a psychiatrist from Guastalla (1927–2003), through an analysis of two of his major works: "I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica" and "Pensieri interrotti. Dal perché del dolore al come dell'esistenza". At the core of Sichel's reflection is the notion of encounter as both a profoundly human and a therapeutic event, grounded in the recognition of vulnerability—one's own as well as that of the other. Through a close reading of these texts, the contribution explores how authentic relationality can become a generative dimension not only of clinical practice but also of educational experience. Sichel's work thus offers timely and significant insights for rethinking the human condition as fundamentally relational, vulnerable, and shared, while also highlighting the discovery of "mutual interdependence" as a source of connection and a force capable of strengthening the human community.
Keywords: care; phenomenological pedagogy and psychiatry; relationality; mutual interdependence.

1. Introduzione

Cosa significa curare quando la malattia tocca l'anima e l'esperienza vissuta dell'essere umano? Nella sofferenza si è soli, spesso non si hanno parole per raccontare ciò che si prova. E allora ciò che cerchiamo, ci ricorda Martin Buber, quando siamo disperati, è una presenza amica attraverso cui poter vivere e capire che esiste ancora il senso delle cose (Buber, 1993). Tra gli anni Settanta e Novanta, in un'Italia attraversata da profonde trasformazioni sociali e dalla rivoluzione basagliana, il medico psichiatra reggiano Adelmo Sichel (1927-2003) ha tracciato un percorso alternativo e profondo. Attraverso la lente della psichiatria fenomenologica, il suo operato ha superato i rigidi confini della clinica tradizionale per rimettere al centro l'ascolto, la comprensione dell'altro e la dimensione educativa della cura. Credo che sia utile presentare la sua avventura umana e professionale prendendo come spunto il profilo autobiografico tracciato dallo stesso Sichel:

> Sono nato a Guastalla. Sono uno psichiatra; quando cominciai a misurarmi con il mondo della follia fra gli psichiatri avanguardisti vigeva un motto ispiratore: "la malattia mentale non esiste" (…) L'impegno era quello di rivedere il mondo, nei suoi aspetti naturali e di organizzazione umana come luogo in cui cercare la possibilità di esistere per tutti. Primario ai servizi psichiatrici di Reggio Emilia ho partecipato alla lotta per la chiusura dei manicomi. Ho tenuto seminari di formazione a Torino, Piacenza e Ferrara. In Germania a Friburgo e a Berlino. Ho scritto saggi scientifici per diverse riviste italiane e tedesche. Ho scritto libri "I modi dell'incontro" (1983), "Le verità del nulla: antichi dialoghi con l'ignoto" (1986) e "Pensieri interrotti" (2001) racconti di vita maltrattata dalla sofferenza[1].

Schivo e modesto, lontano dai riflettori ed estraneo alle mode, ma al tempo stesso dotato di un temperamento sanguigno, amante della convivialità e delle discussioni sulla vita, come lo ricorda Vanna Iori (2003, p. 126), Sichel seppe coniugare profondamente la propria dimensione umana con l'impegno professionale dello psichiatra, contribuendo al processo di superamento dell'istituzione manicomiale. Intrattenne significativi scambi intellettuali con Eugenio Borgna (2003, pp. 112-131) e lavorò a stretto contatto con Giovanni Jervis a Reggio Emilia, svolgendo un importante ruolo di confronto e orientamento anche nella preparazione del "Manuale critico di psichiatria" (Jervis, 1975). L'opera, di cui Sichel "fu mentore" (ivi, p. 9), rappresentò un testo fondamentale per comprendere il nuovo corso della psichiatria italiana (promosso soprattutto da Franco Basaglia nel 1961 a Gorizia) con una critica all'istituzione manicomiale. Il manuale di Jervis contribuì alla formazione di medici, operatori ed educatori, proponendo un diverso

1 Biblioteca Comunale di Guastalla: Brochure evento "Il Po a Guastalla. Un quadro un racconto, una voce" detto da Donata Menozzi, Adelmo Sichel, Marco Panizza, Donato Cavalli, 18 maggio 2002, "Casa di Ros", San Benedetto Po.

modo di affrontare il disagio psichico, fondato sul riconoscimento della dignità e dei diritti della persona sofferente.

L'incontro tra Sichel e Jervis, avvenuto nel 1969, si rivelò particolarmente fecondo per il processo di rinnovamento della psichiatria nella cura delle malattie mentali. Il loro lavoro contribuì ad abbattere non soltanto le mura materiali, ma anche le barriere culturali e istituzionali che separavano il manicomio dalla società (Foot, 2014, pp. 64-65; pp. 219-235). L'obiettivo era trasferire progressivamente l'assistenza psichiatrica nel territorio e nella comunità, superando la logica della segregazione e promuovendo pratiche terapeutiche fondate sulla libertà, sulla relazione e sul reinserimento sociale. I pazienti cessavano così di essere considerati reclusi privi di diritti, per essere riconosciuti come persone e cittadini da accompagnare nel ritorno alla vita civile. Con Jervis, Sichel istituisce i primi "Centri di Igiene Mentale" sparsi nel territorio reggiano che svolgevano la funzione di veri e propri ospedali di comunità, con assistenza medica e socio-educativa (Ferraboschi, 2018). Sichel, in qualità di medico psichiatra, vi lavora dal 1969 al 1977, e poi, dal 1978 al 1991, nella veste di primario responsabile per la formazione del personale medico, sanitario e educativo, continuando ancora la sua attività da esterno fino al 1996[2].

L'impostazione fenomenologica nella cura delle persone mentalmente vulnerabili – seguendo l'asse Edmund Husserl (1913), Martin Heidegger (1927), Karl Jaspers (1913), Eugène Minkowski (1927), Ludwig Binswanger (1942) – e l'impegno di Sichel nel campo della formazione, nelle battaglie per una scuola inclusiva, trovano una adeguata collocazione nella rivista fenomenologica "Encyclopaideia" fondata e diretta da Bertolini rafforzando un sodalizio scientifico e personale con Sichel. Per questa rivista, Sichel consegnò i suoi ultimi lavori (1997, 2002) e, poco prima della sua morte avvenuta il 3 luglio 2003, anche per la rivista "Adultità" (1999, 2003), fondata e diretta da Duccio Demetrio.

2. I modi dell'incontro e della relazione

Data la vastità della materia, sarebbe impossibile circoscriverla nell'economia di questo contributo. Pertanto, mi limiterò ad avvicinarmi al pensiero e alla pratica di Sichel, cercando di mettere in luce i presupposti teorici e le implicazioni della psicopatologia fenomenologica nell'approccio alla malattia mentale. Con la dovuta avvertenza sullo stile inusuale della scrittura di Sichel: l'elaborazione teorica e la pratica si implementano reciprocamente, arricchendosi a vicenda.

Si è accennato alla battaglia anti-psichiatrica che Sichel intraprese sul finire

2 A questo proposito, è di fondamentale importanza rammentare che negli anni della direzione/conduzione dei Servizi Provinciali Psichiatrici da parte di Sichel, ovvero dal 1969 al 1996, con la parentesi di Jervis (1969-1975) e quella di M. V. Galvagni (1978-1981), il numero dei "ricoverati/rinchiusi" al manicomio "San Lazzaro" si ridusse progressivamente: dai 2150 ricoverati nel 1959 a poco più di un migliaio nel 1978, fino alla cessazione dei ricoveri per la chiusura definitiva del "San Lazzaro" avvenuta nel 1996 (Ferraboschi, 2018).

degli anni Sessanta: il superamento delle istituzioni manicomiali fu certamente un'azione dal sapore anche politico, ma di fatto si alimentò di motivazioni etiche e scientifiche desunte dalla filosofia (fenomenologica ed esistenziale) e dalle scienze sociali (dall'antropologia alla psicologia umanista). La priorità, vicina alla sensibilità di Sichel, non fu certamente quella di elaborare una nuova definizione di trattamento o di malattia, bensì quella di permettere la relazione con l'altro togliendo ogni tipo di steccato.

Nel suo testo chiave "I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica", Sichel intende la pratica fenomenologica come un lavoro a due, condotto dal medico e dalla persona, nella ricomposizione delle tessere esistenziali di un *puzzle*.

> L'aver cura dell'altro, in senso heideggeriano – scrive Sichel – si fonda sulla consapevolezza di essere assorbiti nel rapporto interpersonale e di lasciarsi andare in esso; ed ancor prima di occuparsi premurosamente dell'altro è la premura di questo assorbimento che sovrasta (governa) il rapporto (Sichel, 1983, pp. 21-22).

Ciò che rende terapeutico l'incontro non è né il luogo, l'ora, la durata, il giorno, l'argomento da trattare, non è il riordinamento secondo le categorie dell'intelletto né l'oggettività degli elementi che la costituiscono, bensì il complesso di significatività affidata agli stati emotivi e la "qualità mentale" che lo pervade. Approcciarsi alla persona fragile e vulnerabile implica dunque il tentativo, da un lato, di collocare l'evento patologizzante nell'ambito della globalità della vita del paziente e, dall'altro lato, di cercare la via d'accesso attraverso la quale permettere una ricostruzione dei nessi di comprensibilità e di accessibilità all'esistenza che l'evento aveva interrotto, permettendo così l'emergere delle tendenze silenti nel malato permettendo loro di aprirsi verso nuovi significati.

Le riflessioni fin qui svolte prendono spunto dall'approccio clinico e metodologico di Sichel nei confronti di Mariella, di A. B. uomo, di XY donna, di Bruno, di Giuliana, di Clara (Sichel, 1983, pp. 64-114); ma anche nei confronti di Benvenuto, Rosario, Mario, Rita, Matteo, Anna, il senatore, Orlando, Alessandro, Amedea, Luca, Arianna, Marina, Simona, Giuditta, Giacinto, Sergio, Filippo, Maria, Gertrude, Romano, Ortenzia, Alessio, Massimo, Pietro, Bernardo ... 26 storie di vita che Sichel ci consegna in un mirabile lavoro di scrittura autobiografica e autoanalitica (Sichel, 2001). Persone, si badi, non "pazienti", non "utenti", non "clienti", come in uso nel glossario psicopedagogico di quel tempo, ma appunto persone. Sichel ha imperniato la sua opera sul contatto diretto con l'altro, sulla relazione viva. Se teniamo a mente che "il luogo e il tempo si originano a partire dall'incontro" (Sichel, 1983, p. 63), non deve stupire che gli incontri con quelle persone hanno luogo e si svolgono nelle rispettive abitazioni delle persone, oppure nelle passeggiate fiancheggiando le rive del Po (ivi, pp. 90-106, 130-137).

L'incontro terapeutico si basa su una comunicazione empatica e autentica, in cui il terapeuta non si limita a diagnosticare o a prescrivere, ma si impegna in una relazione di ascolto attivo. Questo approccio mira a favorire la consapevolezza

della persona sofferente riguardo alle proprie esperienze, promuovendo un processo di auto-riflessione che può portare a una trasformazione personale. La psicoterapia diventa così un viaggio condiviso, in cui il terapeuta accompagna la persona nella scoperta di sé, delle proprie emozioni e delle proprie relazioni.

3. Il senso della comunità attraverso l'aver cura

Ce n'è dunque quanto basta, ma, a dire il vero, ancora troppo poco, per definire la cura di Sichel come un principio fondamentale della relazione educativa, intesa non soltanto come trasmissione di conoscenze, ma come attenzione autentica alla persona, ai suoi bisogni, alle sue potenzialità e alla sua unicità. La pratica educativa si fonda quindi sull'ascolto autentico, sulla sospensione del giudizio e sulla costruzione di una relazione empatica, capace di accogliere la sofferenza senza ridurre l'individuo alla sua patologia. L'educatore e il professionista della cura accompagnano la persona nel recupero delle proprie risorse, promuovendo autonomia, dignità e possibilità di scelta. La relazione diventa così uno strumento fondamentale per favorire il benessere, la consapevolezza di sé e la valorizzazione della soggettività.

In conclusione, la cura non consiste soltanto nell'intervenire sul disagio, ma soprattutto nell'incontrare la persona e comprenderne l'esperienza vissuta. La visione (sicheliana) che auspichiamo è quella di soggetti che lavorano in relazione con altri e la cui autonomia emerge attraverso un processo complesso di crescita e di sviluppo che prevede la consapevolezza della reciproca interdipendenza. Il tema dell'interdipendenza nella relazione di cura è centrale: essa può favorire una collocazione più soddisfacente della natura delle azioni democratiche e ispirare un welfare generativo che supera l'assistenzialismo e il welfare "aziendale", puntando a rigenerare risorse.

Bibliografia

Binswanger, L. (1984). *Per un'antropologia fenomenologica* (3ª ed.). Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1942).

Borgna, E. (2003). *Le intermittenze del cuore.* Feltrinelli.

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi* (A. M. Pastore, Trad.). San Paolo.

Ferraboschi, A. (2018). Una psichiatria della comunità e nella comunità. Il "Progetto Organizzativo di un Centro di Igiene Mentale" di Giovanni Jervis. *Rivista Sperimentale di Freniatria: La rivista dei servizi di salute mentale,* 142(1).

Foot, J. (2014). La "Repubblica dei matti". *Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia*, 1961–1978. Feltrinelli.

Heidegger, M. (1953). *Essere e tempo.* Fratelli Bocca. (Opera originale pubblicata nel 1927).

Husserl, E. (1950). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1913).

Iori, V. (2003). Ricordo di A. Sichel. *Encyclopaideia*, (9).

Jaspers, K. (1964). *Psicopatologia generale.* Il Pensiero Scientifico. (Opera originale pubblicata nel 1913).
Jervis, G. (1975). *Manuale critico di psichiatria.* Feltrinelli.
Minkowski, E. (1998). *La schizofrenia. Psicopatologia degli schizoidi e degli schizofrenici.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1927).
Sichel, A. (1983). *I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica.* A. Lalli.
Sichel, A. (1997). La modalità ermeneutica in psichiatria ed analisi della presenza nella pratica psicoterapica. *Encyclopaideia*, (1).
Sichel, A. (1999). Nel silenzio. *Adultità*, (10).
Sichel, A. (2001). *Pensieri interrotti. Dal perché del dolore al come dell'esistenza (ricordi di uno psichiatra).* Théléme.
Sichel, A. (2002). La collocazione della vita nello sfondo del mondo. *Encyclopaideia,* 6(11), 87–99.
Sichel, A. (2003). Il Sé e l'altro. *Adultità*, (17).

I.21
La mediazione didattica quale pratica di cura nella società algoritmica. Ripensare la professionalità docente a partire dalla vulnerabilità dell'insegnare

Alessandro Turano
Dirigente scolastico MIM
alessandro.turano@istruzione.it

Abstract
La diffusione dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi interroga la pedagogia sul significato dell'insegnare. Attraverso una lettura teorica della mediazione didattica, posta in dialogo con l'etica della cura, il contributo assume la vulnerabilità come condizione costitutiva dell'azione docente. Se i sistemi algoritmici possono organizzare informazioni, generare contenuti e sostenere alcune operazioni cognitive, resta affidato al giudizio pedagogico dell'insegnante il compito di interpretare l'unicità della situazione educativa. La professionalità docente si definisce così come esercizio responsabile di mediazione e cura, irriducibile alla standardizzazione procedurale.
Parole chiave: mediazione didattica; cura educativa; professionalità docente; vulnerabilità dell'insegnare; giudizio pedagogico.

The spread of artificial intelligence in educational settings challenges pedagogy to reconsider the meaning of teaching. Through a theoretical reading of didactic mediation in dialogue with the ethics of care, this paper understands vulnerability as a constitutive condition of teachers' action. While algorithmic systems can organize information, generate content and support certain cognitive operations, pedagogical judgment remains responsible for interpreting the uniqueness of each educational situation. Teacher professionalism is therefore understood as a responsible practice of mediation and care that cannot be reduced to procedural standardization.
Keywords: didactic mediation; educational care; teacher professionalism; vulnerability of teaching; pedagogical judgment.

1. La questione pedagogica

La crescente diffusione dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi è accompagnata da un discorso che ne misura prevalentemente la capacità di ampliare l'accesso alle informazioni, personalizzare i percorsi e rendere più efficienti alcune attività. In questa rappresentazione, il cambiamento sembra dipendere dalla po-

tenza dello strumento e la scuola appare come il luogo nel quale verificarne possibilità e limiti. La questione, a parere di chi scrive, è altra. Non riguarda anzitutto ciò che l'intelligenza artificiale può fare al posto dell'insegnante, ma ciò che la sua presenza rende nuovamente visibile circa la natura dell'insegnare.

I sistemi algoritmici elaborano grandi quantità di dati, individuano ricorrenze e generano risposte formalmente coerenti. Trasferiti nell'ambiente scolastico, possono sostenere la produzione di materiali, offrire rappresentazioni differenti di un contenuto, formulare esercizi e restituire *feedback*. Tali prestazioni alimentano però il rischio di interpretare l'educazione secondo le categorie della previsione, dell'ottimizzazione e della standardizzazione. Quanto più il processo appare descrivibile come successione di operazioni, tanto più diviene plausibile immaginarne l'automazione. Selwyn (2019) ricorda che l'automazione dell'insegnamento coinvolge valori e relazioni, non solo prestazioni tecniche.

L'esperienza educativa eccede, tuttavia, la linearità della procedura. Il sapere non agisce direttamente su chi apprende, ma diviene formativo entro relazioni, linguaggi, tempi e contesti. Una spiegazione efficace per un alunno può risultare inaccessibile per un altro; il medesimo errore può esprimere una mancata comprensione, un'intuizione ancora incerta o una domanda non formulata. Insegnare significa perciò interpretare una situazione che non si lascia conoscere in anticipo in ogni sua parte. È in tale scarto fra ciò che può essere previsto e ciò che accade che emerge la responsabilità pedagogica.

2. La vulnerabilità dell'insegnare

La vulnerabilità viene spesso ricondotta alla fragilità del soggetto che riceve cura. Nell'educazione essa appartiene, invece, alla relazione nel suo insieme. È vulnerabile chi apprende perché espone il proprio non sapere, sperimenta l'errore e affida ad altri una parte del proprio processo di crescita. Ma è vulnerabile anche chi insegna, perché entra in una relazione della quale non può predeterminare gli esiti e accetta che la propria azione sia modificata dalle risposte, dai silenzi e dalle resistenze dell'altro.

La vulnerabilità dell'insegnare non coincide dunque con l'impreparazione professionale. Essa designa il limite costitutivo di un'azione rivolta a un soggetto libero, il cui apprendimento non può essere prodotto secondo un nesso causale necessario. Biesta (2013) ha descritto l'educazione come un rischio proprio perché il suo esito dipende dall'incontro tra alterità e libertà. Eliminare questo rischio significherebbe eliminare, insieme con l'incertezza, la possibilità che qualcosa di autenticamente educativo accada.

Da qui una prima differenza rispetto alla logica algoritmica. L'algoritmo riduce l'incertezza mediante la correlazione dei dati e la previsione dell'esito più probabile; l'insegnante abita l'incertezza assumendola come spazio del possibile. La sua competenza non consiste nel neutralizzarla, ma nel decidere in essa: quando spiegare nuovamente, quando attendere, quando modificare il percorso e quando lasciare

che l'alunno attraversi la difficoltà. Il sapere professionale si manifesta proprio dove una regola generale deve misurarsi con l'unicità di una situazione.

3. Mediazione e cura

Il concetto di mediazione didattica consente di comprendere la forma specifica di questa responsabilità. Damiano (2013) riconduce l'insegnamento al processo attraverso cui la distanza fra la struttura epistemologica dei saperi e le modalità di comprensione del soggetto trova una composizione pedagogica. L'insegnante non si limita a trasmettere un contenuto già formato, né lo semplifica fino a impoverirlo: lo seleziona, lo organizza e lo rappresenta in forme capaci di renderlo accessibile senza dissolverne la complessità.

Ogni scelta didattica costituisce, in questo senso, un atto interpretativo. Una dimostrazione geometrica avviata dalla manipolazione delle figure, un'esperienza laboratoriale nella quale l'osservazione precede la legge, la lettura ad alta voce di un testo poetico che ne dischiude il ritmo prima dell'analisi sono mediazioni perché costruiscono un passaggio fra il sapere e l'esperienza di chi apprende. Non esiste, però, una forma valida indipendentemente dai soggetti e dal contesto: la mediazione domanda di essere continuamente osservata, verificata e ricostruita.

È su questo terreno che essa può essere riletta quale pratica di cura. Per Mortari (2006), aver cura significa prestare attenzione a ciò che consente all'altro di divenire le proprie possibilità. La cura educativa non è un atteggiamento accessorio rispetto all'istruzione, né si esaurisce nella disponibilità affettiva. Essa prende forma nella qualità concreta delle scelte attraverso cui si riconoscono bisogni, si predispongono condizioni e si accompagna l'altro senza sostituirsi a lui. Analogamente, Noddings (2013) colloca la cura nella relazione e nella capacità di ricevere l'altro, lasciando che la sua realtà orienti la risposta educativa. Tronto (2013) mostra inoltre che la cura è una pratica pubblica di responsabilità.

Mediare significa allora aver cura del sapere e, insieme, di chi apprende. Del sapere, perché occorre custodirne il rigore e la capacità di aprire alla comprensione del mondo; di chi apprende, perché quel sapere deve poter entrare in rapporto con una storia, un linguaggio e possibilità che non sono astratte. La cura impedisce che la personalizzazione divenga semplice adattamento automatico del livello di difficoltà: personalizzare significa interpretare ciò che, in una determinata situazione, può favorire autonomia e crescita.

4. Il giudizio pedagogico

L'intelligenza artificiale può entrare utilmente in questo processo. Può generare esempi, proporre mappe e parafrasi, differenziare materiali, facilitare l'accessibilità e sostenere la revisione di un testo. Il valore educativo di tali possibilità non risiede, tuttavia, nella prestazione funzionale, ma nell'intenzionalità che ne governa l'uso.

Una sintesi può costituire un ponte verso un testo complesso oppure sostituirne definitivamente la lettura; un *feedback* può promuovere la riflessione oppure indurre un'accettazione passiva; la personalizzazione può ampliare le opportunità oppure confinare l'alunno entro il profilo che i dati gli attribuiscono.

La decisione fra queste alternative non è tecnica. Richiede un giudizio capace di tenere insieme la natura del contenuto, le finalità formative, il momento del percorso e la conoscenza dello studente. Shulman (1986) aveva individuato nella *Pedagogical Content Knowledge* la particolare forma di sapere attraverso cui il docente trasforma il contenuto disciplinare in oggetto insegnabile, scegliendo esempi, analogie e rappresentazioni adeguate. Nell'ambiente segnato dall'IA, tale sapere deve comprendere anche una valutazione critica degli strumenti, ma non si risolve nella loro padronanza operativa.

Il giudizio pedagogico non equivale, infatti, all'applicazione di una regola. È l'esercizio riflessivo con cui l'insegnante assume la responsabilità di una scelta senza poter disporre di tutte le informazioni né garantirne anticipatamente l'esito. Anche quando un sistema individua regolarità invisibili allo sguardo umano, spetta al docente comprendere quale significato esse assumano nella storia dell'alunno e se debbano orientare l'intervento. La supervisione umana, richiamata dai documenti internazionali, non può quindi ridursi alla convalida finale dell'output: deve coincidere con il governo pedagogico dell'intero processo (UNESCO, 2025). Van Manen (1991) riconduce ciò al tatto pedagogico, che discerne nella situazione quanto nessuna prescrizione può stabilire in anticipo.

La cura offre a questo giudizio un criterio decisivo. Domandarsi se utilizzare uno strumento significa chiedersi non soltanto se esso sia efficace, ma quale relazione con il sapere e con sé stesso renda possibile nello studente. Un processo può essere efficiente e, nondimeno, risultare educativamente povero quando contrae il tempo dell'elaborazione, rimuove l'esperienza dell'errore o trasferisce all'esterno operazioni necessarie alla formazione del pensiero. La responsabilità docente consiste anche nel proteggere ciò che non deve essere accelerato.

5. Ripensare la professionalità docente

Nella società algoritmica, la professionalità docente non perde centralità: diviene più esigente. L'insegnante non è chiamato a competere con la capacità generativa delle macchine, ma a esercitare ciò che la macchina non può assumere in proprio: l'intenzionalità educativa, la responsabilità della decisione e la cura della relazione. La sua specificità non risiede nell'essere l'unica fonte delle informazioni, ma nel costruire le condizioni attraverso cui esse diventano conoscenza, giudizio e possibilità di partecipazione al mondo.

Ciò impone di superare una rappresentazione meramente esecutiva della competenza. Conoscenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche restano necessarie, ma operano entro una disposizione più ampia a osservare, interpretare e rispondere. La professionalità si realizza nel passaggio dal caso previsto alla situazione

concreta: là dove il docente riconosce che l'alunno reale non coincide mai interamente con il suo profilo, che l'errore non è soltanto uno scarto dal risultato atteso e che l'apprendimento possiede tempi non sempre ottimizzabili.

Assumere la vulnerabilità significa, inoltre, riconoscere che il giudizio professionale è esposto alla possibilità dell'errore. Proprio per questo esso richiede riflessività, confronto collegiale e disponibilità a rivedere le proprie scelte. La fallibilità non sottrae autorevolezza all'insegnante; impedisce piuttosto che l'autorità si trasformi in pretesa di controllo. Una professionalità consapevole del proprio limite può utilizzare l'IA senza delegarle la decisione e può accoglierne le indicazioni senza attribuire loro un'impossibile neutralità.

6. Conclusioni

La diffusione dell'intelligenza artificiale restituisce alla pedagogia una domanda antica: che cosa rende educativo un atto di insegnamento? La risposta non può essere cercata nella sola efficacia delle procedure. L'educazione accade quando il sapere viene mediato entro una relazione che riconosce l'altro come soggetto e ne accompagna la formazione senza predeterminarla.

In questa luce, la vulnerabilità non è ciò che la tecnologia dovrebbe eliminare, ma la condizione che rende possibile la responsabilità. Poiché l'esito non è garantito, l'insegnante deve osservare, scegliere e rispondere; poiché l'altro non è interamente conoscibile, deve averne cura senza ridurlo ai dati che lo descrivono. La mediazione didattica custodisce precisamente questo spazio fra sapere e soggetto, fra progetto ed evento, fra ciò che può essere previsto e ciò che domanda di essere compreso.

L'intelligenza artificiale può sostenere l'azione educativa, ma non assumerne il significato. La professionalità docente si configura allora come esercizio di una mediazione responsabile: una pratica di cura capace di utilizzare le possibilità dell'algoritmo senza consegnargli l'unicità della persona e l'incertezza feconda dell'insegnare.

Bibliografia

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento.* FrancoAngeli.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura.* Bruno Mondadori.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice.* New York University Press.
UNESCO. (2025). AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions. https://doi.org/10.54675/KECK1261
van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness.* State University of New York Press.

I.22
Il paradosso di Ludovico: una lettura pedagogico-ermeneutica della cura in *Arancia Meccanica*

Giorgia Turnone
Dottoranda di ricerca in Diritti, economie e culture del Mediterraneo (XXXIX ciclo)
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
g.turnone1@phd.uniba.it

Abstract
Il contributo propone un'indagine intorno al concetto di cura nel film *Arancia Meccanica* di Kubrick, evidenziando il cortocircuito semantico proprio del trattamento Ludovico alla luce della *Daseinsanalyse* di Binswanger. Mediante le categorie di una pedagogia d'ispirazione fenomenologico-ermeneutica, il fulcro della pellicola viene interpretato come il fallimento di una cura essenzialmente inautentica, perché ridotta a manipolazione tecnica della devianza. Laddove il riduzionismo clinico reifica il soggetto, esautorandolo dalle proprie responsabilità, la riflessione pedagogica rivendica invece l'autenticità di un agire che vada oltre l'emendamento terapeutico, per farsi riconoscimento della ferita e co-progettazione esistenziale. Svelando la fragilità originaria dell'umano, il contributo intende mostrare come l'educazione debba sottrarsi alle logiche del controllo per restituire al soggetto la possibilità di determinarsi e di dar senso alla propria storia.
Parole chiave: *Arancia Meccanica*; vulnerabilità; cura; *Daseinsanalyse*; pedagogia ermeneutica.

This paper investigates the concept of care in Stanley Kubrick's film *A Clockwork Orange*, highlighting the semantic short-circuit of the Ludovico Technique through Binswanger's Daseinsanalysis. Using the categories of a phenomenological-hermeneutic pedagogy, the core of the film is interpreted as the failure of an inauthentic care, reduced to technical manipulation of deviance. Where clinical reductionism reifies the subject, depriving them of their responsibility, pedagogical reflection claims authentic care that goes beyond therapeutic amendment to recognize human fragility and existential co-planning. Unveiling human vulnerability, the study shows how education must avoid control to restore the subject's ability to self-determine and give sense to their history.
Keywords: *A Clockwork Orange*; vulnerability; care; Daseinsanalysis; hermeneutic pedagogy.

1. Tra cura e controllo: lo sguardo pedagogico su *Arancia Meccanica*

Nel panorama del dibattito pedagogico contemporaneo si avverte in maniera sempre più urgente la necessità di problematizzare la progressiva deriva tecnicistica che caratterizza una buona parte delle odierne prassi d'aiuto e di riabilitazione sociale. In una stagione culturale inevitabilmente segnata dall'imperativo della prestazione e dell'efficienza, l'agire educativo corre il rischio (tutt'altro che aleatorio) di cedere alle lusinghe di una razionalità puramente strumentale. E così, nel momento in cui questa deriva si consolida, la cura perde la sua portata relazionale per appiattirsi su un insieme di protocolli operativi concepiti per riallineare le condotte difformi a standard di normalità socialmente predefiniti.

Il nodo teorico da cui muove la nostra analisi affronta l'esito più problematico di questa postura: il fraintendimento della vulnerabilità umana la quale, piuttosto che essere intesa e, in seguito, accolta quale struttura ontologica originaria dell'essere-nel-mondo (Heidegger, 2008), viene troppo spesso considerata alla stregua di una disfunzione comportamentale da sanare nel minor tempo possibile, oltre che nel modo "migliore" (ammesso ne esista uno). La vulnerabilità, alle prese con una dominante logica di matrice emergenziale, finisce con il rappresentare un'anomalia di sorta da cui la società deve proteggersi attraverso adeguati dispositivi di neutralizzazione, non più quel luogo in cui si genera la domanda formativa.

Lo scopo del presente lavoro è penetrare le maglie di questo riduzionismo ed esplorare le aporie che attraversano l'agire formativo. A questo scopo, consideriamo fondamentale avvalerci di strumenti che sollecitino un secondo livello di sguardo, uno sguardo decostruttivo, in grado di far emergere le ombre di un certo educare. In questo senso, non è peregrino affermare che il linguaggio cinematografico si offra alla pedagogia come una risorsa euristica ed epistemologica di primissimo ordine. Infatti, lungi dal figurare come un mero canale di intrattenimento di massa (peraltro a forte rischio di svalutazione), il cinema funziona a tutti gli effetti come un vero e proprio schermo pedagogico, "uno spunto per l'intervento educativo" (Malavasi, Polenghi, & Rivoltella, 2005, p. 78). La "settima arte", come la definisce il critico Canudo nei primi anni Venti del Secolo Breve, agisce da dispositivo d'indagine che proietta in forma simbolica e visuale le dinamiche profonde alla base dei processi formativi e, anche, le rappresentazioni dell'umano. Ricorrendo alla finzione filmica, lo sguardo pedagogico può osservare da una distanza critica i cortocircuiti che si consumano quando l'istanza del controllo sopraffà l'esigenza della comprensione. È precisamente all'interno di questo orizzonte teoretico che il contributo intende prendere in esame il film *Arancia Meccanica* di Stanley Kubrick come opera di grande densità speculativa per il pensiero pedagogico. Ambientata in una società distopica (drammaticamente vicina alle logiche della modernità avanzata) dai riferimenti spazio-temporali non meglio precisati, la pellicola narra la vicenda di Alex DeLarge, un giovane immerso in un'esistenza nichilistica e dalla condotta violenta e sregolata, condivisa con la sua banda di "Drughi". Quando Alex viene arrestato dopo aver commesso un omicidio (presumibilmente il primo: "Adesso sei un omicida.", gli dice Deltoid, l'ispettore giudiziario minorile che lo

segue), la risposta della società non prevede l'allestimento di un percorso di rielaborazione del vissuto e di presa di coscienza della sua azione criminale, ma si orienta verso due tipi di pene, tra loro non correlate. La prima, iniziale, è quella detentiva: Alex inizia a scontare la sua pena in carcere (passando molto tempo a leggere e osservando un comportamento falsamente remissivo), non redento, né cambiato; la seconda, che subentra in un momento successivo su impulso dello stesso DeLarge, è invece sperimentale. Il giovane, infatti, diventa la "cavia" consenziente di un'innovativa procedura di riabilitazione coatta, la celebre "Cura Ludovico". Questa tecnica, presentata dai ministri e dai medici dell'opera come il fiore all'occhiello del progresso scientifico e, soprattutto, come il rimedio definitivo alla piaga della devianza giovanile, consiste in un serrato condizionamento avversivo di matrice comportamentista. Al soggetto (privato di ogni mobilità su una sedia di contenzione e costretto a tenere gli occhi spalancati attraverso divaricatori palpebrali) vengono somministrati farmaci emetici mentre osserva sequenze ininterrotte di violenza reale e atrocità belliche (al ritmo della Nona Sinfonia di Beethoven). L'esito clinico è una drastica associazione neurobiologica dai sapori poco rieducativi e molto coercitivi, perché l'insorgere del solo impulso aggressivo provoca in Alex una sensazione immediata di nausea e di collasso fisico, che lo rendono, di fatto, incapace di nuocere.

Apparentemente, la cura ha avuto successo, la clinica ha raggiunto il suo obiettivo e la società ha potuto riammettere nei suoi tessuti un cittadino "onesto" (seppur non per intima convinzione). A guardare la vicenda nell'ottica dell'epistemologia pedagogica, si evidenzia in modo parossistico l'esito tragico, nonché paradossale, di qualsiasi intervento che abbia la pretesa di risolvere il problema della devianza eliminando arbitrariamente la libertà e l'intenzionalità proprie dell'individuo. L'operazione condotta su Alex non produce alcuna trasformazione etica, così come non promuove alcuna maturazione della responsabilità morale; si limita, semplicemente, a installare un automatismo biomeccanico che lo priva della facoltà di esercitare il libero arbitrio, riducendolo a un involucro inerte comandato da ingranaggi eteronomi.

Nel contributo, dunque, ci proponiamo di decodificare la pellicola per assumerla come un potente reagente teorico teso a svelare la natura di una cura che possiamo definire "inautentica". Il Trattamento Ludovico assurge ai nostri occhi come la metafora ideale delle degenerazioni che si innescano quando la cura perde la sua vocazione formativa per diventare strumento di manipolazione oggettivante della vulnerabilità. Un agire che, nel tentativo di cancellare le ferite dell'umano, finisce inevitabilmente per distruggere l'umano stesso. Attraverso l'intreccio tra l'ipotesi ermeneutica e la *Daseinsanalyse* di Ludwig Binswanger (2018), l'intento è quello di provare come il cortocircuito semantico racchiuso nella "Cura Ludovico" riveli la necessità di superare ogni riduzionismo clinico, per restituire all'educazione il compito di accompagnare il soggetto nella riscoperta della propria responsabilità e della propria libertà.

2. La cura che non cura: il paradosso del "trattamento Ludovico"

In *Arancia Meccanica* la denominazione della cura rimanda chiaramente a Ludwig van Beethoven, la cui Nona Sinfonia viene pervertita dalle istituzioni statali e convertita in uno strumento di condizionamento avversivo volto a neutralizzare l'aggressività del violento protagonista. Tuttavia, nell'economia della riflessione che intendiamo condurre, la parola "Ludovico" solleva un'eco teorica ben diversa, richiamando la *Daseinsanalyse* formulata dallo psicologo Ludwig Binswanger nel 1942. Ci troviamo quindi di fronte a una tensione speculativa alquanto curiosa: se nel racconto filmico il nome in questione definisce una tecnica comportamentista che reifica il colpevole, esautorandolo dalla sua intenzionalità e dal suo agire etico, sul piano della storia della psichiatria fenomenologica Binswanger (2018) incarna l'esatto opposto, vale a dire la ferma volontà di superare ogni determinismo biologico per rimettere al centro della comprensione la persona nella sua singolarità e nel suo irriducibile essere-nel-mondo.

Al fine di orientarci al meglio nell'opera di Binswanger e metterla correttamente in relazione con il tema occorre riannodare i fili del dialogo che l'autore intrattiene con l'ontologia fenomenologica di Martin Heidegger. Binswanger declina in senso psichiatrico la categoria heideggeriana dell'Esserci (*Dasein*), contestando duramente il riduzionismo naturalistico della psichiatria positivista. Nel modello daseinsanalitico, l'essere umano trascende la dimensione del puro organismo biologico e dell'automa reattivo, dal momento che la sua condotta non è mai riducibile a una semplice concatenazione causale di stimoli e risposte neurovegetative, ma costituisce sempre una modalità originaria e intenzionale di abitare il mondo. Infatti, l'esistenza umana è costitutivamente intessuta dalla cura (*Sorge*), che definisce la struttura ontologica originaria attraverso cui l'uomo abita la realtà, proietta i propri significati e costruisce la trama delle sue relazioni interpersonali (Heidegger, 2008). Sull'asse di questa prospettiva, la riflessione heideggeriana precisa come la cura rivolta agli altri esseri umani (*Fürsorge*) si articoli lungo due modalità diametralmente opposte: da un lato la cura inautentica (*einspringen*), per cui chi intende prendersi cura dell'altro vi si sostituisce indebitamente, sollevandolo dal peso delle sue decisioni e imponendogli un dominio discreto che lo degrada a oggetto di gestione e controllo; dall'altro lato la cura autentica (*vorausspringen*), mediante la quale colui che cura non si sostituisce al soggetto ma lo anticipa e lo sostiene, creando le condizioni affinché egli diventi libero di appropriarsi autenticamente della propria esistenza e del proprio progetto di vita. Esplicitata questa fondamentale distinzione, possiamo evidenziare piuttosto agevolmente come il "Trattamento Ludovico" subìto da Alex si dia come la manifestazione parossistica della cura inautentica elevata a sistema di Stato. La clinica positivista e l'apparato governativo messi in scena da Kubrick operano precipuamente nella modalità del subentrare e del dominare: decentrano Alex dalla sua posizione di agente morale, ne svuotano l'interiorità e trattano la sua devianza come fosse una frattura meccanica da saldare coattivamente tramite un algoritmo neurobiologico. L'immagine-simbolo delle palpebre tenute forzatamente aperte

dai divaricatori rispecchia visivamente proprio la negazione assoluta dell'intenzionalità (Alex viene privato persino della possibilità di distogliere lo sguardo, azione che rappresenta il primo, nonché più elementare, atto di libertà percettiva). L'istituzione non si prende cura della persona di Alex nella sua irripetibile complessità, ma intende unicamente preservare l'ordine sociale neutralizzando il sintomo.

È proprio in questo snodo che la *Daseinsanalyse* di Binswanger si erge come un contro-modello epistemologico di rimarchevole fecondità per l'agire educante. Lo psichiatra di Kreuzlingen sostiene che la sofferenza psichica, la devianza e persino le condotte distruttive non sono mai ascrivibili al malfunzionamento di un marchingegno inceppato da riassestare con l'ausilio di protocolli di riabilitazione biomeccanica. Al contrario, rappresentano sempre una specifica "configurazione del mondo" (*Weltgestaltung*), una modalità peculiare, per quanto dolorosa o disfunzionale, con cui l'Esserci cerca di manifestarsi, dando forma al proprio spazio vissuto e intessendo un senso nel proprio orizzonte di vita. Nel caso di Alex, la condotta ultra-violenta e il nichilismo che la alimenta rivelano una distorta progettualità esistenziale, un modo disperato di affermare la propria presenza ed esercitare un'idea di potere entro un mondo adulto percepito come vuoto e ipocrita. Qualcosa che va ben oltre, quindi, il semplice difetto neuro-comportamentale.

Se il dispositivo clinico di *Arancia Meccanica* presuppone che l'individuo sia una sostanza inerte da riprogrammare attraverso l'associazione coattiva tra violenza e patimento corporeo, Binswanger ci ricorda che è impossibile comprendere la condotta di un soggetto senza prima aver decifrato l'orizzonte di senso entro cui la predetta condotta si colloca. Ridurre la devianza alla sua sola manifestazione sintomatica significa svalutare pesantemente l'umano, ignorando che ogni atto (non importa quanto estremo o efferato sia) nasce all'interno di una complessa struttura assiologica e relazionale. Quando Alex, di fronte alla tentazione di aggredire o sedurre, cade a terra vinto dai conati di vomito, l'équipe medica proclama trionfalmente il successo del trattamento, scambiando la mutilazione della volontà con la riabilitazione. Il film mostra con crudezza il prezzo di questa illusione: Alex non ha scelto di perseguire il bene, è stato banalmente privato della facoltà di scegliere il male, trasformandosi (è il caso di dirlo) in una "arancia meccanica" incapace di formulare un'autentica intenzione morale.

Dal confronto tra la rappresentazione cinematografica e la fenomenologia binswangeriana possiamo ricavare un implicito pedagogico grazie a cui riflettere sulle prassi di rieducazione. La pedagogia, se intende rimanere fedele alla propria vocazione umanizzante, non può mutuare dalla clinica positivista l'ansia dell'emendamento e della correzione funzionale. L'insegnamento di Binswanger spinge il pensiero educativo a passare dalla spiegazione causale-deterministica alla comprensione ermeneutica ed esistenziale. Educare non significa plasmare la condotta altrui in rapporto a standard eteronomi, o azzerare il rischio dell'errore mediante automatismi sanzionatori; significa, pur con tutte le difficoltà del caso, essere in grado di sostare nella relazione, aiutando il soggetto fratturato a decifrare la propria *Weltgestaltung*, a prendere consapevolezza delle proprie ferite e a ri-progettare il proprio stare al mondo.

Analizzare l'aporia della "Cura Ludovico" attraverso la *Daseinsanalyse* aiuta a evidenziare i rischi strutturali che la prassi formativa corre nel momento in cui si piega alle istanze del controllo e dell'utilità sociale. Il trattamento clinico priva Alex della sua intrinseca dignità in nome della sicurezza collettiva, mentre la prospettiva fenomenologica riconosce che non vi può essere autentica trasformazione personale senza il rispetto della libertà e dell'intenzionalità del soggetto. Ecco allora che la devianza giovanile si rivela per quello che è, un fenomeno opaco che interroga pesantemente, e profondamente, la tenuta etica delle istituzioni e dei contesti sociali. A fronte di una simile complessità, l'arroganza correttiva del riduzionismo clinico non può che scoprirsi inefficace, forse addirittura controproducente; ed è proprio la presa di coscienza di questo limite a orientare la nostra indagine verso un modello teorico capace di tradurre l'istanza comprensiva di Binswanger all'interno di una prassi pedagogica imperniata sull'interpretazione e sulla cura relazionale.

3. Dalla correzione alla comprensione: ermeneutica e cura educativa

Il rimando al pensiero fenomenologico apre uno spazio di riflessione in cui l'educazione smette di misurarsi sulla conformità dei comportamenti per riscoprire il proprio fondamento nella comprensione dell'esperienza. All'interno del dibattito pedagogico contemporaneo, le prospettive teoriche di Riccardo Pagano e Cristina Palmieri offrono le basi concettuali per costruire un modello di intervento capace di misurarsi con la fragilità dell'individuo e con la condotta antisociale senza cedere alla tentazione della correzione meccanica. Giunti a questo punto del lavoro, intrecceremo l'approccio ermeneutico e la clinica della formazione per cercare di inquadrare la devianza giovanile come l'espressione di precisi nodi esistenziali, un groviglio di rottura e ricerca di senso che occorre indagare nella sua portata simbolica per poi rielaborarlo nell'ambito di una relazione educativa tesa alla responsabilizzazione del soggetto.

3.1 Interpretare per educare: la prospettiva di Riccardo Pagano

La storia distopica di *Arancia Meccanica* offre una paradigmatica rappresentazione del momento in cui l'istituzione statale rinuncia all'orizzonte formativo per affidarsi completamente all'agire tecnico, e il Trattamento Ludovico si colloca esattamente in questo punto di frattura: il soggetto smette di essere pericoloso solo quando de-umanizzato. La pedagogia d'ispirazione fenomenologico-ermeneutica di Riccardo Pagano (2018) permette di smontare i presupposti di questa impostazione. Nel volume *Educazione e interpretazione*, l'autore tarantino identifica nell'interpretazione la struttura portante di qualsiasi percorso formativo, invece ancorato a una precisa dimensione storico-comunitaria: "educare è sempre un atto interpretativo", afferma Pagano, un atto che "non avviene per caso o alla luce di

nulla. Si educa sempre facendo riferimento a qualcosa, a valori che si affermano nella storia e che appartengono alla comunità. È necessario avere orizzonti di senso, spirito di comunità, sentirsi costruttori di bene comune" (Pagano, 2018, p. 8).

L'essere umano, in quanto *homo interpretans*, non vive all'interno di un vuoto etico, ma si costituisce attraverso il confronto continuo con i valori condivisi della propria società. Quando la devianza spezza questo legame, la risposta non può darsi nell'isolamento coatto dell'individuo o nella soppressione meccanica dei suoi impulsi (pur se deprecabili), poiché simili operazioni prescindono dalla sua volontà e ne azzerano la partecipazione attiva. Come precisa ancora Pagano, "la pedagogia ermeneutica […] è una pedagogia che salvaguardia la libertà del singolo proprio perché parte dalla consapevolezza che ciascuno è un uomo-mondo, con la propria storia e la propria esperienza. Il carattere fondamentale della pedagogia ermeneutica, a differenza dell'ermeneutica pedagogica, consiste nell'essere per la storia, nell'essere consapevole che ciascuno è libero di realizzare sé stesso nella storia" (Pagano, 2018, p. 46). Definire la persona come "uomo-mondo" significa riconoscerne la natura di agente storico libero e, di conseguenza, pienamente imputabile.

Se il soggetto non fosse libero di realizzare sé stesso e di scegliere le proprie azioni senza alcun condizionamento, decadrebbe la possibilità stessa di esigerne la responsabilità morale. L'errore, o il reato, non sono esiti di un determinismo (sia esso biologico o sociale) a cui rassegnarsi, sono decisioni maturate all'interno di una storia personale.

È proprio qui che si misura il valore del libero arbitrio e la funzione della prassi educativa, che non coincide con l'imposizione di modelli di condotta eteronomi, ma con la promozione della capacità di scelta. Secondo Pagano, "l'ermeneuticità, poiché è centrata sul soggetto, attribuisce a quest'ultimo la capacità di scegliere in che modo essere felice e in che senso declinare quei valori [...] che rendono felici"; e aggiunge, a proposito della responsabilità, che questa sia "unicamente del soggetto al quale va impartita una educazione mirata che gli consente di scegliere liberamente comportamenti, condotte di vita e orientamenti valoriali. L'educazione, quindi, non consiste tanto nella possibilità astratta di raggiungere mete che rendano felici, quanto mettere il soggetto nella condizione di saper scegliere il modo come essere felice alla luce di obiettivi e progetti di vita" (Pagano, 2018, p. 130).

La responsabilità etica rimane unicamente in capo all'individuo. L'intervento pedagogico ha il compito di fornire gli strumenti critici affinché egli possa orientare autonomamente i propri progetti di vita. Quando un sistema istituzionale dalla dubbia trasparenza rimuove la facoltà di scegliere il male, azzera contestualmente anche la capacità di scegliere il bene, privando il soggetto della possibilità di un'autentica maturazione etica. La riflessione di Pagano, utile e puntuale nel proposito, si chiude con un richiamo alla funzione politica e culturale dell'educazione di fronte alle crisi della contemporaneità, segnate da forme di violenza anomica e da risposte istituzionali di stampo tecnocratico: "l'educazione vera, quella non tecnica né tecnicistica, ma carica di ideali e di progetti, ha una dimensione utopica nella misura in cui pretende di dare all'educando la capacità di trovare il senso delle cose. [...] Le derive esistenziali, cariche di neonichilismo e passioni

tristi evidenziano quanto sia difficile, oggi, parlare di educazione, di una educazione che intenda sfuggire alle ricette metodologiche e tecnologiche miracolistiche per riprendere un approccio pedagogico fondato su un paradigma filosofico che abbracci, però, i valori dell'umanesimo" (Pagano, 2018, p. 131).

La violenza brutale messa in atto dalle bande giovanili in *Arancia Meccanica* rappresenta l'estremizzazione di quel "neonichilismo" alimentato da "passioni tristi" e dall'incapacità di scorgere un senso nell'esistenza. A questa deriva, la pedagogia ermeneutica non oppone "ricette miracolistiche" o dispositivi di controllo artificiale, ma un paradigma umanistico capace di impegnare il soggetto nella ricostruzione dei propri significati vitali e nel farsi carico delle conseguenze delle proprie scelte all'interno della comunità.

3.2 Avere cura dell'esperienza: la prospettiva di Cristina Palmieri

Se la pedagogia ermeneutica di Pagano identifica nella decifrazione dei significati vitali e nell'assunzione della responsabilità etica i pilastri per il riscatto del soggetto di fronte alle derive neonichilistiche, la posizione teorica di C. Palmieri affianca a questa lettura un particolare affondo sulla natura profonda della cura e della prassi formativa. In continuità con la critica alle risposte tecnocratiche e quelle "ricette miracolistiche" paventate proprio da Pagano, la riflessione di Palmieri (2000), nel solco della clinica della formazione tracciato da R. Massa, rifiuta ogni visione superficiale, emotiva o anche solo puramente assistenziale dell'aver cura. A suo parere, l'educazione dovrebbe prendere le distanze sia dalle derive del riduzionismo medico, sia dall'illusione di una cura fondata sulla semplice empatia spontanea. La cura non si dà come una risposta prestazionale a un bisogno contingente, ma come il fondamento costitutivo che rende possibile la maturazione e l'autodeterminazione del soggetto come "persona". "La Cura […] è ciò che costituisce l'uomo prima di ogni scelta", afferma; "è la struttura esistenziale e il terreno in cui ogni scelta può avvenire. La cura si riconosce, in un certo senso, in ogni scelta" (Palmieri, 2000, pp. 30-31). Ciò significa che la cura viene anche prima della capacità di scegliere, costituisce il terreno fondamentale su cui si sviluppano sia la libertà individuale sia la costruzione dell'identità personale (Palmieri, 2000); parlare di cura significa parlare della trama di condizioni materiali, simboliche ed esistenziali che consentono all'essere umano di accedere alla propria esperienza, di abitarla e di orientarla significativamente. Proprio per questo, l'estetica e l'ideologia alla base del Trattamento Ludovico palesano il proprio viscerale cortocircuito semantico. Lì dove l'apparato istituzionale pretende di applicare una fantomatica "cura" sul corpo e sulla psiche di Alex, la pedagogia di Palmieri (2000) svela l'assoluta inautenticità di un atto che, di fatto, distrugge lo stesso terreno in cui la scelta può originarsi. Se assodiamo che la cura costituisca l'uomo *prima* di ogni scelta in quanto ne custodisce la possibilità stessa (Palmieri, 2000), la manipolazione scientifica attuata tramite la somministrazione di farmaci emetici e la costrizione visiva produce una sterilizzazione biologica del soggetto, azzerando

l'orizzonte intenzionale della condotta. Il trattamento non cura l'individuo; al contrario, espropriandolo del libero arbitrio, ne devasta la struttura ontologico-esistenziale, rimpiazzando l'esercizio della responsabilità personale con la passività di un condizionamento eteronomo. Dal punto di vista della clinica della formazione, la cura non può mai risolversi in un'azione ipnotica sul soggetto. L'equivoco del riduzionismo terapeutico sta nella pretesa di manipolare direttamente la psiche dell'altro per conformarla a un modello d'ordine prefigurato, un'impostazione che la riflessione di Palmieri (2000) ribalta attraverso una precisa declinazione metodologica: la cura, in educazione, è in prima istanza cura del dispositivo educativo. Il "Trattamento Ludovico" rende il dispositivo un'inquietante tecnologia di assoggettamento e saturazione sensoriale, che non allestisce alcuno spazio di mediazione o di significazione dell'esperienza; al contrario, il dispositivo come inteso da Palmieri (2000) è una struttura aperta e protetta, progettata affinché il soggetto possa far fare esperienza al proprio vissuto, oggettivarlo e trasfigurarlo simbolicamente senza esserne schiacciato. La cura del dispositivo richiede quella capacità di sostare nella complessità che lo Stato, in *Arancia Meccanica*, dimostra di non possedere, decisamente più propenso a cercare una soluzione "sicura" e manipolabile a proprio piacimento. Questa inclinazione, in una certa prospettiva, risponde alla volontà di neutralizzare l'incertezza e l'incompiutezza dell'umano, mentre la pedagogia della cura riconosce che l'evento formativo si gioca sempre all'interno di un margine di rischio che è ineliminabile (Palmieri, 2000). Aver cura significa sostenere la fatica di una presenza riflessiva che non cede alla tentazione della ricetta correttiva, ma presidia la relazione pedagogica garantendo che il luogo dell'educazione rimanga un ambiente in cui elementi come la vulnerabilità, la ferita e la contraddizione possano essere accolti e pensati. Si evidenzia, in questo senso, la profonda incompatibilità tra la logica del controllo e la logica della formazione: la cura inautentica rappresentata nella pellicola pretende di guarire il soggetto rimuovendo l'errore per via meccanica; la cura autentica teorizzata da Palmieri, invece, si fonda sulla scommessa che la trasformazione della persona possa darsi unicamente attraverso una ri-significazione dell'esperienza vissuta, un processo che richiede tempo, mediazione e, soprattutto, riflessione. Nell'esperimento di distruzione della volontà inscenato in *Arancia Meccanica*, l'istituzione dimostra una totale assenza di riflessività. Il "Trattamento Ludovico" è il sintomo di un potere che, incapace di pensare la complessità dell'umano e il senso profondo della cura, proietta la propria angoscia di controllo sul corpo del soggetto, reificandolo senza alcuno scrupolo. La riflessione di Palmieri si pone dunque come un monito radicale: sottrarre la cura alle derive dell'assoggettamento tecnico significa difendere l'educazione come il luogo in cui l'umano viene continuamente restituito alla propria inalienabile possibilità di determinarsi, di assumersi la responsabilità delle proprie fratture e di riscrivere la trama della propria esistenza.

4. Oltre il controllo: per un'etica pedagogica della cura

L'analisi del cortocircuito etico e pedagogico insito nella "Cura Ludovico" ha offerto l'occasione euristica per palesare i rischi che qualsiasi intervento formativo corre quando cede alla tentazione del tecnicismo correttivo e del controllo socialmente utile. Attraverso lo sguardo della *Daseinsanalyse* di Binswanger (2018) e la ripresa dell'orizzonte ontologico-esistenziale di Heidegger (2008), l'agire umano e le sue drammatiche rotture si sono rivelati in tutta la loro opacità: l'Esserci non è un dato empirico statico né un dispositivo biologico misurabile o riprogrammabile, bensì un'apertura al mondo segnata da intenzionalità, libertà, vulnerabilità e costante ricerca di senso. Quando le istituzioni rieducative tentano di annullare la violenza sopprimendo la facoltà di scelta, in realtà non compiono alcun atto educativo; al contrario, reificano il soggetto, sacrificandone la dignità etica in nome di un'illusoria sicurezza collettiva.

L'apporto del linguaggio cinematografico alla comprensione delle dinamiche e delle pratiche formative, secondo le linee interpretative tracciate da Malavasi, Polenghi e Rivoltella (2005), si rivela, a questo proposito, di assoluta importanza. Il cinema, lungi dall'agire come semplice supporto narrativo, assurge come dispositivo concettuale capace di far emergere i lati d'ombra delle prassi educative e delle istituzioni. La parabola distopica in *Arancia Meccanica* non rappresenta soltanto una provocazione estetica. Kubrick, adattando cinematograficamente il romanzo di A. Burgess, mette in scena un vero e proprio laboratorio teorico che costringe la pedagogia a fare i conti con la tentazione, mai del tutto sopita, di sostituire alla fatica dell'incontro e dell'ascolto la scorciatoia della coercizione tecnologica. La narrazione filmica evidenzia lo scacco di una società che, inabile a sostenere il peso dell'imprevedibilità e a interpretare le ragioni profonde alla base della violenza individuale, preferisce disinnescare la pericolosità del deviante trasformandolo da agente morale responsabile ad automa eterodiretto, svuotato di ogni concreta possibilità di riscatto interiore ed esteriore.

A questa deriva de-responsabilizzante risponde, con forza, la proposta integrata dell'ermeneutica pedagogica e della clinica della formazione. La riflessione di Pagano (2018) chiarisce in modo inequivocabile come l'educazione sia strutturalmente un'attività interpretativa. La condotta antisociale o il rifiuto sistematico delle norme costituiscono un'espressione simbolica carica di significati impliciti che il soggetto indirizza verso il mondo. Limitarsi a sopprimere la manifestazione esplicita del male senza penetrarne (e capirne) il senso significa condannare l'individuo a un'invisibilità ancora più marcata. Parallelamente, la prospettiva di Palmieri (2000) fornisce le coordinate per tradurre la comprensione fenomenologica in una concreta prassi di cura dell'esperienza. Aver cura dell'altro equivale ad allestire un habitat relazionale entro cui sia possibile sostare tra le pieghe dell'educare, offrendo alla persona la possibilità di abitare la propria fragilità senza esserne schiacciata e senza subire l'urgenza di una correzione immediata.

Un modello pedagogico rigoroso, che intenda proporsi come reale alternativa alle logiche del controllo sociale, deve quindi articolarsi attorno a una profonda riconfigurazione delle categorie dell'agire formativo.

In primo luogo, l'intervento formativo deve compiere il passaggio decisivo dal condizionamento eteronomo alla responsabilizzazione del soggetto. L'educazione autentica non lavora per inibire i riflessi o per indurre l'obbedienza attraverso la paura o la privazione della volontà; il suo intento è operare al fine di ampliare lo spazio della consapevolezza e della scelta etica. La vera trasformazione personale non può mai darsi a prescindere dalla libertà del soggetto: Alex non è più un essere etico nel momento stesso in cui il "Trattamento Ludovico" gli toglie la possibilità strutturale di scegliere il male, mentre educare alla responsabilità significa rimettere la persona al centro del proprio percorso di vita, accompagnandola a comprendere le motivazioni delle proprie azioni e l'impatto che generano sulla comunità.

In secondo luogo, la riflessione teorica richiede il riconoscimento e l'accoglienza dell'opacità come tratto costitutivo della condizione umana. La tentazione positivista e medico-psichiatrica di ingabbiare la persona in protocolli standardizzati risponde al bisogno dell'istituzione di rassicurare sé stessa di fronte all'angoscia del disagio e dell'imprevedibile. Riconoscere la ferita dell'uomo (Pagano, 2018) esige, invece, una postura di grande umiltà epistemologica. Le istituzioni sociali sono chiamate ad accettare la sfida di muoversi nell'incertezza, di reggere l'impatto con la negatività, con il conflitto e con l'incompiutezza dell'altro, rinunciando alla pretesa di "guarire" il soggetto con l'ausilio di ricette tecnocratiche dalla dubbia moralità.

Infine, la cura relazionale si afferma come effettivo dispositivo pedagogico in grado di incidere in modo significativo sulle traiettorie della violenza. La risposta istituzionale alla rottura delle regole deve concretizzarsi nella costruzione di contesti relazionali densi, capaci di contenere la carica distruttiva dell'aggressività e di rifletterla sotto forma di pensiero. La clinica della formazione (Palmieri, 2000) si impegna a creare spazi di sosta e di ascolto in cui l'esperienza vissuta, anche quella segnata dal reato o dalla sofferenza patita, possa trovare le parole per essere espressa e riorganizzata. Solo all'interno di un raccordo relazionale autentico il momento della frattura diventa un'occasione feconda per una risignificazione dell'esistenza.

In conclusione, la devianza individuale continua a interpellare con estrema urgenza la tenuta etica delle istituzioni educative e sociali. Di fronte alle crescenti pressioni che spingono verso la ricerca di soluzioni di emergenza, la pedagogia deve rivendicare la propria autonomia epistemologica e la propria vocazione umanizzante. Saldate insieme la lezione fenomenologica di Binswanger (2018), la decostruzione cinematografica offerta da Malavasi, Polenghi e Rivoltella (2005), l'ermeneutica dell'intenzionalità di Pagano (2018) e la postura clinica della cura di Palmieri (2000), si delinea una traiettoria pedagogica chiara e priva di equivoci: la devianza e la sofferenza dell'Esserci si attraversano all'interno di una prassi educativa capace di restituire al soggetto la responsabilità della propria storia e la speranza di un rinnovato progetto di vita nel mondo.

Bibliografia

Binswanger, L. (2018). *Daseinsanalyse psichiatria psicoterapia*. Raffaello Cortina.
Burgess, A. (1972). *Un'arancia a orologeria* (*A Clockwork Orange*). Einaudi.
Casetti, F. (2005). *L'occhio del Novecento. Cinema, esperienza, modernità*. Bompiani.
Ciment, M. (1999). *Kubrick*. Rizzoli.
Eugeni, R. (2014). *Invito al cinema di Kubrick*. Mursia.
Heidegger, M. (2008). *Essere e tempo*. Bruno Mondadori.
Malavasi, P., Polenghi, S., & Rivoltella, P. C. (2005). *Cinema, pratiche formative, educazione*. Vita e Pensiero.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.
Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*. ELS La Scuola.
Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. FrancoAngeli.

I.23
Backtalk nella ricerca qualitativa: strumento di cura per la ricerca e per il suo oggetto

Matteo Umbro
PhD student – Università degli studi di Roma Tor Vergata
matteo.umbro@uniroma2.it

Abstract
Il contributo propone una riflessione sul *backtalk* nella ricerca qualitativa, strumento più spesso presente nella pratica che nella letteratura sulla ricerca sociale e in pedagogia. Inteso come restituzione e discussione con i partecipanti di dati, sintesi e interpretazioni, il *member check* trova nel *backtalk* una declinazione feconda sul piano formativo ed epistemologico, poiché rende l'interpretazione del ricercatore disponibile alla contestazione e alla rielaborazione dei soggetti coinvolti. Ne deriva una forma di triangolazione dialogica e riflessiva, capace di rafforzare la validità della ricerca educativa senza ridurla a procedura. Nel breve testo che segue saranno riportati i tratti e le caratteristiche essenziali di questo strumento per la ricerca, principalmente di tipo qualitativo.
Parole chiave: backtalk; member check; naturalistic inquiry; pedagogia freiriana; triangolazione.

This paper reflects on backtalk in qualitative research, a device more often found in research practice than explicitly addressed in the literature on social and educational inquiry. Understood as the restitution and discussion with participants of data, syntheses, and interpretations, member checking finds in backtalk a particularly fruitful educational and epistemological form, since it makes the researcher's interpretation available for contestation and re-elaboration by those involved. This gives rise to a dialogical and reflexive form of triangulation, capable of strengthening the validity of educational research without reducing it to a mere procedure. The following short text outlines the essential features and characteristics of this tool, chiefly within qualitative research.
Keywords: backtalk; Freirean pedagogy; member checking; naturalistic inquiry; triangulation.

Il contributo propone una riflessione sul *backtalk* nella ricerca qualitativa, strumento presente più nella pratica che nella letteratura e nella manualistica sulla ricerca sociale e pedagogica. La sua rilevanza emerge entro la progressiva codificazione dei paradigmi naturalistici, interpretativi ed ecologici, nei quali il

rigore della ricerca viene pensato attraverso criteri altri rispetto alla standardizzazione procedurale. La conoscenza qualitativa si misura con significati, interazioni in situazione e contesti e per questa ragione la qualità del lavoro scientifico dipende dalla possibilità di rendere documentato e criticabile il percorso che conduce dal campo alla costruzione delle categorie interpretative. Lincoln e Guba (1985) hanno ricondotto tale esigenza al lessico della *trustworthiness*. Ai fini del presente discorso, interessano soprattutto quei criteri che possono essere rafforzati dal ritorno ai partecipanti: la credibilità delle interpretazioni, l'attendibilità del processo analitico, la confermabilità delle conclusioni e la possibilità di mostrare il legame tra materiali empirici, decisioni metodologiche e risultati.

Qui si colloca il *member check*, espressione che indica una famiglia di pratiche di restituzione ai partecipanti di materiali, descrizioni, sintesi, categorie o interpretazioni provvisorie. Lincoln e Guba (1985) gli attribuiscono un ruolo centrale nel rafforzamento della credibilità della ricerca naturalistica, poiché consente di sottoporre al giudizio dei partecipanti dati e risultati emergenti, verificando accuratezza descrittiva, plausibilità interpretativa ed eventuali distorsioni. La sua portata va circoscritta a un uso ragionevole: il riscontro dei partecipanti è esso stesso oggetto di analisi e studio e non garanzia della qualità dello studio o dell'interpretazione (Thomas, 2017). Una conferma può dipendere da cortesia, asimmetria relazionale, scarso coinvolgimento o difficoltà a confrontarsi con il linguaggio della ricerca mentre il dissenso può segnalare un errore, una diversa posizione nel campo, una trasformazione intervenuta nel tempo o una resistenza alla rappresentazione proposta. Birt et al. (2016) chiariscono ulteriormente tale ambivalenza: il *member check* contribuisce alla *trustworthiness* solo quando è progettato, giustificato e integrato nell'analisi. Correggere una trascrizione, discutere una sintesi, valutare una categoria o riconsiderare una conclusione provvisoria comportano gradi diversi di esposizione dell'interpretazione al giudizio dei partecipanti.

Il *backtalk* (traducibile come riscontro critico o contro-parola) si colloca nel punto più vulnerabile e ricco di questo *continuum*: esso interviene quando il ricercatore restituisce ai partecipanti non soltanto ciò che ha raccolto, ma le sue comprensioni, ipotesi e costruzioni analitiche.

Cardano (2011, p. 128) colloca il *backtalk* nel cuore dell'osservazione partecipante e della ricerca etnografica, definendolo come "forma speciale di dialogo con i nativi" (facendo riferimento perlopiù alla ricerca etnografica) e come insieme di osservazioni e commenti riferiti tanto alla relazione osservativa quanto alle interpretazioni elaborate dall'osservatore. Il *backtalk* riguarda il contenuto dell'interpretazione e, insieme, il modo in cui la ricerca è stata condotta. Può investire le domande poste, la presenza del ricercatore, il lessico impiegato, l'adeguatezza delle procedure osservative, la costruzione delle categorie e la pertinenza delle inferenze, commenti che offrono al ricercatore l'opportunità di sottoporre a scrutinio critico le procedure e le interpretazioni a cui è pervenuto. In questa accezione, il *backtalk* non corrisponde a una richiesta di approvazione del testo scientifico: rende l'interpretazione disponibile alla prova di un contro-sguardo competente.

Il *backtalk* costituisce un banco di prova dell'appropriatezza delle interpretazioni del mondo dei nativi: espone le categorie del ricercatore alla risposta di coloro

che abitano il campo e trasforma tale risposta in materiale analitico. Da essa emergono conferme, precisazioni, obiezioni, resistenze, rifiuti, slittamenti di senso, ironie e silenzi, tutti elementi che presentano potenziali di valore conoscitivo.

Il primo tratto del *backtalk* è dunque restitutivo (1): esso riporta nel campo le categorie e le ipotesi del ricercatore, non soltanto i dati o le trascrizioni. Il secondo è dialogico (2): la sua efficacia dipende dalla possibilità che i partecipanti rispondano, precisino, contestino o riformulino quanto viene loro restituito. È antitesi per la tesi del ricercatore che deve essere superata (3): il suo valore aumenta quando l'interpretazione incontra una resistenza capace di obbligare il ricercatore a riconsiderare le proprie evidenze. È riflessivo (4): il confronto rende visibili precomprensioni, aspettative teoriche non corrisposte o speciosità. Laddove le risposte raccolte non chiudono l'analisi, ma producono ulteriori materiali, domande e piste interpretative, il *backtalk* può essere considerato generativo (5). Ha funzione documentaria (6) in quanto il *backtalk* può essere inserito nell'*audit trail* della ricerca, indicando che cosa è stato restituito, da chi, in quale momento, con quali effetti sull'analisi.

La questione etica conserva un primato ontologico, pur non costituendo l'asse principale di questo contributo. Il *backtalk* assume anche un profilo etico-rappresentativo (7), poiché consente ai partecipanti di intervenire sulle forme attraverso cui la loro esperienza viene compresa e resa pubblica.

Maxwell (1992) offre una distinzione utile per precisare il guadagno specifico del *backtalk.* La validità descrittiva riguarda l'accuratezza di ciò che viene riportato: eventi, sequenze, ruoli, parole, circostanze. La validità interpretativa concerne invece l'adeguatezza del significato attribuito ad azioni e discorsi. Il *member check* può operare sul primo livello, correggendo errori fattuali o imprecisioni mentre il *backtalk* agisce soprattutto sul secondo, chiedendo se la categoria attraverso cui una parola, una scena o un comportamento sono stati interpretati regga al confronto con chi ne è parte.

Le procedure di validazione devono essere coerenti con la lente epistemologica e con gli assunti paradigmatici dello studio (Creswell & Miller, 2000): se il fenomeno indagato prende forma dentro mondi di significato abitati dai partecipanti, il controllo dell'interpretazione deve poter attraversare nuovamente quei mondi.

Nei disegni di *mixed methods* e ricerca quantitativa il *backtalk* smussa alcuni limiti costitutivi. Se ne dirà altrove.

Il *backtalk* è uno degli strumenti coi quali disegnare il terzo vertice delle procedure di triangolazione di fonti, ricercatori e, più di rado, teorie (Denzin, 1978). L'impiego congiunto di più tecniche aiuta a stabilire quali conclusioni siano legittime e a individuare i limiti specifici di ciascuna procedura (Cardano & Ortalda, 2021). Ciò rende il *backtalk* un fattore di triangolazione dialogica (8): di valore non per la convergenza dei riscontri ma per la possibilità di rendere visibile il trattamento della critica.

Una ricerca guadagna attendibilità e confermabilità quando documenta il trattamento delle obiezioni, accolte, discusse, integrate o mantenute come tensioni interpretative, e mostra l'ancoraggio delle categorie a un processo ricostruibile. I guadagni metodologici del *member check* e del *backtalk* investono cinque piani: la

credibilità (9), poiché il ritorno ai partecipanti verifica la plausibilità di descrizioni e interpretazioni, l'attendibilità processuale (10), in quanto rende più esplicito il passaggio dai materiali alle categorie, la confermabilità (11), perché documenta il confronto dell'analisi con riscontri, obiezioni e materiali ulteriori, l'adeguatezza interpretativa (12), poiché interroga categorie dense come vulnerabilità, riconoscimento, appartenenza, marginalità, *agency* e cura, verificando se aprano comprensione o producano riduzione, e infine la responsabilità della rappresentazione (13), perché consente ai partecipanti di intervenire sul modo in cui la loro esperienza viene descritta, interpretata e resa pubblica.

Harvey (2015), proponendo un approccio dialogico all'intervista, consente di leggere il *backtalk* come esplicitazione della co-costruzione del dato, mentre Cho e Trent (2006), distinguendo validità transazionale e trasformativa, aiutano a comprenderne la duplice funzione di controllo dell'accuratezza e di ridefinizione critica delle rappresentazioni. La sua efficacia richiede una relazione fiduciaria (14) che renda praticabile il dissenso (2,3), una restituzione adeguata al materiale discusso e ai partecipanti coinvolti (1,2), un trattamento documentato delle obiezioni (3,6), una chiara responsabilità interpretativa del ricercatore (4,7) e una cura etica delle possibili ricadute della restituzione (7). Il *backtalk* si indebolisce quando viene aggiunto al disegno di ricerca come adempimento finale. Acquista consistenza quando è progettato come controllo riflessivo dell'interpretazione e quando le sue tracce entrano nella scrittura scientifica.

Anche nella scrittura della ricerca si può trovare traccia del *backtalk* documentando le forme del confronto, i contenuti discussi, le risposte emerse e la loro incidenza sull'analisi. La distinzione indicata da Cardano (2011) tra eventi osservati, racconti degli informatori, *backtalk* e interpretazioni teoriche consente di trattarlo come materiale specifico, evitando di confondere voce dei partecipanti, risposta all'interpretazione e rielaborazione del ricercatore.

Il *backtalk* è:

- Restitutivo
- Dialogico (*διαλογικός*)
- Antitetico (*Antithetisch*)
- Riflessivo
- Generativo
- Documentario
- Strumento di cura ed etico
- Triangolazione dialogica
- Fattore di credibilità
- Elemento di attendibilità processuale
- Fattore di confermabilità (*confirmability*)
- Prova dell'adeguatezza interpretativa
- Responsabilità della rappresentazione
- Possibile in una relazione di fiducia

In conclusione, il *backtalk* permette di pensare la validazione dei partecipanti

(*member check*) nella sua declinazione più rigorosa e delicata, poiché espone l'interpretazione del ricercatore alla risposta dei partecipanti e rende *documento* il modo in cui tale risposta incide sull'analisi. Può essere attivato al termine di una sessione di osservazione, in colloqui individuali di restituzione, in incontri formali con coloro che hanno preso parte alla ricerca, in focus group successivi all'analisi (Frisina, 2006), nella discussione di sintesi provvisorie, nella revisione di categorie emergenti o, nelle pratiche educative ispirate al metodo Freire, come momento di codifica e decodifica condivisa di parole e immagini. In ciascuna di queste forme, il suo valore consiste nel rendere il sapere prodotto dalla ricerca più credibile, più responsabile e più aperto alla contestazione. Con il *backtalk* si riconosce che chi partecipa alla ricerca non soltanto offre dati, ma conserva una parola critica sul modo in cui la propria esperienza viene compresa e resa pubblica. Diventa uno strumento per far emergere vulnerabilità, cura, bellezza e autenticità delle relazioni, tutelando l'uomo oggetto di ricerca dall'Uomo soggetto che fa ricerca (Dilthey, 1883/2007).

Bibliografia

Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811.

Cardano, M. (2011). T*ecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali.* Carocci.

Cardano, M., & Ortalda, F. (2021). *L'analisi qualitativa.* UTET Università.

Cho, J., & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research,* 6(3), 319–340.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Dilthey, W. (2007). *Introduzione alle scienze dello spirito. Tentativo di fondazione per lo studio della società e della storia* (Vol. 1). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1883).

Frisina, A. (2006). Back-talk focus groups as a follow-up tool in qualitative migration research: The missing link? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(3), Article 5. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/-view/138

Harvey, L. (2015). Beyond member-checking: A dialogic approach to the research interview. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 23–38.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review,* 62(3), 279–300.

Thomas, D. R. (2017). Feedback from research participants: Are member checks useful in qualitative research? *Qualitative Research in Psychology,* 14(1), 23–41.

Sezione II
Vulnerabilità e inclusione

a cura di
Antonella Nuzzaci, Marco Piccinno

Introduzione
Riconoscere la vulnerabilità per progettare

Antonella Nuzzaci, Marco Piccinno

La presente sezione raccoglie contributi che, attraverso differenti prospettive teoriche, metodologiche ed empiriche, interrogano il rapporto tra vulnerabilità e inclusione, riconoscendone la centralità nel dibattito pedagogico contemporaneo. Il filo conduttore delle riflessioni proposte risiede nel superamento di una concezione della vulnerabilità come condizione esclusivamente individuale, deficitaria o emergenziale, per assumerla quale dimensione educativa, antropologica e ontologica costitutiva dell'esistenza umana e dell'agire formativo, strutturalmente connessa alla relazionalità, alla corporeità e all'interdipendenza.

Entro tale orizzonte epistemologico, i saggi delineano una prospettiva pedagogica che riconosce nella cura, nel dialogo e nella responsabilità educativa i presupposti etici per la costruzione di contesti autenticamente inclusivi e democratici. Le riflessioni di carattere pedagogico, filosofico e antropologico approfondiscono le categorie del limite e del riconoscimento e quelle etimologiche della vulnerabilità (*vulnus*, ferita), intesa come fragilità (*frangere*, spezzare) (*Gatto*), assumendo il limite e il conflitto come "terra di mezzo" e soglia generativa dell'esistenza, nonché come spazio di relazione e trasformazione di senso (*Turnone & Abene*).

L'esposizione al rischio e alla sofferenza perde la sua valenza puramente negativa e si configura come spazio di risignificazione, riconoscimento reciproco e autodeterminazione, orientando la ricerca educativa e la pedagogia speciale come scienze militanti e applicate alla promozione della resilienza e della riprogettazione esistenziale (*Gatto*; *La Malfa*).

Una particolare attenzione è rivolta ai contesti educativi e formativi, dalla prima infanzia all'università, attraverso ricerche che esplorano il ruolo del senso di appartenenza, del benessere relazionale e della partecipazione nella promozione dell'inclusione. Nei servizi 0-3 anni, la lettura dell'inclusione si focalizza sulla costruzione delle "culture dei pari" e sul superamento delle barriere linguistiche e performative, prevenendo l'"invisibilizzazione" e l'isolamento dei bambini con background migratorio (*Bertuletti*). Le indagini empiriche condotte nella scuola primaria valorizzano la didattica cooperativa, narrativa, laboratoriale e motoria, dimostrando come l'integrazione tra *Learning by making*, *storytelling* e movimento favorisca l'apprendimento condiviso, l'interazione tra pari e il coinvolgimento degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (*Saraiello, Gravino & Tafuri*). In questa

prospettiva si collocano anche le esplorazioni sulla prevenzione del bullismo e della violenza tra pari, rilette in un'ottica ecologico-relazionale e comparata a livello di politiche scolastiche europee per valorizzare le competenze socio-emotive, la regolazione affettiva e la qualità del clima di classe (*Latino & Tafuri*), unitamente al contributo della letteratura, della de-coincidenza e della rilettura dei miti nel reimmaginare le potenzialità dell'individuo e promuovere visioni inclusive della diversità (*Elia*; *Stara*).

Ulteriori approfondimenti riguardano la fragilità come criterio di progettazione degli ambienti di apprendimento inclusivi, l'ottica dell'Embodied Education e la Progettazione Universale per l'Apprendimento (Universal Design for Learning - UDL; *Arcodia*; *Balestra & Maggi*; *Scuotto* et al.), la formazione degli insegnanti, la maturazione di un sapere professionale incarnato (*embodied*) e le opportunità offerte dalle tecnologie assistive, con particolare attenzione all'esperienza emotiva e usabile (*Scuotto* et al.), e dall'Intelligenza Artificiale Generativa (*Verbicaro & Oliva*). L'intreccio tra UDL e *Capability Approach* consente di trasformare la variabilità umana da potenziale ostacolo a motore di innovazione metodologica (*Arcodia*). Parallelamente, lo studio dell'autoefficacia docente evidenzia come la dimensione adattiva – la capacità di modulare flessibilmente l'insegnamento sui bisogni individuali – rappresenti il fattore chiave per la gestione della classe inclusiva, convertendo la vulnerabilità docente in una postura professionale incarnata e responsabile (*Oliva & Verbicaro*). Sul fronte delle tecnologie emergenti, l'analisi dell'IA generativa e degli avatar segnanti evidenzia la necessità di superare la falsa illusione dell'accessibilità basata sulla mera "sommabilità dei canali" (parlato e segnato contemporanei), proponendo un modello *inclusive-by-design* in cui la sorveglianza umana e la mediazione pedagogica del docente siano sostenute da un'effettiva competenza linguistica definita in co-progettazione con le comunità sorde (*Verbicaro & Oliva*).

La prospettiva si estende, inoltre, alle disuguaglianze socioeducative, alle politiche di welfare, alla formazione professionale e alle transizioni verso l'adultità delle persone con disabilità, ponendo al centro i diritti, l'autodeterminazione, l'occupabilità e la qualità dei progetti di vita (*Arcodia*). Nel contesto accademico, l'impiego di percorsi laboratoriali *mixed-methods* focalizzati sull'ascolto e sulla consapevolezza della vulnerabilità dimostra di incrementare significativamente il supporto sociale, l'autoefficacia e la resilienza tra gli studenti universitari, riducendo le pressioni performative e competitive (*Palmiero & Tafuri*).

Nel loro insieme, i contributi restituiscono una concezione dell'inclusione non riducibile a un insieme di dispositivi compensativi, ma riconducibile a un principio etico, politico e pedagogico che orienta la trasformazione profonda dei contesti. La vulnerabilità emerge, pertanto, come categoria interpretativa e progettuale capace di ridefinire il significato stesso dell'educare, nella prospettiva di una pedagogia attenta alla dignità, all'unicità e al pieno sviluppo di ogni persona.

II.1
Dalla personalizzazione alla trasformazione dei contesti: Capability Approach e UDL nella formazione professionale delle persone con disabilità

Silvana Arcodia
Dottoranda – Università degli Studi di Messina
sarcodia@unime.it

Abstract
L'inclusione delle persone con disabilità nei percorsi di formazione professionale costituisce una sfida centrale per la pedagogia contemporanea, chiamata a superare il modello dell'adattamento individuale per promuovere una reale trasformazione dei contesti educativi. Riconoscendo la vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'essere umano e la diversità come risorsa, il contributo si incentra su una proposta formativa finalizzata a generare un cambiamento sistemico che ponga al centro il benessere globale del soggetto. Il percorso offre concrete opportunità di sviluppo professionale e personale, focalizzandosi sulla creazione di ambienti di apprendimento accessibili, coinvolgenti e capaci di connettere efficacemente la teoria alla pratica didattica. Il modulo traduce operativamente i paradigmi del *Capability Approach* e dell'*Universal Design for Learning (UDL)*, fornendo agli esperti gli strumenti metodologici necessari per valorizzare la differenziazione come motore di innovazione.
Parole chiave: inclusione; disabilità; formazione professionale; vulnerabilità; *Universal Design for Learning* (UDL).

The inclusion of persons with disabilities in vocational education and training constitutes a pivotal challenge for contemporary pedagogy, which is called to move beyond the model of individual adaptation in order to foster a genuine transformation of educational contexts. By acknowledging vulnerability as an inherent dimension of the human condition and diversity as a resource, this paper focuses on an educational proposal aimed at generating a systemic change that prioritizes the overall well-being of the individual. The pathway offers concrete opportunities for professional and personal development, focusing on the creation of accessible, engaging learning environments capable of effectively bridging the gap between theory and teaching practice. The module operationally translates the paradigms of the Capability Approach and Universal Design for Learning (UDL), providing experts with the methodological tools needed to value differentiation as a driver of innovation.
Keywords: inclusion; disability; vocational education and training; vulnerability; Universal Design for Learning (UDL).

1. Introduzione

Nel panorama scientifico-epistemologico contemporaneo, l'accessibilità e l'inclusione delle persone con disabilità nei contesti di formazione e istruzione professionale si configurano come nodi cruciali di riflessione per la pedagogia speciale. Tale rilevanza si colloca all'interno di uno scenario storico e socioculturale segnato da una sempre maggiore complessità delle dinamiche lavorative e da repentine trasformazioni nei sistemi educativi. La formazione professionale, nell'architettura concettuale della pedagogia dell'inclusione, travalica la funzione meramente strumentale di luogo atto all'acquisizione di abilità tecnico-operative e procedurali. Essa si configura, viceversa, come un ambiente ecologico di sviluppo all'interno del quale l'individuo acquisisce consapevolezza di sé, costruisce la propria identità professionale, promuove forme avanzate di autodeterminazione e modella attivamente il proprio senso di appartenenza sociale, incrementando le opportunità concrete di partecipazione civile e comunitaria. In questa linea di continuità teorica, la condizione di disabilità necessita di superare le storiche concezioni individualistiche e medico-sanitarie. La disabilità non può essere considerata la sommatoria di deficit o caratteristiche intrinseche al soggetto cui il sistema educativo debba rispondere passivamente *a posteriori* tramite interventi settoriali, logiche compensative o adattamenti estemporanei. La prospettiva della pedagogia speciale impone un riposizionamento dello sguardo euristico: dalle presunte disfunzioni e mancanze dell'individuo alle condizioni contestuali, istituzionali e culturali che determinano, ostacolano o viceversa favoriscono le dinamiche di apprendimento e la piena partecipazione. Ne consegue un'idea di inclusione intesa non come mero inserimento, ma come trasformazione strutturale e sistemica degli ambienti, delle pratiche didattiche, delle architetture relazionali e delle matrici culturali che innervano le istituzioni educative.

Tale paradigma teorico trova un solido e formale fondamento normativo ed etico-politico nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006). Il trattato internazionale sancisce in maniera perentoria il diritto all'istruzione inclusiva a ogni livello e ordine di studi, esplicitando il diritto di accesso alla formazione professionale, tecnica e all'apprendimento permanente senza alcuna discriminazione e in condizioni di equità e pari opportunità. L'Articolo 24 della medesima Convenzione qualifica il dispositivo educativo come strumento fondamentale orientato al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità, dei talenti, della creatività e delle attitudini individuali, attestando come la portata dell'inclusione non possa esaurirsi nella semplice presenza fisica all'interno degli spazi formativi.

Il presente contributo teorico-argomentativo definisce un quadro pedagogico strutturato per la progettazione e la realizzazione di percorsi formativi rivolti ai professionisti della formazione professionale, fondamentali per lo scopo. L'obiettivo consiste nello strutturare contesti educativi e professionalizzanti pienamente accessibili, equamente partecipativi e capaci di assumere la differenziazione e la diversità umano-esistenziale come valore costitutivo. La proposta metodologica articola e integra il Capability Approach di matrice socio-economica e filosofica

(Nussbaum, 2011; Sen, 1999) con i principi operativi dell'Universal Design for Learning (UDL), assimilando al contempo le istruzioni programmatiche dell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014) e le più recenti evidenze empiriche sui bisogni psicologici fondamentali, i valori lavorativi e l'autodeterminazione giovanile nelle transizioni verso il lavoro (Murdaca et al., 2023).

2. Il problema teorico: il superamento del paradigma dell'adattamento individuale

Il focus della presente analisi risiede nella persistenza, all'interno delle prassi formative e organizzative, di una visione dell'inclusione fortemente ancorata al modello dell'adattamento individuale. In questa impostazione tradizionale, la persona con disabilità è considerata il polo debole che deve "adattarsi" e conformarsi alle strutture e ai curricoli preesistenti mediante l'erogazione di interventi individualizzati, la concessione di misure compensative e dispensative o la semplice riduzione qualitativa e quantitativa delle attività previste.

Nonostante l'erogazione di tali sostegni rappresenti tuttora un fattore indispensabile per la tutela formale dei diritti, essi rischiano di tradursi in dispositivi parziali e marginalizzanti qualora non si accompagnino a una revisione sistemica dell'ambiente educativo complessivo. L'inclusione autentica non coincide con la giustapposizione di strategie d'ausilio rivolte al singolo individuo con Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.), ma coincide con la capacità riflessiva del contesto educativo di interrogarsi costantemente circa le proprie barriere materiali, immateriali e procedurali, riprogettandosi in modo flessibile per rispondere alla naturale molteplicità dei modi di apprendere, comunicare e interagire, focalizzandosi sull'abbattimento degli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento e sull'intervento organico verso le culture, le politiche e le pratiche istituzionali (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2014).

In questa prospettiva, l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) ha contribuito a consolidare una concezione del funzionamento umano nella quale assumono rilevanza non soltanto le condizioni di salute individuali, ma anche i fattori ambientali e contestuali (World Health Organization, 2001).

A questo proposito, l'*Index for Inclusion* individua nei processi di trasformazione coordinata delle culture, delle politiche e delle pratiche educative il fulcro metodologico per lo sviluppo di contesti capaci di accogliere la pluralità (Booth & Ainscow, 2014). Il quesito pedagogico fondamentale si sposta dunque dall'interrogativo clinico-assistenziale: «Di quale misura o ausilio individuale necessita questo soggetto?» a un interrogativo ecologico e sistemico: «Quali fattori materiali, linguistici, organizzativi e relazionali dell'ambiente costituiscono ostacolo alla piena partecipazione?» e «In che modo il contesto formativo può essere originariamente progettato affinché una pluralità di individui possa apprendere e contribuire attivamente?».

Tale riorientamento concettuale assume una rilevanza decisiva nell'ambito della

formazione professionale, laddove il percorso educativo si pone come ponte diretto verso le opportunità di inserimento lavorativo e verso la strutturazione dell'identità adulta. La rilevanza della dimensione professionalizzante emerge anche dalla letteratura sulle transizioni scuola-lavoro, che individua nella combinazione tra esperienza professionale, orientamento, supporto individualizzato e servizi di transizione fattori rilevanti per gli esiti occupazionali delle persone con disabilità (Frentzel et al., 2021). Il lavoro trascende la mera funzione di sostentamento economico e si delinea come luogo di realizzazione personale, sviluppo dell'autonomia, riconoscimento sociale e investimento progettuale sul proprio futuro. Gli studi condotti da Murdaca et al. (2023) pongono in luce la complessa interdipendenza tra la soddisfazione dei bisogni psicologici di base, i sistemi di valore orientati al lavoro, la percezione dell'efficacia personale, il funzionamento autonomo e le traiettorie di carriera dei giovani. La ricerca evidenzia la necessità di porre al centro della progettazione educativa i bisogni fondamentali dei discenti, considerando la promozione del benessere psicologico e socio-culturale quale premessa indispensabile per la costruzione di progetti di vita professionale sostenibili e gratificanti. Ne consegue che la formazione professionale debba essere concettualizzata come un'esperienza globale ed esistenziale.

3. Il *Capability Approach* come matrice epistemologica e pedagogica

Un quadro teorico di primaria rilevanza per la rigenerazione della pedagogia dell'inclusione è rappresentato dal *Capability Approach*, formulato dall'economista Amartya Sen (1999) e ulteriormente sviluppato sul piano etico e filosofico da Martha C. Nussbaum (2011). In particolare, l'applicazione del Capability Approach alla disabilità consente di interpretarne la condizione in termini multidimensionali e relazionali, ponendo al centro la questione della giustizia educativa e delle effettive opportunità di partecipazione (Terzi, 2005). La categoria interpretativa centrale di questo paradigma non è identificabile nella semplice dotazione quantitativa di risorse materiali o mentali possedute dall'individuo, né esclusivamente nei risultati d'apprendimento conseguiti, bensì nel complesso delle *capabilities*, intese come le opportunità sostanziali ed effettive, che una persona possiede, di essere e di fare ciò a cui attribuisce un valore intrinseco.

Nel solco di questa prospettiva, la nozione di uguaglianza viene radicalmente riesaminata: la pura erogazione omogenea e standardizzata delle medesime risorse non garantisce affatto l'equità formale e sostanziale. Poiché le persone differiscono profondamente per caratteristiche biologiche, psicologiche, sociali ed esperienziali, esse necessitano di differenti *conversion factors* per trasformare una determinata risorsa in una concreta opportunità di sviluppo e partecipazione. La condizione di disabilità enfatizza in modo drammatico questo principio: predisporre per l'intera aula il medesimo contesto, gli stessi strumenti didattici e gli identici criteri valutativi non equivale a garantire pari possibilità d'apprendimento e di successo formativo.

Nussbaum nel 2011 ha integrato l'approccio di Sen teorizzando un nucleo di

capacità umane centrali e identificando nel loro sviluppo una condizione ineludibile per l'esercizio della giustizia sociale. Nel contesto della formazione professionale, il *Capability Approach* permette di spostare in maniera definitiva l'asse dell'intervento educativo dall'adeguamento forzato della persona alle rigidità delle istituzioni, verso la responsabilità sistemica di costruire contesti capaci di generare e dilatare le capacità d'azione individuali e collettive. L'inclusione educativa si declina così come un cantiere di *capability*, inteso come la creazione di reali condizioni di agibilità per comunicare, apprendere, scegliere, lavorare e autodeterminare il proprio progetto esistenziale.

4. Universal Design for Learning per una progettazione didattica universale

Il secondo grande pilastro teorico-operativo della proposta è costituito dall'Universal Design for Learning (Meyer et al., 2014). L'UDL fornisce il quadro metodologico necessario per convertire in dispositivi e prassi didattiche il principio epistemologico secondo cui la variabilità interindividuale e intraindividuale dei discenti non costituisce un'eccezione o un problema logistico, ma la norma fisiologica di qualsiasi contesto educativo. Progettare la formazione secondo le linee guida dell'UDL significa superare il modello di progettazione "reattivo" o "a posteriori", assumendo preventivamente la variabilità umana e integrando fin dall'inizio nei curricoli, nei materiali, nelle attività e nei sistemi di verifica criteri di massima flessibilità e accessibilità (CAST, 2024; Zhang et al., 2024).

Nella formazione professionale, l'UDL trova un campo di applicazione fondato su tre direttrici chiave:

- *molteplici mezzi di rappresentazione:* offrendo le informazioni e i contenuti conoscitivi attraverso una pluralità di canali e linguaggi (testo, audio, codici visivi, modelli tattili, dimostrazioni pratiche e supporti digitali accessibili);
- *molteplici mezzi di azione ed espressione:* fornendo ai discenti modalità diversificate per strutturare l'apprendimento ed esplicitare le competenze acquisite (prove pratiche, simulazioni, elaborati multimediali, project work, valutazioni orali o scritte);
- *molteplici mezzi di coinvolgimento*: sollecitando la motivazione, la tenuta emotiva e l'interesse attraverso compiti autentici, metodologie di apprendimento cooperativo e percorsi personalizzati ancorati al significato personale del lavoro.

La letteratura empirica disponibile, sebbene ancora caratterizzata da una certa eterogeneità metodologica, evidenzia risultati favorevoli dell'applicazione dell'UDL anche nei percorsi rivolti a persone con disabilità intellettiva, con ricadute sui piani dell'apprendimento, della partecipazione sociale e del comportamento (AlRawi & AlKahtani, 2022).

Una prospettiva pedagogica inclusiva richiede di superare una concezione della personalizzazione limitata alla predisposizione di interventi individualizzati per lo

studente con disabilità. Sebbene tali interventi mantengano una funzione rilevante, la personalizzazione assume pieno significato inclusivo quando si integra con una revisione delle condizioni organizzative, metodologiche, relazionali e valutative che caratterizzano il contesto formativo.

L'inclusione può pertanto essere concepita come un processo dinamico, nel quale apprendimento e partecipazione sono determinati non solo dalle caratteristiche individuali, ma anche dalle opportunità offerte dall'ambiente. Murdaca, Dainese e Maggiolini (2021) sottolineano, infatti, la necessità di considerare congiuntamente sviluppo umano, vulnerabilità e potenzialità, assumendo l'inclusione come prospettiva finalizzata a garantire una partecipazione piena ed equa.

In questa direzione, non è lo studente a dover adattarsi a un ambiente formativo rigidamente definito; è piuttosto il contesto a dover essere progettato secondo criteri di flessibilità e accessibilità. L'obiettivo è consentire a tutti di accedere ai contenuti, partecipare alle interazioni, sperimentare differenti modalità di apprendimento e dimostrare le competenze acquisite attraverso molteplici forme di espressione.

L'Universal Design for Learning offre una traduzione metodologica di tali principi, promuovendo una progettazione anticipata fondata sulla pluralità delle modalità di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione. La differenziazione didattica, di conseguenza, non viene considerata un intervento aggiuntivo rivolto esclusivamente allo studente con disabilità, ma una componente ordinaria della progettazione formativa.

5. Il ruolo dello studente con disabilità: da destinatario a soggetto attivo

In un modello autenticamente inclusivo, lo studente con disabilità assume un ruolo attivo e partecipativo nel proprio percorso formativo, in relazione alle proprie caratteristiche, aspirazioni e possibilità. La progettazione educativa dovrebbe quindi favorire la partecipazione dello studente alla definizione degli obiettivi, alla scelta delle attività e alla valutazione del percorso. In particolare, lo studente è progressivamente coinvolto nell'espressione di bisogni, interessi e aspettative, nella partecipazione alle attività individuali e collaborative, nell'utilizzo consapevole degli strumenti compensativi e tecnologici e nello sviluppo di strategie di autoregolazione dell'apprendimento. Parallelamente, è importante promuovere la consapevolezza delle proprie risorse e delle necessità di supporto, nonché l'acquisizione graduale di autonomia nella gestione dei compiti e delle responsabilità.

Un ulteriore elemento significativo è rappresentato dall'autovalutazione, attraverso la quale lo studente può riflettere sui propri apprendimenti, riconoscere i progressi compiuti e contribuire alla valutazione del percorso. Particolare attenzione deve inoltre essere rivolta al trasferimento delle competenze acquisite nei diversi contesti formativi, sociali e professionali. Il sostegno educativo dovrebbe, pertanto, essere orientato alla promozione dell'autonomia e dell'autodeterminazione, evitando che l'intervento professionale si trasformi in sostituzione dell'azione dello studente o generi forme di dipendenza. L'obiettivo è garantire la

partecipazione alle esperienze condivise dalla comunità formativa, attraverso modalità differenziate di accesso, partecipazione e dimostrazione delle competenze, evitando pratiche di marginalizzazione fondate su attività parallele o sistematicamente semplificate.

6. Il ruolo del docente di sostegno: mediatore, progettista e agente di trasformazione

In una prospettiva inclusiva, il docente di sostegno non dovrebbe essere identificato esclusivamente come il docente dello studente con disabilità, ma come un professionista corresponsabile della progettazione educativa dell'intero gruppo classe. La sua funzione non si esaurisce, quindi, nel supporto individualizzato, ma comprende la costruzione delle condizioni pedagogiche, didattiche e organizzative necessarie a favorire la partecipazione dello studente.

Il docente di sostegno svolge una funzione di osservazione e mediazione, individuando potenzialità, interessi, bisogni e modalità di partecipazione dello studente e collaborando con i docenti curricolari alla progettazione delle attività. Contribuisce inoltre alla predisposizione di materiali e ambienti accessibili, all'individuazione e alla riduzione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione e all'adozione di metodologie coerenti con i principi dell'UDL.

La sua azione comprende anche la facilitazione della partecipazione alle attività del gruppo, il sostegno all'autonomia senza sostituzione, la promozione delle relazioni con i pari e la collaborazione con le diverse figure coinvolte nel progetto formativo, quali tutor, educatori, famiglia e servizi territoriali. Risultano altresì fondamentali il monitoraggio degli interventi, la documentazione dei progressi, la valutazione degli esiti e la verifica delle condizioni contestuali che favoriscono o ostacolano l'apprendimento, anche in funzione del trasferimento delle competenze al contesto professionale.

Il docente di sostegno assume dunque una funzione di mediazione pedagogico-didattica, finalizzata a creare le condizioni affinché lo studente possa agire, apprendere e partecipare in modo progressivamente autonomo. L'inclusione, tuttavia, non può essere attribuita alla responsabilità esclusiva di tale figura professionale, poiché costituisce un compito condiviso dall'intera comunità formativa. Occorre tuttavia considerare la specificità epistemica ed esperienziale delle diverse discipline: il docente di sostegno non possiede una competenza enciclopedica su tutti i domini del sapere, motivo per cui si rende indispensabile la piena collaborazione dei docenti disciplinari. Spetta a questi ultimi individuare e declinare gli obiettivi minimi e i nuclei fondanti della materia, indispensabili per garantire una preparazione soddisfacente agli alunni con B.E.S. in relazione alla diagnosi di riferimento.

A questo proposito, la ricerca di Murdaca, Oliva e Panarello (2016) e le indagini di Murdaca, Oliva e Nuzzaci (2014) evidenziano la relazione tra atteggiamenti degli insegnanti, autoefficacia professionale, strategie didattiche e propensione al-

l'inclusione, confermando il ruolo centrale della formazione professionale dei docenti nello sviluppo di pratiche inclusive.

In questo quadro, una proposta didattica orientata all'inclusione può prevedere la costruzione progressiva di un diario digitale dell'apprendimento, attraverso il quale l'alunno avrebbe la possibilità di raccogliere elaborati, immagini, mappe, registrazioni, video e brevi riflessioni sulle esperienze svolte. Tale strumento non assumerebbe una funzione esclusivamente documentativa, ma potrebbe diventare un dispositivo di metacognizione, autovalutazione e autodeterminazione, favorendo la consapevolezza rispetto a ciò che si è appreso, alle difficoltà incontrate, alle strategie utilizzate e al livello di autonomia raggiunto. Questa impostazione risulta coerente con la prospettiva della pedagogia della valutazione inclusiva (Nuzzaci, 2022), che individua nell'inclusione e nella qualità dei processi educativi una dimensione strettamente connessa alla valutazione, all'equità e alla valorizzazione delle differenze (Nuzzaci & Di Genova, 2020; Nuzzaci, Murdaca, & Muscarà, 2022a; 2022b).

In questa prospettiva, anche la valutazione assumerebbe una funzione prevalentemente formativa e regolativa**:** le informazioni raccolte attraverso il diario e gli strumenti osservativi consentono al docente di verificare non soltanto gli apprendimenti disciplinari, ma anche la partecipazione, l'autonomia e la capacità dell'alunno di utilizzare strategie efficaci. Nuzzaci, Murdaca e Muscarà (2022) sottolineano, infatti, l'importanza delle competenze valutative degli insegnanti nell'individuazione e nell'utilizzo di pratiche educative efficaci rivolte agli alunni con bisogni educativi speciali.

Parallelamente, il ruolo del docente di sostegno dovrebbe progressivamente configurarsi come quello di un facilitatore dell'apprendimento e dell'autonomia, piuttosto che come principale e permanente mediatore tra l'alunno e il contesto scolastico. L'intervento educativo dovrebbe quindi mirare a distribuire le fonti di supporto all'interno dell'ambiente: docenti curricolari, compagni, materiali visivi, tecnologie, routine e strategie metacognitive. In tal senso, il sostegno non consiste nel "fare al posto dell'alunno", ma nel creare le condizioni affinché egli possa acquisire progressivamente strumenti per agire in modo autonomo. La riflessione di Murdaca (2022) sul ruolo dell'insegnante di sostegno nella scuola innovativa evidenzia proprio la necessità di ripensare l'azione docente attraverso competenze e paradigmi orientati alla progettazione di contesti di apprendimento inclusivi, capaci di valorizzare la complessità degli studenti.

Il monitoraggio del progetto dovrebbe pertanto assumere una prospettiva multidimensionale, considerando almeno quattro aree: partecipazione, apprendimento, autonomia e relazione. A tali dimensioni possono essere associati strumenti quali griglie osservative, rubriche valutative, questionari e momenti di autovalutazione. La valutazione diviene così parte integrante della progettazione didattica: non si limita a certificare il raggiungimento degli obiettivi, ma permette di individuare le strategie più efficaci e le eventuali barriere ancora presenti nel contesto. In questa direzione, Nuzzaci e Di Genova (2020) interpretano la valutazione inclusiva come strumento connesso ai principi di equità, uguaglianza delle opportunità e diritto all'istruzione.

In sintesi, il docente di sostegno può essere considerato un professionista chiamato non tanto a compensare individualmente le difficoltà dell'alunno, quanto a contribuire alla trasformazione delle condizioni che rendono possibile l'apprendimento e la partecipazione. La prospettiva delineata da Murdaca (2022) richiama, infatti, la necessità di ripensare il ruolo dell'insegnante e i contesti formativi secondo una logica di inclusione e giustizia sociale, mentre Nuzzaci (2022) evidenzia il rapporto tra didattica, inclusione, tecnologie, autonomia e autodeterminazione.

7. La corresponsabilità tra studente e docente di sostegno

La relazione educativa inclusiva si fonda sul principio della corresponsabilità, secondo il quale studente e docente di sostegno, pur assumendo ruoli differenti, concorrono alla realizzazione del percorso formativo. Lo studente rappresenta il protagonista del proprio processo di apprendimento, mentre il docente sostiene tale processo attraverso progettazione, osservazione, mediazione e rimozione delle barriere contestuali.

È pertanto necessario evitare sia il rischio di una delega eccessiva allo studente, al quale non può essere attribuita un'autonomia non ancora acquisita, sia quello di una protezione eccessiva, che potrebbe limitare l'iniziativa e l'autodeterminazione personale. L'obiettivo pedagogico consiste nella costruzione di una "autonomia sostenuta", nella quale l'intensità dell'aiuto venga modulata in funzione dei bisogni effettivi e progressivamente ridotta in relazione allo sviluppo delle competenze.

Tale impostazione interpreta l'inclusione come un processo di trasformazione delle condizioni che rendono possibile la partecipazione. In questa direzione, Nuzzaci, Murdaca e Muscarà (2022) evidenziano l'importanza della qualità degli interventi educativi, delle competenze valutative e delle rappresentazioni della disabilità nella costruzione di pratiche formative efficaci.

Nel complesso, la prospettiva delineata sposta l'attenzione dall'adattamento individuale alla trasformazione del contesto, riconoscendo nello studente un soggetto attivo e nel docente di sostegno un mediatore e progettista della partecipazione. L'inclusione si configura, quindi, come una responsabilità condivisa e come un processo orientato alla progressiva autonomia, autodeterminazione e piena partecipazione dello studente alla vita formativa e professionale.

8. Il benessere globale, l'autodeterminazione e le ricadute sistemiche

Il benessere globale e multidimensionale della persona si sostanzia nella maturazione del senso di autoefficacia, nella percezione di essere riconosciuti e valorizzati e nella costruzione di un'immagine positiva di sé in quanto cittadino e lavoratore. Tale prospettiva risulta coerente con la *Self-Determination Theory*, secondo la quale la soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione costituisce una condizione rilevante per la motivazione, lo sviluppo personale e il

benessere (Ryan & Deci, 2000). Entro tale prospettiva, la vulnerabilità non coincide con una deprivazione individuale, ma si rivela come una dimensione antropologica costitutiva della condizione umana, superando la rigida binarietà tra soggetti autonomi e soggetti vulnerabili a favore di una visione dell'autonomia come istanza relazionale e interdipendente.

La formazione professionale si riconfigura dunque come uno spazio privilegiato di apprendimento esperienziale e situato, dove laboratori, tirocini e compiti di realtà permettono di scardinare le rappresentazioni stereotipate legate alle inabilità lavorative. Le ricadute strategiche del modello mirano a promuovere il paradigma dei diritti, valorizzare le differenze, implementare la didattica UDL, sostenere l'autodeterminazione e tutelare il benessere integrale.

Tale approccio richiede l'attivazione di forme di corresponsabilità e di alleanze educative tra istituzioni formative, enti locali, servizi socio-sanitari, famiglie e tessuto d'impresa, delineando un vero e proprio ecosistema inclusivo.

9. Conclusioni

La transizione epistemologica dal modello dell'adattamento compensativo individuale alla riprogettazione integrata e sistemica dei contesti rappresenta il passaggio qualificante per la moderna pedagogia dell'inclusione. Come evidenziato dai documenti dell'UNESCO (2020), la valorizzazione delle differenze costituisce la leva imprescindibile per la trasformazione globale dei sistemi educativi. L'inclusione non è un modulo aggiuntivo o un ripiego emergenziale, ma rappresenta la sostanza e il criterio di qualità della progettazione educativa. La formazione professionale si attesta così come luogo primario per la promozione delle *capabilities* individuali e collettive, contribuendo alla costruzione di una società nella quale l'inclusione sia il principio strutturante di ogni agire educativo.

Il passaggio da una logica centrata sulla personalizzazione dell'intervento a una prospettiva orientata alla trasformazione dei contesti costituisce una dimensione centrale della pedagogia inclusiva. Nell'ambito della formazione professionale delle persone con disabilità, tale prospettiva assume particolare rilievo, poiché l'efficacia educativa non può essere ricondotta al solo successo formativo, ma deve tradursi nella costruzione di concrete opportunità di autonomia, autodeterminazione, partecipazione sociale e inserimento lavorativo.

In questa direzione, il *Capability Approach* permette di considerare le effettive possibilità della persona di sviluppare le proprie capacità e di compiere scelte significative, mentre l'*Universal Design for Learning* fornisce un quadro metodologico volto a progettare ambienti formativi accessibili e flessibili, capaci di riconoscere la variabilità degli apprendenti fin dalla fase iniziale della progettazione.

All'interno di tale cornice, la persona con disabilità assume un ruolo attivo e corresponsabile nel proprio percorso formativo, mentre il docente di sostegno si configura come professionista della mediazione pedagogica, della progettazione inclusiva e della trasformazione del contesto. La relazione educativa si allontana,

pertanto, da una concezione assistenziale o sostitutiva del sostegno, orientandosi verso la promozione progressiva dell'autonomia, dell'autodeterminazione e delle competenze.

L'inclusione autentica si realizza, dunque, quando il sostegno non interviene esclusivamente sulla difficoltà individuale, ma concorre alla modificazione degli ambienti e delle pratiche affinché tutti possano apprendere, partecipare e sviluppare le proprie potenzialità. In questa prospettiva, il passaggio da una logica emergenziale o assistenziale a un approccio sistemico rappresenta una condizione fondamentale affinché la formazione professionale possa svolgere una reale funzione inclusiva ed emancipativa.

La disabilità non si esaurisce nella diagnosi clinica: l'istituzione formativa, in stretta sinergia con la famiglia, l'équipe multidisciplinare e gli Enti locali, ha il compito prioritario di promuovere la qualità della vita del discente. Assumendo il modello bio-psico-sociale dell'ICF e valorizzando le indicazioni del Profilo di Funzionamento, gli attori educativi sono chiamati ad ampliare il posizionamento d'agibilità dello studente.

Ciò richiede la predisposizione di un Progetto di Vita orientato al benessere globale, capace di accompagnare la crescita personale e di favorire l'integrazione attiva del soggetto nel tessuto sociale e lavorativo. A tal fine, si rende indispensabile una revisione condivisa dei ruoli professionali, da formalizzare nel Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) mediante l'individuazione di obiettivi mirati e sostenibili.

Uno dei rischi maggiormente critici connessi alla formazione della persona con disabilità risiede nella mancanza di continuità progettuale e di raccordo verticale tra i diversi ordini di scuola, nonché nelle fasi di transizione verso l'istruzione superiore e il mercato del lavoro. Questa frammentazione rischia di disperdere le competenze maturate e di ostacolare un efficace inserimento professionale.

In conclusione, il docente di sostegno, all'interno di questa proposta, non è colui che aggiusta le difficoltà dell'alunno, ma il professionista che contribuisce a modificare le condizioni dell'apprendimento, affinché ciascuno possa trovare modalità significative per partecipare. L'innovazione non consiste quindi nell'aggiungere ulteriori interventi individuali, ma nel trasformare il modo stesso di concepire la didattica: progettare prima per la diversità, costruire contesti flessibili, valorizzare il gruppo dei pari, utilizzare la tecnologia come facilitatore e accompagnare progressivamente ogni studente verso una maggiore autonomia e capacità di autodeterminazione. La scuola deve essere consapevole di essere una fase di passaggio nella vita della persona con disabilità, e appunto per questo ha il dovere di non lasciare sfuggire l'occasione di essere davvero efficace nel supporto e nella valorizzazione delle autonomie dello studente con B.E.S.

Bibliografia

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2022). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 800–808. https://doi.org/10.1080/20473869.-2021.1900505

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

CAST. (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org/

Frentzel, E., Geyman, Z., Rasmussen, J., Nye, C., & Murphy, K. M. (2021). Pre-employment transition services for students with disabilities: A scoping review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54(2), 103–116. https://doi.org/10.3233/JVR-201123

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Murdaca, A. M. (2022). Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali. *Education Sciences & Society - Open Access*, 13(2). https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14575

Murdaca, A. M., Dainese, R., & Maggiolini, S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 9(1), 49–53. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-07

Murdaca, A. M., Nuzzaci, A., Vitale, A., & Orecchio, F. (2023). Giovani, lavoro e identità professionale: Bisogni, valori ed autodeterminazione negli adolescenti / Young people, work and professional identity: Needs, values and self-determination in adolescents. *Nuova Secondaria*, 40(5), 155–173.

Murdaca, A. M., Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: Fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 277–286.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.

Nuzzaci, A. (2022). Editoriale. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2(2). https://doi.org/10.32043/jimtlt.v2i2.42

Nuzzaci, A., & Di Genova, N. (2020). La valutazione in una scuola inclusiva tra equità, uguaglianze e opportunità. In M. V. Isidori (Ed.), *DSA e didattica inclusiva: Dalle neuroscienze agli interventi in classe e a distanza. Riflessioni e spunti operativi nella scuola post Covid 19* (pp. 185–196). Anicia.

Nuzzaci, A., Murdaca, A. M., & Muscarà, M. (2022a). Usare la valutazione per accrescere la qualità degli interventi didattici con allievi con bisogni speciali: Competenze valutative auto-percepite e percezione della disabilità / Using assessment to increase the quality of educational interventions with pupils with special needs: Self-perceived assessment skills and perception of disability. In P. Lucisano (Ed.), *Convegno internazionale SIRD 2021. Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle, Salerno, Roma, 25–26 novembre 2021* (pp. 547–566). Pensa MultiMedia.

Nuzzaci, A., Murdaca, A. M., & Muscarà, M. (2022b). Quality of educational interventions with pupils with special needs, perception of disability and self-perceived assessment skills. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities,* 9(5), 1–8. https://doi.org/10.19080/GJIDD.2022.09.555774

Oliva, P., Murdaca, A. M., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali nel burnout degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa / Italian Journal of Educational Research*, 7(12), 99–120. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/-sird/article/view/174

ONU. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. United Nations. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,* 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Terzi, L. (2005). A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education. *Theory and Research in Education*, 3(2), 197–223. https://doi.org/10.1177/1477878505053301

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all.

World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health (ICF).

Zhang, L., Carter, R. A., Greene, J. A., Bernacki, M. L., & Yu, J. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review,* 36(1), Article 35. https://doi.org/-10.1007/s10648-024-09860-7

II.2
La vulnerabilità come criterio di progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi

Antonio Balestra
Ricercatore (PAED-02/A) – Link Campus University
a.balestra@unilink.it
Daniela Maggi
Ricercatrice (PAED-02/A) – Università eCAMPUS
daniela.maggi@uniecampus.it

Abstract
Ripensare l'umano significa riconoscere la vulnerabilità non solo come categoria antropologica, ma come criterio di progettazione didattica: se ogni soggetto apprende nella dipendenza da corpi, ambienti, tempi e relazioni, l'inclusione non è adattamento tardivo ma costruzione intenzionale di condizioni accessibili, giuste e partecipative. Il contributo elabora una cornice teorico-progettuale che trasforma la vulnerabilità da oggetto di riflessione a principio ordinatore della progettazione, mettendo in dialogo cura educativa, Embodied Education e Universal Design for Learning. Corpo, spazio e compiti autentici sono riletti come mediatori di accesso, partecipazione e riconoscimento. Ne deriva una proposta che assume la differenza non come eccezione da compensare, ma come variabile attesa della progettazione: una cura educativa che prende forma pubblica nelle condizioni dell'apprendere.
Parole chiave: vulnerabilità; cura educativa; Embodied Education; Universal Design for Learning; progettazione inclusiva.

Rethinking the human means recognizing vulnerability not only as an anthropological category but as a criterion for instructional design. If learning depends on bodies, environments, time and relationships, inclusion is not a late adjustment but the intentional construction of accessible, equitable and participatory conditions. The paper develops a theoretical-design framework that turns vulnerability from an object of reflection into an organizing principle, bringing educational care, Embodied Education and Universal Design for Learning into dialogue. Body, space and authentic tasks are reframed as mediators of access, participation and recognition. Difference is thus treated not as an exception to compensate for, but as an expected design variable: educational care takes public form in the conditions of learning.
Keywords: vulnerability; educational care; Embodied Education; Universal Design for Learning; inclusive design.

1. Introduzione

Per lungo tempo la pedagogia ha assunto come proprio riferimento un soggetto implicito, pensato come autonomo e competente, dotato di un corpo standard e di tempi di apprendimento regolari. Mai dichiarato in quanto tale, quel soggetto si è nondimeno sedimentato nelle strutture stesse della scuola, dalla durata dell'ora di lezione fino al formato della prova. Quando un allievo non rientra in tale profilo, il sistema attiva un dispositivo compensativo che interviene *a posteriori*, su richiesta e caso per caso. Un'inclusione così concepita rimane, nella sostanza, un adattamento tardivo. Essa conferma infatti la norma nel momento stesso in cui ne attenua gli effetti, e fa sì che il riconoscimento debba ogni volta transitare per la certificazione di uno scarto.

Tre linee di ricerca, ciascuna solida entro il proprio perimetro, sono rimaste finora disgiunte. La prima ha ridefinito la vulnerabilità come una condizione universale, trasferendo dal soggetto alle istituzioni l'onere di produrre le risorse necessarie a fronteggiarla (Fineman, 2008; Canevaro, 2015), e tuttavia, di regola, si arresta sulla soglia della progettazione (Dell'Anna, Ianes, & Tarini, 2022). Una seconda linea ha documentato il ruolo costitutivo che il corpo svolge nei processi conoscitivi (Gallagher, 2005), senza però convertire questa acquisizione in requisiti per l'ambiente di apprendimento. La terza, infine, ha elaborato con l'*Universal Design for Learning* (UDL) una grammatica progettuale che, priva di un ancoraggio normativo, finisce per essere applicata alla stregua di una lista di controllo (Meyer, Rose, & Gordon, 2014; CAST, 2024). Le sintesi di ricerca ne offrono una conferma puntuale. All'UDL viene riconosciuta un'efficacia sul piano dei processi, mentre il suo impatto sugli esiti di apprendimento rimane indimostrato (Capp, 2017), e oltre la metà degli studi omette di rendere conto del grado di implementazione (King-Sears et al., 2023). Né il quadro muta quando lo sguardo si allarga al contesto europeo, dove la traduzione del modello in prassi resta incompiuta (Ewe & Galvin, 2023), o si restringe a quello italiano, nel quale le esperienze documentate sono ancora poche (Savia, 2018).

La lacuna, a ben vedere, non investe la disponibilità dei concetti, ma la loro giunzione. Il lavoro prende dunque le mosse da un interrogativo preciso, chiedendosi a quali condizioni la vulnerabilità possa funzionare come criterio di progettazione. La tesi qui sostenuta è che, assunta come condizione comune e non come tratto che distingue alcuni, la vulnerabilità trasformi la variabilità in un dato iniziale del progetto. L'impianto è di natura teorico-progettuale, e i criteri che ne derivano possiedono lo statuto di ipotesi argomentate.

2. Dalla vulnerabilità come categoria alla vulnerabilità come criterio

Nella prospettiva di Fineman (2008), il soggetto vulnerabile coincide con il soggetto universale. La vulnerabilità non è episodica ma costante, poiché discende dalla natura incarnata dell'esistenza; a variare sono le risorse che ciascuno è in grado di mobilitare per farvi fronte, e la loro produzione compete alle istituzioni,

non al singolo. Canevaro (2015), dal canto suo, fa della fragilità originaria la matrice dei processi educativi. Che essa non rappresenti un deficit posseduto da taluni, bensì una condizione prodotta dalla situazione formativa, è un rilievo che vale anche sul versante docente (Cereda, 2026).

Trasferire questa premessa sul terreno della didattica richiede di guardarsi da due derive simmetriche. La prima, di segno paternalistico, legge la vulnerabilità come un deficit e, pur dichiarando di proteggere, sottrae agentività. La seconda, di segno negazionista, la confina entro alcune biografie, dalle quali reclama un ritorno alla norma. Fra questi due estremi si apre una terza via, che consiste nel trattare la vulnerabilità come un criterio. Ma un criterio non è una descrizione. È un dispositivo di scelta. Il passaggio dalla categoria al criterio si misura, allora, sulla domanda con cui la progettazione prende avvio. Non ci si chiede più «chi, in questa classe, ha bisogni particolari?», ma «quali condizioni questo ambiente rende necessarie per partecipare, e quante di esse sono irrinunciabili?». La prima domanda colloca il problema nella persona e produce elenchi di allievi; la seconda lo rintraccia nell'ambiente e restituisce elenchi di vincoli, incidendo così su ciò che al docente è effettivamente dato modificare.

Mortari (2015) ha restituito alla cura uno statuto ontologico ed epistemico, affrancandola dalla sfera del sentimento accessorio; ne consegue che curare male costituisce un errore conoscitivo prima che morale. Entro l'istituzione scolastica, però, la cura corre il rischio di restare discrezionale, di configurarsi cioè come la qualità del buon insegnante anziché come una proprietà del sistema. Così intesa, diviene riparativa; giunge quando l'ambiente ha già escluso e sfugge a ogni forma di verifica. Perché sia educativamente seria, deve invece assumere una forma pubblica, prendendo corpo nell'organizzazione dei tempi e degli spazi, nella scelta dei materiali e fin dentro le regole che governano la valutazione. Una cura siffatta non supplisce a una progettazione mancata; ne genera, piuttosto, una migliore. In aula, del resto, il riconoscimento è distribuito anche dagli assetti materiali, e un ambiente che ammetta un unico modo di mostrare ciò che si è compreso ha già stabilito in partenza chi potrà dirsi competente. La progettazione è dunque una pratica distributiva prima ancora che una tecnica, un atto insieme progettuale e democratico (Balestra, 2025).

3. Corpo, mediatori, prove

È l'*Embodied Education* a gettare un ponte fra la premessa antropologica e la materialità dell'aula. La prospettiva enattiva ha emancipato la cognizione da una concezione disincarnata, intendendola come un fenomeno che emerge dall'accoppiamento fra organismo e ambiente (Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Se processi non tematizzati, come quelli che regolano la postura e l'equilibrio o che presiedono all'orientamento, strutturano la percezione e l'azione (Gallagher, 2005), allora il corpo non è l'oggetto dell'apprendere, ma la sua condizione di possibilità. Ne discende che il carico sensoriale e l'acustica, al pari dell'alternanza posturale e della durata, cessano di fare da cornice per divenire, a pieno titolo, variabili del

progetto. Un ambiente rumoroso non è semplicemente sgradevole, perché ha già selezionato chi è in grado di sostenerlo; la vulnerabilità assume qui il nome della fatica e della saturazione sensoriale, o quello, non meno concreto, del bisogno di movimento.

L'*Universal Design for Learning* mette a disposizione la sintassi che consente di tradurre simili principi in decisioni ripetibili, articolate lungo i tre assi del coinvolgimento, della rappresentazione e dell'azione ed espressione (Meyer, Rose, Gordon, 2014); in Italia è stato accolto come modello di riprogettazione curricolare (Dell'Anna, Frizzarin, 2025). Il suo apporto risiede nell'inversione del luogo in cui si colloca la barriera. Non è l'allievo a essere inadeguato al compito; è semmai il compito a incorporare requisiti che l'obiettivo non richiede. Progettare a monte significa allora separare i vincoli essenziali da quelli accidentali, sedimentati dalla consuetudine; ne risulta un'operazione che non abolisce gli accomodamenti individuali, ma li rende residuali. Applicato come un rituale procedurale, per contro, il modello genera una messa in scena della conformità che lascia invariata l'ecologia dell'insegnare (Balestra, 2025). La difficoltà, peraltro, è più profonda di quanto lascerebbe supporre una cattiva esecuzione, dal momento che fra bisogni di segno opposto si danno sovrapposizioni per cui ciò che ad alcuni fa da facilitatore diventa per altri una barriera (Mangiatordi, 2019). Da qui l'esigenza di un criterio che indichi quali alternative valga la pena predisporre, ed è precisamente su questo terreno che la vulnerabilità e la cura svolgono una funzione tutt'altro che ornamentale. Sotto questo profilo, anche il compito autentico, situato e aperto a differenti modalità di realizzazione, può operare come mediatore di accesso, partecipazione e riconoscimento, purché rimanga invariato il costrutto oggetto di apprendimento e valutazione.

L'intera cornice regge unicamente a condizione di spingersi fino alla valutazione. La progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2005) impone di stabilire in primo luogo le evidenze accettabili e, solo in seguito, le esperienze che vi conducono; ed è in quel passaggio che la variabilità dei mezzi trova legittimazione, senza che l'obiettivo venga abbassato. Laddove la valutazione rimanga ancorata a un unico formato, quanto era stato differenziato a monte collassa a valle, e l'allievo scopre che le vie alternative valevano per apprendere, ma non per contare. Che il rischio non sia soltanto teorico lo mostra il fatto che, fra le pratiche riconducibili all'UDL, quelle relative all'espressione multipla risultano le meno diffuse fra i docenti italiani (Maggi & Balestra, 2025).

4. Cinque criteri operativi

I cinque criteri che qui si propongono non si aggiungono alla cornice teorica come un elenco giustapposto, ma ne rappresentano la traduzione sul piano progettuale. Assunta come condizione comune e non eccezionale, la vulnerabilità impone di considerare la variabilità prima che la difficoltà si manifesti, e fonda in tal modo l'anticipazione. L'UDL declina questa esigenza nella disponibilità di vie plurali verso un medesimo obiettivo, e ne scaturisce la ridondanza. La distinzione fra

l'obiettivo e le modalità contingenti attraverso cui viene perseguito obbliga poi a interrogare i vincoli incorporati nei compiti, ponendo le basi della negoziabilità. La prospettiva *embodied* mostra come quei vincoli investano anche la materialità corporea dell'esperienza, e approda così alla sostenibilità corporea. Quanto alla cura educativa, essa esige che la possibilità di partecipare non resti meramente formale e trovi espressione nel valore attribuito ai contributi; è da questa istanza che deriva il riconoscimento. La procedura muove dunque dalle implicazioni progettuali delle cornici esaminate e ne ricerca la convergenza attorno a un unico interrogativo, relativo alle condizioni che occorre modificare perché la variabilità non si trasformi in barriera. Ciascuno dei cinque criteri si accompagna, nella formulazione che segue, a una domanda progettuale e a un indicatore osservabile.

Il primo, l'*anticipazione*, assume la variabilità come un dato iniziale e non come un imprevisto. Chi progetta dovrà chiedersi quali differenze di corpi e di tempi, di lingue e di storie sia ragionevole attendersi, e in che modo esse compaiano già nella prima stesura del progetto. L'indicatore risiede nella presenza delle alternative fin dall'inizio, anziché nella loro aggiunta quando la difficoltà è ormai emersa.

La *ridondanza* chiede che verso il medesimo obiettivo si diano più vie, equivalenti fra loro e non disposte secondo una gerarchia. «Se questa via è impraticabile, ne esiste un'altra che conduca allo stesso traguardo senza essere percepita come minore?» La risposta non può esaurirsi in una dichiarazione di principio, poiché l'equivalenza non si proclama ma si costruisce, e poggia sull'invarianza del costrutto mentre mutano i mezzi attraverso i quali lo si mostra (Balestra, 2025).

La *negoziabilità* impone di distinguere i vincoli essenziali da quelli accidentali, interrogando ogni consegna su ciò che ne definisce l'obiettivo e su ciò che, invece, è soltanto il modo in cui l'abbiamo sempre richiesto. Il suo indicatore consiste nella capacità di dichiarare quali requisiti non siano negoziabili, e per quali ragioni.

Con la *sostenibilità corporea* l'attenzione si sposta sull'ambiente, che deve risultare abitabile da corpi reali e non da quel corpo standard che la scuola ha a lungo presupposto. Occorre domandarsi quale carico sensoriale e attentivo esiga una determinata sequenza e dove siano collocati i punti di recupero; l'osservazione verterà quindi sulla presenza di variazioni di postura e di intensità lungo l'intero arco della sua durata.

Il *riconoscimento*, infine, esige che la partecipazione sia resa effettiva e visibile. «Chi, in questo assetto, può contribuire in modo riconosciuto, e chi vi permane ammesso ma inattivo?» Il segno che il criterio abbia trovato attuazione va cercato nella documentazione dei contributi espressi attraverso modalità differenti e, quando pertinenti al costrutto oggetto di verifica, nel loro ingresso nella valutazione.

Un caso concreto consente di saggiare la tenuta dei criteri. Si immagini una consegna di storia che chieda di leggere quattro pagine del manuale e di redigere individualmente, nell'arco di cinquanta minuti, un testo sulle cause di un evento. Una simile consegna incorpora un obiettivo essenziale, che consiste nel costruire un'argomentazione causale fondata su evidenze, e accanto a esso quattro vincoli accidentali che gli sono del tutto estranei. Il canale scritto vi è infatti imposto tanto

in ingresso quanto in uscita, la prestazione è concepita come strettamente individuale e il tempo come un blocco ininterrotto. È la negoziabilità, anzitutto, a separare l'essenziale dall'accidentale. Operata questa distinzione, la ridondanza può affiancare al manuale una fonte audio e ammettere l'esposizione orale registrata come prova equivalente, mentre l'anticipazione fa sì che tali opzioni figurino già nella stesura iniziale, in modo che nessuno debba farne richiesta.

La sostenibilità corporea interviene a sua volta sui cinquanta minuti, scomponendoli in fasi che alternano postura e formato; il riconoscimento, per parte sua, rende visibile e documenta il contributo di chi ha costruito la linea del tempo per il gruppo, senza confonderlo con la valutazione dell'argomentazione richiesta. L'obiettivo non ne esce abbassato. A essere rimossi sono stati soltanto i requisiti che non concorrevano a definirlo.

La trasferibilità della proposta, d'altronde, non dipende dall'esempio scelto. I criteri agiscono su variabili presenti in qualunque contesto formativo, dagli obiettivi ai mediatori, dai tempi ai corpi, e valgono nella scuola primaria come nella formazione degli adulti, perché non prescrivono soluzioni ma vincolano il modo in cui le si decide. Da un contesto all'altro cambia l'elenco dei vincoli accidentali. Resta invariata la procedura che consente di individuarli.

5. Conclusioni

Gli esiti del lavoro conservano lo statuto di ipotesi e, come tali, chiedono di essere messi alla prova. La loro verifica chiama in causa la ricerca basata sul design, un approccio che muove da principi teorici e da problemi autentici per giungere alla prototipazione di soluzioni, delle quali osserva gli effetti, affinando le proprie congetture nel corso di cicli successivi (Design-Based Research Collective, 2003). In un simile disegno, i cinque criteri assumerebbero il ruolo di variabili di intervento, la cui incidenza andrebbe rilevata sull'ampiezza della partecipazione e sul ricorso agli accomodamenti individuali. Verrebbero così corrette due debolezze note della base empirica, ossia l'affidamento a dati autoriferiti e la mancata rilevazione della fedeltà implementativa (King-Sears et al., 2023). Più che chiedersi se l'impianto funzioni, conviene porre una domanda più esigente, volta a stabilire che cosa funzioni, per chi e attraverso quali meccanismi (Pawson & Tilley, 1997). Un criterio di falsificazione, in ogni caso, rimane fermo. Se ambienti così progettati non riducessero il ricorso agli adattamenti successivi, la tesi non reggerebbe.

Tre limiti vanno dichiarati con franchezza. Il primo è di ordine organizzativo, poiché progettare a monte esige tempo docente e condizioni che molte istituzioni non garantiscono. Il secondo concerne l'apprendimento, giacché ambienti iperstrutturati riducono quello spazio di imprevedibilità di cui esso si nutre. L'ultimo, di natura culturale prima che operativa, investe le rappresentazioni professionali. Assumere la vulnerabilità come criterio ne impone una revisione, e non si riduce all'aggiunta di una tecnica.

Entro questi confini si colloca il contributo specifico del lavoro, che consiste nel conferire alla vulnerabilità una forma decisionale. Spostarla dal fondo antro-

pologico alla superficie operativa del progetto significa smettere di chiedere agli allievi di somigliare all'ambiente, per cominciare a costruire ambienti che somiglino a chi li abita. La cura prende così forma pubblica nelle condizioni stesse dell'apprendere, e proprio per questo diviene verificabile, si fa trasmissibile e può, finalmente, dirsi giusta.

Bibliografia

Balestra, A. (2025). *Universal Design for Learning, tecnologie educative e inclusione. Le sfide dell'educazione post digitale [Universal Design for Learning, educational technologies and inclusion: The challenges of post-digital education]*. FrancoAngeli.

Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura [Born fragile: Educational processes and care practices].* Edizioni Dehoniane.

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807.

CAST. (2024). Universal design for learning guidelines version 3.0 [Graphic organizer].

Cereda, F. (2026). Embodied vulnerability as a formative resource: Body, emotions, and professional identity in Physical Education initial teacher education. *Education Sciences & Society*, 17(1), 97–108.

Dell'Anna, S., & Frizzarin, A. (2025). Universal Design for Learning per la progettazione didattica inclusiva. Percorsi di formazione in servizio con insegnanti della scuola primaria e secondaria [Universal Design for Learning for inclusive planning: Experiences of in-service professional development for primary and secondary school teachers]. *L'integrazione scolastica e sociale,* 24(4), 52–78.

Dell'Anna, S., Ianes, D., & Tarini, G. (2022). Dalla dialettica universale-particolare verso una didattica plurale. Visioni, approcci e strategie per una scuola di tutti e di ciascuno [From the universal-particular dialectic towards plural teaching: Visions, approaches and strategies for a school for all and each learner]. *Scuola democratica,* 13(3), 443–461.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher,* 32(1), 5–8.

Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal design for learning across formal school structures in Europe: A systematic review. *Education Sciences,* 13(9), Article 867.

Fineman, M. A. (2008). The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition. *Yale Journal of Law & Feminism*, 20(1), 1–23.

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind.* Oxford University Press.

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Zimmerman, S. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, Article 103956.

Maggi, D., & Balestra, A. (2025). UDL, technologies and the role of the teacher: An exploratory study. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 9(2).

Mangiatordi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica [Building inclusion: Universal Design and digital resources for teaching]*. Guerini Scientifica.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura [Philosophy of care]*. Raffaello Cortina.
Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation.* Sage.
Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio [Universal Design for Learning in the Italian context: Results of a research on the territory]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 6(1), 101–118.
Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). T*he embodied mind: Cognitive science and human experience.* MIT Press.
Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2nd ed.)*. ASCD.

II.3
Promuovere l'inclusione e il senso di appartenenza al nido. Evidenze da una ricerca empirica

Paolo Bertuletti
Ricercatore Tenure Track – Università degli Studi di Bergamo
paolo.bertuletti@unibg.it

Abstract
Il contributo affronta il tema dell'inclusione dei bambini e delle bambine nei servizi 0-3 utilizzando il costrutto del senso di appartenenza (*sense of belonging*). Lo fa a partire dal caso di una bambina con background migratorio osservata in un nido. L'analisi mette in luce alcune dinamiche tra pari di cui il personale educativo dovrebbe tener conto per favorire la partecipazione di tutti e di tutte.
Parole chiave: Senso di appartenenza; nido; inclusione; bambini e bambine; background migratorio.

This paper addresses the inclusion of young children in early childhood education and care through the conceptual lens of sense of belonging. It draws on the case of a girl with a migrant background observed in a nursery. The analysis highlights specific peer dynamics that educators should take into account in order to foster the participation of all children.
Keywords: Sense of belonging; nursery; inclusion; young children; migrant background.

Il contributo affronta il tema dell'inclusione al nido utilizzando il costrutto, ancora poco esplorato in Italia, ma ampiamente utilizzato all'estero, di *sense of belonging* (senso di appartenenza). Nei contesti educativi l'inclusione si realizza quando bambini e bambine sentono di appartenere a pieno titolo alla comunità di pari e adulti; spesso, però, le dinamiche relazionali e linguistiche che vi si instaurano non consentono a tutti di soddisfare questo bisogno. Gli interventi educativi dovrebbero tenerne conto.

1. Contesto e metodo

Il presente lavoro analizza alcuni episodi osservati nella sezione di un nido comunale a forte impronta montessoriana frequentata da bambini e bambine di età

compresa fra i 28 e i 36 mesi. L'attenzione si concentra su una bambina di 31 mesi – che chiameremo per comodità Maria – nata in Italia da genitori sudamericani. Il *background migratorio* rende particolarmente interessante la sua situazione proprio per riferimento al senso di appartenenza.

I dati sono stati raccolti nella primavera del 2025 nell'ambito di un progetto di ricerca più ampio, intitolato "Sense of Belonging and Values Education for Democracy in Early Childhood Education" e finanziato con i fondi del piano NextGenerationEU e del MUR. Di seguito sono riportati gli estratti dei diari di osservazione di due ricercatori ospitati per due settimane consecutive presso il nido oggetto di indagine e un passaggio della trascrizione di uno dei due focus group che gli stessi ricercatori hanno condotto con l'équipe educativa. I diari sono stati compilati avvantaggiandosi anche di alcune videoregistrazioni realizzate presso la struttura con il consenso degli interessati.

2. Fondo teorico e scopo del contributo

Benché nei documenti istituzionali sul sistema integrato 0-6 si parli esplicitamente di senso di appartenenza[1], sono poche le indicazioni pratiche che se ne possono ricavare per promuovere questo sentimento nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. In Italia il concetto è poco esplorato e, comunque, non impiegato per leggere dal punto di vista dei bambini la loro esperienza di inclusione. Così, anche gli studi italiani che si occupano dell'inclusione dei bambini con *background migratorio* nei servizi 0-3 si concentrano prevalentemente sui problemi inerenti alla collaborazione fra personale educativo e famiglie non italiane (cfr. Bochicchio & Pennazio, 2020; Bove, 2019; Raccagni, 2022), meno sui vissuti personali di bambini e bambine.

Eppure, la discussione sul senso di appartenenza ha avuto recentemente una certa diffusione nella letteratura internazionale sulla Early *Childhood Education*, specialmente in Australia e in Nuova Zelanda – dove il tema occupa un posto centrale nelle rispettive linee guida nazionali per i servizi 0-6 (Erwin, Valentine, & Toumazou, 2024) – e nei Paesi nord europei, dove un recente filone di studi ha applicato il costrutto sociologico di "politics of belonging" (Yuval-Davis, 2011) ai contesti educativi prescolastici (Johansson et al., 2024).

In questa seconda prospettiva alcune studiose hanno documentato come i bambini, fin da piccoli, creino confini simbolici fra il "noi" e il "loro", o il "tu", allo scopo di regolare l'accesso alle proprie attività in base all'età, alla competenza linguistica, al genere dei partecipanti, ecc. Se, da un lato, queste dinamiche rafforzano la coesione fra i membri legittimati del gruppo, dall'altro, possono relegare "fuori dal gioco" altri potenziali partecipanti (Juutinen, Puroila, & Johansson, 2018).

1 MIUR, Dec. Min. 22 novembre 2021, n. 334 - Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, p. 19; MIUR, Dec. Min. 24 febbraio 2022, n. 43 - Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, p. 17.

Anche i nostri *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* toccano fugacemente l'argomento, segnalando, con un richiamo implicito agli studi di Corsaro, il nesso fra il senso di appartenenza alla comunità da parte dei bambini e la possibilità che viene data loro di condividere e co-costruire una propria "cultura dei pari" (p. 20). Ebbene, proprio perché quest'ultima si configura come una reinterpretazione della cultura adulta (Corsaro, 2003), si capisce perché tale compito risulti proporzionalmente più difficile per bambini e bambine con background culturali diversi dalla maggioranza, con conseguente rischio di marginalizzazione.

Pur partendo da un caso singolo, lo scopo del presente studio è di gettar luce sulle dinamiche che all'interno dei nidi possono promuovere (o inibire) il senso di appartenenza di bambini e bambine, superando una rappresentazione dei bambini stranieri come "persone deprivate" bisognose di supporto individuale, per focalizzare l'attenzione sulle barriere culturali e sociali che rendono spesso la diversità di partenza un fattore discriminante (Pescarmona, 2019, p. 67).

3. Analisi delle osservazioni

Per l'analisi sono stati selezionati diversi episodi, qui raggruppati secondo tre nuclei tematici, osservati al nido e registrati dalle telecamere (soltanto uno è stato riportato da un'educatrice). Tutti riguardano Maria, una bambina di 31 mesi con background migratorio, presentata dalle educatrici come isolata, "timida e introversa".

3.1 Una bambina "invisibile"

Al nido è difficile udire la voce di Maria. In effetti, la bambina parla poco e spesso in spagnolo, la sua lingua madre. In gruppo fatica a far sentire la propria voce. Come in questo caso:

> L'educatrice porta una nuova proposta al tavolo dove è seduta Agnese (30 mesi), la quale però non se ne accorge. Maria segnala la cosa alla compagna con un fil di voce: "Mira! [in spagnolo] Agnese, Agnese", ma la compagna non sente. Poi, Simone (30 mesi) si accaparra il materiale, tenendolo solo per sé. L'educatrice suggerisce di lavorare insieme ad altri, infilando "una perlina ciascuno"; Maria ripete "Ciascuno!", ma non viene udita.

Sulle prime sembra che la difficoltà di Maria a farsi sentire dipenda dal volume basso della sua voce: persino con la sua educatrice di riferimento la bambina comunica sussurrando. Dalle osservazioni emerge però un altro elemento interessante. Anche la presenza fisica di Maria viene spesso ignorata dai compagni.

> Mentre Simone (30 mesi) e Alessio (32 mesi) giocano al "lupo", Maria tenta invano di coinvolgere il secondo nel gioco del dottore. Rincorrendolo con

un fonendoscopio giocattolo in mano, più volte accosta lo strumento alla schiena del compagno, come a mimare l'atto di auscultare. Lui continua a correre per la stanza come se niente fosse.

L'episodio che segue è ancora più eloquente:

Anna (33 mesi), Carlotta (31 mesi) e Agnese (30 mesi) si nascondono nella "tana" (un armadietto chiuso da una tendina). Maria osserva da fuori.
Le tre compagne escono e, sporgendosi sulle punte dei piedi sopra l'armadietto, gridano in direzione di Renato (29 mesi), il quale fa finta di essere un "lupo addormentato". Anna grida: "Renato, non entri! … Sei bruttissimo!". Agnese ripete: "Sei bruttissimo!". Maria le imita coi gesti, ma non proferisce parola.
Poi, Anna, Carlotta e Agnese rientrano nella tana. Maria si avvicina alla tenda, dietro alla quale si sentono sussurri e risolini. Quando all'improvviso escono per la seconda volta, le tre bambine per poco non urtano Maria, che si scosta. Si muovono come se lei fosse invisibile.
Finalmente, Anna e Carlotta raggiungono il "lupo addormentato". Le due bambine si siedono accanto a lui dicendo qualcosa, mentre Renato fa versi bestiali. Maria le segue a distanza; applaude quando Carlotta grida per l'eccitazione, ma le sue compagne non se ne curano.

3.2 Alla ricerca di un proprio ruolo

Benché non coinvolta nei giochi dei compagni, Maria si adopera per ritagliarsi un ruolo all'interno del gruppo. Il seguente episodio è rivelativo in questo senso:

Seduto al tavolo Simone (30 mesi) è intento ad incastrare palline colorate di diversa misura nei fori di una scatola di legno. Maria lo osserva.
Ad un certo punto una pallina cade a terra. Prontamente Maria la rimette sul tavolo. Questa sua iniziativa è rinforzata dall'educatrice, che esclama: "Bene, Maria! Stai raccogliendo le palline?". Dopo che Simone ha inserito una pallina nel foro giusto [la stessa che Maria aveva raccolto?], la bambina saltella dalla gioia e sorride all'educatrice.
Arriva Alessio (32 mesi) e Maria finisce in seconda fila, ma non lascia il proprio compito: quando sente il rumore di un oggetto che cade, si china per controllare che nessuna pallina sia finita sotto il tavolo.
Non appena Alessio si allontana, Maria si infila prontamente fra il compagno e Simone, riguadagnando un posto in prima fila. Una pallina cade ancora e lei si prodiga a cercarla. Per la prima volta Simone interagisce con lei e le chiede: "Dov'è?".
Passa un po' di tempo e dopo l'ennesima disputa fra Simone e i bambini seduti attorno al suo tavolo, si conviene con l'educatrice una nuova distribuzione dei posti. Maria rimane nelle retrovie, pur senza lasciare il suo ruolo di "raccoglitrice di palline": di nuovo, si sente il rumore di qualcosa che sbatte e lei si china immediatamente a controllare.

> Infine, l'educatrice si accorge che la bambina è rimasta fuori dal cerchio stretto dei compagni e le suggerisce di iniziare una nuova attività su un altro tavolo. Con un po' di esitazione Maria accetta.

3.3 Finalmente protagonista

Nel corso della giornata al nido ci sono momenti in cui l'immagine di Maria silenziosa, "invisibile" e ai margini dell'attività viene smentita. In particolare, nel momento della lettura sul tappeto poco prima del pranzo Maria si mostra stranamente loquace. Risponde subito e aD alta voce alle domande dell'educatrice (talora anche in italiano), contribuendo a suo modo ad arricchire la narrazione.

Anche durante i canti pomeridiani – così riferiscono le educatrici intervistate nel secondo focus group – è molto coinvolta e, soprattutto, "fa sentire la sua voce!". In giardino, poi, è stata vista in un ruolo inaspettato.

> "La settimana scorsa stavo seguendo un gruppetto di bambini in giardino. Si divertivano a scendere di corsa giù dalla collinetta. Maria li seguiva. Ad un certo punto di sua iniziativa ha introdotto una variante al gioco: anziché correre, si è messa a rotolare giù dalla collinetta. Gli altri hanno cominciato ad imitarla. Quando si è accorta di ciò, Maria si è fatta raggiante dalla gioia. Una bambina diversa"
>
> (Un'educatrice).

4. Considerazioni conclusive

L'analisi evidenzia una discrepanza fra l'immagine di Maria restituita dai diari e dalle videoregistrazioni e la descrizione che ne hanno dato le sue educatrici. La bambina "timida e introversa" – così definita durante i focus group – si è dimostrata in verità socievole e desiderosa di partecipare alle attività dei compagni. Più che da motivi caratteriali, la sua marginalità all'interno del gruppo sembra dipendere dalla sistematica esclusione perpetrata nei suoi confronti dagli altri, forse a motivo delle sue limitate capacità linguistiche. Come si è visto, senza dichiarazioni esplicite, ma con un comportamento molto eloquente sul piano performativo (si muovevano "come se lei fosse invisibile"), compagni e compagne facevano intendere che lei era fuori dal gruppo di gioco. Non a caso, gli studiosi che si sono occupati di *sense of belonging* individuano nella performatività una dimensione cruciale per l'elaborazione del senso di appartenenza (Sumsion & Wong, 2011).

Il fatto che le educatrici abbiano cercato di spiegare la marginalità di Maria sul piano psicologico si potrebbe ricollegare all'impostazione montessoriana del loro progetto educativo, più attento allo sviluppo individuale dei bambini che alle dinamiche gruppali. Lo si vede anche nell'episodio in cui la bambina cerca di "ritagliarsi" il ruolo di "raccoglitrice di palline". Dopo l'iniziale incoraggiamento, l'educatrice preferisce indirizzarla verso un'attività solitaria che le avrebbe consen-

tito di concentrarsi meglio sul materiale di sviluppo. Per quanto ragionevole, visto il sovraffollamento e la conflittualità che si stava creando attorno al tavolo di Simone, la scelta trascura il desiderio di appartenenza della bambina, evidenziato dalla sua ostinata "strategia di accesso" al gioco (Corsaro, 2003).

Alla luce di quanto emerso, per evitare che Maria si ritrovi sempre nella posizione di "silent bystander" (Picchio & Mayer, 2019, pp. 290–293), si dovrebbe forse coinvolgere la bambina in giochi di gruppo basati sul movimento, dove il *gap* linguistico incide meno sul livello di partecipazione rispetto ai giochi simbolici altamente verbalizzati. Anche le attività maggiormente strutturate (come le letture collettive e i canti) potrebbero agevolare il suo coinvolgimento all'interno del gruppo.

Bibliografia

Bochicchio, F., & Pennazio, V. (2020). Promuovere l'inclusione interculturale delle famiglie migranti dei bambini con disabilità nei servizi educativi per la prima infanzia. *Educazione Interculturale*, 18, 14–25. https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/11757

Bove, C. (2019). Relazioni e inter-connessioni tra asilo nido e famiglie in contesti multiculturali. Quale pedagogia della partecipazione oggi nei servizi educativi italiani? *POIÉSIS*, 13(24), 222–239.

Corsaro, W. A. (2003). *Le culture dei bambini.* Il Mulino.

Erwin, E. J., Valentine, M., & Toumazou, M. (2024). The study of belonging in early childhood education: Complexities and possibilities. *International Journal of Early Years Education*, 32(1), 6–20. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2128307

Johansson, E., Emilson, A., Einarsdottir, J., Puroila, A.-M., & Piškur, B. (2024). The politics of belonging in early childhood contexts: A comprehensive picture, critical factors and policy recommendations. *Global Studies of Childhood,* 15(1), 9–24. https://doi.org/10.1177/20436106241260079

Juutinen, J., Puroila, A.-M., & Johansson, E. (2018). "There is no room for you!" The politics of belonging in children's play situations. In E. Johansson, A. Emilson, & A.-M. Puroila (Eds.), *Values education in early childhood settings: Concepts, approaches and practices* (pp. 249–264). Springer.

Pescarmona, I. (2019). I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, 9(29), 65–74.

Picchio, M., & Mayer, S. (2019). Transitions in ECEC services: The experience of children from migrant families. *European Early Childhood Education Research Journal,* 27(2), 285–296. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579552

Raccagni, D. (2022). Pratiche di intercultura ai nidi d'infanzia: Quali competenze per promuovere il dialogo con le famiglie? *Educazione Interculturale,* 20(2), 91–98. https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15856

Sumsion, J., & Wong, S. (2011). Interrogating "belonging" in Belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood,* 12(1), 28–45. https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28

Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations.* Sage.

II.4
Rendere visibile il sapere incarnato nella professionalità docente inclusiva

Filomena Maria Rosalba Cecere
PhD Candidate – Università degli Studi di Macerata
f.cecere@unimc.it
Patrizia Oliva
Professoressa associata – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
poliva@unicz.it

Abstract
Il contributo indaga come la vulnerabilità di docenti con disabilità visibile e non visibile possa essere rielaborata come sapere professionale incarnato. Attraverso una fase pilota di ricerca narrativa e il modello N.A.R.R.A.T.E., le esperienze sono esplorate in rapporto a disclosure, barriere, relazioni educative e pratiche inclusive. Il paper propone l'EPK come categoria interpretativa e discute un caso anonimizzato, evidenziando come accessibilità e riconoscimento possano ridefinire l'autorevolezza docente senza romanticizzare la disabilità. Le implicazioni riguardano ricerca narrativa, formazione e politiche scolastiche.
Parole chiave: vulnerabilità; disclosure; sapere incarnato; inclusione; narrazione.

This paper examines how the vulnerability of teachers with visible and non-visible disabilities may be reworked as embodied professional knowledge. Through a pilot narrative inquiry and the N.A.R.R.A.T.E. model, experiences are explored in relation to disclosure, barriers, educational relationships and inclusive practices. The paper proposes EPK as an interpretive category and discusses one anonymised case, showing how accessibility and recognition may redefine teacher authority without romanticising disability. Implications concern narrative research, teacher education and school policy.
Keywords: vulnerability; disclosure; embodied knowledge; inclusion; narrative.

1. Introduzione: il sapere professionale che resta invisibile

Nei contesti educativi contemporanei la professionalità docente viene spesso descritta attraverso competenze e prestazioni osservabili. Questa lettura non esaurisce però ciò che orienta l'agire nelle situazioni complesse: il docente interpreta, decide

nell'incertezza e costruisce fiducia attingendo anche a esperienze corporee, biografiche e relazionali. Il contributo non attribuisce una maggiore competenza alla disabilità; indaga come esperienze di vulnerabilità narrate e rielaborate rendano visibili forme di sapere professionale normalmente tacite.

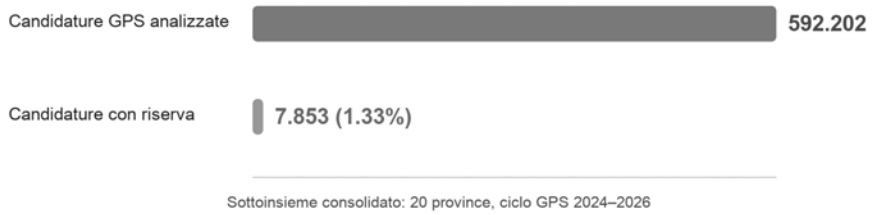
Il paper non celebra la fragilità: disabilità e vulnerabilità possono comprendere stigma, fatica, barriere e rischi di esposizione. Il loro interesse pedagogico risiede nei processi riflessivi e relazionali che possono generarsi in contesti di accessibilità, riconoscimento o esclusione (Garland-Thomson, 2011). Il testo intende contribuire alla definizione del Sapere Professionale Incarnato, presenta il modello N.A.R.R.A.T.E. e discute un caso narrativo emerso nella fase esplorativa della ricerca.

2. Vulnerabilità, disabilità e riconoscimento

La vulnerabilità non coincide con un tratto individuale o con una categoria clinica, poiché prende forma nella relazione tra l'esperienza vissuta e le condizioni materiali, organizzative e simboliche del contesto. È proprio questa relazione a essere illuminata dal concetto di *misfitting*, che indica la mancata corrispondenza tra un corpo, una storia personale e ambienti progettati per una presunta normalità (Garland-Thomson, 2011).

Spostare lo sguardo dal deficit alle condizioni che producono esclusione significa riconoscere l'inclusione come responsabilità relazionale e istituzionale, attenta alla persona, ai suoi contesti e al suo progetto di vita (Giaconi, 2015).

La vulnerabilità è anche istituzionale quando mancano dati adeguati sul fenomeno. Nel censimento inglese della forza lavoro scolastica del 2023, per oltre la metà dei docenti non risultava disponibile l'informazione relativa alla disabilità; tale limite impedisce una rendicontazione affidabile (Department for Education, 2023; Hassard et al., 2024). Poiché non sono disponibili dati quantitativi pubblici e disaggregati sul numero di docenti con disabilità in servizio nelle scuole italiane, la ricerca ha ricostruito un indicatore amministrativo alternativo a partire dalle GPS. Come mostra la Fig. 1, i dati pubblicati nel 2024 per il ciclo 2024–2026, limitati a venti province e 682 file disponibili, rilevano 7.853 candidature con riserva su 592.202 (1,33%). La scelta muove dall'ipotesi che la riserva possa intercettare, almeno in parte, situazioni connesse al riconoscimento di tutele previste dalla normativa, incluse quelle riferibili alla disabilità. Tale indicatore non equivale tuttavia a una stima dei docenti con disabilità: può comprendere posizioni differenti e non rende visibili né la disclosure né la qualità dell'inclusione. La sua stessa ambiguità rende evidente la difficoltà di conoscere quantitativamente il fenomeno.



Nota. Elaborazione su dati GPS pubblici pubblicati nel 2024 per il ciclo 2024-2026: 20 province e 682 file. La riserva è un indicatore amministrativo e non una stima dei docenti con disabilità
Fig. 1: Candidature GPS con riserva nel sottoinsieme consolidato

3. Dal corpo narrato al Sapere Professionale Incarnato

L'Embodied Education considera il corpo come luogo di azione, percezione e apprendimento (Gomez Paloma, 2014). Nella professionalità docente esso è presente nella voce, nello sguardo, nella fatica, nel ritmo e nell'accessibilità delle pratiche; entra così nella trama situata attraverso cui il docente legge la classe e rende disponibile la propria presenza alla relazione.

Il sapere pratico non coincide con l'applicazione di una teoria: nelle situazioni indeterminate il docente mobilita knowing-in-action, reflection-in-action e reflection-on-action (Schön, 1983). La narrazione seleziona eventi e attribuisce loro significato; non è una confessione trasparente, ma una pratica discorsiva negoziata (Ricoeur, 1991; Clandinin & Connelly, 2000).

Definiamo il Sapere Professionale Incarnato (Embodied Professional Knowledge, EPK) come l'insieme delle conoscenze pedagogiche situate che emergono dalla rielaborazione riflessiva di esperienze corporee, biografiche e relazionali e che orientano decisioni educative, relazioni e pratiche inclusive. Rispetto alla riflessività professionale in senso generale, l'EPK mette a fuoco come corpo vissuto, barriere e relazioni di riconoscimento entrino nella produzione del sapere. Non è un attributo stabile della disabilità: la sua rilevanza va argomentata attraverso tracce narrative e decisioni osservabili (Clandinin & Connelly, 2000; Santuzzi & Waltz, 2016).

4. Metodo: N.A.R.R.A.T.E. come dispositivo narrativo-riflessivo

La ricerca documenta una fase pilota esplorativa di narrative inquiry, basata su 15 interviste narrative volontarie. Il campionamento è intenzionale e coinvolge docenti con esperienze di disabilità visibile o non visibile; il presente contributo non propone inferenze statistiche né risultati conclusivi. N.A.R.R.A.T.E. esplora vulnerabilità, disclosure, esperienza incarnata e professionalità docente inclusiva mediante racconto e rilettura di episodi significativi.

Il modello articola sette movimenti: Narrare, Ascoltare, Riconoscere, Riflettere, Attribuire, Trasformare ed Elaborare. Il «Secondo Lettore» restituisce una traccia

descrittiva e de-identificata dei nuclei emersi per favorire una seconda riflessione; non formula diagnosi e non sostituisce l'interpretazione del partecipante o del ricercatore.

Il protocollo N.A.R.R.A.T.E., elaborato da Filomena Maria Rosalba Cecere (2026), comprende ventiquattro domande narrative rivolte a docenti con e senza disabilità e a studenti. Le domande sono costruite a partire da costrutti esplorati in scale validate: resilienza professionale (Benvenuto et al., 2021), autoefficacia docente (Scierri, 2024), atteggiamenti inclusivi (Murdaca et al., 2018) e fattori associati a inclusione e disabilità (Fiorucci, 2019). Le scale non sono somministrate né producono punteggi: offrono un ancoraggio per un'intervista pedagogicamente fondata, nella quale la disclosure può assumere significato senza diventare obbligatoria.

Le interviste sono volontarie e i materiali sono trattati mediante pseudonimi, omettendo dettagli potenzialmente identificativi. La sintesi di Giusy restituisce un episodio riferito dall'intervistata, senza sostituirsi alla sua voce né consentire generalizzazioni. La prosecuzione della raccolta e la validazione del protocollo richiederanno consenso informato, ulteriori revisioni e, ove previsto, autorizzazione etica. Parlare, tacere o rinegoziare il racconto è parte del dato stesso (Chaudoir & Fisher, 2010; Hassard et al., 2024).

5. Discussione: il caso di Giusy e le narrazioni della fase esplorativa

Giusy, docente della scuola secondaria di primo grado, è ipovedente. Materiali con caratteri ridotti o scarso contrasto, contenuti proiettati senza descrizione orale e segnaletica poco leggibile rendono visibili ostacoli spesso inosservati. La difficoltà emerge nell'incontro tra le sue modalità di percezione e un'organizzazione pensata per chi vede senza ostacoli. Giusy predispone materiali digitali accessibili, esplicita oralmente ciò che viene mostrato alla lavagna, cura il contrasto e condivide anticipatamente consegne e risorse. Le sue scelte rendono la comunicazione più partecipabile per l'intera classe.

Il caso di Giusy, letto insieme alle altre interviste, non dimostra che la vulnerabilità produca automaticamente pratiche inclusive. Mostra però che l'esperienza può diventare sapere professionale quando il docente mette in relazione un ostacolo incontrato nella propria esperienza con le successive scelte didattiche e relazionali. Nelle narrazioni ricorrono la fatica di sentirsi inclusi, il timore del giudizio e la necessità di scegliere se, come e con chi parlare della propria condizione, sono configurazioni situate, attraversate anche da pregiudizi e aspettative dei contesti scolastici.

La disclosure può assumere valore pedagogico quando è scelta, proporzionata e pertinente alla relazione (Cayanus, 2004; Cayanus & Martin, 2008). Il timore di essere giudicati può riguardare docenti con disabilità e colleghi senza disabilità quando prevalgono immagini stereotipate di efficienza, autonomia e normalità. Una scuola inclusiva non può pretendere la dichiarazione di una condizione personale; deve rendere possibile parlare, tacere, ricevere accomodamenti e ridefinire i confini senza dover dimostrare la propria vulnerabilità. Le narrazioni della fase esplorativa suggeriscono che la vulnerabilità non rappresenti soltanto una condizione da compensare individualmente, ma un luogo dal quale interrogare critica-

mente l'organizzazione scolastica, i suoi impliciti di normalità e le condizioni che rendono possibile la partecipazione. Il Sapere Professionale Incarnato costituisce, in questa prospettiva, una proposta interpretativa per riconoscere come corpo, biografia, relazione ed esperienza delle barriere possano entrare, attraverso un lavoro riflessivo, nella costruzione delle decisioni pedagogiche. N.A.R.R.A.T.E. rende tali connessioni narrabili e discutibili senza rendere obbligatoria la disclosure né attribuire alla disabilità un valore automaticamente inclusivo. Ne deriva un'indicazione per la ricerca, la formazione e le politiche scolastiche: costruire contesti accessibili e non discriminatori, nei quali ciascun docente possa scegliere se parlare o tacere della propria condizione e nei quali la cura educativa si traduca in accomodamenti ragionevoli, riconoscimento professionale e responsabilità condivisa dell'inclusione.

Bibliografia

Benvenuto, G., Di Genova, N., Nuzzaci, A., & Vaccarelli, A. (2021). Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studie*s, 23, 201–218. https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-benv

Cayanus, J. L. (2004). Effective instructional practice using teacher self-disclosure as an instructional tool. *Communication Teacher,* 18(1), 6–9. https://doi.org/10.1080/-1740462032000142095

Cayanus, J. L., & Martin, M. M. (2008). Teacher self-disclosure: Amount, relevance, and negativity. *Communication Quarterly*, 56(3), 325–341. https://doi.org/10.1080/01463370802241492

Cecere, F. M. R., & Oliva, P. (2026). *Allegato A. Protocollo N.A.R.R.A.T.E.*

Chaudoir, S. R., & Fisher, J. D. (2010). The disclosure processes model. *Psychological Bulletin*, 136(2), 236–256. https://doi.org/10.1037/a0018193

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Department for Education. (2023). *Disability data collection in schools: Workforce*. UK Government.

Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271–293. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21

Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A feminist materialist disability concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. FrancoAngeli.

Gomez Paloma, F. (2014). *Embodied cognitive science: Atti incarnati della didattica.* Edizioni Universitarie Romane.

Hassard, J., Yildrim, M., Thomson, L., & Blake, H. (2024). Disclosing non-visible disabilities in educational workplaces: A scoping review. *British Medical Bulletin*, 150(1), 23–41. https://doi.org/10.1093/bmb/ldae004

Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2018). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the SACIE-R scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 1–9. https://doi.org/10.1080/-08856257.2016.1267944

Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today,* 35(1), 73–81. https://doi.org/10.5840/philtoday199135136

Santuzzi, A. M., & Waltz, P. R. (2016). Disability in the workplace: A unique and variable identity. *Journal of Management,* 42(5), 1111–1135. https://doi.org/10.1177/0149206315626269

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner.* Basic Books.

Scierri, I. D. M. (2024). Italian validation of the Teacher Self-Efficacy Scale to Implement Self-Regulated Learning. *Italian Journal of Educational Research*, 32, 32–46. https://doi.org/10.7346/sird-012024-p32

II.5
La vulnerabilità come spazio pedagogico di inclusione: pratiche di cura educativa nella scuola secondaria di primo grado

Davide Di Palma
Professore Associato – Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"
davide.dipalma@unicampania.it
Generoso Romano
Dottorando – Università degli Studi di Napoli Parthenope
generoso.romano@uniparthenope.it

Abstract
Lo studio valuta un intervento educativo fondato sulla cura per promuovere inclusione e benessere relazionale nella scuola secondaria di primo grado. Con un disegno mixed-methods, 192 studenti di Ischia sono stati suddivisi in gruppo sperimentale e controllo. Per 10 settimane, il gruppo sperimentale ha svolto circle time, role-playing, laboratori autobiografici e cooperative learning. I dati sono stati raccolti mediante SECQ, SDQ, una scala adattata dall'Index for Inclusion, focus group e interviste. I risultati mostrano miglioramenti nelle competenze socio-emotive, nei comportamenti prosociali, nella partecipazione e nell'inclusione percepita, soprattutto tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali. I dati qualitativi confermano maggiore sicurezza emotiva, supporto tra pari e partecipazione. Le pratiche di cura, dialogo e cooperazione favoriscono inclusione e benessere relazionale.
Parole chiave: vulnerabilità educativa; inclusione scolastica; cura educativa; benessere relazionale.

This study evaluates a care-based intervention aimed at promoting inclusion and relational well-being in lower secondary school. Using a convergent mixed-methods design, 192 students in the Ischia area were divided into experimental and control groups. Over 10 weeks, the experimental group engaged in circle time, role-playing, autobiographical workshops and cooperative learning. Data were collected through the SECQ, SDQ, an adapted Index for Inclusion scale, focus groups and interviews. Results showed significant improvements in social-emotional skills, prosocial behaviour, participation and perceived inclusion, especially among students with Special Educational Needs. Qualitative findings confirmed emotional safety, peer support and participation. Overall, care-based, dialogic and cooperative practices emerged as effective tools for fostering school inclusion and relational well-being.
Keywords: educational vulnerability; school inclusion; educational care; relational well-being.

1. Introduzione

La contemporaneità educativa appare attraversata da profonde tensioni sociali, culturali e relazionali che investono direttamente la scuola e i processi di costruzione dell'identità personale degli studenti. La crescente diffusione di dinamiche di frammentazione relazionale, individualismo competitivo e disconnessione emotiva rende sempre più fragile il legame educativo e pone interrogativi urgenti rispetto alla capacità delle istituzioni scolastiche di configurarsi come spazi autentici di riconoscimento, partecipazione e cura (Biesta, 2020). In particolare, gli studenti che affrontano il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado sperimentano frequentemente vissuti di incertezza, vulnerabilità emotiva e ridefinizione identitaria che possono incidere profondamente sul benessere psicologico, sulle relazioni con i pari e sulla qualità dell'esperienza scolastica (Eccles & Roeser, 2011; OECD, 2021). Tale fase di transizione rappresenta infatti un momento delicato di ristrutturazione sociale ed emotiva, durante il quale il bisogno di riconoscimento relazionale, partecipazione e sicurezza emotiva assume una rilevanza educativa centrale (Allen et al., 2018). Durante la preadolescenza, tali dinamiche risultano particolarmente significative poiché gli studenti affrontano processi di ridefinizione identitaria, crescente sensibilità rispetto alla qualità delle relazioni tra pari e bisogno di riconoscimento sociale all'interno del gruppo classe (Eccles & Roeser, 2011; Allen et al., 2018).

In questo scenario, la vulnerabilità assume una significativa rilevanza pedagogica. Lungi dall'essere interpretata come mera debolezza o deficit individuale, essa può essere compresa come dimensione costitutiva dell'esperienza umana, spazio di apertura all'altro e condizione necessaria per la costruzione di relazioni autentiche e trasformative. Tale prospettiva si inserisce all'interno di una pedagogia della cura che riconosce il valore educativo dell'ascolto, della reciprocità e del riconoscimento dell'alterità. La cura viene infatti interpretata come pratica etica orientata alla promozione del "ben-essere" dell'altro attraverso relazioni educative fondate sulla responsabilità, sull'attenzione autentica e sulla presenza reciproca. Parallelamente, la relazione educativa viene concepita come esperienza fondata sull'accoglienza, sulla responsabilità reciproca e sulla capacità di ascolto dell'altro nella sua unicità e vulnerabilità (Noddings, 2013). In questa stessa direzione, viene sottolineata l'importanza di un'educazione capace di sviluppare empatia, immaginazione narrativa e sensibilità verso la fragilità umana, favorendo la costruzione di soggettività aperte al dialogo, alla comprensione e al riconoscimento reciproco (Nussbaum, 2019).

La riflessione pedagogica contemporanea ha inoltre mostrato come i modelli educativi rigidamente performativi e standardizzati rischino di marginalizzare le dimensioni emotive e relazionali dell'apprendimento, privilegiando logiche di efficienza, competizione e produttività che spesso alimentano ansia scolastica, esclusione sociale e impoverimento relazionale (Ball, 2017; Biesta, 2020). In un contesto caratterizzato dalla crescente pervasività delle tecnologie digitali e dall'emergere di forme relazionali sempre più mediate e disincarnate, il rischio è quello di una progressiva erosione della profondità dell'esperienza educativa e della

qualità dei legami interpersonali (Turkle, 2015; Rivoltella, 2020). In opposizione a tali prospettive, una pedagogia inclusiva orientata alla cura educativa mira a costruire contesti scolastici capaci di valorizzare la soggettività degli studenti, promuovere partecipazione attiva, benessere socio-relazionale e qualità delle relazioni educative, trasformando la vulnerabilità in occasione di crescita condivisa e reciproco riconoscimento (Booth & Ainscow, 2016; de Anna & Covelli, 2021).

La crescente attenzione verso il benessere emotivo degli adolescenti ha inoltre evidenziato come le istituzioni scolastiche siano sempre più chiamate a confrontarsi con fenomeni di fragilità relazionale, ansia sociale, difficoltà comunicative e senso di isolamento, amplificati dalle trasformazioni sociali e digitali degli ultimi anni e ulteriormente accentuati dall'esperienza pandemica. Numerose ricerche hanno infatti sottolineato come la qualità delle relazioni scolastiche rappresenti uno dei principali fattori protettivi rispetto ai processi di disengagement, esclusione sociale e malessere psicologico negli studenti preadolescenti (Allen et al., 2018; Cefai et al., 2018). In questa prospettiva, l'inclusione non può essere ridotta a un insieme di dispositivi organizzativi o misure compensative, ma deve essere interpretata come processo relazionale ed etico fondato sul riconoscimento reciproco, sulla partecipazione e sulla costruzione condivisa di contesti educativi accoglienti e supportivi (Booth & Ainscow, 2019; Slee & Tomlinson, 2018).

Assumere la vulnerabilità come categoria pedagogica significa dunque riconoscere il valore formativo delle emozioni, della fragilità e dell'interdipendenza umana, promuovendo ambienti educativi capaci di accogliere la complessità delle esperienze soggettive e di trasformarla in occasione di crescita individuale e collettiva. In tale prospettiva, l'adozione di un approccio metodologico misto appare particolarmente coerente con la natura multidimensionale dei fenomeni educativi indagati, poiché consente di integrare l'analisi quantitativa dei cambiamenti osservabili con la comprensione qualitativa dei vissuti, delle percezioni e delle dinamiche relazionali costruite dagli studenti all'interno dell'esperienza scolastica (Creswell & Plano Clark, 2007; Greene, 2022).

In tale prospettiva, il presente studio intende esplorare il potenziale trasformativo di un intervento educativo centrato sulla cura, sulla relazione e sulla vulnerabilità nella scuola secondaria di primo grado, assumendo la complessità dell'esperienza educativa come orizzonte teorico e metodologico di riferimento. Attraverso un approccio mixed-methods, la ricerca si propone di indagare in che modo pratiche educative dialogiche, cooperative e riflessive possano contribuire a promuovere inclusione, partecipazione scolastica, competenze socio-emotive e benessere relazionale negli studenti che vivono la delicata fase di transizione verso la scuola secondaria.

2. Obiettivi della ricerca

L'obiettivo generale della presente ricerca è analizzare l'efficacia di un intervento pedagogico-relazionale fondato sulla cura educativa e sulla valorizzazione della vulnerabilità nel promuovere processi inclusivi all'interno della scuola secondaria

di primo grado. Lo studio si colloca all'interno di quelle prospettive pedagogiche contemporanee che interpretano l'inclusione non come semplice integrazione funzionale degli studenti nei contesti scolastici, ma come costruzione relazionale di riconoscimento reciproco, partecipazione educativa e coinvolgimento autentico nella vita scolastica (Booth & Ainscow, 2016; Slee & Tomlinson, 2018). In tale prospettiva, l'inclusione viene concepita come pratica etica e relazionale capace di contrastare dinamiche di esclusione, marginalizzazione e frammentazione sociale attraverso la costruzione di contesti educativi fondati sulla reciprocità, sull'ascolto e sulla valorizzazione della soggettività.

La ricerca intende approfondire il ruolo delle pratiche educative dialogiche, cooperative ed emotivo-riflessive nella promozione del benessere relazionale e della partecipazione scolastica degli studenti durante la delicata fase di transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, momento frequentemente caratterizzato da vulnerabilità emotiva, ridefinizione identitaria e cambiamenti significativi nelle dinamiche relazionali tra pari (Eccles & Roeser, 2011; Allen et al., 2018). La letteratura pedagogica e psicopedagogica evidenzia infatti come tale passaggio scolastico possa incidere profondamente sulla percezione di sé, sulla qualità delle relazioni sociali e sul coinvolgimento educativo degli studenti, rendendo particolarmente rilevante la presenza di ambienti scolastici capaci di accogliere la fragilità e promuovere esperienze relazionali significative.

In questa prospettiva, la vulnerabilità viene assunta non come limite individuale da compensare o mascherare, ma come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa e relazionale, capace di favorire processi di apertura all'altro, consapevolezza emotiva, empatia e crescita condivisa. La ricerca si fonda dunque sull'idea che la scuola possa rappresentare uno spazio privilegiato di cura educativa, nel quale gli studenti abbiano la possibilità di sperimentare forme autentiche di ascolto, riconoscimento reciproco e partecipazione attiva, sviluppando competenze relazionali e socio-emotive funzionali al proprio benessere personale e collettivo (Noddings, 2013).

Più specificamente, lo studio si propone di verificare se la partecipazione a un percorso laboratoriale centrato sulla cura educativa possa contribuire al miglioramento delle competenze socio-emotive, della qualità delle relazioni tra pari, della regolazione emotiva, della partecipazione scolastica e della percezione di inclusione negli studenti coinvolti. Parallelamente, la ricerca mira a esplorare le modalità attraverso cui gli alunni attribuiscono significato alle esperienze educative vissute durante il percorso, analizzando le trasformazioni emotive, relazionali e partecipative emergenti all'interno del gruppo classe. Tale prospettiva si fonda sull'idea che i contesti scolastici possano rappresentare luoghi privilegiati per la costruzione di legami significativi, per lo sviluppo dell'empatia e per la promozione di forme autentiche di partecipazione educativa e democratica (Cefai et al., 2018; Biesta, 2020).

L'indagine attribuisce inoltre particolare rilevanza alla dimensione della cura educativa come pratica pedagogica orientata all'ascolto, al riconoscimento dell'alterità e alla valorizzazione della soggettività degli studenti, nella convinzione che la qualità delle relazioni scolastiche costituisca uno dei principali fattori protettivi

rispetto a fenomeni di isolamento, disengagement scolastico, ritiro sociale e disagio emotivo in età preadolescenziale (OECD, 2021; Allen et al., 2018).

3. Strumenti di raccolta dati

La ricerca adotta un approccio metodologico misto convergente (mixed-methods convergent design), finalizzato a integrare dati quantitativi e qualitativi al fine di cogliere la complessità multidimensionale dei fenomeni educativi indagati (Creswell & Plano Clark, 2007; Greene, 2022). Tale scelta metodologica risulta coerente con la necessità di esplorare non soltanto gli effetti osservabili dell'intervento educativo sui processi inclusivi, relazionali e socio-emotivi, ma anche i significati soggettivi attribuiti dagli studenti alle esperienze vissute durante il percorso laboratoriale, valorizzando la complementarità tra misurazione quantitativa e interpretazione qualitativa dei vissuti educativi (Johnson & Christensen, 2024).

Per quanto riguarda la componente quantitativa, gli strumenti sono stati somministrati dagli sperimentatori e dai docenti coinvolti nella ricerca all'interno del contesto scolastico, in orario curricolare, sia nella fase iniziale del percorso educativo (pre-test) sia al termine dell'intervento laboratoriale (post-test), con l'obiettivo di rilevare eventuali cambiamenti nelle variabili considerate. La somministrazione è avvenuta in modalità collettiva all'interno delle classi coinvolte, garantendo uniformità procedurale, anonimato delle risposte e adeguato supporto nella comprensione degli item da parte degli studenti (Cohen et al., 2002).

Lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) è stato utilizzato per rilevare aspetti legati al benessere emotivo, alle difficoltà comportamentali e alle relazioni interpersonali (Goodman, 1997). Il questionario, articolato in differenti sottoscale, ha indagato dimensioni quali sintomi emotivi, problemi comportamentali, difficoltà relazionali con i pari, iperattività e comportamento prosociale. Gli item erano formulati come brevi affermazioni riferite ai comportamenti e agli stati emotivi degli studenti, ad esempio "Mi preoccupo spesso", "Mi arrabbio facilmente" oppure "Cerco di aiutare gli altri quando sono in difficoltà". Per ciascun item gli studenti dovevano indicare il proprio livello di accordo attraverso una scala Likert a 3 punti ("non vero", "parzialmente vero", "assolutamente vero"). Lo strumento ha permesso di identificare eventuali fragilità socio-affettive e di monitorare possibili cambiamenti nella qualità delle relazioni e nella gestione emotiva degli studenti coinvolti nel percorso educativo. In particolare, la sottoscala relativa ai comportamenti prosociali è stata utilizzata per approfondire atteggiamenti di aiuto reciproco, collaborazione, empatia e disponibilità verso i pari, elementi considerati centrali nei processi inclusivi e nella costruzione del benessere relazionale scolastico (Cefai et al., 2018).

Per l'analisi delle competenze socio-emotive è stato utilizzato il Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), strumento finalizzato a valutare il livello di sviluppo delle competenze emotive e relazionali degli studenti (Zhou & Ee, 2012; Domitrovich et al., 2017). Il questionario è composto da item organizzati secondo una scala Likert a 6 punti, variabile da "per niente vero" a "comple-

tamente vero", e indaga differenti dimensioni delle competenze socio-emotive, tra cui autoconsapevolezza, autoregolazione emotiva, consapevolezza sociale, competenze relazionali e capacità decisionali responsabili. Gli item richiedevano agli studenti di riflettere sulla propria capacità di riconoscere e gestire emozioni e relazioni, attraverso affermazioni come "Riesco a controllare le mie emozioni quando sono arrabbiato", "Cerco di comprendere come si sentono gli altri" oppure "Collaboro facilmente con i miei compagni". Attraverso tali dimensioni, lo strumento ha consentito di analizzare la capacità degli studenti di riconoscere e comprendere le proprie emozioni, gestire situazioni conflittuali, sviluppare empatia verso gli altri e instaurare relazioni positive e collaborative all'interno del gruppo classe. Il SECQ è risultato particolarmente coerente con gli obiettivi della ricerca, poiché ha permesso di rilevare eventuali trasformazioni socio-emotive, relazionali e partecipative favorite dal percorso laboratoriale centrato sulla cura educativa, sulla cooperazione e sulla valorizzazione pedagogica della vulnerabilità.

È stata inoltre utilizzata una scala adattata dall'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2016), finalizzata a esplorare la percezione dell'inclusione scolastica, della partecipazione educativa e della qualità del clima relazionale della classe. Gli item, formulati attraverso affermazioni relative all'esperienza scolastica quotidiana, sono stati organizzati secondo una scala Likert a 5 punti, da "mai" a "sempre". Lo strumento ha indagato dimensioni quali percezione di accoglienza, cooperazione tra pari, ascolto reciproco, partecipazione alle attività, rispetto delle differenze, qualità delle relazioni educative e percezione di equità all'interno della classe. Tra gli item proposti figuravano affermazioni quali "Nella mia classe tutti possono partecipare", "I compagni si aiutano reciprocamente" oppure "Mi sento ascoltato dagli insegnanti". La scala ha consentito di approfondire il modo in cui gli studenti percepiscono il clima inclusivo del gruppo classe e il livello di partecipazione democratica sperimentato durante le attività educative, aspetti considerati fondamentali nella costruzione di contesti scolastici orientati alla cura, alla cooperazione e alla valorizzazione della soggettività (Booth & Ainscow, 2016; Slee & Tomlinson, 2018).

Parallelamente, la componente qualitativa della ricerca ha previsto l'utilizzo di focus group semi-strutturati con gli studenti, interviste semi-strutturate rivolte ai docenti e osservazioni partecipanti condotte durante le attività laboratoriali. L'analisi qualitativa ha avuto l'obiettivo di approfondire i vissuti soggettivi degli studenti, le rappresentazioni della vulnerabilità, della cura educativa e dell'inclusione, nonché le trasformazioni emotive, relazionali e partecipative emerse nel corso dell'intervento. Attraverso i focus group si è inteso esplorare il modo in cui gli studenti hanno percepito le relazioni con i pari, la qualità della partecipazione al gruppo classe, le esperienze di ascolto e riconoscimento reciproco e le eventuali modificazioni nella percezione del clima scolastico. Le interviste ai docenti hanno invece consentito di raccogliere osservazioni relative ai cambiamenti nelle dinamiche relazionali, nei livelli di partecipazione e nei comportamenti cooperativi degli studenti coinvolti nel percorso sperimentale, mentre le osservazioni partecipanti hanno permesso di monitorare direttamente le interazioni tra pari, le modalità co-

municative e i processi collaborativi sviluppati durante le attività educative (Flick, 2022).

I dati qualitativi raccolti sono stati analizzati attraverso analisi tematica secondo l'approccio proposto da Braun e Clarke (2016), mediante un processo di codifica progressiva finalizzato all'individuazione di nuclei tematici ricorrenti relativi alla vulnerabilità, al riconoscimento reciproco, alla partecipazione scolastica, al coinvolgimento relazionale, al benessere socio-emotivo e alla percezione della cura educativa. L'analisi tematica ha consentito di interpretare in profondità le esperienze narrate dagli studenti e dai docenti, integrando i risultati quantitativi con una comprensione maggiormente articolata dei significati educativi emersi nel corso dell'intervento.

La ricerca ha coinvolto un campione complessivo di 192 studenti iscritti al primo anno della scuola secondaria di primo grado appartenenti a un istituto scolastico situato nel territorio dell'isola di Ischia, contesto territoriale caratterizzato da una significativa eterogeneità socio-culturale e da specifiche dinamiche educative e relazionali legate alla dimensione comunitaria e insulare. La scelta del territorio ischitano è risultata particolarmente coerente con gli obiettivi dello studio, poiché ha consentito di approfondire il ruolo delle pratiche pedagogiche inclusive e relazionali in un contesto scolastico attraversato da differenti forme di vulnerabilità sociale, emotiva e culturale, condizioni che la letteratura recente riconosce come particolarmente rilevanti nei processi di costruzione dell'identità e del benessere scolastico in età preadolescenziale (Cefai et al., 2018; OECD, 2021). La presenza di situazioni di fragilità educativa, unite alle trasformazioni relazionali tipiche della fase preadolescenziale, ha reso il contesto particolarmente significativo per l'implementazione di interventi centrati sulla cura educativa, sul riconoscimento reciproco, sulla partecipazione scolastica e sulla costruzione di relazioni educative inclusive (Allen et al., 2018; Biesta, 2020).

4. Selezione del campione

Il campione è stato costituito da otto classi prime appartenenti al medesimo istituto scolastico. Quattro classi sono state assegnate al gruppo sperimentale, mentre le restanti quattro classi hanno costituito il gruppo di controllo. Complessivamente, il gruppo sperimentale è stato composto da 96 studenti coinvolti nel percorso laboratoriale centrato sulla cura educativa e sulla valorizzazione della vulnerabilità, mentre il gruppo di controllo ha compreso 96 studenti che hanno proseguito il normale percorso curricolare senza partecipare alle attività previste dall'intervento educativo.

All'interno del gruppo sperimentale sono stati coinvolti 14 studenti con situazioni di svantaggio socio-economico-culturale e 8 studenti con diagnosi certificata di dislessia, mentre nel gruppo di controllo sono stati inclusi 13 studenti con svantaggio socio-economico-culturale e 7 studenti con diagnosi certificata di dislessia. La distribuzione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali all'interno dei due gruppi è risultata complessivamente equilibrata, al fine di ridurre possibili inter-

ferenze nella comparazione degli esiti dell'intervento educativo e garantire una maggiore omogeneità iniziale tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. La presenza di studenti caratterizzati da differenti condizioni di vulnerabilità educativa e sociale ha inoltre consentito di osservare il potenziale delle pratiche educative dialogiche e cooperative nella promozione di processi inclusivi, partecipativi e relazionali all'interno del gruppo classe (Booth & Ainscow, 2016).

Alla ricerca hanno partecipato anche 12 docenti curriculari appartenenti alle classi coinvolte nello studio, i quali hanno collaborato sia nella fase di somministrazione degli strumenti quantitativi sia nelle attività osservative e qualitative previste dal disegno metodologico. Gli insegnanti hanno inoltre partecipato attivamente alle attività laboratoriali, contribuendo alla costruzione di un clima educativo orientato all'ascolto, alla cooperazione e alla valorizzazione delle differenze individuali. La loro partecipazione ha consentito di raccogliere osservazioni sistematiche relative ai cambiamenti nelle dinamiche relazionali, nei livelli di partecipazione, nei comportamenti cooperativi e nelle modalità di interazione tra pari emerse durante il percorso educativo, aspetti considerati centrali nei processi di inclusione scolastica e benessere relazionale (Cefai et al., 2018).

La ricerca ha adottato un campionamento non probabilistico di convenienza, frequentemente utilizzato negli studi educativi condotti in contesti scolastici naturali, nei quali l'assegnazione casuale individuale risulta difficilmente realizzabile per ragioni organizzative, pedagogiche ed etiche (Cohen et al., 2002). L'assegnazione ai gruppi è avvenuta attraverso la suddivisione naturale delle classi già esistenti, configurando uno studio quasi-sperimentale con gruppo sperimentale e gruppo di controllo non equivalente. Tale impostazione metodologica risulta ampiamente utilizzata nella ricerca educativa contemporanea per l'analisi di interventi realizzati in contesti scolastici autentici, nei quali risulta prioritario preservare la stabilità delle relazioni educative e la continuità delle dinamiche di classe (Johnson & Christensen, 2024).

Particolare attenzione è stata attribuita alla definizione dei criteri di inclusione allo studio. Sono stati inclusi nella ricerca gli studenti regolarmente iscritti al primo anno della scuola secondaria di primo grado, con frequenza scolastica stabile e consenso informato firmato dai genitori o dai tutori legali. In coerenza con la prospettiva inclusiva della ricerca, il campione ha compreso anche studenti con Bisogni Educativi Speciali legati a situazioni di svantaggio socio-economico-culturale e studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, in particolare dislessia, per i quali è stata richiesta la presenza di diagnosi clinica certificata come criterio di inclusione allo studio. Tale scelta è risultata coerente con la finalità della ricerca di esplorare il ruolo della cura educativa nella costruzione di ambienti scolastici maggiormente inclusivi, partecipativi e orientati al riconoscimento delle differenze individuali (de Anna & Covelli, 2021; Slee & Tomlinson, 2018).

Sono stati invece esclusi dalla ricerca gli studenti con frequenza scolastica fortemente discontinua o coloro che non hanno completato entrambe le fasi di somministrazione degli strumenti quantitativi (pre-test e post-test), al fine di garantire maggiore attendibilità nella comparazione dei dati raccolti e nella valutazione degli effetti dell'intervento educativo.

La scelta di coinvolgere studenti frequentanti il primo anno della scuola secondaria di primo grado è derivata dalla rilevanza educativa della fase di transizione dalla scuola primaria, momento frequentemente caratterizzato da cambiamenti nelle dinamiche relazionali e sociali, ridefinizione identitaria e vulnerabilità emotiva (Eccles & Roeser, 2011; Allen et al., 2018). Tale fase ha rappresentato un contesto privilegiato per l'implementazione di interventi educativi orientati alla cura, alla promozione del benessere relazionale, della partecipazione scolastica e della qualità delle relazioni educative. In questa prospettiva, il campione selezionato ha consentito di esplorare in che modo pratiche educative dialogiche, cooperative ed emotivo-riflessive abbiano inciso sui processi inclusivi, sulle competenze socio-emotive, sulle dinamiche relazionali e sulla qualità dell'esperienza scolastica vissuta dagli studenti durante la delicata fase di transizione verso la scuola secondaria di primo grado

5. Intervento educativo

L'intervento educativo è stato realizzato nell'arco di 10 settimane consecutive e si è svolto interamente durante l'orario curricolare, attraverso due incontri settimanali della durata di circa 90 minuti ciascuno, per un totale di 20 incontri laboratoriali. La scelta di integrare il percorso nella quotidianità scolastica è risultata coerente con la prospettiva inclusiva della ricerca, finalizzata a promuovere processi relazionali autentici e pratiche di cura educativa direttamente all'interno del contesto classe (Booth & Ainscow, 2016; Biesta, 2020). La letteratura pedagogica contemporanea evidenzia infatti come gli interventi inclusivi risultino maggiormente efficaci quando vengono inseriti stabilmente nelle dinamiche ordinarie della vita scolastica, favorendo continuità educativa, partecipazione e costruzione di legami significativi tra gli studenti (Cefai et al., 2018).

L'intervento è stato progettato secondo una prospettiva pedagogica centrata sulla cura educativa, sulla valorizzazione della vulnerabilità e sulla promozione della partecipazione scolastica e del benessere socio-relazionale, assumendo la relazione educativa come principale dispositivo trasformativo dei processi inclusivi (Noddings, 2013). Le attività proposte hanno avuto l'obiettivo di promuovere ascolto reciproco, consapevolezza emotiva, partecipazione attiva, empatia, cooperazione e riconoscimento dell'alterità attraverso metodologie dialogiche, narrative ed esperienziali. Il percorso è stato costruito a partire dall'idea che la vulnerabilità possa rappresentare non una condizione deficitaria da compensare, ma uno spazio educativo capace di favorire apertura all'altro, crescita condivisa e costruzione di relazioni autentiche.

Gli studenti del gruppo sperimentale hanno partecipato a un percorso articolato in quattro fasi progressive e integrate tra loro. La prima fase è stata orientata alla costruzione del clima relazionale attraverso attività di conoscenza, ice-breaking e circle time pedagogici finalizzati a favorire la libera espressione delle emozioni e dei vissuti legati al passaggio alla scuola secondaria di primo grado. Attraverso domande-stimolo, mappe emotive, immagini evocative e brevi narrazioni autobio-

grafiche, gli studenti hanno condiviso paure, aspettative e difficoltà relazionali, sviluppando progressivamente un clima di ascolto reciproco, partecipazione e sicurezza emotiva. Alcune attività hanno inoltre previsto la rappresentazione grafica delle emozioni e momenti di confronto collettivo sulle esperienze vissute nel nuovo contesto scolastico (Allen et al., 2018).

La seconda fase ha previsto attività di role playing, simulazione educativa e problem solving relazionale finalizzate allo sviluppo dell'empatia, della capacità di decentramento emotivo, delle competenze socio-emotive e della gestione cooperativa dei conflitti. Gli studenti sono stati coinvolti nella simulazione di situazioni scolastiche problematiche legate a esclusione sociale, conflitti tra pari, prese in giro e vulnerabilità emotiva, assumendo differenti punti di vista all'interno delle dinamiche simulate. Al termine delle attività, docenti e sperimentatori hanno guidato momenti di debriefing pedagogico e riflessione collettiva sulle emozioni sperimentate e sulle possibili strategie inclusive da adottare nel gruppo classe. In alcuni incontri sono stati utilizzati brevi video educativi e vignette narrative per stimolare la discussione sulle dinamiche di esclusione e sul significato della cura educativa nelle relazioni quotidiane (Domitrovich et al., 2017).

La terza fase è stata dedicata ai laboratori autobiografici e narrativi, durante i quali gli studenti hanno elaborato racconti, diari emotivi e riflessioni personali riguardanti il sentirsi accolti o esclusi, le relazioni significative e le esperienze di cambiamento vissute nel contesto scolastico. Alcune attività hanno previsto la scrittura di brevi testi autobiografici relativi ai temi dell'ascolto, della difficoltà, della partecipazione e delle relazioni con il gruppo classe. La dimensione narrativa è stata utilizzata come dispositivo pedagogico finalizzato a promuovere consapevolezza di sé, riflessività e costruzione di legami autentici tra pari (Bruner, 2002; Biesta, 2020). La condivisione delle narrazioni ha inoltre favorito processi di riconoscimento reciproco, coinvolgimento relazionale ed empatia all'interno del gruppo classe.

La quarta fase ha previsto attività di cooperative learning strutturato finalizzate a promuovere corresponsabilità educativa, partecipazione attiva, coinvolgimento relazionale e inclusione tra pari. Gli studenti hanno lavorato in piccoli gruppi eterogenei attraverso compiti collaborativi, storytelling collettivi, cartelloni tematici e produzioni condivise sui temi della cura educativa, dell'inclusione e del benessere socio-relazionale. Le attività sono state organizzate secondo i principi dell'interdipendenza positiva, della responsabilità individuale e della partecipazione condivisa, favorendo il coinvolgimento attivo anche degli studenti maggiormente fragili o meno partecipativi (Gillies, 2016). Alcuni gruppi hanno inoltre realizzato brevi drammatizzazioni e presentazioni collettive dedicate ai temi dell'empatia, della collaborazione e dell'accoglienza.

Durante l'intero percorso gli insegnanti hanno assunto un ruolo di facilitazione educativa e osservazione partecipante, sostenendo i processi dialogici e relazionali sviluppati all'interno delle classi, monitorando le interazioni tra pari e favorendo la partecipazione degli studenti più vulnerabili (de Anna & Covelli, 2021). La loro presenza ha contribuito a rafforzare la continuità educativa tra le attività la-

boratoriali e la quotidianità scolastica, promuovendo un clima maggiormente inclusivo, cooperativo e orientato alla cura educativa.

Gli studenti appartenenti al gruppo di controllo non hanno invece partecipato alle attività laboratoriali previste dall'intervento sperimentale e hanno proseguito il normale percorso curricolare basato prevalentemente su lezioni frontali, studio individuale, esercitazioni disciplinari, verifiche e attività assegnate dagli insegnanti. Nel gruppo di controllo non sono stati realizzati momenti strutturati di circle time, laboratori autobiografici o attività cooperative finalizzate alla gestione pedagogica delle emozioni e della vulnerabilità. Tale differenziazione metodologica ha consentito di confrontare gli effetti dell'intervento educativo centrato sulla cura educativa rispetto alla normale attività scolastica, analizzando eventuali differenze nei livelli di inclusione scolastica, partecipazione educativa, benessere relazionale e competenze socio-emotive tra i due gruppi (OECD, 2021).

6. Risultati

6.1 Analisi dei dati quantitativi

L'analisi dei dati quantitativi è stata realizzata attraverso il software SPSS (Versione 29), adottando un livello di significatività statistica pari a $p < .05$. Gli strumenti utilizzati hanno mostrato buoni livelli di affidabilità interna, con valori di Cronbach's alpha compresi tra .79 e .90, confermando una soddisfacente coerenza interna delle scale impiegate nella ricerca. Sono state calcolate statistiche descrittive, t-test per campioni appaiati e indipendenti e un'ANOVA mixed-design finalizzata a verificare l'effetto dell'interazione tra tempo (pre-test/post-test) e gruppo (sperimentale/controllo). Al fine di valutare l'ampiezza degli effetti osservati è stato inoltre calcolato l'effect size attraverso il coefficiente Cohen's d, interpretato secondo i criteri proposti da Cohen (1988).

Nella fase iniziale della ricerca non sono emerse differenze statisticamente significative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo in nessuna delle variabili investigate, evidenziando una sostanziale omogeneità dei gruppi al pre-test e consentendo una maggiore attendibilità nella comparazione degli effetti successivamente osservati.

Le competenze socio-emotive rilevate attraverso il Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) hanno evidenziato un miglioramento statisticamente significativo nel gruppo sperimentale, con un incremento complessivo pari al +35.8% ($M = 3.21$; $SD = 0.52$ $M = 4.36$; $SD = 0.47$), $t(95) = 10.74$, $p < .001$, $d = 0.69$. Le dimensioni maggiormente influenzate dall'intervento sono risultate la consapevolezza sociale, l'empatia, la regolazione emotiva e le competenze relazionali. Gli studenti coinvolti nel percorso laboratoriale hanno mostrato una maggiore capacità di riconoscere e comprendere le emozioni proprie e altrui, una più efficace gestione dei conflitti interpersonali e una maggiore disponibilità alla collaborazione e all'ascolto reciproco all'interno del gruppo classe. Al contrario, nel gruppo di controllo le variazioni osservate sono risultate limitate e statisticamente

non significative ($p = .116$), suggerendo un impatto più contenuto delle attività curricolari ordinarie sullo sviluppo delle competenze socio-emotive.

Relativamente allo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), il gruppo sperimentale ha mostrato una significativa riduzione dei problemi relazionali con i pari (-45.0%) e un incremento dei comportamenti prosociali (+31.6%), con differenze statisticamente significative tra pre-test e post-test ($p < .001$) ed effect size compresi tra moderati ed elevati ($d = 0.68–0.73$). I dati sembrano evidenziare un miglioramento della qualità delle relazioni tra pari, accompagnato da una maggiore disponibilità all'aiuto reciproco, alla cooperazione e alla gestione non conflittuale delle interazioni scolastiche. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno inoltre mostrato una riduzione dei comportamenti associati a isolamento relazionale, difficoltà comunicative e disregolazione emotiva. Nel gruppo di controllo non sono invece emerse variazioni statisticamente significative nelle dimensioni considerate, confermando la maggiore efficacia del percorso educativo fondato sulla cura e sulla cooperazione rispetto alle pratiche didattiche tradizionali.

Anche la scala adattata dall'Index for Inclusion ha evidenziato risultati particolarmente significativi nel gruppo sperimentale, con un incremento della percezione del clima inclusivo e della partecipazione scolastica pari al +42.3%, $t(95) = 12.03$, $p < .001$, $d = 0.79$. Gli studenti hanno riportato una maggiore percezione di ascolto reciproco, cooperazione, valorizzazione delle differenze e partecipazione attiva alla vita della classe. Le attività dialogiche e cooperative sembrano aver favorito una più significativa percezione di accoglienza e coinvolgimento all'interno del gruppo classe, contribuendo alla costruzione di un ambiente scolastico percepito come maggiormente inclusivo e relazionalmente supportivo. Nel gruppo di controllo i cambiamenti osservati sono risultati invece minimi e statisticamente non significativi.

L'ANOVA mixed-design ha confermato la presenza di un'interazione statisticamente significativa tra tempo e gruppo nelle principali variabili investigate, evidenziando come i miglioramenti osservati nel gruppo sperimentale siano risultati significativamente superiori rispetto a quelli rilevati nel gruppo di controllo. Tali risultati sembrano suggerire che l'intervento educativo centrato sulla cura educativa, sulla cooperazione e sulla valorizzazione pedagogica della vulnerabilità abbia inciso significativamente sulle competenze socio-emotive, sulle dinamiche relazionali e sulla qualità della partecipazione scolastica degli studenti coinvolti.

Analisi esplorative aggiuntive hanno inoltre evidenziato miglioramenti particolarmente rilevanti negli studenti con Bisogni Educativi Speciali presenti nel gruppo sperimentale, soprattutto relativamente ai comportamenti prosociali, alla partecipazione scolastica e alla percezione del clima inclusivo. Gli studenti con svantaggio socio-economico-culturale e gli studenti con dislessia hanno mostrato incrementi significativamente superiori rispetto agli studenti BES del gruppo di controllo nelle dimensioni relative alle competenze relazionali, alla partecipazione attiva e al benessere emotivo. In particolare, tali studenti hanno evidenziato una maggiore disponibilità all'interazione con i pari, una riduzione delle difficoltà relazionali e un incremento della partecipazione alle attività cooperative e dialogiche proposte durante il percorso laboratoriale. I risultati sembrano dunque suggerire

un impatto particolarmente significativo dell'intervento educativo nei confronti delle situazioni di maggiore vulnerabilità educativa, sociale ed emotiva

6.2 Analisi dei dati qualitativi

L'analisi qualitativa dei dati, realizzata attraverso analisi tematica secondo l'approccio di Braun e Clarke (2016), ha consentito di individuare quattro principali nuclei tematici ricorrenti emersi dalle interviste, dai focus group e dalle osservazioni partecipanti: (1) partecipazione scolastica e riconoscimento reciproco, (2) espressione emotiva e vulnerabilità, (3) relazioni cooperative e inclusione tra pari, (4) trasformazione del clima educativo e del ruolo docente.

1. Partecipazione scolastica e riconoscimento reciproco

Il primo nucleo tematico ha riguardato il progressivo sviluppo della partecipazione scolastica e della percezione di essere riconosciuti, ascoltati e valorizzati all'interno del gruppo classe. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno frequentemente descritto un miglioramento nella qualità delle relazioni e nella percezione del proprio ruolo nel contesto scolastico. Alcuni studenti hanno dichiarato: "Prima avevo paura di parlare davanti alla classe, ora mi sento più tranquillo e ascoltato" oppure "Le attività ci hanno aiutato a conoscerci meglio e a partecipare di più".

Particolarmente significative sono risultate le opinioni espresse dagli studenti BES del gruppo sperimentale. Un alunno con dislessia ha affermato: "Quando partecipavamo alle attività mi sentivo più sicuro perché nessuno rideva dei miei errori", mentre uno studente con svantaggio socio-economico-culturale ha dichiarato: "Per la prima volta mi sono sentito davvero coinvolto nelle attività della classe". Tali vissuti hanno evidenziato una maggiore percezione di riconoscimento, partecipazione e sicurezza relazionale all'interno del gruppo dei pari.

Al contrario, gli studenti del gruppo di controllo hanno riportato una percezione maggiormente stabile delle relazioni scolastiche, evidenziando una minore presenza di momenti strutturati dedicati al confronto personale. Alcuni alunni hanno infatti affermato: "Facciamo lezione normalmente, ma parliamo poco di come ci sentiamo" e "Le relazioni nella classe non sono cambiate molto durante l'anno". Anche gli studenti BES del gruppo di controllo hanno evidenziato vissuti di partecipazione più limitati. Un alunno con dislessia ha dichiarato: "A volte preferisco non intervenire per paura di sbagliare", mentre uno studente con svantaggio socio-economico-culturale ha affermato: "Non sempre riesco a sentirmi coinvolto nelle attività della classe".

2. Espressione emotiva e vulnerabilità

Un secondo tema emerso dall'analisi ha riguardato la possibilità di esprimere emozioni, fragilità e vissuti personali all'interno di uno spazio educativo percepito come sicuro e non giudicante. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno evi-

denziato come le attività narrative, autobiografiche e i momenti di circle time abbiano favorito processi di apertura emotiva, riflessività e consapevolezza di sé.

Un'alunna ha dichiarato: "Mi sono sentita capita quando abbiamo parlato delle nostre paure", mentre un altro studente ha affermato: "Per la prima volta ho parlato di alcune difficoltà senza vergognarmi". Diversi studenti hanno inoltre descritto le attività come occasioni utili per comprendere meglio le emozioni dei compagni e sviluppare maggiore empatia nelle relazioni quotidiane.

Anche gli studenti BES del gruppo sperimentale hanno descritto una maggiore libertà nell'esprimere emozioni e fragilità personali. Uno studente con dislessia ha raccontato: "Mi sentivo più tranquillo perché potevo spiegare le mie difficoltà senza sentirmi giudicato", mentre un'alunna con svantaggio socio-economico-culturale ha affermato: "Parlare delle emozioni mi ha aiutato a sentirmi meno sola". Un altro studente ha inoltre dichiarato: "Quando ascoltavo gli altri capivo che anche loro avevano difficoltà come me".

Gli studenti del gruppo di controllo hanno invece evidenziato una minore presenza di occasioni dedicate alla riflessione emotiva e alla condivisione personale. Alcuni alunni hanno riferito: "Parliamo quasi sempre delle materie scolastiche" oppure "Non capita spesso di confrontarci sulle emozioni". Analogamente, gli studenti BES del gruppo di controllo hanno riportato maggiori difficoltà nell'esprimere vissuti personali e fragilità emotive. Un alunno ha infatti dichiarato: "Quando ho un problema preferisco tenerlo per me", mentre un altro ha affermato: "Non mi piace parlare davanti agli altri perché temo di essere giudicato".

3. Relazioni cooperative e inclusione tra pari

Particolarmente rilevante è risultato il tema dell'inclusione relazionale e della cooperazione tra pari, soprattutto nelle opinioni espresse dagli studenti con Bisogni Educativi Speciali appartenenti al gruppo sperimentale. Gli alunni con svantaggio socio-economico-culturale e gli studenti con dislessia hanno frequentemente riferito di sentirsi maggiormente coinvolti, sostenuti e valorizzati durante le attività laboratoriali.

Uno studente con dislessia ha dichiarato: "Quando lavoravamo in gruppo mi sentivo meno in difficoltà perché i compagni mi aiutavano", mentre un'altra alunna ha raccontato: "Prima stavo spesso da sola, ora mi sento più parte del gruppo". Un altro studente BES ha affermato: "Durante le attività nessuno veniva escluso e tutti potevano fare qualcosa".

Anche gli studenti non BES del gruppo sperimentale hanno evidenziato una maggiore apertura verso i compagni più fragili. Alcuni hanno dichiarato: "Abbiamo imparato ad aiutarci di più", "Ora facciamo più attenzione a chi rimane escluso" e "Quando lavoriamo insieme riusciamo a capire meglio i problemi degli altri". Le attività cooperative sono state frequentemente associate a un miglioramento della collaborazione, della gestione dei conflitti e della qualità delle relazioni tra pari.

Nel gruppo di controllo, invece, gli studenti BES hanno evidenziato difficoltà maggiormente persistenti nella partecipazione alle attività collettive e nelle relazioni con i pari. Alcuni studenti hanno dichiarato: "A volte mi sento ancora escluso

quando lavoriamo in classe" oppure "Non sempre riesco a chiedere aiuto ai compagni". Uno studente con svantaggio socio-economico-culturale ha inoltre affermato: "Quando si fanno i lavori di gruppo resto spesso in disparte". Tali opinioni hanno evidenziato una minore presenza di pratiche strutturate orientate alla cooperazione e alla valorizzazione delle fragilità individuali.

4. Trasformazione del clima educativo e del ruolo docente

L'ultimo nucleo tematico ha riguardato la percezione dei docenti rispetto ai cambiamenti osservati nelle dinamiche relazionali e partecipative delle classi coinvolte. Gli insegnanti del gruppo sperimentale hanno descritto un progressivo miglioramento del clima educativo, della partecipazione scolastica e della qualità delle interazioni tra pari.

Un docente ha sottolineato che "Gli studenti hanno imparato ad ascoltarsi maggiormente e a gestire meglio i conflitti", mentre un altro ha affermato: "Anche gli alunni più fragili hanno iniziato a partecipare con maggiore sicurezza". Diversi insegnanti hanno inoltre evidenziato una crescita delle competenze socio-emotive degli studenti e una maggiore capacità di collaborazione durante le attività scolastiche.

I docenti delle classi sperimentali hanno osservato miglioramenti particolarmente evidenti negli studenti BES. Un insegnante ha dichiarato: "Gli studenti con maggiori difficoltà relazionali hanno iniziato gradualmente a partecipare e a sentirsi più sicuri", mentre un altro docente ha osservato che "Il lavoro cooperativo ha favorito l'inclusione degli alunni che tendevano a isolarsi". Un'insegnante ha inoltre riferito: "Gli studenti hanno iniziato a chiedere aiuto con maggiore serenità e a sostenersi reciprocamente durante le attività".

I docenti del gruppo di controllo hanno invece descritto una situazione relazionale sostanzialmente stabile nel corso del periodo osservato, evidenziando tuttavia la difficoltà di dedicare tempo strutturato alla riflessione emotiva e relazionale. Un insegnante ha infatti dichiarato: "Le attività curricolari lasciano poco spazio al confronto emotivo tra gli studenti", mentre un altro ha sottolineato che "Gli studenti più fragili continuano ad avere maggiori difficoltà nel partecipare spontaneamente alla vita della classe". Alcuni docenti hanno inoltre evidenziato come le attività tradizionali risultassero meno efficaci nel promuovere dinamiche cooperative e partecipazione attiva degli studenti più vulnerabili.

Nel complesso, l'analisi qualitativa ha evidenziato come il percorso educativo centrato sulla cura educativa, sulla vulnerabilità e sulle pratiche dialogiche abbia favorito la costruzione di un clima scolastico maggiormente inclusivo, partecipativo ed empatico, promuovendo soprattutto negli studenti più fragili maggiore partecipazione scolastica, coinvolgimento relazionale e benessere socio-emotivo

7. Discussione

I risultati emersi dalla presente ricerca evidenziano come un intervento educativo centrato sulla cura educativa, sulla valorizzazione della vulnerabilità e sulle pratiche

dialogiche e cooperative possa contribuire significativamente alla promozione dell'inclusione scolastica, del benessere relazionale e della partecipazione educativa negli studenti frequentanti il primo anno della scuola secondaria di primo grado. In particolare, i dati quantitativi e qualitativi hanno mostrato un miglioramento significativo nelle competenze socio-emotive, nella qualità delle relazioni tra pari, nella partecipazione scolastica e nella percezione del clima inclusivo nelle classi appartenenti al gruppo sperimentale, confermando il ruolo centrale delle dimensioni relazionali ed emotive nei processi educativi contemporanei.

I risultati ottenuti appaiono coerenti con le prospettive pedagogiche che interpretano l'inclusione come costruzione relazionale di partecipazione, riconoscimento reciproco e coinvolgimento autentico nella comunità scolastica piuttosto che come semplice integrazione funzionale degli studenti nei contesti educativi (Booth & Ainscow, 2016; Slee & Tomlinson, 2018). In tale prospettiva, il miglioramento significativo registrato nella partecipazione scolastica, nella qualità delle relazioni educative e nel coinvolgimento relazionale suggerisce come la presenza di spazi educativi orientati all'ascolto, al dialogo e alla cooperazione possa favorire nei preadolescenti la percezione di essere accolti, riconosciuti e valorizzati all'interno del gruppo classe. Tali aspetti assumono particolare rilevanza nella delicata fase di transizione verso la scuola secondaria, momento frequentemente caratterizzato da vulnerabilità emotiva, ridefinizione identitaria e trasformazioni nelle dinamiche relazionali tra pari (Eccles & Roeser, 2011; Allen et al., 2018).

Le evidenze emerse confermano inoltre la rilevanza pedagogica della cura educativa come pratica relazionale fondata sulla responsabilità, sull'attenzione all'altro e sulla costruzione di contesti scolastici autenticamente inclusivi (Noddings, 2013; Mortari, 2021). Le attività narrative, dialogiche e cooperative sembrano aver favorito processi di apertura emotiva, empatia, partecipazione attiva e consapevolezza relazionale, contribuendo a contrastare dinamiche di isolamento, esclusione e frammentazione sociale frequentemente presenti nei contesti scolastici contemporanei (Cefai et al., 2018). In particolare, le testimonianze qualitative raccolte dagli studenti hanno evidenziato come il percorso laboratoriale abbia promosso una maggiore libertà nell'espressione delle emozioni, una più significativa percezione di ascolto reciproco e una crescente sicurezza emotiva all'interno della classe.

Particolarmente significativi risultano i risultati ottenuti dagli studenti con Bisogni Educativi Speciali appartenenti al gruppo sperimentale. Gli alunni con svantaggio socio-economico-culturale e gli studenti con dislessia hanno infatti mostrato miglioramenti maggiormente marcati rispetto ai pari del gruppo di controllo relativamente alla partecipazione scolastica, ai comportamenti prosociali, al coinvolgimento nelle attività cooperative e alla qualità delle relazioni con i compagni. Tali evidenze sembrano confermare come pratiche educative orientate alla cooperazione, alla valorizzazione della vulnerabilità e alla costruzione di relazioni supportive possano rappresentare importanti fattori protettivi rispetto ai vissuti di esclusione e marginalizzazione educativa (de Anna & Covelli, 2021). In questa prospettiva, la vulnerabilità non emerge come condizione deficitaria da compensare, ma come dimensione educativa capace di favorire riconoscimento reciproco, partecipazione e crescita condivisa.

I risultati relativi alle competenze socio-emotive e ai comportamenti prosociali confermano inoltre l'efficacia delle metodologie cooperative e riflessive nella promozione dell'empatia, della consapevolezza sociale, della regolazione emotiva e della qualità delle relazioni interpersonali. In linea con quanto evidenziato dalla letteratura internazionale, le attività di cooperative learning, role playing e narrazione autobiografica sembrano aver favorito processi di decentramento emotivo, collaborazione, ascolto reciproco e comprensione delle emozioni altrui, contribuendo alla costruzione di un clima educativo maggiormente partecipativo ed empatico (Domitrovich et al., 2017; Gillies, 2016). Parallelamente, la riduzione dei problemi relazionali e l'aumento dei comportamenti prosociali osservati nel gruppo sperimentale suggeriscono come la qualità delle interazioni scolastiche rappresenti un elemento centrale nella promozione del benessere educativo, della partecipazione attiva e del coinvolgimento socio-relazionale degli studenti.

Anche le opinioni espresse dai docenti hanno evidenziato il valore trasformativo delle pratiche educative centrate sulla cura e sulla relazione. Gli insegnanti delle classi sperimentali hanno infatti osservato un progressivo miglioramento del clima scolastico, una maggiore partecipazione degli studenti più fragili e una riduzione delle dinamiche conflittuali all'interno del gruppo classe. I docenti hanno inoltre sottolineato come le attività cooperative e dialogiche abbiano favorito una maggiore apertura comunicativa, una crescita delle competenze relazionali e una più significativa partecipazione degli studenti generalmente meno coinvolti nelle attività scolastiche. Tali evidenze sembrano confermare come il ruolo docente non possa essere limitato alla semplice trasmissione di contenuti disciplinari, ma debba configurarsi come pratica educativa orientata alla costruzione di relazioni significative, al riconoscimento delle soggettività e alla promozione del benessere relazionale e socio-emotivo degli studenti (Biesta, 2020; OECD, 2021).

Nel complesso, i risultati della ricerca evidenziano come la costruzione di ambienti scolastici fondati sulla cura educativa, sull'ascolto reciproco e sulla valorizzazione pedagogica della vulnerabilità possa rappresentare una strategia pedagogica efficace per promuovere inclusione, partecipazione scolastica, competenze socio-emotive e benessere relazionale nella scuola secondaria di primo grado, contribuendo a restituire centralità alla dimensione umana, dialogica e relazionale dell'esperienza educativa contemporanea.

8. Conclusioni

La presente ricerca ha evidenziato come un intervento educativo centrato sulla cura educativa, sulla valorizzazione della vulnerabilità e sulle pratiche dialogiche e cooperative possa rappresentare un dispositivo pedagogico significativo per promuovere inclusione, benessere relazionale, partecipazione scolastica e sviluppo delle competenze socio-emotive nella scuola secondaria di primo grado. I risultati emersi suggeriscono che la costruzione di contesti educativi fondati sull'ascolto reciproco, sulla cooperazione e sul riconoscimento delle soggettività possa favorire processi di partecipazione attiva, coinvolgimento relazionale e benessere socio-

emotivo particolarmente rilevanti nella delicata fase di transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria (Allen et al., 2018; Eccles & Roeser, 2011).

La ricerca ha inoltre confermato la necessità di restituire centralità alle dimensioni relazionali ed emotive dell'esperienza educativa, spesso marginalizzate all'interno di modelli scolastici orientati prevalentemente alla performance, alla standardizzazione e alla trasmissione di contenuti disciplinari (Ball, 2017; Biesta, 2020). In questa prospettiva, la vulnerabilità non emerge come elemento problematico da compensare, ma come dimensione pedagogica capace di favorire apertura all'altro, empatia, consapevolezza relazionale e costruzione di relazioni autentiche. Le pratiche narrative, cooperative e riflessive sviluppate durante il percorso sembrano infatti aver contribuito alla costruzione di un clima scolastico maggiormente inclusivo, partecipativo ed emotivamente supportivo, promuovendo forme più significative di ascolto reciproco, collaborazione e responsabilità condivisa (Cefai et al., 2018; Mortari, 2021; Noddings, 2013).

Particolarmente rilevanti risultano gli esiti osservati negli studenti con Bisogni Educativi Speciali, i quali hanno mostrato significativi miglioramenti nella partecipazione scolastica, nei comportamenti prosociali, nel coinvolgimento relazionale e nella qualità delle relazioni con i pari. Tali evidenze sembrano confermare come ambienti educativi fondati sulla cooperazione, sulla valorizzazione delle differenze e sulla costruzione di relazioni supportive possano rappresentare importanti fattori protettivi rispetto ai processi di esclusione, isolamento e fragilità relazionale (Booth & Ainscow, 2016; de Anna & Covelli, 2021). In questa direzione, la scuola emerge non soltanto come luogo di apprendimento cognitivo, ma come spazio etico e relazionale nel quale gli studenti possono sperimentare forme autentiche di riconoscimento, partecipazione e crescita condivisa.

Nonostante gli esiti positivi emersi, la ricerca presenta alcuni limiti metodologici che richiedono attenzione interpretativa. In primo luogo, l'utilizzo di un campionamento non probabilistico di convenienza e la presenza di un unico contesto scolastico territoriale limitano la possibilità di generalizzare i risultati ad altre realtà educative caratterizzate da differenti condizioni socio-culturali e organizzative. Inoltre, la durata relativamente contenuta dell'intervento non consente di verificare la stabilità a lungo termine dei cambiamenti osservati nelle dimensioni socio-emotive e relazionali investigate. Anche la natura quasi-sperimentale dello studio, pur coerente con la complessità dei contesti scolastici naturali, non permette un controllo assoluto delle variabili intervenienti (Cohen et al., 2002; Johnson & Christensen, 2024).

Ulteriori limiti riguardano la prevalente focalizzazione sugli strumenti self-report, che potrebbero aver risentito della soggettività percettiva degli studenti, nonché l'assenza di un follow-up longitudinale finalizzato a monitorare la persistenza degli effetti educativi nel tempo. Sarebbe inoltre utile approfondire maggiormente il ruolo delle variabili familiari, socio-culturali e territoriali nei processi di inclusione, partecipazione scolastica e benessere relazionale, considerando la complessità delle dinamiche che caratterizzano l'esperienza preadolescenziale contemporanea (OECD, 2021).

Alla luce di tali considerazioni, future ricerche potrebbero ampliare il campione

coinvolgendo differenti contesti scolastici e territoriali, adottare disegni longitudinali e approfondire ulteriormente il rapporto tra cura educativa, vulnerabilità e sviluppo delle competenze socio-emotive nei processi di inclusione scolastica. Sarebbe inoltre significativo esplorare l'integrazione stabile di pratiche dialogiche, cooperative e autobiografiche all'interno della progettazione curricolare ordinaria, al fine di comprendere in che modo tali approcci possano contribuire nel lungo periodo alla costruzione di comunità scolastiche maggiormente inclusive, partecipative e orientate alla valorizzazione delle differenze individuali (Slee & Tomlinson, 2018; Greene, 2022).

Nel complesso, la ricerca evidenzia l'importanza di ripensare la scuola non soltanto come luogo di trasmissione di conoscenze, ma come spazio relazionale ed etico capace di promuovere riconoscimento reciproco, partecipazione scolastica, coinvolgimento relazionale e benessere socio-emotivo. In tale prospettiva, la cura educativa appare come una dimensione fondamentale per sostenere processi inclusivi autentici e per restituire centralità alla dimensione umana, dialogica e relazionale dell'esperienza scolastica contemporanea.

Bibliografia

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 30(1), 1-34.

Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory,* 70(1), 89-104.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Cambridge: Index for Inclusion Network.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide.*

Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola.* Feltrinelli editore.

Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence.* Publications Office of the European Union/EU bookshop.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2007). *Mixed methods research.* Thousand Oaks, CA.

de Anna, L., & Covelli, A. (2021). Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1).

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development,* 88(2), 408-416.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence,* 21(1), 225-241.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research.*

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54.

Greene, J. A. (2022). What can educational psychology learn from, and contribute to, theory development scholarship? *Educational Psychology Review,* 34(4), 3011-3035.
Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry,* 38(5), 581-586.
Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Sage publications.
Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.
Nussbaum, M. C. (2019). *The cosmopolitan tradition: A noble but flawed ideal.* Belknap Press.
Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills.
Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale* (Vol. 124, pp. 5-220). Scholé-Morcelliana.
Slee, R., & Tomlinson, S. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny.* Routledge.
Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age.* Penguin.
Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ).

II.6
Reinventare la mitologia con un'interpretazione inclusiva: le opere di Rick Riordan

Domenico Francesco Antonio Elia
Professore Associato – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
domenico.elia@uniba.it

Abstract
Negli ultimi vent'anni le opere di Rick Riordan (1964) hanno cambiato radicalmente l'approccio dei giovani lettori ai miti antichi, riscuotendo un successo mondiale. L'autore, infatti, è riuscito a creare alcuni personaggi inclusivi e plausibili, contribuendo alla rivisitazione dell'eroe mitologico in chiave contemporanea. La letteratura scientifica si è concentrata prevalentemente sull'analisi della saga di Percy Jackson & the Olympians, maturando una riflessione, da un punto di vista pedagogico, sui disturbi del protagonista omonimo, interpretati come doni ereditati dal sangue divino che rendono il giovane più forte contro i nemici, anziché come ostacoli alla sua affermazione. Sulla base di queste indicazioni l'intervento proposto intende ampliare l'analisi ai personaggi che agiscono all'interno delle altre saghe, evidenziando che essi rappresentano non solo un pretesto per affrontare il tema della vulnerabilità e del disagio, ma un modo per integrare le difficoltà e le potenzialità proprie di ciascun individuo.
Parole chiave: Rick Riordan; vulnerabilità; disagio; mitologia; letteratura per l'infanzia.

Over the last twenty years, the works of Rick Riordan (1964) have radically changed young readers' approach to ancient myths, enjoying worldwide success. The author has, in fact, succeeded in creating inclusive and believable characters, contributing to a contemporary reinterpretation of the mythological hero. The scientific literature has focused primarily on analysing the Percy Jackson & the Olympians series, leading to a pedagogical reflection on the protagonist's discomforts, interpreted as gifts inherited from his divine lineage that make him stronger against his enemies, rather than as obstacles to his success. Building on these insights, the proposed paper aims to extend the analysis to the characters featured in the other sagas, highlighting that they represent not merely a pretext for addressing the themes of vulnerability and distress, but a means of integrating the difficulties and potential inherent in each individual.
Keywords: Rick Riordan; vulnerability; discomfort; mythology; children's literature.

1. Dislessia e iperattività: doni divini

Percy Jackson, protagonista dell'omonima saga letteraria e figlio del dio Poseidone (2013), scopre nel corso delle sue avventure che la dislessia e l'iperattività che lo caratterizzano sono riconducibili alla sua natura semidivina, che gli rende difficile leggere e capire l'inglese moderno, ma in compenso gli permette di comprendere automaticamente il greco antico. Da un punto di vista pedagogico – si ricordi che per molti anni Riordan è stato un insegnante alla *middle school* (Murnaghan, 2011, p. 349) – la dislessia rappresenta, dunque, una metafora narrativa capace non solo di raccontare il disagio avvertito dal protagonista, costretto a misurarsi con una realtà sovente ostile ai semidei, ma si trasforma, vieppiù, in uno strumento prezioso (Kirby, 2019, pp. 1573-1594) per descrivere gli ostacoli che Percy affronta nel corso delle sue avventure e dimostra che è possibile integrare le difficoltà con le potenzialità che ciascun individuo possiede, sebbene in forma latente (Grandi, 2012, p. 163).

La stessa iperattività dell'erede di Poseidone, inoltre, rappresenta un dono (Rose, 2009), ricevuto in qualità di semidio, che lo rende più forte nei confronti dei nemici mortali e immortali contro cui è destinato a battersi: in questo caso l'autore "richiama il paradigma classico del bambino eroico con un solo genitore divino, che può essere utilizzato per esprimere il senso di elezione speciale di un singolo bambino" (Murnaghan & Roberts, 2016, p. 239)[1].

La lettura della saga di Percy Jackson, inoltre, ha ispirato una serie di simulazioni dell'esistenza dei semidei all'interno della struttura nella quale sono educati, ossia il Campo Mezzo-Sangue, "per un approccio didattico olistico" che mira ad aiutare i partecipanti a queste attività a "creare collegamenti significativi tra storia, mitologia, letteratura, arte, scienze, sport, attualità, lingua e creatività sfrenata" (Sunder, 2018, p. 215). La saga di Percy Jackson, in conclusione, rappresenta una sorta di ponte tra la "cultura alta", legata ai motivi propri della mitologia greca, e una "cultura popolare", connessa alla dimensione fantastica, in ascesa negli ultimi dieci anni (Nick, 2016, p. 66). Questi volumi, inoltre, si segnalano per aver saputo rispettare le diverse inclinazioni proprie del pubblico adolescenziale rispetto a quello adulto, come ha ricordato lo stesso Riordan all'interno di un blog con il quale ha comunicato frequentemente con i suoi lettori (Morey & Nelson, 2015).

Percy Jackson non è l'unico personaggio presente nelle opere di Riordan affetto da disturbi e patologie: l'elfo Hearthstone, introdotto all'interno della saga di *Magnus Chase* (2018), deve fare i conti con la sua sordità. Questa condizione è stata all'origine delle sofferenze patite durante l'infanzia, quando Hearthstone ha dovuto misurarsi con i suoi genitori che non accettavano la disabilità del loro figlio. Tuttavia, nonostante l'elfo avrebbe potuto scegliere di annullare la perdita della capacità uditiva, decide di praticare la magia perché gli offre la possibilità di realizzarsi senza rinnegare la propria condizione, diversa da quella degli altri elfi.

1 Tutte le traduzioni sono a cura dell'Autore.

2. Identità sessuali e religiose nelle saghe di Riordan

All'interno dei romanzi di Riordan, anche in quelli finora poco analizzati dalla letteratura storico-educativa, prevalgono sei motivi fantasy di base, che confermano i riferimenti alla struttura narrativa propria di questo genere letterario, costituiti dalla presenza della "magia, dei mondi paralleli, della lotta del bene contro il male, dell'eroismo, della presenza di personaggi unici nel loro genere e degli oggetti fantastici" (Tunnel et al., 2012, pp. 123-125). Gli eroi delle saghe dell'autore statunitense, infatti, rispecchiano la profondità psicologica dei miti da cui traggono ispirazione: Alex Fierro, ad esempio, coprotagonista della saga di *Magnus Chase* (2018), ambientata nella mitologia norrena, è un personaggio gender-fluid che rispecchia la natura di suo padre, il dio Loki. Analogamente, Lester Papadopulos, una versione umana e adolescente del dio greco Apollo, dimostra nel corso della saga intitolata *The Trials of Apollo* (2019), di essere fisicamente attratto sia dai ragazzi che dalle ragazze, richiamando i miti greci in cui le divinità provavano sentimenti rivolti a soggetti di ambo i sessi.

L'autore approfondisce anche il tema dell'interazione tra culture e religioni diverse: Samirah Al-Abbas, la giovane valchiria incaricata di scortare Magnus – il protagonista della saga omonima – al Valhalla, è una ragazza musulmana praticante. Attraverso questo personaggio, Riordan affronta le criticità dell'integrazione dal punto di vista di un'adolescente: nonostante il suo ruolo eroico, infatti, che le vale la nomina a Valchiria da parte di Odino per aver salvato la sua scuola dall'attacco di un gigante del cielo, Samirah è vittima di razzismo da parte dei suoi compagni di classe a causa della sua fede e della sua appartenenza al gruppo etnico arabo. L'apparente contraddizione tra il credo religioso di Samirah e il suo ruolo all'interno di una saga basata sulla mitologia norrena, invece, viene risolta dall'autore statunitense introducendo l'idea che gli dei nordici siano una creazione dell'Unico Dio. Questa convinzione, tuttavia, attribuita a Samirah, non viene smentita da Magnus, che è invece ateo. In questo modo Riordan evita di discutere di verità in materia religiosa: si concentra, al contrario, sull'esistenza di diverse concezioni riguardo alla dimensione spirituale dei suoi personaggi, non senza omettere di attribuire a quegli elementi tradizionalmente associati a una specifica religione proprietà fantastiche che si legano alla dimensione mitologica al cui interno si muovono i suoi personaggi. Samirah, per esempio, indossa un hijab verde dotato di proprietà mimetiche che le risultano preziose per realizzare la sua missione per conto di Odino, confermando così l'importanza degli artefatti magici all'interno del genere letterario fantastico.

3. Conclusioni: la rinascita dell'eroe mitologico

Riordan ha contribuito a far rinascere l'eroe mitologico che affronta i problemi quotidiani della società contemporanea (Crabtree, 2009, pp. 61-62) e del fato dell'umanità (Sreelakshmi & Sanny, 2022, p. 237), reinventando la mitologia classica, norrena ed egizia mediante un approccio narrativo inclusivo che ha reso po-

polari le sue opere (Evans, 2019, pp. 40-62). L'autore, inoltre, ha incoraggiato, mediante una sorta di competizione emulativa, la lettura delle sue opere da parte di un pubblico sempre più vasto che si riconosce nei suoi protagonisti, intraprendendo la lettura di questi volumi con determinazione (Clark, Osborne & Akerman, 2008, p. 15). Le sue saghe, caratterizzate "da una 'porosità' intermediale e transmediale e dalla libera combinazione di fonti eterogenee, ambiti e mezzi espressivi diversi" (Treu, 2022, p. 16), sono state capaci, dunque, partendo dalla mitologia greco-romana ben nota al pubblico occidentale, di adattare anche i miti nordici ed egizi alla società cosmopolita contemporanea. La struttura seriale delle saghe di Riordan, infine, favorisce la continuità di lettura "a causa della struttura familiare e rassicurante della serie, e perché lo stile narrativo [dell'autore] conduce a una ripetizione di strutture sintattiche e di vocaboli nei primi anni di scuola" (Keehn, 2003, p. 60). Molto interessante, sotto questo aspetto, risulta essere l'utilizzo in ambito scolastico della riduzione a fumetti del primo volume della saga di Percy Jackson (2015), non solo per le caratteristiche del figlio di Poseidone, già descritte in precedenza, ma anche perché

> alternando molte pagine in cui gli *speech bubbles* sono ridottissimi ad altre in cui invece sono numerosi, permette di riposare l'occhio durante la lettura mantenendo il lettore sempre reattivo e motivato. Inoltre, caratteristiche fondamentale, la riduzione a romanzo grafico di una saga di grande successo tra gli adolescenti ha il pregio di avvicinare i ragazzi con problemi ai coetanei perché parifica in un interesse comune (Da Campo, 2017, p. 301).

La riscoperta dei racconti mitologici da parte di Riordan ne rivela la natura più autentica, senza operare inutili censure. In questo modo l'autore raggiunge un risultato significativo dal punto di vista formativo: dimostra, infatti, quanto sia importante mettere in discussione gli stereotipi che l'opinione pubblica – non solo occidentale, come dimostrano le ricerche di Şirin Okyayuz sulla popolarità di questo genere fantastico in Turchia (2017, p. 152) e di Sun sui testi utilizzati nelle scuole secondarie di Pechino durante la pandemia provocata dal Covid-19 (2023, p. 183) – nutre sulle civiltà antiche, in particolare quella classica. Allo stesso modo le sue opere aiutano i lettori a diventare consapevoli della genesi delle diverse categorie morali e di giudizio presenti nella società contemporanea. L'impegno profuso da Riordan a favore della diversità è proseguito anche nell'allestimento del cast della serie TV ispirata alla saga di Percy Jackson, prodotta da Disney+ a partire dal 2023: l'autore, infatti, ha difeso personalmente la scelta dell'attrice afroamericana Leah Jeffries che interpreta il ruolo di Annabeth Chase, la figlia semidivina di Atena (Hinds Scott & Paprocki, 2023, p. 36).

Bibliografia

Clark, C., Osborne, S., & Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences*. National Literacy Trust.

Crabtree, S. (2009). Harry the hero? The quest for self-identity, heroism and the transfor-

mation in the Goblet of Fire. In L. Weldy (Ed.), *From colonialism to the contemporary: Intertextual transformation in world children's and youth literature* (pp. 26–34). Cambridge Scholars Publishing.
Da Campo, G. (2017). Leggere senza barriere: Il graphic novel per i ragazzi con problemi di dislessia. In M. Stefanelli (Ed.), *Nuvole d'autore: Volti e risvolti del graphic novel* (pp. 293–301). Edizioni Santa Caterina.
Evans, S. A. (2019). "Book nerds" united: The reading lives of diverse adolescents at the public library. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 3(2), 40–62.
Grandi, W. (2012). Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 7(1), 157–168.
Hinds Scott, A., & Paprocki, M. (2023). Casting Black Athenas: Black representation of ancient Greek goddesses in modern audiovisual media and beyond. *Journal of Popular Film and Television*, 51(1), 29–38.
Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Literacy Research and Instruction*, 42(4), 40–61.
Kirby, P. (2019). Gift from the gods? Dyslexia, popular culture and the ethics of representation. *Disability & Society*, 34(10), 1573–1594.
Morey, A., & Nelson, C. (2015). 'A god buys us cheeseburgers': Rick Riordan's Percy Jackson series and America's culture wars. *The Lion and the Unicorn,* 39(3), 235–253.
Murnaghan, S. (2011). Classics for cool kids: Popular and unpopular versions of antiquity for children. *The Classical World,* 104(3), 339–353.
Murnaghan, S., & Roberts, D. H. (2016). Armies of children: War and peace, ancient history and myth in children's books after World War One. In K. Marciniak (Ed.), *Our mythical childhood… The classics and literature for children and young adults* (pp. 221–240). Brill.
Nick, I. M. (2016). Guest editorial. *Names*, 64(2), 65–68.
Riordan, R. (2013). *Percy Jackson: The complete series.* Puffin.
Riordan, R. (2015). *Percy Jackson e gli dei dell'Olimpo. Il ladro di fulmini – Il romanzo a fumetti*. Mondadori.
Riordan, R. (2018). *Magnus Chase and the gods of Asgard*. Puffin.
Riordan, R. (2019). *The trials of Apollo*. Puffin.
Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties*. DCSF Publications.
Şirin Okyayuz, A. (2017). Anglo-American teen literature in translation. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 23(2), 148–171.
Sreelakshmi, A. N., & Sanny, S. (2022). Revisiting myth in the sphere of gendered objectification: An analysis of the poem "Helen of Troy does countertop dancing" by Margaret Atwood. *Comparative Literature: East & West,* 6(2), 236–249.
Sun, X. (2023). Differentiated instruction in L2 teaching: Two extensive reading programmes conducted during COVID-19 pandemic. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 17(2), 177–190.
Sunder, M. (2018). Intellectual property in experience. *Michigan Law Review*, 117(2), 197–257.
Treu, M. (2022). *Contemporaneo classico. Dialoghi tra antico e moderno nel nuovo millennio*. Editrice Bibliografica.
Tunnel, M. O., Jacobs, J. S., Young, T. A., & Bryan, G. (2012). *Children's literature briefly* (5th ed.). Pearson.

II.7
Vulnerabilità e inclusione: questioni e suggestioni

Simona Gatto
Ricercatrice – Università degli Studi di Messina
simona.gatto@unime.it

Abstract
Nella società odierna caratterizzata dall'incertezza economica e dall'emergenza educativa, è necessario riflettere sul concetto di vulnerabilità. Il termine vulnerabilità deriva da *vulnus* ("ferita") e indica la qualità di chi può essere ferito. La vulnerabilità può essere concepita come una condizione temporanea, provocata da fattori esterni come nel caso di un trauma, da una ferita, da un incidente. Scopo del presente contributo, sulla scorta di quanto enunciato precedentemente, è quello di focalizzare l'attenzione sul concetto di vulnerabilità e sul fatto che la Pedagogia speciale quale scienza militante e operativa può rispondere in maniera adeguata ai bisogni di tutti e di ciascuno, promuovendo una nuova dimensione dell'educare e una educazione alla resilienza intesa come capacità di riprogettazione della propria esistenza, nonostante tutto.
Parole chiave: inclusione; resilienza; educazione; pedagogia speciale; vulnerabilità.

In today's society, characterized by precariousness and an educational crisis, it is necessary to reflect on the concept of vulnerability. The term "vulnerability" derives from the Latin *vulnus* (wound) and denotes the quality of being susceptible to injury. Vulnerability can be viewed as a temporary condition triggered by external factors—such as a wound or an accident in the case of trauma. Building on the foregoing, the aim of this paper is to focus on the concept of vulnerability and on how Special Education—as an engaged, action-oriented discipline—can adequately address the needs of everyone, promoting a new dimension of education and fostering resilience, understood as the capacity to reshape one's existence, despite everything.
Keywords: inclusion; resilience; education; special education; vulnerability.

1. La definizione di vulnerabilità

Tiziana Iaquinta (2019, p. 564) focalizza l'attenzione sul fatto che il termine vulnerabilità esprima la possibilità del soggetto di essere ferito dall'altro e dagli eventi,

e rimanda, figurativamente, alla condizione di violabilità, intesa nel suo senso più ampio, di un essere umano segnato, per condizione, dalla realtà del limite, dalla precarietà, da bisogni materiali e immateriali che creano dipendenza, proprio in ragione della fragilità da cui è connotato venendo al mondo. La vulnerabilità è infatti la possibilità, poiché l'essere umano è "gettato ed esposto al mondo", di essere ferito, lacerato, in ragione della sua fragilità costitutiva. La vulnerabilità reca in sé una possibilità non necessariamente attuata. Mentre fragile "aggettiva" l'umano, il cui prezioso può essere franto; la vulnerabilità e il vulnerabile non necessariamente parlano di una ferita ma piuttosto esprimono una condizione umana di esposizione alla ferita. La vulnerabilità pertiene a situazioni che riguardano la "condizione debole" dell'umano, articolata in forme e livelli diversificati: dalla condizione di fragilità sociale e psicologica, dalla povertà economica e educativa a momenti di sofferenza esistenziale e familiare. Strettamente connesso al termine vulnerabilità è il termine fragilità. Il termine fragilità indica la facilità di un oggetto e per estensione di un soggetto umano, di rompersi al primo urto e di cedere alla minima occasione (Devoto Oli, 2001, p. 580). La fragilità è collegata, quindi, al termine frangere che significa spezzare, ridurre in frammenti (Iaquinta, 2014, p. 23). Lorena Milani (2019, p. 1) mette in evidenza come la fragilità possa essere concepita come una connotazione ontologica dell'essere umano senza la quale non è possibile ammettere alcun processo di autenticazione e umanizzazione così l'essere umano resta in attesa del riconoscimento di questa fragilità come essenza del discorso e del linguaggio pedagogico. Per Tiziana Iaquinta (2014, p. 27), la fragilità è il tessuto di un'umanità lasciata libera di svilupparsi e la chiave d'accesso alla costruzione del soggetto; essa è l'unità di misura delle esperienze che mettono alla prova l'essere umano nel suo nucleo autenticamente più umano, ovvero la paura di non riuscire, di non farcela, di soffrire all'infinito. La fragilità, come sottolinea la nostra autrice si mostra all'individuo nel momento in cui vive un'esperienza per la prima volta, il più delle volte di questa esperienza non possiede le coordinate emotive, di cui non conosce il percorso di cui non ha padronanza. Ogni nuova esperienza positiva o negativa consente di fare esperienza della propria fragilità. La fragilità può essere concepita come la condizione del soggetto di fronte all'accadere, specie se improvviso e imprevisto, che consente al soggetto di scoprirsi in quel momento, ma anche di riscoprirsi, di rivelarsi, di identificarsi. Essa è lo stato di attesa inconsapevole e di quiete che precede il cambiamento. Essere fragili è la condizione a priori di ogni uomo, di cui non si ha esperienza se non quando essa è messa alla prova quando si è già trasformata in uno stato emotivo successivo e diverso da quello fino ad ora vissuto, uno stato più complesso più doloroso a volte addirittura più lacerante (Iaquinta, 2014, p. 29). La fragilità, in ultima analisi, è la condizione che rende l'uomo soggetto a spezzamento (Iaquinta, 2014, p. 30). Va sottolineato che è necessario pensare alla fragilità non come sinonimo di debolezza ontologica, bensì come luogo dove è possibile sviluppare i valori cruciali del com-patire e del con-vivere umano, quali la sensibilità, la delicatezza e la compassione (D'Aprile, 2019, p. 303). Vittorino Andreoli (2003, p. 594) è convinto che chi percepisce e riconosce la propria fragilità sa accogliere i sentimenti e gli

stati d'animo propri ma anche quelli degli altri, perché custodisce i valori di dignità e di empatia, della temperanza e della giusta misura, della finitezza perché è solo dal limite che sorge il bisogno dell'altro, della relazione.

2. Educare alla resilienza: Suggestioni pedagogiche e processi inclusivi

La fragilità e la vulnerabilità richiamano il concetto di resilienza. Il termine resilienza deriva dal latino resalio (rimbalzare, saltare) ed è stato coniato in ambito meccanico-fisico per descrivere la resistenza di un metallo ad un urto che sopporta bruschi cambiamenti senza rompersi. Il termine mutuato nelle scienze sociali riguarda la capacità di resistere, fronteggiare e riorganizzare la propria vita in maniera positiva dopo un evento traumatico e/o altamente stressogeno. Le prime ricerche che riguardano la resilienza sono state condotte tra gli anni '80 e gli anni '90 del secolo scorso da Emmy Werner e dai suoi collaboratori (1992, p. 213). Tali ricerche cominciate nel 1955 ed ultimate dopo quasi un trentennio – consistenti in uno studio longitudinale condotto su 698 bambini che vivevano nell'isola di Kauai (Hawaii-Usa) – mettono in evidenza come alcuni bambini, nonostante un vissuto caratterizzato da un contesto di crisi e di vulnerabilità, siano riusciti a diventare degli adulti socialmente integrati e sicuri di sé malgrado la presenza di fattori di rischio. Tale termine viene utilizzato nell'ambito della psicologia e della sociologia per indicare la capacità di un soggetto di adattarsi in maniera positiva alle avversità della vita nonostante le condizioni sfavorevoli (Bertetti, 2008, p. 17). Dal punto di vista psicopedagogico, il concetto di resilienza rimanda alla capacità di affrontare le avversità e uscirne rafforzati ed aperti alla ricerca di nuovi equilibri presenti e futuri. Stanislas Tomkiewicz, che da giovane sperimentò la ferocia dei campi di sterminio nazisti, ritiene che la resilienza possa essere definita come la capacità di un individuo di resistere alle avversità della vita anche le più gravi (2000, pp. 167-169). Boris Cyrulnik (2000, p. 4), uno dei più grandi studiosi del tema della resilienza, la definisce come:

> una trama dove il filo dello sviluppo si intreccia con quello affettivo e sociale come un reticolo fatto di interazioni dell'individuo con l'ambiente che consente ai soggetti che non sono dei superuomini di trovare in sé stessi, nelle relazioni umane e nei contesti di vita gli elementi e la forza per superare le avversità valorizzando i legami affettivi e il sostegno sociale.

Per Anna Oliverio Ferraris, (2003, p. 7) la resilienza può essere definita come:

> Un tratto della personalità composito, in cui convergono fattori di varia natura – cognitivi, emotivi, sociali, educativi, esperienziali, maturativi – che con la loro azione congiunta mobilitano le risorse dei singoli, dei gruppi e delle comunità.

In questo senso, prosegue la studiosa: l'azione della resilienza può essere paragonata al sistema immunitario con cui il nostro organismo risponde alle aggres-

sioni dei batteri. Di fronte agli stress e ai colpi della vita. Nell'intenzione di chi scrive poi l'educazione alla resilienza, in prospettiva anche inclusiva si attiva attraverso la narrazione, le fiabe, il teatro. La narrazione ha un ruolo centrale nella costruzione della struttura mentale di un soggetto. La mente infantile, infatti, lavora e si sviluppa attraverso la narrazione; inventa storie e personifica oggetti. Il pensiero narrativo, per alcuni versi egocentrico, risulta, d'altra parte, funzionale allo sviluppo di una mente partecipativa, empatica e simbolica. Le fiabe, in particolare, svolgono la doppia funzione espansiva e formativa di un ambito mentale. La narrazione, come dispositivo didattico, può essere intesa e può rappresentare un modello interpretativo dell'esperienza, di un'esperienza particolarmente significativa o dell'esperienza di vita in generale che è sempre rivelatrice del rapporto tra contesto ed evento. Attraverso la narrazione vengono creati dei contesti e all'interno di questi nascono nuove forme di organizzazione contestuale: il cambiamento di prospettiva, di punto di vista, la strutturazione di eventi e significati produce qualcosa di nuovo ed insolito. […] la rappresentazione comporta un'opera di selezione (Castelli, 2013, p. 54). Le fiabe, le favole ed in generale i racconti, come hanno messo in evidenza numerose ricerche di carattere pedagogico e psico-pedagogico, hanno il pregio di rimandare a situazioni ed a funzioni archetipiche culturalmente universali in grado di rappresentare interessanti metafore della vita. Esse consentono ai bambini ed ai ragazzi di rapportarsi con le proprie emozioni e con le proprie paure e di incontrare, accanto ai consueti luoghi fantastici, anche realtà contrassegnate dalle avversità, dal dolore e dalla morte e, parimenti dal coraggio, dalla speranza e dalla forza della volontà. Come è facile comprendere, quindi, l'utilizzo della fiaba è di grande aiuto allo sviluppo psico-affettivo ed all'elaborazione delle sofferenze psichiche. Essa mette in evidenza la paura dell'abbandono, di non essere "in grado di", di non essere amato, di non piacere e tutte le paure legate al dramma della catastrofe, della malattia e della morte. Il teatro si configura come un importante strumento a disposizione degli educatori e degli insegnanti che devono promuovere la resilienza anche in ottica meramente inclusiva. Il mettere in scena, attraverso opportuni linguaggi e in setting protetti, le vicende avvenute, permette di trasformare a livello simbolico, i vissuti narrandoli attraverso codici condivisibili.

> Il teatro è: una storia collettiva: il gruppo è un elemento fondamentale delle esperienze teatrali. In esso sono sempre presenti i concetti di individualità e l'ottimizzazione delle potenzialità di ciascuno, ma l'attività teatrale ha bisogno anche di umiltà, di donarsi e del superamento di sé al servizio del risultato collettivo e della valorizzazione personale all'interno del gruppo stesso. Nel gruppo si instaura necessariamente una fiducia e un rispetto tra tutti i membri, e un rapporto non fondato sulla competizione, ma sulla cooperazione creativa. Il teatro, quindi, si presenta come un'opportunità per scoprire schemi di pensiero e di azione per vivere più creativamente, acquisendo le capacità di usare al meglio le proprie risorse in funzione dei bisogni e desideri (Castelli, 2013, pp. 64-65).

È opportuno poi sottolineare come la resilienza si sviluppa laddove viene accresciuta la considerazione positiva della persona che vive in contesti in cui predomina la vulnerabilità, e quando viene presa in considerazione la fiducia nelle potenzialità di ciascuna persona. Fondamentale è inoltre il riconoscimento dell'identità personale in evoluzione e della specificità e originalità di ciascuno pur all'interno di categorie. Una relazione educativa fondata su una partecipata atmosfera calorosa ed empatica consente poi l'attivazione di processi evolutivi (Gatto, 2008, pp. 173-191). Si educa alla resilienza nel momento in cui viene potenziato l'ascolto dei desideri, dei bisogni, delle potenzialità, del detto e del non detto della persona che vive situazioni di vulnerabilità.

3. Considerazioni conclusive

In ottica inclusiva, sulla scorta di quanto enunciato in precedenza, occorre mettere in evidenza che, compito della Pedagogia speciale, quale disciplina operativa e di confine, è quello di elaborare pratiche educative che si configurino come motore produttivo di cambiamento, tenendo conto del fatto che l'inclusione debba guardare alla globalità della sfera educativa, sociale e politica, poi è importante riflettere sull'educazione alla crisi e alla vulnerabilità come possibilità di riprogettazione esistenziale e di crescita personale del soggetto. Il mestiere di educare infatti si apprende sul campo, nel quotidiano confronto con i problemi educativi. Ogni intervento costituisce una proficua occasione per ridefinire le identità in gioco, per trasformare e ricostruire le personali conoscenze e competenze, riconquistando una rinnovata soggettività a livello individuale e sociale (Gaspari, 2012). In conclusione, educare alla vulnerabilità implica la possibilità, per ogni individuo, di trasformare la vulnerabilità in occasione di crescita, grazie al sostegno di contesti educativi e relazionali significativi.

Bibliografia

Andreoli, V. (2008). *L'uomo di vetro*. Rizzoli.

Bertetti, B. (2008). *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*. FrancoAngeli.

Castelli, C. (Ed.). (2013). *Tutori di resilienza. Guida orientativa per interventi psicoeducativi*. EDUCatt.

Cyrulnik, B. (2000). *Il dolore meraviglioso. Diventare adulti sereni superando i traumi dell'infanzia*. Frassinelli.

D'Aprile, G. (2019). Elogio della fragilità. *MeTis*, (1), 295–311.

Devoto, G., & Oli, G. C. (2001). *Vocabolario della lingua italiana.* Le Monnier.

Gaspari, P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Anicia.

Gatto, F. (2008). Bisogni educativi speciali: Criteri per una scuola inclusiva. In M. Baldacci & M. Corsi (Eds.), *Una pedagogia per la scuola*. Tecnodid.

Iaquinta, T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità.* Aracne.
Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza, come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi.* Erickson.
Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi.* ARAS.
Milani, L. (2019). "La società della rimozione". Pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *MeTis,* (1), 1–16.
Oliverio Ferraris, A. (2003). *La forza d'animo.* BUR.
Tomkiewicz, S. (2000). *L'adolescenza rubata. Divenire se stessi al di là della violenza.* RED.
Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa.* FrancoAngeli.
Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds*. Cornell University Press.

II.8
Vulnerabilità e inclusione scolastica: percezione di appartenenza, riconoscimento e partecipazione nei contesti educativi

Gianluca Gravino
PhD – Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"
giangravino@live.it
Emma Saraiello
Ricercatrice – Link Campus University
e.saraiello@unilink.it
Maria Giovanna Tafuri
Ricercatrice – Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara
mariagiovanna.tafuri@unich.it

Abstract
La vulnerabilità rappresenta una dimensione costitutiva dell'esperienza educativa e una categoria centrale per ripensare l'inclusione scolastica in chiave relazionale. Il presente studio analizza gli effetti di un intervento educativo fondato sulla cura, sul dialogo e sulla cooperazione rispetto alla percezione di appartenenza, al riconoscimento reciproco e alla partecipazione scolastica. La ricerca ha coinvolto 82 studenti della scuola secondaria di primo grado, suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo. La rilevazione quantitativa è stata effettuata mediante il Psychological Sense of School Membership, mentre la componente qualitativa si è basata su interviste semi-strutturate a studenti e docenti. I risultati evidenziano un incremento del senso di appartenenza, della sicurezza emotiva e della partecipazione attiva nel gruppo sperimentale, confermato dalle narrazioni dei partecipanti, che descrivono un miglioramento delle relazioni e dell'inclusione scolastica.
Parole chiave: vulnerabilità educativa; inclusione scolastica; senso di appartenenza; cura educativa; partecipazione scolastica.

Vulnerability is a fundamental aspect of the educational experience and a key concept for rethinking school inclusion from a relational perspective. This study analyses the effects of an educational intervention based on care, dialogue and cooperation on perceptions of belonging, mutual recognition and school participation. The research involved 82 lower secondary school pupils, divided into an experimental group and a control group. Quantitative data were collected using the Psychological Sense of School Membership, whilst the qualitative component was based on semi-structured interviews with pupils and teachers. The results highlight an increase in the sense of belonging, emotional security and active participation in the experimental group, confirmed by the accounts of the participants, who describe an improvement in relationships and school inclusion.
Keyword: educational vulnerability; inclusion in education; sense of belonging; educational support; participation in school.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il dibattito pedagogico internazionale ha progressivamente riconosciuto la vulnerabilità non semplicemente come una condizione di deficit o fragilità individuale, bensì come una dimensione costitutiva dell'esperienza umana e della relazione educativa. In questa prospettiva, la vulnerabilità rappresenta lo spazio entro il quale gli individui entrano in relazione con l'alterità, sperimentano il bisogno di riconoscimento e sviluppano forme di partecipazione sociale e scolastica fondate sulla reciprocità e sulla cura educativa (Mortari, 2021; Biesta, 2020). Le scuole contemporanee si confrontano, infatti, con contesti caratterizzati da una crescente complessità sociale, culturale e relazionale, all'interno dei quali emergono nuove forme di esclusione, invisibilità educativa e disconnessione emotiva, spesso accentuate dalla frammentazione delle relazioni e dalla digitalizzazione dei processi comunicativi.

In questo contesto, l'inclusione scolastica non può essere interpretata esclusivamente come un meccanismo tecnico-organizzativo o come un insieme di procedure rivolte agli studenti con bisogni educativi speciali, ma deve essere intesa come una pratica etica e relazionale orientata alla costruzione di ambienti educativi capaci di riconoscere l'unicità di ciascun individuo e di promuovere condizioni autentiche di appartenenza e partecipazione (Booth & Ainscow, 2014). La pedagogia inclusiva è pertanto chiamata a interrogarsi sulle modalità attraverso le quali i contesti scolastici favoriscono il riconoscimento, l'ascolto, la sicurezza emotiva e la partecipazione significativa, con particolare attenzione agli studenti maggiormente esposti a condizioni di vulnerabilità educativa, sociale o relazionale.

Numerosi studi recenti hanno evidenziato come il senso di appartenenza scolastica rappresenti uno dei principali fattori protettivi rispetto al disimpegno, all'isolamento relazionale e all'abbandono scolastico precoce (Allen et al., 2021; Korpershoek et al., 2020). Parallelamente, la qualità delle relazioni educative e il riconoscimento percepito da parte degli insegnanti e dei pari influenzano significativamente il benessere psicologico degli studenti, la motivazione e la partecipazione attiva ai processi di apprendimento (OECD, 2023).

Alla luce di queste considerazioni, il presente studio si propone di analizzare gli effetti di un intervento educativo incentrato sulla cura educativa, sul dialogo e sulla cooperazione, con particolare riferimento alle percezioni del senso di appartenenza scolastica, del riconoscimento relazionale e della partecipazione degli studenti della scuola secondaria di primo grado. Attraverso un approccio metodologico misto (*mixed-methods*), la ricerca intende integrare dati quantitativi e qualitativi, al fine di comprendere non soltanto gli eventuali cambiamenti misurabili, ma anche le trasformazioni vissute e narrate dagli studenti e dagli insegnanti coinvolti.

2. Disegno della ricerca

Lo studio ha adottato un disegno quasi-sperimentale a metodologia mista (*mixed-methods*), basato su un approccio parallelo convergente. La ricerca ha previsto la presenza di un gruppo sperimentale e di un gruppo di controllo, entrambi sottoposti a valutazioni nelle fasi di pre-test e post-test. Parallelamente, sono state condotte interviste semi-strutturate con studenti e insegnanti, al fine di approfondire le percezioni soggettive relative all'inclusione, al riconoscimento e alla partecipazione scolastica.

Partecipanti e criteri di inclusione

Il campione era costituito da 82 studenti della scuola secondaria di primo grado, di età compresa tra gli 11 e i 13 anni (M = 12,1; DS = 0,7), suddivisi in due gruppi classe omogenei: un gruppo sperimentale (n = 41) e un gruppo di controllo (n = 41). Il campione comprendeva studenti con bisogni educativi speciali, difficoltà socio-relazionali e condizioni di vulnerabilità emotiva individuate dal consiglio di classe.

I criteri di inclusione prevedevano:

– frequenza scolastica regolare;
– acquisizione del consenso informato da parte delle famiglie;
– partecipazione ad almeno l'80% delle attività progettuali;
– assenza di condizioni cliniche gravi tali da ostacolare la partecipazione alle attività cooperative.

La partecipazione allo studio si è svolta nel rispetto dei principi etici che regolano la ricerca educativa, prestando particolare attenzione alla tutela della riservatezza e della privacy dei partecipanti.

3. Strumento quantitativo

Per la raccolta dei dati quantitativi è stata utilizzata una versione adattata della *Psychological Sense of School Membership* (PSSM), sviluppata da Goodenow (1993). Lo strumento, ampiamente validato a livello internazionale, misura il senso di appartenenza scolastica degli studenti attraverso dimensioni quali:

– riconoscimento;
– accettazione;
– supporto percepito;
– partecipazione;
– inclusione relazionale.

La scala era composta da 18 item, valutati attraverso una scala Likert a cinque punti (1 = fortemente in disaccordo; 5 = fortemente d'accordo).

Tra gli esempi di item figuravano:

– «Sento davvero di far parte della mia scuola»;
– «I miei insegnanti si interessano a me»;
– «Posso esprimere le mie difficoltà senza sentirmi giudicato».

Lo strumento ha evidenziato un livello soddisfacente di coerenza interna, con un coefficiente alfa di Cronbach pari a 0,89 ($\alpha = 0,89$).

4. Strumento qualitativo

La componente qualitativa dello studio si è basata sulla conduzione di interviste semi-strutturate rivolte a:

– 16 studenti appartenenti al gruppo sperimentale;
– 6 insegnanti coinvolti nel progetto.

Le interviste hanno approfondito le seguenti dimensioni:

– percezioni relative al clima relazionale;
– esperienze di riconoscimento;
– esperienze di vulnerabilità;
– partecipazione scolastica;
– qualità delle relazioni educative;
– percezioni relative alle attività cooperative.

Le interviste sono state successivamente trascritte integralmente e analizzate mediante un'analisi tematica, secondo il quadro metodologico proposto da Braun e Clarke (2006).

5. Intervento educativo

L'intervento educativo è stato progettato a partire dal presupposto teorico secondo cui la vulnerabilità non costituisce una condizione da correggere o compensare, bensì una dimensione antropologica fondamentale attraverso la quale si sviluppano processi di riconoscimento, appartenenza e costruzione dell'identità personale e sociale. Coerentemente con le prospettive pedagogiche della cura educativa e dell'inclusione trasformativa, il programma si è proposto di promuovere la costruzione di un ambiente scolastico capace di accogliere le differenze, valorizzare le soggettività individuali e favorire forme autentiche di partecipazione attraverso pratiche dialogiche, cooperative e riflessive (Biesta, 2020; Mortari, 2021; OECD, 2023).

L'intervento è stato realizzato nell'arco di dieci settimane consecutive e ha coin-

volto esclusivamente il gruppo sperimentale. Sono stati previsti due incontri settimanali della durata di 90 minuti ciascuno, per un totale di venti incontri e trenta ore di attività educative. L'intero programma è stato integrato nella normale programmazione curricolare e condotto da insegnanti precedentemente formati sui principi della pedagogia inclusiva, della cura educativa e delle metodologie cooperative.

La prima fase, corrispondente alle prime due settimane del programma, è stata dedicata alla costruzione di un clima relazionale caratterizzato da fiducia, ascolto reciproco e sicurezza emotiva. Durante questa fase, gli studenti hanno partecipato ad attività dialogiche strutturate, finalizzate a favorire la conoscenza reciproca, la condivisione delle proprie esperienze scolastiche e la riflessione sulle dinamiche di inclusione ed esclusione sperimentate nella quotidianità della vita di classe. Attraverso attività narrative e conversazioni guidate, gli studenti hanno avuto l'opportunità di esplorare il significato della vulnerabilità come esperienza umana condivisa, superando progressivamente interpretazioni che tendevano ad associarla esclusivamente alla debolezza o all'inadeguatezza. Tale approccio trova fondamento negli studi che evidenziano come la costruzione di ambienti emotivamente sicuri rappresenti un prerequisito essenziale per lo sviluppo del senso di appartenenza scolastica e della partecipazione attiva (Allen et al., 2021; Cefai et al., 2018).

Durante la seconda fase, realizzata tra la terza e la sesta settimana, le attività si sono concentrate sulla promozione della cooperazione e del riconoscimento reciproco. Gli studenti sono stati coinvolti in compiti autentici, realizzati attraverso metodologie di *cooperative learning* strutturate secondo i principi dell'interdipendenza positiva, della responsabilità individuale e della riflessione condivisa. I gruppi di lavoro sono stati organizzati in modo eterogeneo, al fine di favorire l'interazione tra studenti con differenti caratteristiche personali, sociali ed educative. Nel corso delle attività, gli insegnanti hanno assunto il ruolo di facilitatori delle dinamiche relazionali, promuovendo l'ascolto attivo, la negoziazione dei significati e la valorizzazione delle diverse prospettive presenti all'interno del gruppo. La letteratura recente evidenzia come tali pratiche contribuiscano a ridurre le barriere relazionali, rafforzare il senso di appartenenza e costruire comunità di apprendimento inclusive (Johnson & Johnson, 2022; Slee, 2023).

La terza fase, corrispondente alla settima e all'ottava settimana, è stata dedicata allo sviluppo della riflessività individuale e collettiva attraverso attività autobiografiche e narrative. Gli studenti sono stati invitati a raccontare esperienze personali legate all'essersi sentiti accolti, esclusi, riconosciuti oppure invisibili nei diversi contesti della propria vita. La condivisione guidata di tali narrazioni ha favorito processi di empatia e comprensione reciproca, consentendo agli studenti di riconoscere la vulnerabilità come elemento comune dell'esperienza umana. Questo approccio si richiama alle prospettive della ricerca narrativa (*narrative inquiry*) e della pedagogia riflessiva, che individuano nella narrazione uno strumento privilegiato per promuovere la consapevolezza di sé, la capacità di agire in modo autonomo e intenzionale (*agency*) e l'inclusione sociale (Clandinin, 2022; Goodson, 2023).

Le ultime due settimane sono state dedicate all'elaborazione partecipata di pro-

poste finalizzate al miglioramento del clima inclusivo della scuola. Gli studenti hanno lavorato in piccoli gruppi per individuare criticità, bisogni e possibili strategie volte a rendere l'ambiente scolastico maggiormente accogliente e inclusivo. Attraverso attività di risoluzione collaborativa dei problemi (*collaborative problem-solving*) e di progettazione partecipata, i partecipanti hanno elaborato idee e iniziative successivamente condivise con gli insegnanti e il consiglio di classe. Questa fase ha consentito agli studenti di sperimentare forme concrete di partecipazione democratica e cittadinanza attiva, riconosciute dalla letteratura come componenti essenziali per lo sviluppo di comunità educative inclusive orientate al benessere collettivo (Ainscow, 2020; UNESCO, 2024).

Nel corso dell'intero programma, ogni incontro si è concluso con momenti strutturati di riflessione metacognitiva, durante i quali gli studenti sono stati invitati ad analizzare le relazioni costruite, le emozioni sperimentate e le difficoltà incontrate nello svolgimento delle attività. Tali momenti hanno favorito la progressiva interiorizzazione di atteggiamenti di ascolto, rispetto e responsabilità nei confronti dell'altro, contribuendo allo sviluppo di una cultura della cura e del riconoscimento reciproco. Nel loro insieme, le attività proposte hanno dato vita a un ecosistema educativo orientato a trasformare la vulnerabilità da potenziale fattore di esclusione a risorsa pedagogica capace di generare appartenenza, partecipazione e inclusione, in linea con le più recenti prospettive internazionali sulla pedagogia della cura, sull'inclusione e sulla giustizia educativa (Noddings, 2021; UNESCO, 2024; OECD, 2023).

6. Risultati quantitativi

L'analisi quantitativa dei dati raccolti mediante la *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) ha evidenziato effetti significativi dell'intervento educativo sulle percezioni del senso di appartenenza scolastica, del riconoscimento relazionale e della partecipazione attiva degli studenti appartenenti al gruppo sperimentale. Prima dell'avvio dell'intervento, i due gruppi presentavano livelli iniziali sostanzialmente comparabili in tutte le dimensioni indagate, confermando una buona omogeneità del campione. Nella fase di pre-test, il punteggio medio complessivo della PSSM era pari a 3,14 (DS = 0,46) nel gruppo sperimentale e a 3,18 (DS = 0,49) nel gruppo di controllo, senza differenze statisticamente significative, $t(80) = -0{,}37$, $p = 0{,}71$. Analogamente, anche le dimensioni relative al riconoscimento percepito, alla sicurezza emotiva e alla partecipazione attiva mostravano valori iniziali molto simili nei due gruppi.

Al termine dell'intervento educativo, della durata di dieci settimane, il gruppo sperimentale ha evidenziato un incremento significativo del punteggio medio complessivo della PSSM, passato da 3,14 (DS = 0,46) a 4,09 (DS = 0,41), corrispondente a un aumento medio del 30,3%. Il test *t* di Student per campioni appaiati ha rilevato una differenza altamente significativa tra i punteggi di pre-test e post-test, $t(40) = 9{,}12$, $p < 0{,}001$, con una dimensione dell'effetto molto elevata (d di Cohen = 1,42). Nel gruppo di controllo, invece, il punteggio medio è aumentato

da 3,18 (DS = 0,49) a 3,30 (DS = 0,45), corrispondente a un incremento contenuto del 3,7%, risultato non statisticamente significativo, $t(40) = 1,36$, $p = 0,18$.

L'analisi delle singole dimensioni della PSSM ha evidenziato cambiamenti particolarmente rilevanti nell'area del riconoscimento relazionale. La percezione degli studenti di essere ascoltati e di ricevere attenzione da parte degli insegnanti è aumentata da una media iniziale di 3,09 (DS = 0,61) a una media di 4,21 (DS = 0,48) nella fase di post-test, registrando un incremento del 36,2%. Anche il supporto percepito da parte dei pari ha mostrato un miglioramento significativo, passando da 3,22 (DS = 0,57) a 4,18 (DS = 0,44), $t(40) = 7,84$, $p < 0,001$. Nel gruppo di controllo, le medesime dimensioni hanno registrato variazioni minime, rispettivamente da 3,15 a 3,28 e da 3,20 a 3,31.

Particolarmente significativo è risultato l'incremento della sicurezza emotiva percepita all'interno del gruppo classe. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno mostrato un aumento del punteggio medio da 2,97 (DS = 0,65) nel pre-test a 4,03 (DS = 0,50) nel post-test, corrispondente a un miglioramento del 35,7%. Gli item che hanno registrato gli incrementi più consistenti riguardavano la possibilità di esprimere difficoltà personali senza sentirsi giudicati e la percezione di poter chiedere aiuto in situazioni di disagio scolastico o relazionale. In particolare, l'item «Posso esprimere le mie difficoltà senza sentirmi giudicato» è passato da una media di 2,76 (DS = 0,81) a 4,11 (DS = 0,56), mentre l'item «Mi sento al sicuro quando condivido le mie opinioni in classe» è aumentato da 2,94 (DS = 0,73) a 4,07 (DS = 0,52).

Anche la dimensione relativa alla partecipazione attiva e al coinvolgimento scolastico (*school engagement*) ha evidenziato miglioramenti statisticamente significativi. Nel gruppo sperimentale, il punteggio medio relativo alla partecipazione è aumentato da 3,18 (DS = 0,54) a 4,15 (DS = 0,46), corrispondente a un incremento del 30,5%, $t(40) = 8,03$, $p < 0,001$. Gli studenti hanno riferito una maggiore disponibilità a intervenire durante le lezioni, collaborare nei lavori di gruppo e partecipare alle discussioni collettive. Parallelamente, gli insegnanti hanno osservato una significativa riduzione dei comportamenti di isolamento relazionale e una maggiore partecipazione spontanea da parte degli studenti che inizialmente apparivano più silenziosi o marginalizzati.

Ulteriori analisi descrittive sono state condotte sul sottogruppo di studenti con bisogni educativi speciali e condizioni di vulnerabilità socio-relazionale appartenenti al gruppo sperimentale (n = 11). In questo sottogruppo, il punteggio medio complessivo della PSSM è aumentato da 2,81 (DS = 0,52) nel pre-test a 3,97 (DS = 0,43) nel post-test, corrispondente a un incremento complessivo del 41,3%. In particolare, la dimensione relativa alla percezione di essere accettati dai pari è aumentata da 2,64 (DS = 0,58) a 4,02 (DS = 0,47), mentre la percezione di poter partecipare senza timore di esclusione è passata da 2,71 (DS = 0,61) a 3,95 (DS = 0,49). Questi dati suggeriscono che l'intervento abbia prodotto effetti particolarmente rilevanti sugli studenti maggiormente esposti a condizioni di vulnerabilità educativa e relazionale.

L'analisi correlazionale ha inoltre evidenziato relazioni statisticamente significative tra le principali dimensioni indagate. Il riconoscimento percepito da parte

degli insegnanti è risultato fortemente correlato al senso di appartenenza scolastica (r = 0,74, p < 0,001), mentre la sicurezza emotiva ha mostrato una correlazione positiva con la partecipazione attiva (r = 0,68, p < 0,001). È emersa, inoltre, una correlazione significativa tra l'inclusione percepita e il benessere relazionale complessivo (r = 0,71, p < 0,001), suggerendo che la qualità delle relazioni educative rappresenti un elemento centrale nei processi di partecipazione scolastica.

Per quanto riguarda la distribuzione dei punteggi, il 78% degli studenti del gruppo sperimentale ha registrato un incremento pari o superiore a 0,70 punti nella scala PSSM complessiva, mentre il 61% ha evidenziato un miglioramento superiore a un punto. Soltanto il 7% degli studenti ha riportato variazioni inferiori a 0,30 punti. Nel gruppo di controllo, al contrario, il 73% degli studenti ha mantenuto punteggi sostanzialmente stabili tra pre-test e post-test.

L'affidabilità interna dello strumento si è mantenuta elevata anche nella valutazione finale, con un coefficiente alfa di Cronbach pari a 0,91, a conferma della coerenza interna della scala utilizzata. Complessivamente, i risultati quantitativi indicano che l'intervento educativo fondato sulla cura, sulla cooperazione e sul riconoscimento reciproco ha contribuito significativamente a migliorare il senso di appartenenza scolastica, la sicurezza relazionale e la partecipazione attiva degli studenti, in particolare di quelli maggiormente vulnerabili sul piano emotivo e relazionale.

7. Risultati qualitativi

L'analisi qualitativa delle interviste semi-strutturate ha consentito di approfondire le esperienze soggettive degli studenti e degli insegnanti coinvolti nel programma sperimentale, permettendo di cogliere non soltanto i cambiamenti percepiti sul piano relazionale e partecipativo, ma anche le trasformazioni emotive e simboliche associate all'esperienza educativa proposta. Le trascrizioni integrali delle interviste sono state sottoposte a un processo progressivo di codifica tematica, secondo il quadro metodologico elaborato da Braun e Clarke (2006), che ha previsto una fase iniziale di familiarizzazione con i dati, seguita dalla codifica aperta e dalla successiva individuazione di configurazioni tematiche ricorrenti. Dall'analisi sono emerse cinque macro-categorie interpretative strettamente interconnesse: «riconoscimento e ascolto autentico», «sicurezza emotiva e vulnerabilità condivisa», «trasformazione delle relazioni tra pari», «partecipazione attiva e agency educativa» e «ridefinizione pedagogica del ruolo docente».

Uno degli aspetti maggiormente ricorrenti nelle narrazioni degli studenti ha riguardato il bisogno di riconoscimento relazionale e la percezione di essere finalmente ascoltati in modo autentico all'interno del contesto scolastico. Quattordici dei sedici studenti intervistati hanno descritto il programma educativo come uno spazio differente rispetto alle consuete esperienze scolastiche, caratterizzato da una minore presenza di giudizio e da una maggiore attenzione alle dimensioni emotive e relazionali. Diversi studenti hanno riferito che, prima dell'intervento, la scuola veniva percepita prevalentemente come un contesto centrato sulla valutazione e

sulla prestazione, nel quale trovavano poco spazio l'espressione delle vulnerabilità personali, delle emozioni e delle difficoltà relazionali. Una studentessa ha affermato: «A scuola, di solito, sembra che contino soltanto i voti e quelli che sanno parlare meglio degli altri. Durante queste attività, invece, sembrava importante capire davvero come ci sentivamo». Analogamente, uno studente ha dichiarato: «Per la prima volta ho sentito che quello che pensavo aveva valore, anche se non era perfetto».

Il tema dell'ascolto reciproco è emerso come particolarmente significativo. Molti studenti hanno sottolineato come la possibilità di esprimersi senza essere immediatamente corretti, giudicati o interrotti abbia contribuito alla costruzione di un clima percepito come maggiormente accogliente e inclusivo. Dodici studenti hanno descritto un cambiamento graduale nella qualità delle interazioni quotidiane, riferendo una maggiore disponibilità ad ascoltare i compagni e a riconoscere esperienze differenti dalle proprie. Una studentessa ha spiegato: «Prima, se qualcuno parlava dei propri problemi, spesso gli altri ridevano oppure non ascoltavano. Con il tempo abbiamo iniziato a capire che chiunque può stare male». Questi risultati suggeriscono che il programma abbia progressivamente favorito processi di decentramento emotivo e di empatia relazionale.

Una seconda area tematica particolarmente rilevante ha riguardato la sicurezza emotiva e la ridefinizione della vulnerabilità come esperienza condivisa e non stigmatizzante. Gli studenti hanno utilizzato frequentemente espressioni quali «sentirsi compresi», «potersi fidare», «non avere paura», «sentirsi accolti» e «non sentirsi soli». Dodici partecipanti hanno sottolineato come il clima sviluppatosi durante le attività cooperative e narrative abbia progressivamente ridotto il timore del giudizio sociale, favorendo una maggiore libertà espressiva e relazionale. In particolare, gli studenti inizialmente più silenziosi o caratterizzati da condizioni di vulnerabilità socio-relazionale hanno descritto una trasformazione significativa nella percezione di sé all'interno del gruppo classe.

Uno studente con difficoltà relazionali ha dichiarato: «Di solito non parlo quasi mai perché penso sempre che gli altri mi stiano giudicando. Durante questo percorso, però, ho iniziato a sentirmi più a mio agio e a capire che non ero l'unico ad avere delle difficoltà». Un'altra studentessa ha affermato: «Quando gli altri raccontavano le loro paure, mi sentivo meno come se ci fosse qualcosa di sbagliato in me». Queste testimonianze assumono particolare significato poiché mostrano come la vulnerabilità, inizialmente vissuta come elemento di marginalizzazione o debolezza, sia stata progressivamente reinterpretata come un'esperienza comune e condivisa.

Le attività autobiografiche e narrative sembrano aver svolto un ruolo centrale in questo processo. Numerosi studenti hanno evidenziato come il racconto di episodi personali legati all'esclusione, alla solitudine o alle difficoltà relazionali abbia favorito una maggiore comprensione reciproca e una progressiva riduzione della distanza simbolica tra i compagni. Uno studente ha spiegato: «Quando abbiamo parlato delle cose che ci fanno stare male, ho capito che anche quelli che sembravano più sicuri di sé avevano dei problemi». Analogamente, una studentessa ha osservato: «Mi ha colpito vedere che le persone che pensavo fossero fredde o di-

stanti, in realtà, avevano semplicemente paura di essere prese in giro». Questi risultati suggeriscono che il programma abbia favorito processi di reciproca umanizzazione e di superamento delle etichette sociali presenti all'interno del gruppo classe.

Un ulteriore tema emerso con particolare evidenza ha riguardato la trasformazione delle relazioni tra pari. Tredici studenti hanno riferito che, nel corso del programma, le dinamiche relazionali della classe sono diventate progressivamente meno competitive e maggiormente collaborative. Le attività di *cooperative learning* sembrano aver favorito l'interazione tra studenti che, in precedenza, tendevano a rimanere all'interno di sottogruppi rigidi e scarsamente comunicanti. Diversi partecipanti hanno descritto un aumento della vicinanza relazionale con compagni con i quali avevano interagito raramente prima dell'intervento. Una studentessa ha affermato: «All'inizio lavoravamo sempre con le stesse persone. Poi abbiamo iniziato a parlare anche con quelli che tendevano a rimanere più isolati». Un altro studente ha osservato: «Prima c'erano quelli considerati più forti e quelli che stavano sempre per conto loro. Durante le attività sembrava che tutti potessero dare un contributo».

Particolarmente rilevante è risultata la riduzione percepita delle dinamiche implicite di esclusione. Alcuni studenti hanno riferito che gli episodi di derisione, svalutazione o esclusione sociale sono progressivamente diminuiti nel corso del programma. Una studentessa ha spiegato: «Prima c'erano persone che venivano ignorate o prese in giro, soprattutto quando sbagliavano. Dopo un po' abbiamo iniziato ad aiutarci di più». Parallelamente, gli studenti maggiormente vulnerabili hanno descritto un crescente senso di accettazione all'interno del gruppo. Uno studente con bisogni educativi speciali ha dichiarato: «Di solito nessuno mi sceglieva per i lavori di gruppo. Durante questo progetto, invece, mi sono sentito utile».

L'analisi delle interviste ha inoltre evidenziato cambiamenti significativi in relazione alla partecipazione scolastica e al senso di *agency* educativa degli studenti. Undici studenti hanno riferito un incremento della partecipazione attiva alle attività scolastiche, descrivendo una maggiore sicurezza nell'intervenire durante le lezioni, nel condividere opinioni personali e nel collaborare con i compagni. Diversi partecipanti hanno sottolineato come il programma abbia modificato la loro percezione della scuola, da contesto esclusivamente orientato al rendimento a spazio di relazione, dialogo e costruzione collettiva dei significati. Uno studente ha dichiarato: «Prima avevo paura di parlare perché pensavo di sbagliare. Adesso mi sento più libero di dire quello che penso». Una studentessa ha affermato: «Mi sento più parte della classe e non soltanto una persona che viene a scuola per prendere voti».

Anche il tema della partecipazione democratica e del coinvolgimento nei processi decisionali educativi è emerso come particolarmente significativo. Le attività conclusive di progettazione partecipata sembrano aver favorito negli studenti la percezione di poter contribuire concretamente al miglioramento dell'ambiente scolastico. Alcuni partecipanti hanno espresso soddisfazione per essere stati coinvolti in una riflessione collettiva sui bisogni della classe e sulle possibili strategie

inclusive. Uno studente ha osservato: «È stato importante vedere che anche le nostre idee potevano aiutare a cambiare qualcosa».

Le interviste agli insegnanti hanno confermato e ulteriormente approfondito molti degli aspetti emersi dalle narrazioni degli studenti. Tutti e sei i docenti coinvolti hanno descritto un progressivo miglioramento del clima relazionale della classe, sottolineando una maggiore apertura emotiva e una significativa riduzione delle dinamiche conflittuali o escludenti. Gli insegnanti hanno osservato un incremento della partecipazione spontanea, soprattutto tra gli studenti inizialmente più silenziosi o marginalizzati. Un docente ha dichiarato: «Alcuni studenti che normalmente evitavano qualsiasi forma di esposizione hanno iniziato gradualmente a partecipare e a cercare l'interazione con i compagni». Un altro insegnante ha affermato: «Il cambiamento più evidente è stato vedere studenti che normalmente rimanevano invisibili diventare progressivamente più presenti all'interno del gruppo».

Particolarmente significative sono risultate le riflessioni degli insegnanti sul proprio ruolo educativo. Diversi docenti hanno evidenziato come il programma abbia modificato il loro modo di interpretare la relazione educativa e il concetto stesso di inclusione scolastica. Un insegnante ha osservato: «Mi sono reso conto che spesso consideriamo l'inclusione soltanto in termini di adattamento didattico, mentre qui è emersa soprattutto come costruzione di relazioni autentiche». Un altro docente ha dichiarato: «Questo percorso mi ha fatto capire quanto gli studenti abbiano bisogno di sentirsi riconosciuti ancora prima di essere valutati».

Gli insegnanti hanno inoltre sottolineato come le attività narrative abbiano consentito di individuare vulnerabilità che normalmente rimangono invisibili nella quotidianità scolastica. In diversi casi sono emerse esperienze di isolamento, ansia relazionale e sentimenti di inadeguatezza precedentemente non riconosciuti dagli adulti responsabili degli studenti. Un docente ha spiegato: «Alcuni studenti che sembravano tranquilli hanno raccontato esperienze di profonda solitudine che non avremmo mai immaginato». Questi risultati suggeriscono che le pratiche educative centrate sull'ascolto e sulla riflessività possano favorire una comprensione più profonda dei bisogni emotivi e relazionali degli studenti.

Nel complesso, i risultati qualitativi sembrano confermare e approfondire quanto emerso dall'analisi quantitativa, mostrando come l'intervento educativo abbia influenzato non soltanto i livelli percepiti di appartenenza scolastica, ma anche la qualità delle relazioni, le modalità di partecipazione e la stessa rappresentazione della vulnerabilità all'interno del contesto educativo. Le narrazioni degli studenti e degli insegnanti evidenziano come la costruzione di spazi scolastici fondati sull'ascolto, sulla cooperazione e sul riconoscimento reciproco possa favorire autentici processi di inclusione e trasformazione relazionale, in particolare per i soggetti maggiormente esposti a condizioni di vulnerabilità educativa, emotiva e sociale.

8. Discussione

I risultati del presente studio consentono di sviluppare alcune riflessioni significative sul rapporto tra vulnerabilità, inclusione scolastica e qualità delle relazioni educative nei contesti contemporanei. Considerati nel loro insieme, i dati quantitativi e qualitativi evidenziano come un intervento educativo fondato sulla cura, sulla cooperazione e sul riconoscimento reciproco possa influenzare significativamente i processi di appartenenza scolastica, la sicurezza emotiva e la partecipazione attiva degli studenti, confermando la centralità della dimensione relazionale nei processi educativi e inclusivi.

L'incremento statisticamente significativo dei punteggi alla *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) suggerisce, innanzitutto, che il senso di appartenenza scolastica rappresenti una variabile strettamente connessa non soltanto alla qualità delle relazioni tra pari, ma anche alle modalità attraverso le quali il contesto educativo promuove il riconoscimento, l'ascolto e la partecipazione. Tale risultato appare coerente con le prospettive teoriche che concettualizzano l'appartenenza scolastica come un'esperienza relazionale multidimensionale, profondamente influenzata dalla qualità del clima educativo e dalla percezione di essere riconosciuti come membri significativi della comunità scolastica (Goodenow, 1993; Allen et al., 2021). In particolare, i risultati sembrano confermare le più recenti ricerche internazionali, secondo le quali il senso di appartenenza rappresenta uno dei principali fattori protettivi rispetto al disimpegno scolastico, all'isolamento sociale e al rischio di abbandono precoce degli studi (Korpershoek et al., 2020; Allen & Kern, 2019).

I risultati relativi al miglioramento della sicurezza emotiva e della partecipazione attiva assumono particolare rilevanza se interpretati alla luce delle trasformazioni che caratterizzano i contesti educativi contemporanei. Numerosi autori hanno evidenziato come gli ambienti scolastici attuali siano sempre più attraversati da fenomeni di frammentazione relazionale, individualizzazione competitiva e vulnerabilità emotiva, amplificati dalla crescente pervasività delle relazioni digitali e dalla crisi dei tradizionali meccanismi di socializzazione (Bauman, 2017; Biesta, 2020; Han, 2021). In questo scenario, la scuola rischia frequentemente di assumere una configurazione prevalentemente orientata alla prestazione, nella quale la centralità attribuita alla valutazione e alla standardizzazione tende a marginalizzare le dimensioni emotive, dialogiche e relazionali dell'esperienza educativa (Ball, 2017). Al contrario, i risultati del presente studio sembrano suggerire che la costruzione intenzionale di spazi educativi fondati sull'ascolto reciproco, sulla cooperazione e sulla condivisione delle vulnerabilità possa favorire forme più autentiche di partecipazione e appartenenza.

Particolarmente significativo è il miglioramento osservato tra gli studenti con vulnerabilità socio-relazionali e bisogni educativi speciali. L'incremento superiore alla media registrato in questo sottogruppo sembra confermare quanto evidenziato dagli studi secondo cui gli studenti maggiormente esposti a condizioni di vulnerabilità educativa traggono benefici rilevanti da ambienti relazionali inclusivi e supportivi (Cefai et al., 2018; Slee, 2023). Tale risultato assume particolare im-

portanza sul piano pedagogico, poiché suggerisce la necessità di superare interpretazioni dell'inclusione fondate esclusivamente su approcci compensativi o adattivi, valorizzando invece prospettive orientate alla costruzione di comunità educative capaci di riconoscere la vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'esperienza umana, anziché considerarla semplicemente come un deficit individuale.

In questa prospettiva, lo studio si colloca in continuità con gli approcci pedagogici alla cura educativa sviluppati da Mortari (2021) e Noddings (2021), secondo i quali l'educazione autentica non può limitarsi alla trasmissione di contenuti o competenze, ma deve essere intesa come una pratica etica fondata sulla responsabilità verso l'altro, sull'ascolto e sulla costruzione di relazioni significative. I risultati qualitativi mostrano, infatti, come gli studenti abbiano progressivamente reinterpretato la vulnerabilità non come elemento di debolezza o stigmatizzazione, bensì come un'esperienza condivisa capace di favorire la comprensione reciproca, l'empatia e la vicinanza relazionale. Tale trasformazione appare particolarmente significativa in un periodo storico caratterizzato da crescenti forme di isolamento emotivo e disconnessione sociale tra adolescenti e preadolescenti (Twenge, 2020).

Le attività narrative e autobiografiche sembrano aver svolto un ruolo centrale in questo processo di ridefinizione della vulnerabilità. Le narrazioni degli studenti evidenziano come la possibilità di condividere esperienze personali di esclusione, insicurezza o fragilità abbia favorito lo sviluppo di forme più profonde di riconoscimento reciproco. Tale risultato appare coerente con le prospettive della ricerca narrativa (*narrative inquiry*) e della pedagogia riflessiva, che individuano nella narrazione uno strumento privilegiato per promuovere l'*agency*, la riflessività e la consapevolezza di sé (Clandinin, 2022; Goodson, 2023). Attraverso la condivisione narrativa, gli studenti sembrano aver sviluppato una maggiore capacità di decentramento emotivo e di comprensione dell'alterità, contribuendo così alla progressiva riduzione delle dinamiche escludenti all'interno del gruppo classe.

I risultati qualitativi relativi alla trasformazione delle relazioni tra pari confermano inoltre l'efficacia delle metodologie cooperative nella promozione di ambienti scolastici inclusivi. Le attività di *cooperative learning*, strutturate secondo i principi dell'interdipendenza positiva e della responsabilità condivisa, sembrano aver contribuito alla riduzione delle gerarchie simboliche e delle dinamiche competitive presenti all'interno della classe, favorendo relazioni maggiormente orientate alla collaborazione e al sostegno reciproco. Tali risultati sono coerenti con l'ampia letteratura internazionale sull'apprendimento cooperativo, che ne evidenzia gli effetti positivi sull'inclusione sociale, sulla motivazione e sulla qualità delle relazioni tra pari (Johnson & Johnson, 2022; Gillies, 2020).

Un ulteriore elemento di particolare interesse riguarda la ridefinizione del ruolo docente emersa dalle interviste qualitative. Gli insegnanti coinvolti hanno riferito una crescente consapevolezza della necessità di integrare le dimensioni relazionali ed emotive nelle pratiche didattiche quotidiane. Tale risultato appare coerente con le riflessioni di Biesta (2020), secondo cui l'educazione non può essere ridotta a un semplice processo di istruzione o acquisizione di competenze, ma deve essere compresa come esperienza di soggettivazione e incontro con l'alterità. Le testimo-

nianze dei docenti suggeriscono che il programma abbia favorito una progressiva ridefinizione della professionalità educativa in una direzione maggiormente relazionale, dialogica e riflessiva.

Un altro aspetto rilevante riguarda il rapporto tra partecipazione scolastica e *agency* educativa. I dati qualitativi mostrano come gli studenti abbiano progressivamente sviluppato una maggiore percezione della propria capacità di agire all'interno del contesto scolastico, riconoscendosi non semplicemente come destinatari delle pratiche educative, ma come soggetti attivi nella costruzione del clima relazionale della classe. Tale risultato assume particolare significato alla luce delle prospettive pedagogiche democratiche, che interpretano la partecipazione come una condizione fondamentale per la costruzione di comunità educative inclusive orientate alla giustizia sociale (Dewey, 2018; Ainscow, 2020). Le attività di progettazione partecipata sembrano aver favorito processi di responsabilità collettiva e cittadinanza attiva, rafforzando il senso di appartenenza degli studenti e la loro percezione di poter esercitare un'influenza concreta sull'ambiente educativo.

Considerati complessivamente, i risultati dello studio sembrano dunque dimostrare come la vulnerabilità possa essere reinterpretata pedagogicamente non come una condizione da eliminare o neutralizzare, bensì come uno spazio generativo attraverso il quale sviluppare relazioni autentiche, appartenenza e partecipazione. In questo senso, il presente studio si inserisce nelle prospettive pedagogiche che concepiscono l'inclusione non come una mera integrazione funzionale delle differenze, ma come un processo trasformativo capace di ridefinire le culture, le pratiche e le relazioni educative (Booth & Ainscow, 2014; Slee, 2023).

Nonostante i risultati incoraggianti, lo studio presenta alcuni limiti che devono essere considerati nell'interpretazione dei dati. La dimensione relativamente contenuta del campione e la durata limitata dell'intervento non consentono un'ampia generalizzazione dei risultati. Inoltre, il disegno quasi-sperimentale non permette di controllare completamente tutte le variabili contestuali potenzialmente influenti. Le ricerche future potrebbero sviluppare studi longitudinali e multicontesto, al fine di approfondire ulteriormente il rapporto tra vulnerabilità, benessere relazionale e partecipazione scolastica nei diversi ordini di istruzione e contesti socioculturali. Sarebbe inoltre utile esplorare gli effetti a lungo termine delle pratiche educative fondate sulla cura e sulla cooperazione, nonché il loro impatto sulla prevenzione del disagio scolastico, sulla salute mentale degli adolescenti e sullo sviluppo di comunità educative più inclusive e sostenibili (UNESCO, 2024; OECD, 2023).

9. Conclusioni

Il presente studio ha consentito di approfondire il rapporto tra vulnerabilità, appartenenza scolastica e processi inclusivi, evidenziando come la costruzione di contesti educativi fondati sulla cura, sul riconoscimento reciproco e sulla partecipazione possa rappresentare una strategia pedagogica efficace per promuovere il benessere relazionale e l'inclusione scolastica. I risultati mostrano che la vul-

nerabilità, lungi dall'essere interpretata esclusivamente come una condizione problematica o un fattore di rischio, può essere compresa come una dimensione generativa dell'esperienza educativa, capace di favorire processi di incontro, reciprocità e costruzione di relazioni significative.

L'incremento dei livelli di appartenenza scolastica, sicurezza emotiva e partecipazione attiva osservato nel gruppo sperimentale suggerisce che le pratiche educative centrate sulla relazione possano incidere significativamente sulla qualità dell'esperienza scolastica degli studenti. In particolare, la possibilità di essere ascoltati, riconosciuti e accolti all'interno di un ambiente non giudicante sembra aver favorito lo sviluppo di un clima educativo caratterizzato da maggiore fiducia reciproca, apertura relazionale e disponibilità alla partecipazione. Tali risultati confermano la necessità di restituire centralità pedagogica alle dimensioni della cura e dell'ascolto, spesso marginalizzate all'interno di modelli scolastici fortemente orientati alla prestazione e alla standardizzazione (Biesta, 2020; Mortari, 2021).

I risultati qualitativi hanno inoltre evidenziato come la condivisione delle vulnerabilità personali e delle esperienze di esclusione abbia favorito processi di riconoscimento reciproco e una progressiva ridefinizione delle relazioni tra pari. Questo aspetto appare particolarmente rilevante in un periodo storico caratterizzato da crescenti fenomeni di individualizzazione, isolamento sociale e vulnerabilità emotiva che coinvolgono in misura sempre maggiore le giovani generazioni (Han, 2021; Twenge, 2020). In questa prospettiva, la scuola non può limitarsi a garantire l'accesso ai percorsi di apprendimento, ma è chiamata a configurarsi come una comunità educativa capace di promuovere appartenenza, significato e riconoscimento.

Sul piano teorico, lo studio contribuisce a rafforzare una concezione dell'inclusione scolastica non come semplice insieme di procedure organizzative o adattamenti didattici, bensì come processo culturale e relazionale che coinvolge l'intera comunità educativa. In linea con le prospettive sviluppate da Booth e Ainscow (2014) e successivamente approfondite da Slee (2023), l'inclusione emerge come una pratica trasformativa orientata alla costruzione di contesti nei quali ogni individuo possa sentirsi riconosciuto nella propria unicità e partecipare attivamente alla vita della comunità scolastica.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il ruolo assunto dagli insegnanti durante l'intervento. Le testimonianze raccolte evidenziano come le pratiche dialogiche, cooperative e narrative abbiano favorito una maggiore consapevolezza pedagogica dell'importanza delle dimensioni emotive e relazionali dell'apprendimento. Tale evidenza suggerisce la necessità di investire maggiormente nella formazione iniziale e continua dei docenti, affinché possano sviluppare le competenze relazionali, riflessive ed etiche necessarie per affrontare la crescente complessità dei contesti educativi contemporanei.

Lo studio presenta, tuttavia, alcuni limiti che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati. La dimensione relativamente contenuta del campione e la durata limitata dell'intervento non consentono di generalizzare automaticamente gli esiti ad altri contesti scolastici. Inoltre, l'adozione di un disegno quasi-sperimentale non permette di controllare completamente tutte le va-

riabili contestuali che potrebbero aver influenzato i risultati osservati. Nonostante tali limitazioni, la convergenza tra le evidenze quantitative e qualitative contribuisce a rafforzare la solidità interpretativa dei risultati.

Le ricerche future potrebbero sviluppare studi longitudinali finalizzati ad analizzare la stabilità nel tempo degli effetti osservati e ad approfondire ulteriormente il ruolo della vulnerabilità come categoria pedagogica nei processi di costruzione dell'identità, partecipazione e appartenenza scolastica. Sarebbe inoltre opportuno estendere l'indagine a diversi ordini di istruzione e a differenti contesti socioculturali, al fine di comprendere in che modo le pratiche educative fondate sulla cura possano contribuire allo sviluppo di comunità scolastiche maggiormente inclusive, democratiche e sostenibili.

I dati raccolti suggeriscono che educare alla comprensione della vulnerabilità non significhi preparare gli studenti alla fragilità, ma offrire loro gli strumenti per riconoscere la condizione umana condivisa, sviluppare relazioni autentiche e partecipare responsabilmente alla vita collettiva. In una società sempre più caratterizzata da incertezza, complessità e frammentazione relazionale, la capacità della scuola di accogliere la vulnerabilità e trasformarla in un'opportunità di crescita condivisa appare come una delle sfide pedagogiche più rilevanti e urgenti del nostro tempo.

Bibliografia

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.

Allen, K. A., & Kern, M. L. (2019). *Boosting school belonging in adolescents: Interventions for teachers and mental health professionals.* Routledge.

Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Vella-Brodrick, D. (2013). The importance of belonging for adolescents in secondary school settings. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 5(2). DOI:10.15405/ejsbs.72

Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopia.* Polity Press.

Biesta, G. J. J. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory,* 70(1), 89–104.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*. Publications Office of the European Union

Clandinin, D. J. (2022). *Engaging in narrative inquiry.* Routledge.

Dewey, J. (2018). *Democracy and education*. Start Publishing. (Opera originale pubblicata nel 1916).

Gillies, R. M. (2020). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education,* 45(2), 39–54.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools,* 30(1), 79–90.

Goodson, I. F. (2023). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
Han, B.-C. (2021). *The disappearance of rituals.* Polity Press.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2022). *Joining together: Group theory and group skills* (13th ed.). Pearson.
Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680.
Mortari, L. (2021). *La politica della cura*. Raffaello Cortina.
Noddings, N. (2021). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). University of California Press.
OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.
Slee, R. (2023). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny* (2nd ed.). Routledge.
Twenge, J. M. (2020). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood.* Atria Books.
UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Leadership in education*. UNESCO Publishing.

II.9
La vulnerabilità tra responsabilità comune e differenziazione educativa

Ilaria La Malfa
PhD Student – Università degli Studi di Macerata
i.lamalfa@unimc.it

Abstract
La vulnerabilità, intesa come dimensione relazionale e istituzionalmente mediata dell'umano, fonda una responsabilità comune; eppure, esposizioni, barriere e risorse risultano distribuite in modo diseguale. In ambito scolastico, tuttavia, riconoscere tali differenze rischia di generare categorizzazione, mentre ignorarle può negare i sostegni necessari. Partendo da questo dilemma, il lavoro analizza come possa articolarsi una responsabilità educativa differenziata, senza trasformare le condizioni situazionali in identità permanenti.
Attraverso un'analisi teorico-concettuale, il contributo propone risposte situazionali, partecipate e rivedibili, orientate alla rimozione delle barriere e alla trasformazione del contesto, evitando di segregare singoli studenti dall'offerta comune. La disaffezione scolastica viene assunta come caso emblematico, in quanto fenomeno che richiede interventi tempestivi senza dover sfociare nell'attribuzione di una nuova etichetta educativa.
Parole chiave: vulnerabilità; responsabilità; inclusione; differenziazione; disaffezione.

Vulnerability, as a relational and institutionally mediated dimension of human life, grounds a shared responsibility; yet exposures, barriers and resources are unequally distributed. In schools, acknowledging such differences risks producing categorisation, while ignoring them may deny necessary support.
Starting from this dilemma, the paper examines how a differentiated educational responsibility can be articulated without turning situational conditions into permanent identities.
Through a theoretical and conceptual analysis, it proposes situational, participatory and revisable responses, aimed at removing barriers and transforming contexts without segregating students from mainstream provision. School disaffection is an emblematic case, calling for timely action without producing a new label.
Keywords: vulnerability; responsibility; inclusion; differentiation; disaffection.

1. Vulnerabilità come condizione comune e situata

"La condizione umana è nella sua essenza fragile e vulnerabile […]" (Mortari, Guberti, & Ghirotto, 2023, p. 11). Assumere questa prospettiva consente di superare una lettura che circoscrive la vulnerabilità a soggetti o gruppi previamente identificati come fragili. Ciò non elimina le differenze, ma impedisce che esse diventino il criterio attraverso cui distinguere tra individui vulnerabili e non vulnerabili.

La vulnerabilità, tuttavia, non si manifesta per tutti nelle stesse forme e con la stessa intensità; le condizioni concrete in cui le persone vivono possono, infatti, determinare esposizioni differenti. Una concezione dell'uguaglianza ridotta all'identità di trattamento rischia di ignorare differenze di circostanze, capacità e possibilità, lasciando sullo sfondo disuguaglianze già presenti (Fineman, 2010).

Pertanto, la vulnerabilità va considerata nella tensione tra una dimensione condivisa e configurazioni situate. Le sue forme possono dipendere da condizioni personali, sociali, politiche, economiche e ambientali, avere durata diversa e modificarsi in relazione alle risorse disponibili e ai sostegni accessibili (Mackenzie, Rogers, & Dodds, 2014).

Anche le istituzioni incidono sul modo in cui tali condizioni vengono vissute, poiché possono ampliare o ridurre le possibilità di fronteggiare situazioni di difficoltà e contenerne gli effetti (Fineman, 2010).

Sul piano pedagogico, questa lettura consente di ripensare la vulnerabilità come condizione relazionale, contingente e dinamica, che prende forma nell'intreccio tra caratteristiche individuali, risorse, circostanze e relazioni (Biasin, 2024; Lopez, 2022).

In questi termini, la vulnerabilità interpella la responsabilità educativa rispetto alle condizioni che possono sostenere o limitare le possibilità formative della persona (Biasin, 2025; Mortari & Camerella, 2020).

2. Riconoscere le differenze: oltre la categorizzazione

A scuola, la responsabilità educativa si confronta con la necessità di riconoscere le condizioni che possono incidere sull'apprendimento e sulla partecipazione degli studenti. Tuttavia, riconoscere le differenze è un compito non privo di tensioni. Ignorarle può impedire di cogliere bisogni e ostacoli che richiedono risposte adeguate; riconoscerle attraverso forme di identificazione può, al contrario, esporre al rischio di stigma, svalutazione e riduzione delle aspettative (Norwich, 2008).

Una tensione analoga attraversa il rapporto tra "normalità e specialità". Una rigida normalità rischia di appiattire le differenze e lasciare in ombra situazioni di marginalizzazione e vulnerabilità; una specialità altrettanto rigida può trasformare l'attenzione a una difficoltà in etichettamento, cristallizzando l'immagine dello studente come "bisognoso" o "in difficoltà" (Ianes & Demo, 2023).

Garantire a tutti l'accesso a un'offerta educativa comune richiede, pertanto, di tenere insieme la dimensione condivisa dell'esperienza scolastica e l'attenzione alla pluralità delle situazioni individuali.

Una condizione può essere riconosciuta senza diventare il criterio attraverso cui interpretare stabilmente chi la vive. Biasin (2024) mette in guardia proprio dalla riduzione della vulnerabilità a un'etichetta identificativa. Vi è quindi la necessità di uno sguardo pedagogico capace di restituire la singolarità delle storie e delle situazioni, evitando letture esclusivamente classificatorie (Gaspari, 2016).

I contributi richiamati, nel complesso, mostrano che il riconoscimento di differenze, bisogni e ostacoli è necessario, ma può, al contempo, produrre effetti di categorizzazione.

A partire da queste premesse, il contributo adotta un'analisi teorico-concettuale, che mette in relazione la riflessione sulla vulnerabilità con i contributi pedagogici sul riconoscimento delle differenze, sull'inclusione e sulla differenziazione didattica. L'obiettivo è chiarire come la responsabilità educativa possa articolarsi in forme differenziate in relazione alle condizioni concretamente incontrate, senza trasformare tali condizioni in definizioni permanenti dei soggetti.

3. Responsabilità educativa differenziata: condizioni per una risposta inclusiva

Per chiarire come la responsabilità educativa possa assumere forme differenti, occorre considerare il carattere situato delle decisioni che orientano l'agire educativo. Infatti, "gli attori implicati nei processi educativi sono chiamati a definire e risolvere problemi, ad assumere decisioni, a operare scelte, a progettare corsi d'azione [...]" (Striano, 2012, p. 351); di fronte a situazioni uniche o indeterminate, l'intervento non può risolversi nell'applicazione di procedure già definite, ma richiede interpretazione, riflessione e valutazione. Anche il ricorso a protocolli, linee guida o conoscenze disponibili non elimina, secondo Caronia (2023), la responsabilità personale implicata nella decisione educativa.

In quest'ottica la nozione di responsabilità educativa differenziata viene qui intesa come una responsabilità comune che, di fronte a una situazione educativa, richiede di individuare ciò che deve essere sostenuto, modificato o reso possibile, senza far dipendere la risposta da una categoria attribuita allo studente. Il carattere situato della decisione costituisce, in questo senso, una prima condizione della responsabilità educativa differenziata: la risposta non è predeterminata, ma viene definita in relazione a ciò che la situazione richiede.

Sul piano didattico, la differenziazione è già riconosciuta in letteratura pedagogica come una delle modalità per rispondere all'eterogeneità presente nella classe. D'Alonzo (2016) assume tale eterogeneità come punto di partenza e mette in discussione una progettazione costruita su un ipotetico livello medio, proponendo attività e modalità di lavoro capaci di tenere conto delle caratteristiche e delle esigenze degli allievi. Nella prospettiva qui proposta, la differenziazione didattica può quindi rappresentare una delle forme attraverso cui la responsabilità educativa differenziata si esprime nella pratica scolastica, senza tuttavia esaurirne il significato.

Una seconda condizione riguarda il coinvolgimento dello studente nella costruzione della risposta educativa. La responsabilità dell'educatore richiede infatti una presenza non intrusiva, rispettosa degli spazi di autonomia della persona (Mor-

tari & Camerella, 2020). L'esperienza maturata rispetto alla propria situazione e la possibilità di agire e prendere parola costituiscono elementi da riconoscere negli interventi che riguardano la persona (Biasin, 2024).

Il soggetto, quindi, è parte attiva del proprio percorso, non semplice beneficiario di aiuto (Canevaro & Malaguti, 2014). Ciò implica che ostacoli, possibilità e forme di sostegno non siano dedotti soltanto dalla condizione attribuita allo studente, ma ricostruiti e definiti insieme a lui.

Un'ulteriore condizione riguarda la rivedibilità della risposta. La responsabilità educativa, infatti, non si esaurisce nella scelta dell'intervento, ma comprende anche la verifica degli effetti che esso produce e la possibilità di modificarlo quando necessario. Nell'agire educativo, azione e valutazione degli esiti possono condurre a ridefinire il problema e a riprogettare il corso d'azione (Striano, 2012). La valutazione, in particolare, consente di verificare se la proposta formativa si sia rivelata valida oppure debba essere ripresa e riprogettata (d'Alonzo, 2016). La rivedibilità assume particolare rilievo se si considera che anche interventi predisposti con finalità protettive possono, in determinate circostanze, aggravare una vulnerabilità o generarne di nuove (Mackenzie, Rogers, & Dodds, 2014).

Una quarta condizione riguarda l'attenzione alle condizioni del contesto. Le difficoltà possono emergere anche dall'interazione con le relazioni, le modalità di insegnamento, l'organizzazione scolastica, le culture e le politiche educative, che possono costituire ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Booth & Ainscow, 2002/2008). Pertanto, la responsabilità educativa comprende anche la possibilità di intervenire sulle condizioni del contesto e di mobilitarne le risorse, quando è in esse che si collocano gli ostacoli da affrontare.

Un'ultima condizione riguarda il mantenimento della risposta entro un'esperienza educativa condivisa. La responsabilità educativa differenziata deve infatti evitare che la specificità dell'intervento si traduca in una separazione dello studente dal percorso comune. In questa direzione, l'alternativa consiste nell'ampliare ciò che è offerto a tutti, anziché predisporre qualcosa di diverso esclusivamente "per alcuni" (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Interventi specifici, se separati dal contesto condiviso, possono infatti produrre isolamento e favorire forme di delega e deresponsabilizzazione (Ianes & Demo, 2023). La responsabilità educativa consiste, pertanto, anche nel conciliare la specificità della risposta con la partecipazione a un'esperienza formativa comune.

Alla luce dei contributi discussi, la responsabilità educativa differenziata può essere articolata attraverso cinque condizioni: il carattere situato della decisione; il coinvolgimento dello studente nella costruzione della risposta; la rivedibilità dell'intervento alla luce dei suoi effetti; l'attenzione alle condizioni del contesto; il mantenimento della risposta entro un'esperienza educativa condivisa. Tali condizioni, tuttavia, non definiscono un modello operativo prescrittivo, ma precisano i criteri attraverso cui, nella prospettiva proposta, la responsabilità educativa può orientare le proprie decisioni in rapporto alle situazioni incontrate.

4. La disaffezione come caso emblematico

La disaffezione scolastica costituisce un caso emblematico, poiché consente di mostrare come la responsabilità educativa possa attivarsi di fronte a una condizione di vulnerabilità che assume forme situate e mutevoli, senza richiedere una preventiva classificazione dello studente.

Il costrutto di *disaffection* riguarda la qualità della partecipazione alle attività di apprendimento e può manifestarsi sul piano comportamentale (passività, scarsa iniziativa, rinuncia, disattenzione, partecipazione formale) e sul piano emotivo (noia, frustrazione, rabbia, tristezza o ansia) (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009).

Il suo riconoscimento, tuttavia, non è sempre immediato; mentre le manifestazioni comportamentali risultano più facilmente osservabili, una condotta apparentemente conforme alle richieste scolastiche può convivere con forme di ritiro meno visibili, soprattutto sul piano emotivo, che gli insegnanti possono sottostimare rispetto a quanto riferito dagli studenti (Skinner et al., 2009). Sul piano osservativo, il docente può considerare alcuni segnali, quali attenzione e concentrazione, partecipazione, iniziativa e persistenza nel compito, insieme alle manifestazioni emotive che emergono attraverso le espressioni verbali, il tono della voce, i gesti e il linguaggio corporeo (Wilkie, Ayalon, & Kanj, 2023).

Tali segnali non assumono un significato univoco: uno stesso comportamento può indicare forme diverse di coinvolgimento o disaffezione in relazione alla struttura del compito, alle interazioni e alle indicazioni didattiche (Lomholt & Qvortrup, 2025). Poiché l'esperienza emotiva è solo parzialmente accessibile dall'esterno, l'osservazione va inoltre integrata con il punto di vista dello studente sulla propria esperienza (Wilkie et al., 2023).

Questa difficoltà di riconoscimento acquista particolare rilievo se si considera che il coinvolgimento scolastico può modificarsi nel tempo: studi longitudinali mostrano che livelli più bassi di *engagement* possono associarsi a esiti successivi di abbandono scolastico (Archambault et al., 2009).

Ciò non implica che la disaffezione conduca necessariamente all'abbandono, ma richiama l'importanza di cogliere tempestivamente l'indebolirsi della partecipazione. È possibile, infatti, intervenire fin dai primi segnali, senza attendere che demotivazione e difficoltà si consolidino in forme più persistenti. La prevenzione, inoltre, può riguardare non soltanto interventi rivolti agli studenti già considerati a rischio, ma anche azioni più ampie che investono l'organizzazione e le modalità di insegnamento, come l'accompagnamento nei passaggi tra cicli scolastici e proposte formative più flessibili sul piano curricolare (Dell'Anna & Ianes, 2021).

La responsabilità educativa può attivarsi a partire da ciò che emerge nell'esperienza dello studente e dalla rilevanza che quella situazione assume per la sua partecipazione scolastica. Sul piano didattico, la risposta può riguardare anche il modo in cui vengono proposte le attività. Tra le pratiche considerate vi sono attività che richiedono una partecipazione attiva, come il *problem solving*, la discussione e la riflessione, la possibilità di scegliere il tema o le modalità di svolgimento di un compito e il lavoro collaborativo tra pari (Järvinen et al., 2025).

Tuttavia, tali aspetti non mostrano tutti lo stesso rapporto con la disaffezione: la collaborazione risulta associata direttamente a livelli più bassi di disaffezione, mentre la possibilità di scelta sostiene soprattutto il coinvolgimento comportamentale-cognitivo ed emotivo. Anche la percezione del compito assume rilievo: un maggiore valore attribuito all'attività si associa a minore disaffezione, mentre una maggiore difficoltà percepita può accrescerla (Järvinen et al., 2025).

Un ulteriore esempio, inserito nell'esperienza didattica comune, è offerto dalla lettura ad alta voce condivisa. Nel progetto Aloud!, rivolto alla scuola secondaria di primo grado, la pratica viene integrata nel curricolo ordinario attraverso la lettura di storie integrali da parte del docente e successivi momenti di socializzazione, nei quali gli studenti possono condividere interpretazioni, ipotesi, vissuti, riflessioni e collegamenti con la propria esperienza (Batini & Corsini, 2025). Il progetto nasce anche con la finalità di contrastare la disaffezione scolastica nella fascia 11-14 anni e le evidenze raccolte segnalano effetti positivi sulla partecipazione, sulla motivazione e sulle dimensioni relazionali della classe.

Il caso della disaffezione mostra così come la responsabilità educativa differenziata possa prendere forma attraverso la lettura contestuale dei segnali, il coinvolgimento dello studente nella comprensione della propria esperienza e la scelta di interventi rivolti, di volta in volta, alle attività, alle relazioni o alle condizioni del contesto. La difficoltà non viene assunta come caratteristica stabile della persona, ma come una condizione situata e mutevole rispetto alla quale definire risposte adeguate, senza trasformarne la specificità in una separazione dall'esperienza educativa condivisa.

5. Conclusioni

L'analisi teorico-concettuale condotta ha consentito di mettere in relazione la vulnerabilità come condizione comune e situata con il problema educativo del riconoscimento delle differenze, evidenziando la necessità di evitare tanto l'indifferenziazione delle risposte quanto la loro dipendenza da categorie attribuite agli studenti. In questa prospettiva, il contributo ha proposto la nozione di responsabilità educativa differenziata, intesa come una responsabilità comune che orienta le proprie decisioni in relazione alle situazioni concretamente incontrate e alle esigenze che esse pongono.

Da questa analisi emergono cinque condizioni attraverso cui la responsabilità educativa differenziata può articolarsi: il carattere situato della decisione, il coinvolgimento dello studente, la rivedibilità dell'intervento, l'attenzione alle condizioni del contesto e il mantenimento della risposta entro un'esperienza educativa condivisa. Tali condizioni non costituiscono un modello prescrittivo, ma offrono criteri per orientare la decisione educativa senza trasformare la specificità delle situazioni in definizioni permanenti dei soggetti. Il riferimento alla disaffezione scolastica ha consentito di mostrare, in via esemplificativa, come questa prospettiva possa tradursi nell'osservazione contestuale dei segnali, nel coinvolgimento dello

studente e nella scelta di interventi rivolti anche alle attività e alle condizioni del contesto.

Il contributo presenta, tuttavia, alcuni limiti. La natura teorico-concettuale dell'analisi non consente di verificare empiricamente l'efficacia delle condizioni individuate né di considerarle esaustive rispetto alle diverse forme che la responsabilità educativa può assumere. Anche il caso della disaffezione non permette di estendere automaticamente le indicazioni emerse ad altre situazioni di vulnerabilità. Ulteriori sviluppi della ricerca potranno pertanto indagare empiricamente in che modo tali condizioni orientino le decisioni educative nei diversi contesti scolastici, verificandone la rivedibilità nel tempo e il rapporto con la partecipazione degli studenti e con le caratteristiche dei contesti in cui gli interventi prendono forma.

Bibliografia

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.

Batini, F., & Corsini, C. (Eds.). (2025). *Aloud! Against early school leaving. Effetti equitativi della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado.* FrancoAngeli.

Biasin, C. (2024). Per una pedagogia della vulnerabilità. Proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In C. Biasin (Ed.), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp. 113–128). FrancoAngeli.

Biasin, C. (2025). La vulnerabilità nella ricerca e nel lavoro socioeducativo: Semantiche, visioni e casi. In C. Biasin (Ed.), *Inclusione sociale e benessere delle comunità. Strumenti e spunti operativi* (pp. 103–130). Padova University Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola.* Erickson. (Opera originale pubblicata nel 2002).

Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97–108.

Caronia, L. (2023). The haunting question of values in the era of measurement, assessment and evidence-based education: Towards a moral accountability of educational decision-making. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27(1S), 29–36.

d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.

Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l'insuccesso e l'abbandono. *I progetti FSE "Last Round" ed "Energy Start". Form@re - Open Journal per la formazione in rete,* 21(2), 93–105.

Fineman, M. A. (2010). The vulnerable subject and the responsive state. *Emory Law Journal*, 60(2), 251–276.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Gaspari, P. (2016). Lo "sguardo" educativo contro i rischi della medicalizzazione: Il contributo dell'approccio narrativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4), 419–427.

Ianes, D., & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tuttə*. Erickson.

Järvinen, J., Hietajärvi, L., Ketonen, E. E., & Salmela-Aro, K. (2025). Instruction and task appraisals as antecedents of momentary engagement and disaffection. *Educational Psychology*, 45(7), 766–787.

Lomholt, R., & Qvortrup, A. (2025). Categorising student behaviours as manifest indicators of learning engagement: A contextual approach. *European Journal of Psychology of Education*, 40(4), Article 121.

Lopez, A. G. (2022). La vulnerabilità come "spazio" di riflessione per l'educazione alla pace. Personae. *Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 65–70.

Mackenzie, C., Rogers, W., & Dodds, S. (2014). Introduction: What is vulnerability, and why does it matter for moral theory? In C. Mackenzie, W. Rogers, & S. Dodds (Eds.), *Vulnerability: New essays in ethics and feminist philosophy* (pp. 1–30). Oxford University Press.

Mortari, L., & Camerella, A. (2020). Educazione etica nella scuola dell'infanzia. Uno studio pilota. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 21–52.

Mortari, L., Guberti, M., & Ghirotto, L. (2023). Il difficile dell'imprevedibile. In L. Mortari, M. Guberti, & L. Ghirotto (Eds.), *Covid-19. Il sapere dall'esperienza* (pp. 11–50). FrancoAngeli.

Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions.* Routledge.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.

Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 349–362). La Scuola.

Wilkie, K. J., Ayalon, M., & Kanj, S. Z. (2023). Exploring ways to engage disaffected mathematics students through formative assessment processes with rich tasks. *Teaching and Teacher Education*, 132, Article 104256.

II.10
Vulnerabilità educativa e prevenzione del bullismo: un'analisi comparativa delle pratiche inclusive nei sistemi scolastici europei

Francesca Latino
Ricercatrice – Università del Salento
francesca.latino@unisalento.it
Francesco Tafuri
Professore Associato – Link Campus University
francesco.tafuri@unilink.it

Abstract
Negli ultimi anni il bullismo è stato progressivamente interpretato non solo come fenomeno disciplinare, ma come espressione di vulnerabilità relazionali, fragilità educative e processi di esclusione. Il contributo propone una riflessione comparata sulle strategie di prevenzione adottate in diversi sistemi scolastici europei, con particolare attenzione al ruolo delle competenze non cognitive e delle pratiche inclusive nella costruzione del benessere scolastico. Attraverso l'analisi di modelli educativi e politiche scolastiche implementate in differenti contesti nazionali, il lavoro evidenzia come empatia, regolazione emotiva, partecipazione e clima scolastico rappresentino dimensioni centrali per contrastare dinamiche di marginalizzazione e violenza tra pari. La crisi educativa contemporanea viene così interpretata come occasione per ripensare il ruolo della scuola e la formazione dei professionisti dell'educazione in una prospettiva inclusiva e trasformativa.
Parole chiave: bullismo; vulnerabilità educativa; inclusione scolastica; competenze non cognitive; sistemi scolastici europei.

In recent years, bullying has increasingly been interpreted not only as a disciplinary issue but also as an expression of relational vulnerability, educational fragility, and processes of exclusion. This paper provides a comparative analysis of prevention strategies adopted across different European school systems, with particular attention to the role of non-cognitive competencies and inclusive practices in promoting school well-being. Through an analysis of educational models and school policies implemented in different national contexts, the paper examines how empathy, emotional regulation, participation, and school climate represent key dimensions in addressing marginalisation and peer violence. The contemporary educational crisis is thus interpreted as an opportunity to reconsider the role of schools and the preparation of educational professionals from an inclusive and transformative perspective.
Keywords: bullying; educational vulnerability; school inclusion; non-cognitive competencies; European school systems.

1. Introduzione

Il bullismo continua a essere un problema nella scuola e la sua rilevanza educativa va oltre i singoli episodi di aggressione tra studenti (Olweus, 1993). La vittimizzazione ripetuta si associa a esperienze scolastiche meno positive, a risultati scolastici più bassi e a un minore senso di appartenenza. Nelle scuole in cui il bullismo è più frequente si tende inoltre a riscontrare un clima meno favorevole, sia sul piano disciplinare sia su quello relazionale (UNESCO, 2019). Queste associazioni mostrano i limiti di una risposta incentrata sulle sanzioni successive all'episodio e richiamano l'attenzione sulle condizioni in cui i comportamenti aggressivi tra pari emergono, vengono tollerati o si radicano nelle relazioni quotidiane.

In una prospettiva relazionale, la vulnerabilità può essere legata alle caratteristiche personali e alle difficoltà individuali degli studenti, ma può anche emergere quando l'ambiente scolastico offre loro poche occasioni per partecipare, sentirsi riconosciuti e instaurare relazioni di sostegno. Le differenze nella posizione sociale, nello status tra pari e nelle possibilità di sentirsi parte del gruppo possono assumere particolare rilievo quando si intrecciano con rapporti di potere asimmetrici all'interno della classe. Il bullismo può così accentuare una marginalizzazione già in atto e l'esclusione ripetuta può, a sua volta, accrescere il rischio di vittimizzazione. Il concetto di vulnerabilità educativa sposta dunque l'attenzione da categorie fisse di «studenti vulnerabili» all'interazione tra gli studenti e i loro contesti educativi.

Questa prospettiva aiuta a precisare il ruolo del clima scolastico nella prevenzione. I dati dell'OCSE indicano che, nelle scuole in cui il bullismo è più diffuso, gli studenti tendono a riferire un minore senso di appartenenza (OECD, 2023). Il clima scolastico riguarda, oltre alla sicurezza percepita, la qualità delle relazioni, il modo in cui vengono gestiti i conflitti, le opportunità di partecipazione e la fiducia degli studenti nella disponibilità degli adulti ad ascoltarli e a rispondere ai loro bisogni. Una prevenzione attenta a queste dimensioni affianca all'individuazione di chi mette in atto comportamenti di bullismo e alla protezione di chi li subisce il lavoro sul gruppo dei pari e sulle pratiche organizzative che, nella quotidianità scolastica, favoriscono l'inclusione o alimentano l'esclusione.

Gli studi sui programmi scolastici di contrasto al bullismo sostengono l'opportunità di intervenire a questo livello più ampio, pur mostrando che gli effetti variano a seconda dei contesti. In una revisione sistematica che ha incluso 100 valutazioni, Gaffney et al. (2021) hanno riscontrato un'associazione tra i programmi attuati nelle scuole e la riduzione sia dei comportamenti di bullismo sia della vittimizzazione. L'entità degli effetti variava considerevolmente tra gli studi, i contesti geografici e i diversi tipi di programma. Questa eterogeneità invita alla cautela nel trasferire uno stesso modello di intervento da un contesto all'altro e suggerisce che l'efficacia della prevenzione dipenda, almeno in parte, da come i programmi si inseriscono nell'organizzazione delle scuole, nelle pratiche professionali e nelle culture educative locali.

Le competenze socio-emotive aiutano a comprendere come lo sviluppo individuale si intrecci con le relazioni e con l'organizzazione della vita scolastica. L'empatia, la regolazione emotiva, la capacità di cooperare e quella di prendere decisioni

responsabili possono influire sul modo in cui gli studenti interpretano e gestiscono le situazioni interpersonali. Il valore educativo di queste competenze dipende anche da come gli studenti le esercitano nelle relazioni quotidiane. Un'ampia meta-analisi degli interventi universali di apprendimento socio-emotivo condotti nelle scuole ha rilevato effetti positivi sulle abilità socio-emotive, sui comportamenti, sulle relazioni tra pari, sul clima scolastico e sulla sicurezza. Gli effetti variavano sensibilmente a seconda dei contenuti, dei contesti e della qualità dell'attuazione (Cipriano et al., 2023). Questi risultati sostengono l'integrazione dell'apprendimento socio-emotivo nelle strategie di prevenzione del bullismo e invitano a considerare il possibile ruolo protettivo di tali competenze in rapporto ai contesti in cui vengono esercitate.

Il legame tra competenze individuali e contesto scolastico è rilevante anche per il dibattito sull'educazione inclusiva. Anche quando esistono procedure di segnalazione, nella vita scolastica possono riprodursi dinamiche in cui alcuni studenti faticano a far sentire la propria voce, hanno legami deboli con i compagni o ripongono poca fiducia nel sostegno degli adulti. L'UNESCO colloca quindi il contrasto alla violenza scolastica e al bullismo entro un approccio che coinvolge l'intero sistema educativo e integra politiche, formazione degli insegnanti, curricolo, partecipazione degli studenti, contesti che offrano sostegno e monitoraggio sistematico (UNESCO, 2019). In questa prospettiva, la prevenzione comprende sia la risposta agli episodi di violenza sia il lavoro sulle relazioni e sulle opportunità di partecipazione prima che tali episodi si verifichino.

I sistemi scolastici europei affrontano queste questioni combinando in modi diversi disposizioni legislative, programmi di prevenzione e pratiche educative. Le differenze tra le rispettive tradizioni istituzionali limitano la possibilità di trasferire direttamente un intervento da un contesto nazionale all'altro. Il confronto tra Italia, Spagna, Grecia, Francia e Inghilterra esamina il rapporto tra prevenzione del bullismo, inclusione, competenze socio-emotive, partecipazione degli studenti e clima scolastico. L'obiettivo dello studio è comprendere come i diversi contesti educativi concepiscano la prevenzione e in quale misura gli approcci adottati permettano di passare dalla gestione dei singoli episodi a interventi sulle condizioni relazionali ed educative che possono favorire il protrarsi dell'esclusione e dei comportamenti aggressivi tra pari. Il confronto è orientato a questo obiettivo e prescinde dalla formulazione di graduatorie tra sistemi nazionali e dalla ricerca di un unico modello di buona pratica.

2. La vulnerabilità educativa come chiave di lettura del bullismo

Il concetto di vulnerabilità educativa permette di interpretare il bullismo alla luce delle caratteristiche degli studenti e dei contesti in cui il fenomeno si manifesta. Gli approcci centrati sull'individuo aiutano a individuare i fattori di rischio personali associati alla vittimizzazione e alla messa in atto di comportamenti di bullismo. Spiegano però solo in parte perché questi comportamenti emergano e persistano in alcuni gruppi e contesti scolastici. La ricerca socioecologica ha pro-

gressivamente inquadrato il fenomeno in una rete di influenze che comprende le relazioni tra pari, le famiglie, gli insegnanti, l'ambiente scolastico e il più ampio contesto sociale (Hong & Espelage, 2012). In questa prospettiva, la vulnerabilità è una condizione dinamica che può svilupparsi nell'interazione tra le caratteristiche personali e le opportunità, i vincoli e le relazioni che caratterizzano l'ambiente educativo.

Sul piano pedagogico, definire uno studente «vulnerabile» rischia di far apparire come una sua caratteristica una condizione che può dipendere, almeno in parte, dalla posizione che occupa nel gruppo dei pari, dalla qualità delle relazioni con gli adulti e dalle possibilità di partecipare alla vita scolastica senza essere svalutato o escluso. L'UNESCO rileva, ad esempio, che gli studenti percepiti come «diversi» per l'aspetto fisico, il retroterra culturale o linguistico, la condizione sociale o la disabilità sono più esposti al bullismo. Ciò che può renderli più vulnerabili è il significato che il gruppo attribuisce a queste differenze, soprattutto quando i rapporti di potere sono asimmetrici e le norme del gruppo rendono alcune forme di esclusione più accettabili di altre (UNESCO, 2019, 2023).

L'analisi del gruppo dei pari permette di cogliere le dinamiche che vanno oltre il rapporto tra chi mette in atto il bullismo e chi lo subisce. Il modello dei *ruoli dei partecipanti* di Salmivalli et al. (1996) distingue le diverse posizioni che gli studenti possono assumere durante un episodio. Alcuni aiutano chi mette in atto l'aggressione o ne rinforzano il comportamento, altri difendono chi la subisce, altri ancora restano in disparte. Il comportamento dei compagni può quindi contribuire al protrarsi del bullismo o modificarne il corso. I ruoli assunti sono inoltre associati alla posizione sociale degli studenti nel gruppo, un dato che mette in luce il peso dello status e del senso di appartenenza in queste dinamiche.

La prospettiva socioecologica estende l'analisi a più livelli. Richiamandosi alla teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner, Hong e Espelage (2012) hanno distinto diversi livelli di influenza, dalle relazioni più vicine all'esperienza quotidiana degli studenti fino ai contesti istituzionali e culturali. Una recente revisione sistematica conferma l'utilità di questa prospettiva e rileva uno squilibrio nella letteratura. La ricerca si concentra soprattutto sui fattori individuali e sui contesti sociali immediati, mentre dedica minore attenzione alle condizioni strutturali e ambientali più ampie. La prevalenza di studi trasversali limita inoltre la possibilità di stabilire la direzione delle associazioni osservate. La prospettiva socioecologica offre dunque un quadro per interpretare il fenomeno. Stabilire se ciascun livello eserciti un effetto causale diretto sul bullismo richiede evidenze specifiche.

La vulnerabilità educativa descrive, in questo senso, una condizione relazionale e contestuale in cui per uno studente si riducono le possibilità di essere riconosciuto, ricevere sostegno e prendere parte alla vita della comunità scolastica. Il concetto riguarda le condizioni che possono rendere più difficile contrastare l'esclusione o accedere alle risorse di protezione disponibili a scuola e può quindi riguardare anche chi subisce episodi di bullismo. Leggere la vulnerabilità in questi termini aiuta a evitare una distinzione rigida tra studenti «vulnerabili» e «non vulnerabili», poiché le posizioni assunte nelle dinamiche di bullismo possono cambiare a seconda del gruppo dei pari e del contesto (Salmivalli, 2010).

Questa lettura amplia il campo della prevenzione. Se il bullismo è influenzato anche dalle norme implicite del gruppo, dalla qualità delle relazioni educative e da come la scuola gestisce le dinamiche di appartenenza e di esclusione, la risposta ai comportamenti individuali, una volta che si manifestano, copre solo una parte del problema. Prevenire significa anche intervenire sulle condizioni che favoriscono o limitano la partecipazione degli studenti, il riconoscimento e l'accesso al sostegno. È su questo piano che vulnerabilità educativa e inclusione scolastica si incontrano. Le pratiche inclusive permettono alla scuola di intervenire su alcune delle condizioni relazionali in cui il bullismo può emergere e persistere, senza che questo ne garantisca l'eliminazione.

3. Competenze socio-emotive e clima scolastico inclusivo

Se la vulnerabilità educativa prende forma, almeno in parte, nelle relazioni scolastiche, la prevenzione del bullismo richiede di affiancare all'individuazione degli episodi e al lavoro con gli studenti direttamente coinvolti un'attenzione alle competenze che orientano le interazioni tra pari. Queste competenze aiutano gli studenti a interpretare le situazioni sociali, a regolare le proprie reazioni e a decidere come comportarsi nei confronti dei compagni. Per comprendere il ruolo dell'empatia, della consapevolezza emotiva, dell'autoregolazione e della capacità di gestire i conflitti, occorre quindi osservare come queste risorse vengono esercitate nelle relazioni quotidiane, tenendo conto delle norme del gruppo e delle possibilità di partecipazione offerte dalla scuola.

Gli studi sull'apprendimento socio-emotivo (*social and emotional learning*, SEL) offrono indicazioni utili per la prevenzione del bullismo, pur riguardando un ambito di intervento distinto. La meta-analisi di Cipriano et al. (2023), che ha incluso 424 studi condotti in 53 Paesi e ha coinvolto complessivamente 575.361 studenti, ha rilevato che gli interventi universali di SEL attuati a scuola si associavano, rispetto alle condizioni di controllo, a esiti più favorevoli nelle abilità socio-emotive, nei comportamenti, nelle relazioni tra pari e in alcuni aspetti del clima scolastico e della sicurezza a scuola. Gli autori hanno inoltre riscontrato una significativa eterogeneità degli effetti, legata ai contenuti degli interventi, alle caratteristiche dei programmi, al contesto e alla qualità dell'attuazione. Questa variabilità invita alla cautela nel trattare il SEL come un insieme standardizzato di competenze da cui attendersi effetti comparabili in contesti e condizioni di attuazione diversi.

L'empatia mostra come una competenza individuale possa tradursi in comportamenti diversi a seconda delle dinamiche del gruppo. Anche quando uno studente comprende il disagio di un compagno, la scelta di difenderlo può dipendere dalle norme che percepisce nel gruppo, dalla posizione che vi occupa e dalle conseguenze che associa al prendere posizione contro il comportamento aggressivo. Gli studi sugli studenti che assistono a episodi di bullismo mostrano che il loro comportamento può contribuire a orientare il corso dell'episodio. Possono rafforzare il comportamento di chi aggredisce, rimanere passivi oppure intervenire in difesa

di chi subisce l'aggressione. Una recente revisione sistematica con meta-analisi ha individuato nelle abilità empatiche uno dei fattori più strettamente associati ai comportamenti di difesa della vittima tra gli adolescenti che assistono a episodi di cyberbullismo (Sobol et al., 2025). Da questa associazione, tuttavia, non si può stabilire se potenziare la sola empatia sia sufficiente a modificare il comportamento del gruppo.

Il clima scolastico può favorire oppure ostacolare l'espressione di queste competenze nelle relazioni quotidiane. La partecipazione degli studenti prende forma concreta nelle possibilità di chiedere aiuto e di far sentire la propria voce, nel modo in cui gli adulti rispondono alle situazioni di esclusione e nelle norme che regolano le interazioni tra pari. Anche in un ambiente inclusivo possono sorgere conflitti. La qualità inclusiva dell'ambiente dipende da come la scuola li gestisce per evitare che si radichino in rapporti stabilmente asimmetrici, nei quali alcuni studenti hanno meno possibilità di essere ascoltati o di ricevere sostegno.

Questa prospettiva invita alla cautela anche nell'uso dell'espressione «competenze non cognitive», che comprende costrutti diversi e può suggerire una separazione troppo netta tra processi cognitivi, emotivi e sociali. In questo articolo, l'espressione è utilizzata accanto a «competenze socio-emotive» per indicare le risorse che concorrono alla regolazione del comportamento e alla gestione delle relazioni interpersonali. Il loro possibile ruolo protettivo nei confronti del bullismo va considerato in relazione al contesto. Sul piano educativo, occorre quindi chiedersi se gli studenti possiedano queste competenze e se la scuola offra loro occasioni per esercitarle e vederle riconosciute nelle relazioni quotidiane.

Un programma di contrasto al bullismo e una cultura scolastica della prevenzione svolgono funzioni distinte e complementari. Il programma può definire le procedure da seguire, le responsabilità e le modalità di intervento in caso di segnalazione. La cultura della prevenzione riguarda il funzionamento quotidiano della comunità scolastica e il modo in cui, nelle relazioni tra pari, si sviluppano il senso di appartenenza, la partecipazione e l'assunzione di responsabilità. Integrare queste due dimensioni consente alla scuola di affrontare gli episodi segnalati e, al tempo stesso, di intervenire sulle condizioni relazionali in cui il bullismo può emergere e persistere.

4. La prevenzione del bullismo nei sistemi scolastici europei: una prospettiva comparativa

Il confronto tra Italia, Spagna, Grecia, Francia e Inghilterra mostra che la prevenzione del bullismo ha assunto un ruolo sempre più esplicito nelle politiche scolastiche, pur continuando a essere definita e attuata in modi diversi. A queste differenze concorrono le legislazioni nazionali, il grado di autonomia delle scuole, la distribuzione delle responsabilità professionali e le tradizioni educative. La presenza di una strategia nazionale offre, da sola, indicazioni limitate su quanto uniformemente essa venga applicata nelle singole scuole. L'analisi si concentra quindi

sugli orientamenti delle politiche e sulle misure istituzionali, la cui concreta attuazione va esaminata nella pratica educativa quotidiana.

In Italia, i primi interventi normativi si sono concentrati sul cyberbullismo. La legge n. 71/2017 ha definito un quadro specifico per prevenirlo e contrastarlo in ambito scolastico, attribuendo alle scuole compiti educativi e organizzativi e prevedendo la nomina di un docente referente. Con il decreto ministeriale n. 18 del 13 gennaio 2021 sono state adottate nuove linee di orientamento per la prevenzione e la gestione del bullismo e del cyberbullismo. La legge n. 70/2024 ha poi esteso espressamente al bullismo l'ambito di applicazione della legge del 2017 e ha rafforzato le responsabilità delle scuole in materia di prevenzione. L'evoluzione del quadro normativo mostra come l'attenzione iniziale ai rischi digitali si sia ampliata fino a dare maggiore rilievo alla prevenzione, al ruolo delle istituzioni scolastiche e alla formazione del personale. Per valutare se a questi cambiamenti siano corrisposte trasformazioni nelle relazioni tra pari o nel clima scolastico, occorre osservare come le scuole traducano le disposizioni nella pratica quotidiana.

In Spagna, la violenza tra pari viene affrontata nel quadro della *convivencia escolar*, ossia della convivenza scolastica. La legge organica n. 8/2021 sulla protezione integrale dell'infanzia e dell'adolescenza dalla violenza ha rafforzato le responsabilità delle istituzioni scolastiche e ha introdotto la figura del *coordinador o coordinadora de bienestar y protección*, cui spetta coordinare le attività legate al benessere e alla tutela degli studenti. La gestione delle segnalazioni si inserisce così in un lavoro di prevenzione che riguarda anche la convivenza e il benessere a scuola. Poiché il sistema educativo spagnolo è fortemente decentrato, le Comunità autonome dispongono di ampie competenze in materia di politiche educative e di elaborazione di protocolli e programmi. Le disposizioni nazionali possono quindi essere attuate in modi diversi a seconda dei territori, un aspetto da considerare quando si parla di un «modello spagnolo».

In Grecia, la prevenzione della violenza scolastica ha acquisito più di recente un quadro istituzionale specifico. La legge n. 5029/2023 ha introdotto misure per prevenire e gestire la violenza e il bullismo nelle scuole, definendo procedure di segnalazione e responsabilità ai diversi livelli del sistema educativo. Attraverso la piattaforma nazionale *stop-bullying.gov.gr*, studenti e famiglie possono consultare informazioni e presentare segnalazioni formali. Il quadro greco attribuisce quindi particolare rilievo al riconoscimento e alla gestione degli episodi di bullismo. La segnalazione costituisce una componente della prevenzione. Resta da esaminare come, anche alla luce della recente introduzione di queste misure, essa si integri con il lavoro quotidiano sul clima di classe, sulle relazioni tra pari e sulla partecipazione degli studenti.

La Francia segue un approccio più centralizzato, imperniato sul *pHARe – programme de lutte contre le harcèlement à l'école*, progressivamente esteso alle scuole del sistema educativo nazionale. Il programma prevede attività di prevenzione, formazione del personale, procedure per la gestione dei casi di *harcèlement*, iniziative di sensibilizzazione e forme di coinvolgimento degli studenti. Tra queste figura l'iniziativa degli *élèves ambassadeurs*, che assegna agli studenti un ruolo diretto nella prevenzione tra pari. Il programma si inserisce in un quadro normativo rafforzato

dalla legge n. 2022-299 del 2 marzo 2022 sul bullismo scolastico. Nel contesto francese, il raccordo tra gli indirizzi nazionali, il programma di prevenzione e le responsabilità delle scuole è più stretto che negli altri contesti esaminati. Per valutarne l'efficacia, occorre osservare come il programma viene attuato e quali risultati produce.

In Inghilterra, le competenze in materia di istruzione e di politiche scolastiche sono esercitate separatamente da Inghilterra, Scozia, Galles e Irlanda del Nord. Il confronto si concentra pertanto sull'Inghilterra. Le scuole inglesi devono includere nelle proprie politiche di gestione del comportamento misure per prevenire ogni forma di bullismo. La prevenzione si intreccia inoltre con il più ampio quadro del *safeguarding*, che riguarda le responsabilità delle scuole nella tutela degli alunni. Le indicazioni del *Department for Education* lasciano alle scuole un ampio margine nella scelta delle strategie, purché siano previste misure efficaci di prevenzione e di risposta. Il confronto con la Francia, dove gli interventi si articolano attorno a un programma nazionale, mette in evidenza il maggior peso attribuito in Inghilterra alle scelte delle singole scuole, chiamate a definire le proprie pratiche preventive nel rispetto degli obblighi normativi e degli indirizzi nazionali.

Nei cinque contesti emergono due tendenze, con forme e intensità diverse. La prima è l'estensione degli interventi dalla risposta ai singoli episodi alla loro prevenzione. I quadri esaminati prevedono, secondo assetti organizzativi diversi, compiti per il personale, procedure di segnalazione, misure preventive e responsabilità per le istituzioni scolastiche. La seconda riguarda il modo in cui queste misure si integrano nella vita della scuola. La *convivencia escolar* spagnola e alcune componenti dell'approccio francese collegano esplicitamente la prevenzione alla partecipazione degli studenti e alla qualità delle relazioni. Italia e Grecia hanno recentemente rafforzato i rispettivi quadri normativi e organizzativi, mentre in Inghilterra spetta in larga misura alle singole scuole tradurre le disposizioni nazionali in pratiche preventive.

Il grado di centralizzazione, la presenza di un programma nazionale e l'autonomia delle scuole descrivono assetti diversi e offrono, da soli, indicazioni limitate sull'efficacia degli interventi. Una graduatoria dei sistemi nazionali fondata su questi elementi avrebbe quindi scarso valore esplicativo. Sul piano educativo, il confronto acquista significato quando si esamina come le procedure di contrasto al bullismo si inseriscano nella vita quotidiana della scuola. In tutti e cinque i contesti resta aperta la questione di quanto la prevenzione possa incidere, oltre che sulla gestione degli episodi segnalati, sulle relazioni, sulle opportunità di partecipazione e sui processi quotidiani che favoriscono l'appartenenza o alimentano l'esclusione nella comunità scolastica.

5. Dalle misure di contrasto al bullismo agli ambienti educativi inclusivi

Il confronto tra i cinque sistemi educativi suggerisce che la prevenzione del bullismo si articola sempre più su due livelli, ciascuno con una funzione specifica. Il primo comprende le misure per riconoscere, segnalare e gestire gli episodi. Il se-

condo riguarda la vita quotidiana della scuola: le relazioni tra studenti e adulti, le norme del gruppo dei pari, le opportunità di partecipazione e il modo in cui si interviene sulle situazioni di esclusione prima che sfocino in episodi ripetuti di vittimizzazione. Le procedure di segnalazione sono necessarie quando si verifica un episodio di bullismo. Per incidere sulle condizioni relazionali che favoriscono o rendono tollerabili i comportamenti aggressivi occorrono anche interventi più ampi.

Le ricerche sulla prevenzione in ambito scolastico confermano l'importanza di questa distinzione. Gaffney et al. (2021) hanno rilevato che i programmi di contrasto al bullismo possono ridurre sia i comportamenti di bullismo sia la vittimizzazione. L'ampia variabilità degli effetti rende tuttavia difficile individuare un modello efficace in tutti i contesti e invita a considerare le singole componenti dei programmi e le condizioni in cui vengono attuati. Anche studi precedenti indicano che gli interventi condotti a più livelli possono ridurre il bullismo, con risultati diversi a seconda degli studi e dei contesti (Ttofi & Farrington, 2011). L'approccio che coinvolge l'intera scuola (*whole-school approach*) indica quindi un modo di organizzare la prevenzione che comprende le politiche della scuola, il lavoro in classe, le responsabilità del personale, le relazioni tra pari e il coinvolgimento delle famiglie.

I sistemi europei esaminati combinano questi due livelli in modi diversi. In Grecia, il quadro normativo di recente introduzione dà particolare rilievo alle procedure formali di segnalazione. In Italia, la legislazione ha progressivamente esteso al bullismo le responsabilità inizialmente attribuite alle scuole in materia di cyberbullismo. La Francia affianca alla gestione dei casi un programma di prevenzione strutturato a livello nazionale, mentre in Spagna la *convivencia escolar* colloca le relazioni tra studenti nel più ampio quadro della convivenza a scuola. In Inghilterra, le singole scuole hanno maggiore responsabilità nel definire le proprie strategie, nel rispetto delle disposizioni nazionali sulla gestione del comportamento e sulla tutela degli studenti (*safeguarding*). In ciascun contesto, la presenza di un programma è solo uno degli elementi da considerare. La capacità delle misure formali di prevenire il bullismo dipende da come entrano a far parte delle pratiche educative quotidiane.

La partecipazione degli studenti è centrale per integrare la prevenzione nella vita scolastica. Gli studi sul gruppo dei pari mostrano da tempo che i compagni possono rinforzare il comportamento aggressivo, rimanere passivi o difendere chi viene preso di mira (Salmivalli et al., 1996). Accanto ai ruoli di potenziale vittima, possibile autore di bullismo o destinatario di messaggi preventivi, va quindi riconosciuto il contributo degli studenti alle dinamiche sociali della classe. La mediazione tra pari, le iniziative che danno voce agli studenti e il coinvolgimento degli studenti ambasciatori cercano di valorizzare questo ruolo. La loro partecipazione si inserisce in un quadro di responsabilità che resta in capo agli adulti. Spetta alla scuola garantire condizioni di sicurezza e intervenire quando vengono segnalati episodi che hanno arrecato danno agli studenti.

Il ruolo degli insegnanti nella prevenzione si esprime anche nelle interazioni quotidiane. Oltre a riconoscere il bullismo e a intervenire quando ne vengono a

conoscenza, gli insegnanti contribuiscono a definire quali comportamenti siano accettabili tra pari attraverso il modo in cui gestiscono le interazioni in classe, reagiscono al linguaggio denigratorio e all'esclusione sociale e si rendono disponibili ad ascoltare gli studenti. Il sostegno degli insegnanti e le relazioni positive tra docenti e studenti sono stati associati a livelli più bassi di bullismo e vittimizzazione. Poiché le evidenze riguardano soprattutto associazioni, occorre cautela nell'attribuire a questi fattori un effetto causale diretto (ten Bokkel et al., 2023). Il contributo degli insegnanti alla prevenzione va dunque oltre la conoscenza delle procedure e dipende anche dalle condizioni organizzative in cui operano.

Valutare l'inclusività di un ambiente educativo in base all'assenza di episodi di bullismo sarebbe irrealistico e potrebbe risultare fuorviante. Poche segnalazioni possono infatti riflettere la riluttanza degli studenti a raccontare ciò che hanno vissuto. È più utile chiedersi se gli studenti possano concretamente chiedere aiuto, partecipare alla vita scolastica e contrastare l'esclusione senza aumentare il rischio di essere a loro volta emarginati. Il monitoraggio dovrebbe quindi tenere conto, oltre che degli episodi registrati, di come gli studenti percepiscono la sicurezza a scuola, il senso di appartenenza, le relazioni tra pari e il sostegno degli adulti. Le loro percezioni possono far emergere difficoltà relazionali che sfuggono ai soli dati disciplinari.

Costruire un ambiente scolastico inclusivo in cui la prevenzione faccia parte della vita quotidiana significa integrare i programmi specifici e le procedure di segnalazione in un quadro educativo più ampio. Accanto alla gestione degli episodi, la scuola può esaminare come sono distribuite le opportunità di partecipazione, come il gruppo dei pari tratta le differenze e quale sostegno è effettivamente accessibile agli studenti che vivono situazioni di esclusione. L'eliminazione del bullismo resta un esito incerto. L'azione preventiva si estende così alle condizioni educative in cui il bullismo può emergere, trovare sostegno nel gruppo e persistere.

6. Implicazioni per la formazione degli insegnanti e la pratica educativa

La prospettiva delineata in questo contributo invita a ripensare la formazione degli insegnanti e degli altri professionisti dell'educazione. La preparazione in materia di bullismo si è spesso concentrata sul riconoscimento degli episodi, sull'applicazione delle procedure scolastiche e sugli interventi rivolti agli studenti direttamente coinvolti. A queste competenze, che rimangono essenziali, si aggiunge la capacità di cogliere forme di esclusione meno visibili, di interpretare i cambiamenti nelle relazioni tra pari e di riconoscere le situazioni in cui gli studenti esitano a raccontare ciò che vivono. Studi recenti suggeriscono che il modo in cui gli insegnanti rispondono al bullismo sia influenzato dalle loro conoscenze e dai loro atteggiamenti, così come dalle dinamiche interpersonali e dal contesto organizzativo in cui lavorano (Tran et al., 2026).

La formazione professionale dovrebbe quindi coniugare la conoscenza del fenomeno con la capacità di leggere le dinamiche della classe e di intervenire quando

emergono forme di esclusione. Affrontare le difficoltà relazionali tra gli studenti è una responsabilità che coinvolge l'intera scuola. Le possibilità di intervento dei singoli docenti dipendono anche dal sostegno della dirigenza, dalla disponibilità di procedure condivise, dalla collaborazione con le famiglie e dall'accesso a risorse di supporto adeguate. In questa stessa direzione, l'approccio dell'UNESCO, esteso all'intero sistema educativo, colloca la formazione dei docenti in un quadro che comprende la partecipazione degli studenti, i meccanismi di segnalazione, il curricolo, il clima scolastico e la collaborazione con la più ampia comunità educativa.

Questa prospettiva amplia il significato della competenza professionale. Oltre ad applicare correttamente le procedure quando viene individuato un episodio, gli insegnanti devono saper cogliere come le interazioni in classe incidano sulla partecipazione e sul senso di appartenenza, rispondere con coerenza ai comportamenti di esclusione e creare le condizioni affinché gli studenti sentano di poter contare sugli adulti quando chiedono aiuto. La formazione può sviluppare queste capacità attraverso l'analisi di casi, lo studio delle dinamiche relazionali, il lavoro sulla gestione della classe e la lettura delle informazioni sul clima scolastico. L'obiettivo è rendere l'attenzione alla prevenzione parte integrante della pratica educativa quotidiana dei docenti.

Perché la formazione produca cambiamenti duraturi, occorre un sostegno istituzionale che chiarisca che cosa ci si aspetta dagli insegnanti, definisca le responsabilità e offra occasioni per coordinare gli interventi. Il confronto tra i sistemi scolastici europei mette così in luce il legame tra preparazione professionale e organizzazione scolastica. La qualità della prevenzione dipende dalle conoscenze dei docenti e dalle condizioni che la scuola crea perché possano tradurle in interventi educativi coerenti.

7. Conclusioni

Prevenire il bullismo significa intervenire anche sulle relazioni e sulle condizioni educative che caratterizzano l'esperienza quotidiana degli studenti a scuola. Il confronto tra Italia, Spagna, Grecia, Francia e Inghilterra mostra che, pur adottando risposte istituzionali diverse, i cinque sistemi scolastici si orientano verso forme di prevenzione che vanno oltre la gestione dei singoli episodi.

La prospettiva della vulnerabilità educativa sposta l'attenzione dalle categorie fisse di «studenti vulnerabili» alle condizioni che possono limitare la partecipazione, indebolire il senso di appartenenza e rendere più difficile chiedere aiuto. Le procedure di contrasto al bullismo restano necessarie. La loro capacità di contribuire alla prevenzione dipende da come si raccordano con le pratiche professionali e con il lavoro sul clima scolastico, sulle competenze socio-emotive e sulla partecipazione degli studenti.

La sfida comune ai sistemi scolastici europei è integrare le misure di contrasto al bullismo nelle pratiche quotidiane della scuola, tenendo conto delle specificità di ciascun contesto. Ciò richiede ambienti educativi capaci di riconoscere le dina-

miche di esclusione prima che diventino abituali e finiscano per essere accettate. La prevenzione rientra così nella più ampia responsabilità della scuola di offrire agli studenti occasioni per partecipare, costruire relazioni di sostegno e sentirsi parte della comunità educativa.

Contributo degli autori: L'Autore 1 ha redatto i paragrafi 1, 2 e 3 e ha revisionato il manoscritto. L'Autore 2 ha redatto i paragrafi 4, 5 e 6. L'articolo è il risultato di uno studio progettato congiuntamente dai due Autori. Entrambi hanno contribuito in egual misura all'elaborazione scientifica del manoscritto, lo hanno letto e ne hanno approvato la versione finale.

Bibliografia

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. doi:10.1111/cdev.13968

Department for Education. (2017). *Preventing and tackling bullying: Advice for headteachers, staff and governing bodies*. UK Government.

Department for Education. (2025). *Keeping children safe in education 2025: Statutory guidance for schools and colleges*. UK Government.

España. (2021). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, 68657–68730.

Farrell, A. H., Lewis, K., Eriksson, M. J., & Vaillancourt, T. (2026). Ecological factors and adolescent bullying involvement: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 87*, 102123. doi:10.1016/j.avb.2025.102123

France. (2022). Loi n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire. *Journal officiel de la République française*, 52.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2), e1143. doi:10.1002/cl2.1143

Hellenic Republic, Ministry of Education, Religious Affairs and Sports. (n.d.). *Stop bullying: Platform for the prevention and management of school violence and bullying*.

Hellenic Republic. (2023). Law 5029/2023: "Living harmoniously together—Breaking the silence": Regulations for the prevention and treatment of violence and bullying in schools and other provisions. *Government Gazette of the Hellenic Republic*, A 55/10.03.2023.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003

Italia. (2017). Legge 29 maggio 2017, n. 71. Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale n. 127 del 3 giugno 2017.

Italia. (2024). Legge 17 maggio 2024, n. 70. Disposizioni e delega al Governo in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale n. 125 del 30 maggio 2024.

Ministère de l'Éducation nationale. (n.d.). *Lutter contre le harcèlement entre élèves: Le dispositif Phare*. Gouvernement français.

Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo*. Decreto ministeriale n. 18 del 13 gennaio 2021.

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing. doi:10.1787/a97db61c-en

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T

Sobol, M., Przepiórka, A., & Błachnio, A. (2025). Factors contributing to the defending behavior of adolescent cyberbystanders: A systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 162*, 108463. doi:10.1016/j.chb.2024.108463

ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review, 52*(2), 110–129. doi:10.1080/2372966X.2022.2029218

Tran, T. T. N., Nguyen, H. T. M., & Bennett, J. (2026). Teachers' responses to student bullying: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 176*, 105461. doi:10.1016/j.tate.2026.105461

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27–56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *What you need to know about school violence and bullying*. UNESCO.

II.11
Oltre il deficit cumulativo: politiche di welfare, vulnerabilità minorile e riproduzione dello svantaggio

Antonella Nuzzaci
Professoressa Ordinaria – Università degli Studi di Messina
antonella.nuzzaci@unime.it
Elżbieta Mach
Assistant Professor – Jagiellonian University in Kraków
elzbieta.mach@uj.edu.pl

Abstract
Il contributo affronta il problema dell'inclusione sociale e della vulnerabilità minorile analizzando il legame tra deprivazione materiale e deprivazione educativa in prospettiva comparata tra Italia e Polonia. L'obiettivo è indagare come diversi modelli di welfare influiscano sulla riproduzione intergenerazionale dello svantaggio e sulla costruzione di contesti equamente inclusivi. Attraverso l'integrazione di indicatori socio-economici ed educativi, lo studio evidenzia come le fragilità dei minori non derivino solo dalla povertà economica, ma anche da barriere nell'accesso alle risorse culturali e ai servizi per la prima infanzia. Il confronto mostra due approcci distinti: da un lato l'efficacia, ma anche i limiti, delle politiche di sostegno monetario diretto; dall'altro, l'urgenza di infrastrutture educative territoriali. Il contributo sottolinea la necessità di strategie multilivello e integrate per trasformare l'inclusione in un diritto effettivo e tutelare i minori più vulnerabili.
Parole chiave: vulnerabilità minorile; inclusione ed equità educativa; deprivazione multidimensionale; politiche di welfare; riproduzione dello svantaggio.

The paper addresses the problem of social inclusion and juvenile vulnerability by analysing the link between material deprivation and educational deprivation in a comparative perspective between Italy and Poland. The aim is to investigate how different welfare models affect the intergenerational reproduction of disadvantage and the construction of equally inclusive contexts. Through the integration of socio-economic and educational indicators, the study highlights how children's fragility does not only derive from economic poverty, but also from barriers in access to cultural resources and early childhood services. The comparison shows two distinct approaches: on the one hand, the effectiveness, but also the limitations, of direct monetary support policies; on the other, the urgency of territorial educational infrastructures. The contribution highlights the need for multi-level and integrated strategies to turn inclusion into an effective right and protect the most vulnerable children.
Keywords: child vulnerability; inclusion and equity in education; multidimensional deprivation; welfare policies; reproduction of disadvantage.

1. Introduzione

La questione della vulnerabilità minorile rappresenta una sfida cruciale per le democrazie contemporanee, configurandosi come un nodo complesso in cui si intrecciano fattori economici, sociali, culturali ed educativi. L'analisi della condizione dell'infanzia oggi richiede il superamento di visioni frammentate, a favore di una prospettiva multidimensionale capace di indagare le radici profonde delle disuguaglianze prima di avviare interventi educativi propriamente detti.

Come ampiamente documentato dalla letteratura scientifica recente (OECD, 2025; Education Policy Institute, 2024) il rischio di fallimento scolastico e di esclusione sociale è il risultato di un processo cumulativo di deprivazioni che si consolidano precocemente. Gli studi offrono un contributo fondamentale in questa direzione, evidenziando come la prevenzione debba intendersi come un'azione precoce che sfrutta processi di pianificazione adeguati per evitare che le difficoltà si trasformino in danni cumulativi permanenti (Nuzzaci, 2020).

La prospettiva pedagogica qui adottata invita a un necessario cambio di paradigma, ovvero quello di passare da una logica compensatoria "ex-post", volta a riparare danni già avvenuti, a una logica di prevenzione precoce, capace di garantire una salute culturale piena a ogni bambino. Spesso, infatti, i sistemi educativi rischiano di focalizzarsi su buone performance cognitive degli studenti più avvantaggiati, inducendo, paradossalmente, un senso di impotenza appresa nei soggetti più fragili. Questo meccanismo genera una stratificazione di svantaggi che contamina non solo il successo scolastico, ma l'intero progetto di vita del minore.

Il presente contributo intende incentrarsi su come la povertà materiale, pur essendo un indicatore essenziale, non sia sufficiente a spiegare la complessità della deprivazione multidimensionale. Le barriere all'accesso alle risorse culturali e la precarietà dei servizi per la prima infanzia costituiscono, infatti, i veri volani della riproduzione intergenerazionale dello svantaggio. Il contributo mira dunque a indagare, attraverso un approccio comparativo e l'integrazione di dati aggiornati, come i diversi modelli di welfare possano influenzare la costruzione di contesti equamente inclusivi, sottolineando l'urgenza di strategie multilivello capaci di trasformare l'inclusione da enunciato teorico a diritto effettivo.

2. La deprivazione multidimensionale tra economia e cultura

Il concetto di deprivazione non è riducibile alla mera carenza economica. Sebbene la povertà materiale resti un indicatore primario, gli studi più recenti hanno evidenziato come la povertà educativa sia una forma specifica di esclusione che si intreccia in modo inestricabile con quella socio-economica. Come suggerito da Sen (1999), la povertà deve essere intesa come privazione di capacità fondamentali, ovvero come l'incapacità dell'individuo di trasformare le risorse a disposizione in opportunità di benessere. Nel caso dei minori, ciò si traduce in un mancato accesso al capitale culturale che limita strutturalmente le aspirazioni future.

La letteratura più consolidata ha ampiamente dimostrato come lo status socio-

economico della famiglia di origine rappresenti il principale predittore del successo scolastico (Coleman et al., 1966).

Questa correlazione, lungi dall'attenuarsi, trova conferma nelle evidenze empiriche più recenti, che evidenziano come il Socio-Economic Status (SES) individuale e quello di contesto (scuola) continuino a esercitare un impatto significativo e multidimensionale sugli esiti formativi a livello globale (Yigiter, 2025). Tuttavia, tale determinismo non deve essere considerato immutabile. La sfida attuale consiste nel comprendere come la deprivazione multidimensionale operi attraverso "barriere invisibili", quali la povertà di stimoli linguistici e cognitivi nell'ambiente familiare e l'accesso diseguale ai servizi educativi di qualità per la prima infanzia (Heckman, 2006), che vanno precocemente rimosse e arginate. Questo in quanto quando l'ambiente di vita non offre strumenti adeguati per lo sviluppo delle competenze di base, si innesca quello che Nuzzaci (2020) definisce come deficit cumulativo. Si tratta di un processo di stratificazione di difficoltà che iniziano spesso nel contesto prescolare e si consolidano durante la scuola primaria. Non si tratta solo di una mancanza di conoscenze e abilità, ma di una fragilità che investe il modo in cui il minore costruisce il proprio senso di autoefficacia. Bandura (2000) ha chiarito come la convinzione nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per gestire situazioni specifiche sia fondamentale per il successo. Se nel contesto scolastico non si interviene per compensare le lacune di partenza, il minore rischia di introiettare un'immagine negativa di sé, che diventa, di fatto, una profezia che si autoavvera nel percorso scolastico. Inoltre, la dimensione multidimensionale implica una riflessione sulla segregazione territoriale. Le opportunità di crescita non dipendono solo dall'assetto familiare, ma anche dalla dotazione di infrastrutture del territorio di residenza. La qualità dei servizi educativi, la presenza di biblioteche, spazi aggregativi e attività extra-curricolari formano un ecosistema che può mitigare o, al contrario, amplificare gli svantaggi di origine. È in questo senso che il concetto di povertà educativa si sposta dalla sfera individuale a quella collettiva, divenendo una questione di giustizia sociale e di responsabilità pubblica (Giddens, 1998). La ricerca contemporanea conferma, infatti, che l'accesso universale a contesti educativi di alta qualità agisce come un potente livellatore sociale, capace di rompere il legame deterministico tra background familiare e successo scolastico (OECD, 2024). Nello specifico, le attività extra-curricolari non rappresentano un semplice arricchimento, bensì uno strumento fondamentale di redistribuzione del capitale culturale che, se strutturato equamente, può contrastare attivamente le disuguaglianze sistemiche in ambito scolastico (Scialdone, Marucci, & Porcarelli, 2022).

L'integrazione di questi diversi approcci teorici permette di osservare come la vulnerabilità non sia una caratteristica intrinseca del minore, quanto piuttosto il risultato di un'interazione disfunzionale tra individuo, famiglia e ambiente. Il superamento di tale vulnerabilità richiede un approccio che non si limiti alla distribuzione di sussidi monetari, ma che, accanto ad essi, si faccia carico della costruzione di percorsi di cittadinanza attiva basati sull'equità educativa.

3. Il deficit cumulativo come barriera all'equità

Il meccanismo del deficit cumulativo rappresenta la sfida principale per ogni azione pedagogica intenzionale. Come evidenziato dagli studi (Nuzzaci, 2020; Nuzzaci & Minello, 2021), la difficoltà educativa non è una dimensione statica, ma possiede una capacità intrinseca di consolidarsi e crescere nel tempo, rendendo gli interventi compensativi tardivi progressivamente meno efficaci. Quando l'azione pedagogica non è preceduta da un'attenta identificazione delle cause profonde del disagio, si rischia di innescare una dinamica in cui il docente o l'istituzione finiscono per attribuire al minore la responsabilità esclusiva del proprio insuccesso, una volta che il danno è già stato prodotto e stratificato.

Questa dinamica di delega della responsabilità è una delle criticità maggiori nei sistemi scolastici poco inclusivi. Per contrastarla, è necessario comprendere che l'apprendimento non è un atto isolato, ma un processo relazionale che dipende dalle condizioni di "salute culturale" del contesto (Nuzzaci, 2020). Se in contesto scolastico un allievo non possiede le basi per affrontare un percorso di acquisizione, l'intervento di istruzione deve agire creando le condizioni favorevoli prima ancora di avviare il segmento educativo successivo, evitando così di esporre lo studente a reiterati insuccessi che minano il suo concetto di sé e molte altre dimensioni.

La ricerca educativa ha dimostrato come il cosiddetto effetto "Matteo" – il principio per cui chi ha più risorse continua ad accumularne altre mentre chi ne ha meno tende a perderne ulteriormente – si manifesti in modo evidente nelle competenze linguistiche e di alfabetizzazione (Stanovich, 1986). Le competenze linguistiche, essendo trasversali, agiscono come chiavi di accesso al sapere; una loro carenza iniziale, se non colmata, si trasforma rapidamente in un ostacolo per ogni altra disciplina, innescando un meccanismo di esclusione che si autoalimenta.

La letteratura, da questo punto di vista, suggerisce che la scuola non dovrebbe limitarsi a reagire al deficit, ma dovrebbe operare attraverso una didattica preventiva. Ciò implica una progettazione curricolare che ponga al centro le differenze individuali, non intese come etichette limitanti, ma come punti di partenza per percorsi individualizzati e personalizzati. Come sostenuto da Booth e Ainscow (2002), la cultura dell'inclusione richiede che ogni studente sia rispettato nelle proprie particolarità e nei propri tempi di apprendimento. Se la scuola fallisce in questo compito, il deficit educativo non solo si accumula, ma si riproduce tra le generazioni, trasformando la condizione socio-economica della famiglia in un destino scolastico apparentemente ineluttabile.

Questo circolo vizioso può essere interrotto solo se l'istituzione scolastica riconosce la natura multidimensionale della difficoltà. Non si tratta di una mera questione di recupero, ma di una ridefinizione del patto educativo che consideri la vulnerabilità minorile come un segnale d'allarme per l'intero sistema. Il rischio, altrimenti, è la creazione di una "popolazione di riserva" di individui privi degli strumenti culturali necessari per partecipare attivamente alla vita democratica, una condizione che indebolisce non solo il singolo soggetto, ma l'intero tessuto sociale.

4. Analisi comparata dei modelli di welfare e prospettive educative: Italia e Polonia a confronto

L'analisi dell'efficacia delle politiche di contrasto alla povertà richiede uno sguardo comparativo tra modelli di welfare differenti, come quelli rappresentati dal contesto italiano e da quello polacco. Tali sistemi riflettono approcci divergenti nella gestione della vulnerabilità minorile, con ripercussioni dirette sulle opportunità educative offerte alle nuove generazioni.

Il modello italiano, storicamente caratterizzato da un welfare di tipo particolaristico-familistico, ha delegato per lungo tempo gran parte del supporto alla cura dei minori alla rete parentale. Sebbene siano state introdotte misure di sostegno monetario diretto, esse si sono spesso rivelate insufficienti a colmare le lacune strutturali in termini di servizi educativi, specialmente nella fascia 0-6 anni. La letteratura recente ha ampiamente documentato come, in Italia, la povertà educativa non sia solo una conseguenza della scarsità di risorse economiche, ma il prodotto di una complessa stratificazione di fattori strutturali e di un persistente divario territoriale (Giancola & Salmieri, 2023). La disparità nell'accesso ai servizi per l'infanzia tra le diverse aree geografiche costituisce, in tal senso, un fattore chiave nella riproduzione delle disuguaglianze (Saraceno, 2021). La frammentarietà degli interventi non sempre permette di garantire quella continuità educativa necessaria per prevenire il deficit cumulativo, lasciando che siano le risorse economiche della famiglia a determinare, in ultima istanza, la qualità del percorso formativo dei figli.

Al contrario, il sistema polacco ha vissuto negli ultimi anni una trasformazione significativa, orientata verso politiche di welfare più espansive.

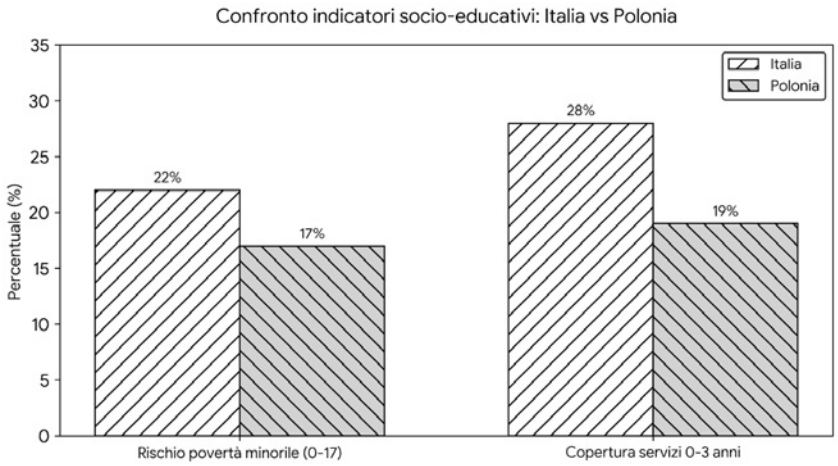
L'implementazione di programmi di sostegno universale alla famiglia ha mirato a ridurre drasticamente il tasso di povertà infantile. Tuttavia, come sottolineato da recenti analisi comparate e report di monitoraggio delle politiche sociali europee, il successo di tali politiche monetarie non può essere disgiunto dalla capacità del sistema educativo di integrare tali risorse in una strategia di sviluppo delle competenze (European Commission, 2023) e dalla necessità, per i sistemi di welfare, di superare modelli standardizzati, orientando le risorse verso lo sviluppo di servizi territoriali capillari e integrati (Ivanova & Kurowska, 2026). Mentre il sostegno economico diretto risulta efficace per abbattere la deprivazione materiale immediata, la sfida per il modello polacco risiede oggi nella necessità di potenziare infrastrutture educative territoriali che vadano oltre la mera distribuzione di sussidi, favorendo una reale inclusione sociale e culturale.

Il confronto tra i due modelli suggerisce che l'efficacia delle politiche di welfare non si misuri soltanto attraverso la capacità di alleviare la povertà monetaria, ma attraverso l'infrastrutturazione sociale dei territori. I dati recenti evidenziano divergenze significative nelle strategie adottate. In Polonia, l'implementazione di programmi di trasferimento monetario universale, come il *Family 500+*, ha contribuito a ridurre il tasso di rischio di povertà minorile a circa il 15-18%, un dato sensibilmente inferiore alla media di molti Paesi europei; tuttavia, tale misura è stata oggetto di critiche proprio per la carenza di una parallela espansione dei ser-

vizi educativi e di cura (OECD, 2024). Al contrario, in Italia, il tasso di povertà minorile rimane stabilmente superiore al 20%, aggravato da un marcato dualismo territoriale: mentre nel Nord l'offerta di nidi e servizi per la prima infanzia si avvicina progressivamente al target europeo del 33%, nel Mezzogiorno la copertura resta bloccata sotto la soglia del 15%.

Indicatore	Italia	Polonia
Rischio povertà minorile (0-17 anni)	~22%	~17%
Copertura servizi educativi (0-3 anni)	~28% (con forte divario Nord-Sud)	~18-20%
Focus primario del Welfare	Famiglia e sussidi parziali	Trasferimenti monetari universali
Criticità prevalente	Divario infrastrutturale territoriale	Carenza di offerta educativa extra-familiare

Nota: Elaborazione propria su dati Eurostat e OECD (ultime rilevazioni disponibili)
Tab. 1: Indicatori di deprivazione e servizi all'infanzia



Nota: Elaborazione propria su dati Eurostat e OECD (ultime rilevazioni disponibili)
Fig. 1: Confronto percentuale tra Italia e Polonia su rischio di povertà minorile e copertura dei servizi 0-3 anni

Questi dati confermano che, mentre la Polonia ha puntato con decisione sulla redistribuzione del reddito per sostenere il nucleo familiare, l'Italia sconta una carenza di servizi educativi integrati che rende la spesa pubblica frammentata e meno incisiva nel prevenire il deficit cumulativo. Il caso polacco insegna che il sostegno monetario è una condizione necessaria ma non sufficiente, mentre il caso italiano dimostra che senza un'offerta educativa capillare, il capitale umano dei minori rimane vincolato alle disparità geografiche e sociali di partenza. Entrambi i sistemi

presentano punti di forza e criticità: se l'Italia soffre di una cronica carenza di servizi educativi integrati e di un forte divario territoriale, la Polonia deve affrontare la sfida di trasformare il benessere economico indotto in capitale umano diffuso.

In sintesi, la prospettiva comparata evidenzia l'urgenza di strategie multilivello che superino la dicotomia tra assistenza monetaria ed educazione. Come suggerito da Esping-Andersen (2002), investire nell'infanzia è la politica di welfare più lungimirante che uno Stato possa adottare, poiché agisce direttamente sulle basi della coesione sociale futura. Senza un'integrazione tra trasferimenti monetari e offerta educativa, il rischio di una riproduzione dello svantaggio rimane elevato, indipendentemente dal modello di welfare prescelto. La lezione che emerge da questa analisi è che la lotta alla povertà educativa richiede, in entrambi i contesti, un impegno costante nel garantire che l'inclusione non resti una categoria astratta, ma si traduca in un diritto effettivo garantito da strutture capillari e dalla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

5. Conclusioni

La lotta contro la povertà educativa e la vulnerabilità minorile si configura non solo come un imperativo pedagogico, ma come una necessità democratica fondamentale. Come da più parti evidenziato (Nuzzaci, 2020), è necessario un impegno costante per identificare le radici profonde delle disuguaglianze prima di intraprendere qualsiasi trattamento educativo.

L'analisi condotta dimostra che la vulnerabilità non è un destino segnato, ma una condizione che può essere contrastata attraverso politiche di welfare lungimiranti e una didattica consapevole delle proprie responsabilità.

Il superamento della riproduzione intergenerazionale dello svantaggio richiede il coraggio di abbandonare logiche puramente compensatorie in favore di un approccio sistemico e preventivo. Solo integrando la giustizia sociale, una solida infrastrutturazione dei servizi educativi territoriali e una progettualità didattica capace di accogliere le particolarità di ogni minore, sarà possibile trasformare il futuro delle giovani generazioni. La scuola, in questo scenario, deve tornare ad essere il motore di un ascensore sociale che, attraverso il riconoscimento del valore di ogni individuo, garantisca a ciascuno le medesime opportunità di crescita e di partecipazione attiva alla vita democratica.

Bibliografia

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni.* Erickson.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.

Education Policy Institute (2024). *Annual Report 2024: Disadvantage*. EPI. https://epi.org.uk/annual-report-2024-disadvantage-2/

Esping-Andersen, G. (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford University Press.

European Commission. (2023). *Employment and Social Developments in Europe*. Addressing labour shortages and skills gaps in the EU (2023). Publications Office of the European Union.

Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Polity Press.

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, *312*(5782), 1900-1902. https://www.jstor.org/stable/i371588

Ivanova, D., & Kurowska, A. (2025). European childcare regimes beyond the 'average family' model: A fuzzy clustering analysis. *Journal of European Social Policy*, *36*(3), 336-357. https://doi.org/10.1177/09589287251386678

Milani, L. (2017). *Povertà educativa e innovazione sociale*. Carocci.

Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia Dati, analisi, politiche*. Carocci

Nuzzaci, A. (2020). Socio-cultural disadvantages and cumulative deficits: Which education can fight inequalities?. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(26), 172-186. https://doi.org/10.46652/rgn.v5i26.721

Nuzzaci, A., & Minello, R. (2021). La povertà educativa tra istruzione universale, disuguaglianze sociali e culturali ed effetti cumulativi. *Nuova Secondaria Ricerca*, *38*(5), 14-34.

OECD (2024). *Providing quality early childhood education and care for all: OECD early childhood education and care toolkit*. OECD Publishing.

OECD (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

Saraceno, C. (2021). *Il welfare tra vecchie e nuove disuguaglianze*. Il Mulino.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf.

Saraceno, C. (2019). *The long lasting effects of inequalities and poverty among children. The Italian case*. Working Paper No. 595, Collegio Carlo Alberto.

Scialdone, A., Marucci, M., & Porcarelli, C. (2022). Tra Child Guarantee e "Patti educativi di comunità". La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(2), 87-100. https://doi.org/10.36253/rief-12252

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360-407. https://www.jstor.org/stable/747612

Yigiter, M. S. (2025). The effect of socioeconomic status on academic achievement: A big data study across countries and time with integrative data analysis. *PLoS One*, 20(10), e0335485. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0335485

II.12
Vulnerabilità e inclusione nei contesti universitari: uno studio sperimentale mixed-methods su un intervento educativo orientato alla cura, alla consapevolezza relazionale e alla partecipazione

Fabiola Palmiero
Docente incaricata – Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"
palmierofabiola97@gmail.com
Domenico Tafuri
Professore Ordinario – Università degli Studi di Napoli Parthenope
domenico.tafuri@uniparthenope.it

Abstract
Il presente studio analizza l'efficacia di un intervento educativo centrato sulla vulnerabilità come risorsa formativa e sulla promozione di pratiche inclusive in ambito universitario. La ricerca ha coinvolto 96 studenti universitari, suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo. È stato adottato un disegno mixed-methods con rilevazioni pre e post-intervento. Il gruppo sperimentale ha partecipato a un percorso di otto settimane basato su attività laboratoriali, discussioni guidate, cooperative learning, role playing e riflessione autobiografica. Il gruppo di controllo ha seguito le ordinarie attività didattiche. I dati quantitativi sono stati raccolti mediante strumenti validati: Multidimensional Scale of Perceived Social Support, General Self-Efficacy Scale, Inclusion of Other in the Self Scale e Connor-Davidson Resilience Scale. I dati qualitativi sono stati rilevati attraverso interviste semi-strutturate e diari riflessivi. I risultati post-intervento mostrano un miglioramento significativo nel gruppo sperimentale in termini di percezione dell'inclusione, autoefficacia, supporto sociale percepito e resilienza. L'analisi qualitativa conferma una maggiore consapevolezza della vulnerabilità, una più ampia disponibilità alla relazione e una migliore capacità di riconoscere le differenze come risorsa educativa.
Parole chiave: vulnerabilità; inclusione; università; mixed-methods; educazione alla cura; resilienza.

This study examines a university educational intervention that considers vulnerability as a formative resource and promotes inclusion. The research involved 96 students divided into experimental and control groups, using a mixed-methods pre-post design. The experimental group completed an eight-week programme based on workshops, guided discussions, cooperative learning, role-playing and autobiographical reflection, while the control group followed standard teaching. Quantitative data were collected using validated scales measuring social support, self-efficacy, inclusion and resilience, while qualitative data came from interviews and reflective journals.

Results showed significant improvements in inclusion, self-efficacy, social support and resilience, together with greater awareness of vulnerability, openness to relationships and recognition of differences as educational resources.
Keywords: vulnerability; inclusion; university; mixed methods; care education; resilience.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, i contesti educativi, sociali e universitari sono stati attraversati da trasformazioni profonde che hanno modificato radicalmente il modo di intendere i processi di apprendimento, le relazioni educative e la stessa idea di soggetto in formazione. La crescente complessità sociale, l'incertezza economica, l'accelerazione tecnologica, la crisi delle appartenenze tradizionali e l'aumento delle fragilità psicologiche hanno reso evidente l'insufficienza di modelli educativi rigidamente trasmissivi, centrati prevalentemente sulla standardizzazione delle prestazioni e sulla riproduzione di competenze tecnico-procedurali. In tale scenario, la vulnerabilità emerge progressivamente non come semplice condizione marginale o patologica, ma come dimensione strutturale dell'esperienza umana e categoria interpretativa centrale per ripensare i paradigmi pedagogici contemporanei.

La vulnerabilità, infatti, non può essere ridotta a una condizione individuale di debolezza, deficit o dipendenza, ma deve essere compresa come caratteristica ontologica dell'essere umano, intimamente connessa alla relazionalità, all'interdipendenza e alla possibilità stessa dell'educazione. Come sottolinea Butler (2020), la vulnerabilità costituisce una condizione condivisa che rende gli individui reciprocamente esposti agli altri e quindi inevitabilmente coinvolti in dinamiche di riconoscimento, cura e responsabilità. In questa prospettiva, educare significa creare contesti nei quali la fragilità possa essere accolta, nominata e trasformata in occasione di crescita personale e collettiva.

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, numerosi studiosi hanno evidenziato come la crisi dei modelli performativi stia aprendo la necessità di una pedagogia maggiormente orientata alla cura, alla sostenibilità relazionale e alla valorizzazione della differenza. Mortari (2021) sottolinea che la cura rappresenta una postura etica fondamentale dell'educazione, poiché consente di riconoscere l'altro nella sua unicità e vulnerabilità, promuovendo ambienti formativi fondati sull'ascolto, sulla reciprocità e sulla responsabilità condivisa. Analogamente, Nussbaum (2019) evidenzia come i sistemi educativi contemporanei rischino di privilegiare competenze produttive ed economiche a discapito della formazione umana, emotiva e relazionale, impoverendo la capacità dei soggetti di sviluppare empatia, pensiero critico e sensibilità democratica.

Tale riflessione assume particolare rilevanza nel contesto universitario. Le università contemporanee, infatti, si trovano sempre più frequentemente a confrontarsi con fenomeni di disagio psicologico, isolamento sociale, ansia da prestazione, burnout accademico e difficoltà relazionali tra gli studenti. Studi recenti mostrano un incremento significativo dei livelli di stress, fragilità emotiva e senso di inade-

guatezza nella popolazione universitaria, soprattutto nel periodo successivo alla pandemia da COVID-19 (Son et al., 2020; Aristovnik et al., 2021). L'esperienza pandemica ha infatti reso visibili vulnerabilità precedentemente sommerse, accentuando sentimenti di precarietà esistenziale, disconnessione relazionale e incertezza rispetto al futuro.

All'interno di questo scenario, l'inclusione assume un significato molto più ampio rispetto alla sola integrazione delle differenze o alla predisposizione di misure compensative rivolte a specifiche categorie di studenti. Inclusione significa costruire ambienti educativi capaci di riconoscere la pluralità delle esperienze umane, valorizzare le differenze e promuovere partecipazione autentica. Booth e Ainscow (2016), attraverso il modello dell'Index for Inclusion, sottolineano che l'inclusione non rappresenta uno stato finale da raggiungere, bensì un processo continuo di trasformazione culturale, organizzativa e relazionale che coinvolge tutti i soggetti della comunità educativa.

La prospettiva inclusiva richiede pertanto una revisione profonda dei dispositivi pedagogici e delle pratiche didattiche universitarie. In particolare, emerge la necessità di superare modelli centrati esclusivamente sulla trasmissione dei contenuti per orientarsi verso approcci dialogici, collaborativi e partecipativi, capaci di promuovere appartenenza, riconoscimento reciproco e benessere relazionale. Secondo Freire (2018), l'educazione autentica si realizza solo quando gli individui vengono messi nella condizione di prendere parola, condividere la propria esperienza e costruire conoscenza attraverso il dialogo. Tale impostazione assume oggi una rilevanza ancora maggiore in relazione alla crescente eterogeneità delle popolazioni universitarie, caratterizzate da differenze culturali, linguistiche, socioeconomiche, cognitive e biografiche.

La vulnerabilità, in questa prospettiva, non rappresenta un ostacolo all'apprendimento, ma una condizione generativa capace di favorire processi di consapevolezza, empatia e trasformazione. Brown (2018) evidenzia come la capacità di riconoscere e condividere la propria vulnerabilità costituisca una delle principali condizioni per lo sviluppo dell'autenticità relazionale e del senso di appartenenza. Analogamente, hooks (2020) sottolinea che gli ambienti educativi realmente emancipativi sono quelli nei quali gli studenti possono sentirsi accolti integralmente nella propria complessità emotiva, identitaria e relazionale.

Nel contesto universitario, tuttavia, persistono frequentemente modelli educativi orientati alla competitività, alla valutazione standardizzata e alla performatività individuale. Tali modelli rischiano di produrre esclusione simbolica, invisibilizzazione delle fragilità e impoverimento delle relazioni educative. Secondo Biesta (2020), l'eccessiva enfasi sui risultati misurabili e sulla produttività rischia di ridurre l'educazione a mera acquisizione di competenze, trascurando la dimensione esistenziale, etica e relazionale della formazione. In questa prospettiva, la vulnerabilità diventa una categoria pedagogica fondamentale per restituire centralità alla dimensione umana dell'educazione.

Parallelamente, la letteratura recente evidenzia come gli approcci educativi fondati sulla collaborazione, sulla riflessione condivisa e sulla partecipazione attiva possano incidere positivamente sul benessere psicologico e sul senso di inclusione

degli studenti universitari. Le metodologie cooperative, i laboratori autobiografici, il reflective learning e i dispositivi narrativi favoriscono infatti processi di auto-riflessione, riconoscimento reciproco e costruzione di comunità educative più inclusive (Mezirow, 2018; Brookfield, 2017). In particolare, le pratiche riflessive consentono agli studenti di reinterpretare criticamente la propria esperienza, attribuire significato alle fragilità vissute e sviluppare maggiore consapevolezza di sé e degli altri.

Anche le neuroscienze educative e la psicologia dell'apprendimento hanno evidenziato l'importanza delle dimensioni emotive e relazionali nei processi formativi. Immordino-Yang (2016) sottolinea come emozioni, relazioni e apprendimento siano profondamente interconnessi, evidenziando che i contesti educativi emotivamente significativi favoriscono coinvolgimento cognitivo, motivazione e partecipazione. La dimensione relazionale dell'apprendimento assume quindi un ruolo centrale nel promuovere inclusione e benessere nei contesti universitari.

Ulteriori contributi provengono dalla pedagogia speciale e dall'educazione inclusiva, che negli ultimi anni hanno progressivamente spostato l'attenzione dal deficit individuale alle barriere contestuali e relazionali che ostacolano la partecipazione. L'approccio bio-psico-sociale promosso dall'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001) evidenzia infatti che la disabilità e la vulnerabilità non derivano esclusivamente dalle caratteristiche individuali, ma emergono dall'interazione tra persona e ambiente. Di conseguenza, l'inclusione richiede la costruzione di contesti capaci di ridurre ostacoli, promuovere accessibilità e valorizzare le differenze.

In tale prospettiva, anche il concetto di resilienza assume una nuova configurazione pedagogica. La resilienza non viene interpretata come semplice capacità individuale di adattamento, ma come processo relazionale e contestuale sostenuto dalla qualità delle reti sociali, delle relazioni educative e dei dispositivi di supporto. Ungar (2021) sottolinea che la resilienza si sviluppa soprattutto in ambienti capaci di offrire riconoscimento, sostegno e opportunità di partecipazione significativa. Pertanto, promuovere inclusione significa anche creare condizioni favorevoli allo sviluppo della resilienza individuale e collettiva.

Un altro elemento centrale nel dibattito contemporaneo riguarda il ruolo della comunità educativa universitaria nella costruzione di ambienti inclusivi. Studi recenti mostrano che il senso di appartenenza rappresenta uno dei principali fattori protettivi rispetto al disagio psicologico, all'isolamento sociale e all'abbandono universitario (Thomas, 2017; Kahu & Nelson, 2018). Gli studenti che percepiscono relazioni positive con docenti e pari tendono infatti a manifestare maggiore coinvolgimento, motivazione e benessere psicologico.

Inoltre, la crescente diffusione delle tecnologie digitali e degli ambienti di apprendimento online ha ulteriormente modificato le dinamiche relazionali universitarie. Se da un lato le tecnologie possono ampliare opportunità di accesso e partecipazione, dall'altro rischiano di accentuare fenomeni di isolamento, frammentazione relazionale e disconnessione emotiva. Secondo Turkle (2017), la sovraesposizione ai dispositivi digitali può produrre forme di "solitudine connessa", caratterizzate da interazioni superficiali e impoverimento della relazione autentica.

Ciò rende ancora più urgente la costruzione di pratiche educative capaci di promuovere ascolto, dialogo e presenza reciproca.

Alla luce di tali considerazioni, emerge la necessità di sviluppare interventi educativi universitari orientati alla vulnerabilità e all'inclusione, capaci di integrare dimensioni cognitive, emotive e relazionali. Tuttavia, nonostante la crescente attenzione teorica verso questi temi, la letteratura evidenzia ancora una limitata presenza di studi sperimentali che analizzino empiricamente gli effetti di percorsi educativi centrati sulla vulnerabilità nei contesti universitari. Molte ricerche si concentrano infatti prevalentemente su aspetti teorici o descrittivi, mentre risultano ancora relativamente poco esplorate le ricadute concrete di specifici interventi formativi sulle dimensioni psicologiche, relazionali e inclusive degli studenti.

Il presente studio intende collocarsi all'interno di questo spazio di ricerca, proponendo un intervento educativo sperimentale rivolto a studenti universitari e finalizzato a promuovere consapevolezza della vulnerabilità, inclusione, resilienza e benessere relazionale. Attraverso un approccio mixed-methods, la ricerca mira a integrare dati quantitativi e qualitativi, al fine di comprendere non soltanto eventuali cambiamenti misurabili nelle variabili considerate, ma anche i significati attribuiti dagli studenti all'esperienza vissuta.

L'adozione di una metodologia integrata risponde alla necessità di cogliere la complessità dei fenomeni educativi contemporanei, evitando riduzionismi interpretativi e valorizzando la pluralità delle esperienze soggettive. Come evidenziato da Creswell e Plano Clark (2018), gli approcci mixed-methods risultano particolarmente efficaci nello studio dei processi educativi complessi, poiché consentono di combinare la profondità interpretativa dei dati qualitativi con la maggiore generalizzabilità delle analisi quantitative.

In conclusione, il presente studio assume la vulnerabilità non come problema da eliminare, ma come condizione generativa da riconoscere pedagogicamente. In una società caratterizzata da frammentazione, accelerazione e crescente precarietà relazionale, l'educazione universitaria è chiamata a ripensarsi come spazio di incontro, cura e costruzione condivisa di significato. Solo attraverso pratiche inclusive, dialogiche e relazionali sarà possibile formare soggetti capaci di abitare la complessità contemporanea senza negare la propria fragilità, ma trasformandola in occasione di crescita, responsabilità e apertura all'altro.

2. Obiettivi della ricerca

La ricerca si propone di:

- verificare se un intervento educativo centrato su vulnerabilità, cura e inclusione produca miglioramenti significativi nella percezione dell'inclusione universitaria;
- valutare l'effetto dell'intervento su autoefficacia, resilienza e supporto sociale percepito;

– esplorare qualitativamente le percezioni degli studenti rispetto al significato della vulnerabilità e dell'inclusione;
– confrontare i risultati del gruppo sperimentale con quelli del gruppo di controllo.

3. Metodologia

3.1 Disegno della ricerca

Il presente studio adotta un disegno quasi-sperimentale mixed-methods a gruppi non equivalenti con rilevazioni pre-test e post-test, finalizzato ad analizzare gli effetti di un intervento educativo centrato sui temi della vulnerabilità, della cura educativa e dell'inclusione all'interno del contesto universitario. La scelta di utilizzare un approccio metodologico misto nasce dalla necessità di comprendere la complessità dei processi educativi non soltanto attraverso dati quantitativi misurabili, ma anche mediante l'esplorazione qualitativa delle esperienze, delle percezioni e dei significati attribuiti dagli studenti all'esperienza formativa vissuta.

L'approccio mixed-methods è stato ritenuto particolarmente adeguato poiché consente di integrare la dimensione statistica con quella interpretativa, favorendo una lettura più ampia e articolata dei cambiamenti osservati. Come evidenziato da Creswell e Plano Clark (2018), la combinazione di dati quantitativi e qualitativi permette di cogliere sia l'efficacia misurabile degli interventi educativi sia le trasformazioni soggettive e relazionali che spesso sfuggono alle sole misurazioni standardizzate. In questa ricerca, i dati quantitativi e qualitativi sono stati raccolti parallelamente e successivamente integrati in fase interpretativa secondo un disegno convergente parallelo.

Lo studio ha coinvolto un campione di studenti universitari suddivisi in due gruppi: un gruppo sperimentale, coinvolto nel percorso educativo strutturato sulla vulnerabilità e sull'inclusione, e un gruppo di controllo, che ha continuato a seguire le ordinarie attività didattiche universitarie senza partecipare all'intervento. La suddivisione nei gruppi è avvenuta sulla base della disponibilità degli studenti e dell'organizzazione dei corsi universitari coinvolti, configurando pertanto un disegno quasi-sperimentale piuttosto che una randomizzazione pura.

La ricerca si è sviluppata complessivamente nell'arco di dieci settimane. Durante la prima settimana è stata effettuata la fase preliminare di presentazione dello studio, raccolta del consenso informato e somministrazione dei questionari pre-test a entrambi i gruppi. Nei successivi otto incontri settimanali si è svolto l'intervento educativo destinato al gruppo sperimentale, mentre nell'ultima settimana è stata realizzata la fase di post-test e raccolta dei dati qualitativi.

La struttura dell'intervento educativo è stata progettata secondo una prospettiva pedagogica partecipativa e trasformativa, finalizzata a promuovere processi di riflessione critica, riconoscimento reciproco e costruzione di relazioni inclusive. L'intervento non si è limitato alla trasmissione di contenuti teorici, ma ha previsto

il coinvolgimento attivo degli studenti attraverso attività esperienziali, cooperative e riflessive.

Nello specifico, durante il percorso sono state realizzate:

- attività di cooperative learning orientate alla costruzione di relazioni collaborative e alla valorizzazione delle differenze individuali;
- discussioni guidate su temi legati alla vulnerabilità, alla fragilità emotiva, all'esclusione sociale e al riconoscimento dell'altro;
- laboratori autobiografici e narrativi nei quali gli studenti hanno potuto condividere esperienze personali legate a difficoltà, insicurezze o vissuti di esclusione;
- attività di role playing e simulazioni educative finalizzate a sviluppare empatia, ascolto attivo e competenze relazionali;
- momenti di reflective learning individuale e collettivo attraverso la compilazione di diari riflessivi;
- analisi di casi reali riguardanti situazioni di vulnerabilità e inclusione nei contesti educativi e universitari.

Ogni incontro ha avuto una durata di circa due ore ed è stato articolato in tre momenti principali: una fase introduttiva teorico-riflessiva, una fase laboratoriale ed esperienziale e una fase finale di debriefing e riflessione condivisa. Tale organizzazione è stata pensata per favorire un apprendimento progressivamente più profondo e partecipato, nel quale gli studenti potessero sentirsi coinvolti non soltanto cognitivamente, ma anche emotivamente e relazionalmente.

La progettazione dell'intervento ha assunto come riferimento teorico i modelli della pedagogia della cura (Mortari, 2021), dell'educazione dialogica (Freire, 2018), del transformative learning (Mezirow, 2018) e dell'educazione inclusiva (Booth & Ainscow, 2016). In particolare, l'obiettivo non era semplicemente incrementare conoscenze teoriche sul tema dell'inclusione, ma promuovere un cambiamento nelle rappresentazioni, negli atteggiamenti e nelle modalità relazionali degli studenti.

Parallelamente, il gruppo di controllo ha proseguito le normali attività accademiche previste dal proprio corso di studi senza partecipare alle attività specifiche del progetto. Tale scelta metodologica ha consentito di confrontare i cambiamenti eventualmente osservati nel gruppo sperimentale con un gruppo non esposto all'intervento, al fine di verificare la reale efficacia del percorso educativo.

Per quanto riguarda la componente quantitativa, entrambi i gruppi sono stati sottoposti a somministrazione pre-test e post-test mediante strumenti validati dalla letteratura internazionale. La somministrazione è avvenuta in forma anonima attraverso piattaforma digitale universitaria, garantendo riservatezza e tutela dei partecipanti. I questionari hanno consentito di rilevare eventuali cambiamenti relativi alla percezione dell'inclusione, al supporto sociale percepito, all'autoefficacia e alla resilienza.

La componente qualitativa ha invece previsto la realizzazione di interviste semistrutturate rivolte a un sottogruppo di studenti del gruppo sperimentale selezionati volontariamente al termine dell'intervento. Le interviste hanno approfondito temi

quali il vissuto dell'esperienza educativa, la percezione della vulnerabilità, il cambiamento nelle relazioni con i pari e il significato attribuito all'inclusione universitaria. Inoltre, durante tutto il percorso, gli studenti del gruppo sperimentale hanno compilato diari riflessivi settimanali nei quali annotare emozioni, difficoltà, apprendimenti e trasformazioni percepite.

L'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi è avvenuta nella fase finale dell'analisi. I risultati statistici sono stati interpretati alla luce delle evidenze narrative emerse dalle interviste e dai diari riflessivi, consentendo di costruire una lettura più approfondita e multidimensionale dell'esperienza educativa. Tale triangolazione metodologica ha permesso di aumentare la solidità interpretativa dello studio, riducendo il rischio di letture riduzionistiche dei fenomeni osservati.

Dal punto di vista etico, la ricerca ha rispettato i principi della Dichiarazione di Helsinki e della normativa europea sulla protezione dei dati personali (GDPR 2016/679). Tutti i partecipanti hanno ricevuto informazioni dettagliate sugli obiettivi dello studio, sulle modalità di raccolta dei dati e sulla possibilità di ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze. È stato inoltre garantito l'anonimato dei dati raccolti e la loro utilizzazione esclusivamente per finalità scientifiche.

Attraverso questo disegno di ricerca, lo studio intende quindi verificare se un intervento educativo fondato sulla vulnerabilità come categoria pedagogica possa contribuire concretamente alla costruzione di ambienti universitari più inclusivi, relazionali e orientati alla cura educativa.

3.2 Partecipanti

Il campione è composto da 96 studenti universitari iscritti a corsi di laurea in ambito educativo, psicologico e sociale. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi:

Gruppo	N. studenti	Età media	Genere prevalente
Gruppo sperimentale	48	22,4 anni	Femminile
Gruppo di controllo	48	22,7 anni	Femminile

3.3 Criteri di inclusione

Sono stati inclusi nello studio studenti che:

- risultavano regolarmente iscritti a un corso universitario;
- avevano un'età compresa tra 19 e 30 anni;
- avevano fornito consenso informato;
- garantivano la partecipazione ad almeno il 75% delle attività previste;
- non avevano partecipato, nei sei mesi precedenti, a percorsi strutturati sul tema dell'inclusione o della vulnerabilità.

3.4 Criteri di esclusione

Sono stati esclusi studenti che:
– non hanno completato entrambe le rilevazioni pre e post-test;
– hanno partecipato a meno del 75% degli incontri;
– hanno ritirato il consenso durante lo studio;
– presentavano dati incompleti nei questionari somministrati.

4. Intervento educativo

L'intervento educativo progettato per il presente studio è stato costruito a partire dall'idea che la vulnerabilità non rappresenti esclusivamente una condizione di fragilità individuale, ma una dimensione ontologica e relazionale che attraversa l'esperienza umana e che può diventare oggetto di riflessione pedagogica, trasformazione personale e costruzione di pratiche inclusive. In questa prospettiva, il percorso formativo è stato strutturato come uno spazio educativo partecipativo e dialogico nel quale gli studenti potessero sperimentare forme di ascolto reciproco, riconoscimento delle differenze, riflessione critica e condivisione emotiva.

L'intervento si è sviluppato nell'arco di otto settimane consecutive e ha coinvolto esclusivamente gli studenti appartenenti al gruppo sperimentale. Sono stati realizzati otto incontri in presenza della durata di circa due ore ciascuno, per un totale complessivo di sedici ore di attività formative. Gli incontri si sono svolti all'interno di spazi universitari organizzati in modalità laboratoriale, favorendo una disposizione circolare dei partecipanti al fine di incentivare dialogo, partecipazione attiva e costruzione di un clima relazionale non gerarchico.

Dal punto di vista pedagogico, il percorso è stato progettato integrando i contributi teorici della pedagogia della cura (Mortari, 2021), dell'educazione dialogica (Freire, 2018), del transformative learning (Mezirow, 2018), della pedagogia inclusiva (Booth & Ainscow, 2016) e del cooperative learning (Johnson & Johnson, 2017). La scelta di utilizzare metodologie attive e collaborative deriva dalla letteratura che evidenzia come i contesti partecipativi favoriscano maggiore inclusione, engagement, empatia e benessere relazionale nei gruppi di apprendimento (Gillies, 2016).

L'intervento è stato articolato in quattro moduli principali, ciascuno orientato a specifici obiettivi formativi.

Modulo 1 – Riconoscere la vulnerabilità come esperienza universale

Il primo modulo aveva l'obiettivo di favorire una riflessione critica sul significato della vulnerabilità nella società contemporanea e nei contesti universitari. In questa fase iniziale gli studenti sono stati coinvolti in attività introduttive finalizzate alla costruzione di un clima relazionale basato sulla fiducia, sul rispetto reciproco e sull'ascolto attivo.

Le attività proposte hanno incluso:

– brainstorming collettivi sul concetto di vulnerabilità;
– discussioni guidate relative alle pressioni performative vissute nel contesto universitario;
– attività autobiografiche orientate alla narrazione di esperienze personali di difficoltà, esclusione o fragilità;
– circle time e momenti di confronto condiviso.

L'utilizzo della narrazione autobiografica è stato giustificato dal fatto che le pratiche narrative consentono ai soggetti di attribuire significato alla propria esperienza e di sviluppare maggiore consapevolezza identitaria e relazionale (Bruner, 2002). Inoltre, la condivisione narrativa favorisce processi di riconoscimento reciproco, riduce la percezione di isolamento e contribuisce alla costruzione di comunità educative maggiormente inclusive (Goodson, 2017).

La letteratura recente evidenzia infatti che gli studenti universitari sperimentano frequentemente sentimenti di inadeguatezza, paura del fallimento e ansia da prestazione, spesso vissuti in maniera individualizzata e silenziosa (Aristovnik et al., 2021). Creare spazi educativi nei quali tali vissuti possano essere condivisi rappresenta pertanto una strategia pedagogica significativa per promuovere benessere psicologico e appartenenza.

Modulo 2 – Inclusione, differenze e relazioni educative

Il secondo modulo era finalizzato a promuovere riflessioni sul concetto di inclusione e sul ruolo delle relazioni educative nella costruzione di ambienti universitari accoglienti e partecipativi.

Durante questo modulo gli studenti hanno partecipato a:

– attività di cooperative learning;
– lavori di gruppo su casi educativi;
– analisi critica di situazioni di esclusione e discriminazione;
– esercitazioni sull'ascolto attivo e sull'empatia;
– simulazioni di dinamiche inclusive ed escludenti.

La scelta di utilizzare il cooperative learning è stata motivata dalle numerose evidenze scientifiche che mostrano come le metodologie cooperative favoriscano interdipendenza positiva, senso di appartenenza, responsabilità condivisa e miglioramento delle relazioni interpersonali (Johnson & Johnson, 2017). In particolare, il lavoro cooperativo riduce dinamiche competitive e favorisce la valorizzazione delle differenze individuali all'interno del gruppo.

Secondo Slavin (2014), i contesti cooperativi promuovono anche maggiore motivazione intrinseca e partecipazione attiva, poiché gli studenti percepiscono il successo come risultato condiviso piuttosto che individuale. Tale dimensione assume particolare rilevanza nei contesti universitari contemporanei, spesso caratterizzati da forte individualismo e competitività accademica.

L'analisi di casi educativi è stata invece utilizzata per favorire processi di reflective thinking e problematizzazione critica delle pratiche inclusive. Gli studenti

sono stati invitati a discutere situazioni reali relative a discriminazioni, marginalizzazione, disagio psicologico e difficoltà relazionali all'interno dei contesti educativi. Questa metodologia è stata scelta poiché consente di sviluppare pensiero critico, capacità empatiche e competenze decisionali (Brookfield, 2017).

Modulo 3 – Cura educativa ed empatia relazionale

Il terzo modulo ha approfondito il tema della cura educativa e della responsabilità relazionale. In questa fase il percorso si è concentrato sullo sviluppo di competenze emotive e relazionali attraverso metodologie esperienziali.

Le attività realizzate hanno incluso:

– role playing;
– simulazioni educative;
– esercizi di perspective taking;
– attività di ascolto empatico;
– laboratori sulle emozioni;
– riflessioni guidate sul riconoscimento dell'altro.

Il role playing è stato utilizzato poiché la letteratura pedagogica e psicologica evidenzia che le simulazioni favoriscono sviluppo empatico, consapevolezza emotiva e capacità di comprendere punti di vista differenti (Joyner & Young, 2006). Attraverso l'assunzione temporanea di ruoli differenti, gli studenti hanno potuto sperimentare vissuti di esclusione, fragilità o marginalizzazione, sviluppando maggiore sensibilità verso le esperienze altrui.

Gli esercizi di perspective taking sono stati progettati per promuovere decentramento cognitivo ed empatia. Secondo Davis (2018), la capacità di assumere il punto di vista dell'altro rappresenta uno dei principali fattori associati alla riduzione dei pregiudizi e al miglioramento delle relazioni inclusive.

La centralità attribuita alla cura educativa trova fondamento nei contributi di Mortari (2021), secondo cui educare significa innanzitutto prendersi cura dell'esistenza dell'altro, creando condizioni relazionali che favoriscano crescita, riconoscimento e possibilità di espressione autentica. In tale prospettiva, la cura non è interpretata come atteggiamento assistenzialistico, ma come pratica etica e relazionale che valorizza la reciprocità e l'ascolto.

Modulo 4 – Costruire ambienti universitari inclusivi

L'ultimo modulo è stato orientato alla progettazione collaborativa di pratiche e strategie per rendere i contesti universitari maggiormente inclusivi e accoglienti.

Gli studenti hanno partecipato a:

– project work collaborativi;
– progettazione di campagne universitarie sulla vulnerabilità;
– elaborazione di proposte inclusive per il miglioramento della vita accademica;
– discussioni collettive sui bisogni emergenti degli studenti;
– attività di riflessione finale sull'esperienza vissuta.

Il project work è stato utilizzato poiché favorisce apprendimento attivo, partecipazione e sviluppo di competenze collaborative (Thomas, 2000). Attraverso la progettazione condivisa, gli studenti sono stati stimolati a trasformare le riflessioni teoriche maturate durante il percorso in proposte concrete orientate alla promozione del benessere e dell'inclusione universitaria.

Inoltre, la dimensione partecipativa dell'intervento è stata coerente con la pedagogia critica freireiana, secondo la quale i soggetti educativi devono essere coinvolti attivamente nei processi di trasformazione sociale e culturale (Freire, 2018). Gli studenti non sono stati considerati destinatari passivi dell'intervento, ma protagonisti attivi della costruzione di significati e pratiche inclusive.

Diari riflessivi e reflective learning

Parallelamente ai moduli formativi, durante tutto il percorso gli studenti del gruppo sperimentale hanno compilato diari riflessivi settimanali nei quali annotare emozioni, difficoltà, apprendimenti e trasformazioni percepite.

L'utilizzo dei diari riflessivi è stato giustificato dalla letteratura sul reflective learning, che evidenzia come la scrittura riflessiva favorisca metacognizione, consapevolezza emotiva e apprendimento trasformativo (Moon, 2013). Attraverso la riflessione narrativa, gli studenti hanno avuto la possibilità di rielaborare criticamente le esperienze vissute durante il percorso educativo.

Secondo Mezirow (2018), i processi trasformativi si sviluppano soprattutto quando i soggetti vengono messi nella condizione di interrogare criticamente i propri schemi interpretativi e le proprie convinzioni. I diari riflessivi hanno pertanto rappresentato uno strumento fondamentale per sostenere processi di consapevolezza personale e cambiamento.

Clima educativo e ruolo dei formatori

Particolare attenzione è stata dedicata alla costruzione del clima educativo durante tutto il percorso. I formatori hanno assunto un ruolo di facilitazione dialogica piuttosto che di semplice trasmissione dei contenuti, promuovendo ascolto, partecipazione e valorizzazione delle differenze.

La letteratura sottolinea infatti che la qualità della relazione educativa rappresenta uno dei principali fattori in grado di influenzare benessere, engagement e inclusione nei contesti formativi (Pianta et al., 2012). Creare un ambiente percepito come sicuro e non giudicante ha consentito agli studenti di esprimere vissuti personali spesso legati a paure, fragilità e difficoltà relazionali normalmente non condivise nei contesti accademici tradizionali.

Nel complesso, l'intervento educativo è stato quindi progettato non soltanto come esperienza didattica, ma come spazio trasformativo orientato alla costruzione di relazioni autentiche, consapevolezza critica e pratiche inclusive, nella convinzione che la vulnerabilità possa diventare una risorsa pedagogica fondamentale per ripensare l'educazione universitaria contemporanea.

5. Strumenti

Per la raccolta dei dati quantitativi sono stati utilizzati strumenti validati dalla letteratura:

Dimensione	Strumento
Supporto sociale percepito	Multidimensional Scale of Perceived Social Support
Autoefficacia	General Self-Efficacy Scale
Resilienza	Connor-Davidson Resilience Scale
Percezione dell'inclusione	Inclusion of Other in the Self Scale, adattata al contesto universitario

Per la componente qualitativa sono stati utilizzati:

– interviste semi-strutturate post-intervento;
– diari riflessivi compilati dagli studenti del gruppo sperimentale;
– domande aperte sul significato attribuito a vulnerabilità, cura e inclusione.

6. Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata strutturata secondo una logica integrata coerente con il disegno mixed-methods adottato nello studio, con l'obiettivo di comprendere in maniera approfondita gli effetti dell'intervento educativo sia dal punto di vista quantitativo sia attraverso l'interpretazione qualitativa delle esperienze vissute dagli studenti. La combinazione di differenti tecniche di analisi ha consentito di ottenere una lettura più articolata dei fenomeni osservati, permettendo di cogliere non soltanto eventuali cambiamenti statisticamente significativi, ma anche le trasformazioni relazionali, emotive e narrative maturate durante il percorso.

La scelta di utilizzare un approccio integrato ai dati deriva dalla consapevolezza che i processi educativi inclusivi e trasformativi non possano essere interpretati esclusivamente attraverso indicatori numerici. Come evidenziato da Creswell e Plano Clark (2018), le metodologie mixed-methods risultano particolarmente efficaci nello studio dei fenomeni educativi complessi poiché consentono di combinare la solidità delle misurazioni quantitative con la profondità interpretativa dell'analisi qualitativa. In questa prospettiva, la triangolazione metodologica ha rappresentato un elemento fondamentale per aumentare affidabilità, credibilità e completezza interpretativa dello studio.

6.1 Analisi quantitativa

I dati quantitativi raccolti attraverso i questionari standardizzati sono stati analizzati utilizzando software statistico SPSS versione 29.0. Prima di procedere alle

analisi inferenziali, è stata effettuata una fase preliminare di controllo e pulizia dei dati finalizzata a verificare eventuali valori mancanti, anomalie nella compilazione e presenza di outlier.

Successivamente sono state realizzate analisi descrittive per ciascuna variabile indagata, calcolando:

– media (M);
– deviazione standard (DS);
– frequenze;
– percentuali;
– punteggi minimi e massimi.

Le statistiche descrittive hanno consentito di ottenere una prima rappresentazione generale delle caratteristiche del campione e dell'andamento delle variabili considerate nei due gruppi.

In seguito, è stata verificata la normalità della distribuzione dei dati mediante il test di Shapiro–Wilk. Tale procedura è stata adottata poiché il campione presentava una numerosità inferiore a 200 partecipanti, rendendo il test di Shapiro–Wilk particolarmente appropriato per la valutazione della distribuzione statistica (Field, 2018). I risultati hanno evidenziato una distribuzione sufficientemente normale delle variabili, consentendo l'utilizzo di test statistici parametrici.

È stata inoltre verificata l'omogeneità delle varianze attraverso il test di Levene, al fine di controllare l'equivalenza statistica tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nelle rilevazioni iniziali. Tale passaggio è risultato particolarmente importante considerando la natura quasi-sperimentale dello studio e l'assenza di randomizzazione completa dei partecipanti.

Per valutare eventuali differenze iniziali tra i gruppi nelle rilevazioni pre-test è stato utilizzato il t-test per campioni indipendenti. Questa analisi ha consentito di verificare che il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo presentassero livelli iniziali comparabili relativamente a:

– inclusione percepita;
– autoefficacia;
– resilienza;
– supporto sociale percepito.

Successivamente, al fine di analizzare i cambiamenti intervenuti dopo il percorso educativo, sono stati utilizzati t-test per campioni appaiati all'interno di ciascun gruppo, confrontando i punteggi ottenuti nelle rilevazioni pre-test (T0) e post-test (T1). Tale procedura ha consentito di verificare eventuali miglioramenti statisticamente significativi successivi all'intervento educativo.

Parallelamente, per confrontare i cambiamenti tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo è stata effettuata una ANOVA mixed-design a misure ripetute, considerando:

– il tempo (pre-test/post-test) come fattore within-subjects;
– il gruppo (sperimentale/controllo) come fattore between-subjects.

La scelta di utilizzare una ANOVA mista è stata motivata dalla necessità di verificare non soltanto la presenza di cambiamenti temporali, ma soprattutto l'eventuale interazione tra tempo e gruppo, elemento fondamentale per valutare l'efficacia dell'intervento educativo. In particolare, un'interazione significativa Time × Group avrebbe indicato che i cambiamenti osservati nel gruppo sperimentale risultavano superiori rispetto a quelli registrati nel gruppo di controllo.

Per tutte le analisi inferenziali è stato adottato un livello di significatività statistica pari a:

[
p < .05
]

Oltre ai valori di significatività, sono stati calcolati anche gli effect size attraverso il coefficiente Cohen's d e il partial eta squared ((\eta_p^2)), al fine di valutare la rilevanza pratica degli effetti osservati. L'inclusione degli effect size è stata ritenuta necessaria poiché la sola significatività statistica non consente di comprendere l'effettiva ampiezza dei cambiamenti prodotti dall'intervento (Lakens, 2013).

L'interpretazione degli effect size è avvenuta secondo i criteri proposti da Cohen (1988):

– 0.20 = effetto piccolo;
– 0.50 = effetto medio;
– 0.80 = effetto elevato.

Le analisi quantitative hanno quindi permesso di verificare l'efficacia del percorso educativo rispetto alle dimensioni psicologiche e relazionali considerate nello studio.

6.2 Attendibilità degli strumenti

Per verificare la consistenza interna degli strumenti utilizzati è stato calcolato il coefficiente Alpha di Cronbach per ciascuna scala somministrata. I valori ottenuti hanno mostrato livelli di affidabilità soddisfacenti, coerenti con quanto riportato nella letteratura internazionale.

Nello specifico:

Strumento	Alpha di Cronbach
Multidimensional Scale of Perceived Social Support	.89
General Self-Efficacy Scale	.87
Connor-Davidson Resilience Scale	.91
Inclusion of Other in the Self Scale	.84

Valori superiori a .70 sono stati considerati indicativi di una buona affidabilità interna (Taber, 2018). Tale procedura ha consentito di garantire solidità metodologica alle rilevazioni quantitative effettuate.

6.3 Analisi qualitativa

I dati qualitativi raccolti attraverso interviste semi-strutturate e diari riflessivi sono stati analizzati mediante analisi tematica secondo il modello proposto da Braun e Clarke (2006). Tale approccio è stato scelto poiché consente di identificare, organizzare e interpretare pattern ricorrenti all'interno dei dati narrativi, mantenendo al tempo stesso attenzione alla soggettività e alla complessità delle esperienze individuali.

L'analisi qualitativa si è sviluppata in sei fasi principali:

– familiarizzazione con i dati;
– trascrizione integrale delle interviste;
– codifica iniziale delle unità di significato;
– costruzione dei temi emergenti;
– revisione e raffinamento delle categorie;
– interpretazione finale dei risultati.

Durante la fase di familiarizzazione, i ricercatori hanno letto ripetutamente le trascrizioni delle interviste e i diari riflessivi al fine di acquisire una comprensione approfondita del materiale raccolto. Successivamente, sono state individuate unità di significato relative a:

– percezione della vulnerabilità;
– senso di appartenenza;
– esperienze di inclusione/esclusione;
– cambiamenti relazionali;
– consapevolezza emotiva;
– percezione del clima educativo.

La codifica è stata effettuata manualmente attraverso un processo di open coding iniziale, seguito da una successiva organizzazione delle categorie in nuclei tematici più ampi. Tale procedura ha consentito di mantenere una forte aderenza ai dati empirici evitando categorizzazioni eccessivamente rigide o predeterminate.

Per aumentare l'affidabilità dell'analisi qualitativa è stata adottata una procedura di peer debriefing tra i ricercatori coinvolti nello studio. I codici e i temi emergenti sono stati discussi collegialmente fino al raggiungimento di un accordo interpretativo condiviso. Questa procedura ha contribuito a ridurre possibili bias interpretativi individuali e ad aumentare la credibilità dell'analisi (Lincoln & Guba, 1985).

L'analisi qualitativa ha consentito di approfondire le trasformazioni soggettive vissute dagli studenti durante il percorso educativo, evidenziando aspetti difficilmente rilevabili mediante i soli questionari standardizzati. In particolare, i dati narrativi hanno permesso di comprendere come gli studenti abbiano progressivamente ridefinito il significato attribuito alla vulnerabilità, passando da una rappresentazione prevalentemente negativa e individualistica a una visione più relazionale, condivisa e generativa.

6.4 Triangolazione dei dati

La fase finale dell'analisi ha previsto l'integrazione dei risultati quantitativi e qualitativi attraverso un processo di triangolazione metodologica. Tale procedura ha consentito di confrontare convergenze, divergenze e complementarità tra le diverse fonti di dati.

Ad esempio, i miglioramenti quantitativi relativi alla percezione dell'inclusione e del supporto sociale sono stati interpretati alla luce delle narrazioni qualitative nelle quali gli studenti descrivevano una maggiore apertura relazionale, un aumento del senso di appartenenza e una più intensa percezione di ascolto reciproco all'interno del gruppo.

La triangolazione ha quindi rappresentato uno strumento fondamentale per costruire una comprensione più profonda dell'efficacia educativa dell'intervento, valorizzando simultaneamente dati numerici ed esperienze soggettive. Come evidenziato da Flick (2018), l'integrazione di differenti prospettive metodologiche consente infatti di aumentare la robustezza interpretativa delle ricerche educative complesse.

Nel complesso, il processo di analisi dei dati è stato orientato non soltanto alla verifica statistica degli effetti dell'intervento, ma anche alla comprensione delle trasformazioni relazionali, emotive e identitarie vissute dagli studenti, nella convinzione che i processi inclusivi non possano essere interpretati esclusivamente attraverso indicatori quantitativi, ma richiedano una lettura multidimensionale e profondamente contestualizzata.

7. Risultati quantitativi

La presente sezione illustra in maniera dettagliata i risultati quantitativi emersi dall'analisi statistica dei dati raccolti attraverso le somministrazioni pre-test (T0) e post-test (T1) effettuate sia sul gruppo sperimentale sia sul gruppo di controllo. L'obiettivo principale dell'analisi quantitativa è stato verificare l'efficacia dell'intervento educativo rispetto alle principali variabili considerate nello studio: percezione dell'inclusione universitaria, autoefficacia, supporto sociale percepito e resilienza.

Prima di procedere alle analisi inferenziali, sono state effettuate analisi preliminari finalizzate alla verifica della qualità statistica dei dati raccolti. Il test di Shapiro–Wilk ha evidenziato una distribuzione sufficientemente normale delle variabili considerate ($p > .05$), consentendo l'utilizzo di test parametrici. Parallelamente, il test di Levene ha confermato l'omogeneità delle varianze tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nelle rilevazioni iniziali.

Le analisi preliminari effettuate mediante t-test per campioni indipendenti non hanno evidenziato differenze statisticamente significative tra i due gruppi al pre-test relativamente alle variabili considerate, confermando una sostanziale equivalenza iniziale del campione.

7.1 Percezione dell'inclusione universitaria

Per quanto riguarda la percezione dell'inclusione universitaria, i risultati mostrano un incremento significativo nel gruppo sperimentale successivamente all'intervento educativo.

Nel gruppo sperimentale il punteggio medio è passato da:

$M = 3.12$ $(DS = 0.48)$

nella rilevazione pre-test a:

$M = 4.21$ $(DS = 0.44)$

nella rilevazione post-test.
L'analisi mediante t-test per campioni appaiati ha evidenziato una differenza statisticamente significativa:

$t(47) = 8.64$, $p < .001$
con un effect size elevato:

Cohen's $d = 1.24$

Nel gruppo di controllo, invece, i cambiamenti osservati sono risultati minimi e non statisticamente significativi:

Pre-test : M = 3.18 (DS = 0.50)

Post-test: M = 3.29 (DS = 0.46)

t(47) = 1.21, p = .214
L'ANOVA mixed-design ha mostrato una significativa interazione Time × Group:

F(1,94) = 21.47, p < .001

indicando che il miglioramento registrato nel gruppo sperimentale è risultato significativamente superiore rispetto a quello del gruppo di controllo.

Dal punto di vista interpretativo, tali risultati suggeriscono che il percorso educativo abbia favorito un rafforzamento del senso di appartenenza, della percezione di accoglienza e della qualità relazionale vissuta dagli studenti all'interno del contesto universitario. L'ampiezza dell'effect size indica inoltre un impatto rilevante dell'intervento sulla dimensione inclusiva.

7.2 Autoefficacia percepita

Anche relativamente alla percezione di autoefficacia sono emersi miglioramenti significativi nel gruppo sperimentale.

Nel gruppo sperimentale i punteggi medi sono aumentati da:

M = 27.4 (DS = 4.2)
a:

M = 32.6 (DS = 3.9)
Il t-test per campioni appaiati ha mostrato una differenza significativa:

t(47) = 5.97, p < .001
con un effect size medio-alto:

Cohen's d = 0.86
Nel gruppo di controllo non sono stati osservati cambiamenti statisticamente significativi:

Pre-test : M = 27.9 (DS = 4.5)

Post-test: M = 28.5 (DS = 4.3)

t(47) = 1.04, p = .327

L'ANOVA a misure ripetute ha evidenziato una significativa interazione tra tempo e gruppo:

F(1,94) = 12.88, p = .001

I dati suggeriscono che la partecipazione al percorso educativo abbia favorito negli studenti una maggiore percezione delle proprie capacità di affrontare situazioni complesse, esprimere il proprio punto di vista e gestire le relazioni interpersonali. Le attività laboratoriali, riflessive e cooperative sembrano aver contribuito allo sviluppo di maggiore fiducia nelle proprie risorse personali e relazionali.

7.3 Supporto sociale percepito

Particolarmente significativi risultano i risultati relativi al supporto sociale percepito.

Nel gruppo sperimentale i punteggi medi sono passati da:

$M = 4.01$ ($DS = 0.62$)
a:

$M = 5.12$ ($DS = 0.58$)
La differenza è risultata statisticamente significativa:

$t(47) = 7.15$, $p < .001$
con effect size elevato:

Cohen's $d = 1.03$
Nel gruppo di controllo, al contrario, non sono emerse variazioni significative:

Pre-test :$M = 4.08$ ($DS = 0.60$)

Post-test: $M = 4.19$ ($DS = 0.64$)

$t(47) = 0.81$, $p = .418$
L'ANOVA mixed-design ha confermato la presenza di una significativa interazione Time × Group:

$F(1,94) = 18.76$, $p < .001$

L'aumento del supporto sociale percepito suggerisce che il percorso educativo abbia contribuito a rafforzare le relazioni tra pari e il senso di connessione emotiva all'interno del gruppo. Le metodologie cooperative e dialogiche utilizzate durante l'intervento sembrano aver favorito la costruzione di un clima maggiormente accogliente e partecipativo.

7.4 Resilienza

Anche la resilienza ha mostrato incrementi statisticamente significativi nel gruppo sperimentale.

I punteggi medi del gruppo sperimentale sono passati da:

M = 61.3 (DS = 8.4)
a:

M = 70.8 (DS = 7.1)
Il t-test per campioni appaiati ha evidenziato:

t(47) = 6.44, p < .001
con effect size elevato:

Cohen's D = 0.93

Nel gruppo di controllo non sono emerse differenze significative:

Pre-test: M = 62.1 (DS = 8.0)

Post-test: M = 63.0 (DS = 7.8)

t(47) = 0.91, p = .362
L'ANOVA mixed-design ha mostrato una significativa interazione:

F(1,94) = 15.94, p < .001

I risultati sembrano indicare che il riconoscimento condiviso della vulnerabilità e la partecipazione a contesti relazionali supportivi possano favorire lo sviluppo di strategie di adattamento più funzionali e una maggiore capacità di affrontare difficoltà personali e accademiche.

7.5 Sintesi complessiva dei risultati quantitativi

Nel complesso, i risultati quantitativi mostrano che gli studenti appartenenti al gruppo sperimentale hanno registrato miglioramenti significativamente superiori rispetto al gruppo di controllo in tutte le variabili considerate.

Variabile	Gruppo	Pre-test M (DS)	Post-test M (DS)	p	Cohen's d
Inclusione percepita	Sperimentale	3.12 (0.48)	4.21 (0.44)		1.24
Inclusione percepita	Controllo	3.18 (0.50)	3.29 (0.46)	.214	0.12
Autoefficacia	Sperimentale	27.4 (4.2)	32.6 (3.9)	< .001	0.86
Autoefficacia	Controllo	27.9 (4.5)	28.5 (4.3)	.327	0.09
Supporto sociale	Sperimentale	4.01 (0.62)	5.12 (0.58)	< .001	1.03
Supporto sociale	Controllo	4.08 (0.60)	4.19 (0.64)	.418	0.07
Resilienza	Sperimentale	61.3 (8.4)	70.8 (7.1)	< .001	0.93
Resilienza	Controllo	62.1 (8.0)	63.0 (7.8)	.362	0.10

L'insieme dei risultati evidenzia come l'intervento educativo fondato sulla vulnerabilità, sulla cura relazionale e sulle pratiche inclusive abbia prodotto effetti significativi sia sul piano psicologico sia sul piano relazionale. In particolare, gli effect size elevati osservati nelle variabili relative all'inclusione percepita e al supporto sociale suggeriscono che le attività collaborative, riflessive e dialogiche abbiano inciso profondamente sul modo in cui gli studenti percepiscono sé stessi, gli altri e il contesto universitario.

Nel complesso, i dati quantitativi confermano l'ipotesi iniziale dello studio, evidenziando che la costruzione di ambienti educativi orientati all'ascolto, alla reciprocità e alla valorizzazione della vulnerabilità possa rappresentare un dispositivo pedagogico efficace per promuovere inclusione, benessere e crescita personale nei contesti universitari contemporanei.

8. Risultati qualitativi

L'analisi qualitativa dei dati raccolti attraverso interviste semi-strutturate e diari riflessivi ha consentito di approfondire in maniera significativa le trasformazioni vissute dagli studenti durante il percorso educativo, offrendo una comprensione più ampia e articolata dei cambiamenti emersi anche sul piano quantitativo. In particolare, i dati narrativi hanno permesso di esplorare il modo in cui i partecipanti hanno reinterpretato il concetto di vulnerabilità, ridefinito le proprie relazioni con gli altri e vissuto l'esperienza dell'inclusione all'interno del contesto universitario.

L'analisi tematica, condotta secondo il modello di Braun e Clarke (2006), ha portato all'individuazione di cinque macro-temi principali:

1. ridefinizione della vulnerabilità;
2. trasformazione delle relazioni interpersonali;
3. sviluppo del senso di appartenenza;
4. crescita personale ed emotiva;
5. percezione del clima educativo inclusivo.

Le evidenze qualitative mostrano come il percorso educativo abbia prodotto cambiamenti non soltanto cognitivi, ma soprattutto relazionali, emotivi e identitari, confermando la natura trasformativa dell'esperienza vissuta dagli studenti del gruppo sperimentale.

8.1 Ridefinizione della vulnerabilità

Uno dei temi più ricorrenti emersi dalle interviste riguarda il cambiamento nella rappresentazione della vulnerabilità. Nelle rilevazioni iniziali, molti studenti tendevano ad associare la vulnerabilità a concetti quali debolezza, fragilità individuale, incapacità o fallimento personale. La vulnerabilità veniva frequentemente

percepita come elemento da nascondere, soprattutto all'interno del contesto universitario, descritto da numerosi partecipanti come fortemente orientato alla performance e alla competizione.

Nel corso del percorso educativo, tuttavia, gli studenti hanno progressivamente iniziato a reinterpretare la vulnerabilità come esperienza condivisa e dimensione autenticamente umana.

Uno studente ha affermato:

> "Prima pensavo che mostrare fragilità significasse essere meno capaci degli altri. Durante gli incontri ho capito che tutti viviamo momenti di difficoltà e che parlarne può creare vicinanza invece che giudizio."

Un'altra partecipante ha dichiarato:

> "Per la prima volta mi sono sentita libera di dire che mi sentivo spesso inadeguata all'università senza avere paura di essere giudicata."

Le narrazioni mostrano quindi un progressivo passaggio da una concezione individualistica della vulnerabilità a una visione maggiormente relazionale e condivisa. Tale trasformazione appare particolarmente significativa poiché suggerisce che il contesto educativo abbia favorito processi di legittimazione emotiva e riconoscimento reciproco.

In numerosi diari riflessivi emerge inoltre il tema della "normalizzazione" della fragilità emotiva. Gli studenti descrivono il sollievo derivante dalla possibilità di condividere difficoltà spesso vissute in solitudine.

Una studentessa scrive:

> "Pensavo di essere l'unica a vivere ansia, paura di non essere abbastanza o difficoltà nel relazionarmi. Sentire le esperienze degli altri mi ha fatto sentire meno sola."

Questi risultati suggeriscono che il percorso abbia contribuito a ridurre forme di isolamento emotivo frequentemente presenti nei contesti universitari contemporanei.

8.2 Trasformazione delle relazioni interpersonali

Un secondo nucleo tematico emerso dall'analisi riguarda il cambiamento nelle modalità relazionali tra gli studenti. Molti partecipanti hanno riferito che, prima dell'intervento, le relazioni universitarie venivano percepite come superficiali, competitive o limitate alla dimensione accademica.

Nel corso delle attività cooperative e dialogiche, gli studenti hanno invece sviluppato forme di maggiore apertura, ascolto reciproco ed empatia.

Uno studente ha dichiarato:

> "All'inizio del percorso parlavamo poco tra di noi e ognuno rimaneva nel proprio gruppo. Con il tempo ho iniziato ad ascoltare davvero gli altri."

Un'altra partecipante ha raccontato:

> "Mi sono resa conto che spesso giudicavo le persone senza conoscere davvero cosa stavano vivendo."

Le attività di role playing e cooperative learning sembrano aver avuto un ruolo particolarmente significativo nel favorire processi di decentramento cognitivo ed empatico. Numerosi studenti hanno evidenziato come le simulazioni educative abbiano consentito loro di comprendere meglio il punto di vista degli altri.

Uno studente scrive nel diario riflessivo:

> "Interpretare il ruolo di una persona esclusa mi ha fatto provare emozioni molto forti. Mi ha fatto capire quanto piccoli atteggiamenti possano ferire."

Parallelamente, emerge una maggiore attenzione verso le dinamiche di esclusione implicite presenti nei contesti universitari.

Una studentessa afferma:

> "Prima non mi rendevo conto di quanto alcune persone potessero sentirsi invisibili durante le lezioni o i lavori di gruppo."

I risultati suggeriscono quindi che il percorso educativo abbia favorito non soltanto miglioramenti relazionali individuali, ma anche una maggiore consapevolezza critica rispetto ai meccanismi sociali di inclusione ed esclusione.

8.3 Senso di appartenenza e inclusione universitaria

Uno degli aspetti maggiormente ricorrenti nelle narrazioni degli studenti riguarda il rafforzamento del senso di appartenenza al gruppo e al contesto universitario.

Molti partecipanti descrivono il percorso come uno "spazio sicuro" caratterizzato da assenza di giudizio, ascolto reciproco e accettazione delle differenze.

Uno studente afferma:

> "Per la prima volta all'università ho avuto la sensazione di appartenere davvero a un gruppo."

Una studentessa dichiara:

> "Non mi ero mai sentita così ascoltata durante un'attività universitaria."

Le evidenze qualitative mostrano come il senso di inclusione non sia stato percepito semplicemente come presenza fisica all'interno del gruppo, ma come autentica partecipazione relazionale ed emotiva.

In diversi diari emerge infatti il tema della "visibilità personale".

Una partecipante scrive:

> "Mi sono sentita vista come persona e non solo come studentessa."

Tale elemento appare particolarmente rilevante poiché evidenzia il bisogno degli studenti universitari di contesti educativi nei quali poter esprimere non soltanto competenze accademiche, ma anche aspetti identitari, emotivi e relazionali.

Molti studenti hanno inoltre sottolineato che il percorso ha modificato la propria percezione dell'università, non più vissuta esclusivamente come luogo di valutazione e prestazione, ma anche come possibile spazio di relazione, confronto e crescita personale.

8.4 Crescita personale ed emotiva

Un ulteriore tema emerso con frequenza riguarda la percezione di cambiamenti personali ed emotivi successivi all'intervento educativo.

Numerosi studenti descrivono una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni, una più intensa capacità riflessiva e una maggiore sicurezza relazionale.

Uno studente racconta:

> "Ho imparato a riconoscere meglio le mie emozioni invece di ignorarle."

Una studentessa afferma:

> "Mi sento più capace di parlare delle mie difficoltà senza provare vergogna."

Alcuni partecipanti riferiscono anche una riduzione della paura del giudizio e una maggiore disponibilità all'espressione autentica di sé.

Un partecipante scrive:

> "Durante gli incontri ho smesso di preoccuparmi continuamente di apparire perfetto."

Questi risultati suggeriscono che il percorso educativo abbia favorito processi di autenticità personale e accettazione di sé, contribuendo a ridurre le pressioni performative spesso presenti nei contesti universitari.

Parallelamente, emerge una maggiore capacità di riconoscere le fragilità altrui senza assumere atteggiamenti stigmatizzanti.

Una studentessa dichiara:

> "Adesso riesco ad avere uno sguardo più umano verso gli altri e anche verso me stessa."

8.5 Percezione del clima educativo

Le interviste e i diari riflessivi evidenziano inoltre una valutazione estremamente positiva del clima educativo costruito durante il percorso.

Gli studenti descrivono frequentemente il gruppo come:

– accogliente;
– rispettoso;
– collaborativo;
– non giudicante;
– autentico.
–

Molti partecipanti attribuiscono grande importanza al ruolo assunto dai formatori, percepiti come facilitatori dell'ascolto e non semplici trasmettitori di contenuti.

Uno studente afferma:

> "Non mi sono mai sentito obbligato a parlare, ma allo stesso tempo sentivo che quello che dicevo aveva valore."

Una studentessa dichiara:

> "Il modo in cui venivano accolte le emozioni delle persone faceva davvero la differenza."

Le attività laboratoriali e cooperative vengono frequentemente indicate come gli elementi più significativi dell'esperienza educativa.

In particolare, gli studenti evidenziano che:

– la disposizione circolare dell'aula favoriva dialogo e vicinanza;
– il lavoro di gruppo facilitava conoscenza reciproca;
– le attività narrative permettevano espressione autentica;
– le simulazioni aiutavano a comprendere meglio gli altri.

Questi elementi sembrano aver contribuito alla costruzione di un ambiente educativo percepito come inclusivo e relazionalmente significativo.

8.6 Differenze qualitative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

L'analisi comparativa tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo evidenzia differenze particolarmente rilevanti.

Nel gruppo sperimentale emergono narrazioni caratterizzate da:

– forte coinvolgimento emotivo;
– cambiamenti relazionali significativi;
– maggiore consapevolezza della vulnerabilità;
– riflessioni critiche sull'inclusione;
– trasformazioni personali.

Nel gruppo di controllo, invece, le risposte risultano generalmente più descrittive, meno approfondite sul piano emotivo e maggiormente orientate alla dimensione accademica tradizionale.

Ad esempio, mentre gli studenti del gruppo sperimentale parlano frequentemente di ascolto, empatia, appartenenza e crescita personale, nel gruppo di controllo prevalgono riferimenti alla gestione dello studio e alle attività universitarie ordinarie.

Tale differenza suggerisce che il percorso educativo abbia effettivamente favorito processi trasformativi difficilmente rilevabili in assenza di specifiche attività orientate alla vulnerabilità e alla relazione educativa.

Nel complesso, i risultati qualitativi confermano e approfondiscono le evidenze quantitative, mostrando come l'intervento abbia inciso significativamente sulle modalità attraverso cui gli studenti percepiscono sé stessi, gli altri e il contesto universitario. Le narrazioni raccolte evidenziano infatti che la vulnerabilità, quando accolta all'interno di contesti educativi inclusivi e dialogici, può trasformarsi in una risorsa pedagogica capace di promuovere consapevolezza, partecipazione, benessere relazionale e crescita personale.

9. Discussione

I risultati emersi dal presente studio evidenziano come un intervento educativo fondato sulla vulnerabilità, sulla cura relazionale e sulle pratiche inclusive possa produrre effetti significativi sul benessere psicologico, sulla qualità delle relazioni interpersonali e sul senso di appartenenza degli studenti universitari. L'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi ha consentito di osservare non soltanto miglioramenti statisticamente significativi nelle variabili considerate, ma anche profonde trasformazioni nelle modalità attraverso cui gli studenti interpretano sé stessi, gli altri e il contesto universitario.

Nel complesso, i risultati sembrano confermare l'ipotesi teorica secondo cui la vulnerabilità, se pedagogicamente riconosciuta e accolta, possa trasformarsi da elemento percepito come limite individuale a risorsa educativa e relazionale. Tale evidenza appare particolarmente rilevante all'interno dei contesti universitari contemporanei, frequentemente caratterizzati da logiche performative, competitività accademica e forte pressione valutativa.

Uno dei risultati più significativi riguarda il miglioramento della percezione dell'inclusione universitaria nel gruppo sperimentale. Gli studenti coinvolti nel percorso educativo hanno infatti mostrato un incremento significativo del senso di appartenenza, della percezione di ascolto e della qualità delle relazioni con i

pari. Questo dato appare coerente con gli studi di Thomas (2017) e Kahu e Nelson (2018), secondo cui il senso di appartenenza rappresenta uno dei principali fattori protettivi rispetto al disagio psicologico, alla disconnessione relazionale e al rischio di abbandono universitario.

Le evidenze qualitative rafforzano ulteriormente tale interpretazione. Gli studenti descrivono infatti il percorso educativo come uno "spazio sicuro", caratterizzato da ascolto reciproco, assenza di giudizio e possibilità di espressione autentica di sé. Questo elemento suggerisce che gli ambienti educativi inclusivi non si limitino a garantire partecipazione formale, ma debbano promuovere autentiche condizioni di riconoscimento relazionale e visibilità personale.

In questa prospettiva, i risultati dello studio risultano coerenti con la concezione di inclusione proposta da Booth e Ainscow (2016), secondo cui l'inclusione non rappresenta semplicemente l'integrazione delle differenze, ma un processo continuo di trasformazione culturale e relazionale capace di modificare il funzionamento stesso delle comunità educative. I dati raccolti mostrano infatti che gli studenti non hanno soltanto migliorato la percezione dell'inclusione, ma hanno progressivamente sviluppato una maggiore consapevolezza critica rispetto ai meccanismi impliciti di esclusione presenti nei contesti universitari.

Un ulteriore elemento particolarmente significativo riguarda il cambiamento nella rappresentazione della vulnerabilità. All'inizio del percorso molti studenti associavano la vulnerabilità a debolezza, fallimento o incapacità personale. Successivamente all'intervento, invece, emerge una reinterpretazione della vulnerabilità come esperienza condivisa, dimensione relazionale e possibilità di autenticità.

Tale trasformazione appare coerente con le riflessioni di Butler (2020), secondo cui la vulnerabilità costituisce una condizione ontologica condivisa che rende gli individui reciprocamente dipendenti e relazionalmente interconnessi. Anche Brown (2018) sottolinea come il riconoscimento della propria vulnerabilità rappresenti una condizione fondamentale per la costruzione di relazioni autentiche e per lo sviluppo del senso di appartenenza.

Dal punto di vista pedagogico, questi risultati sembrano suggerire la necessità di superare modelli educativi centrati esclusivamente sulla prestazione e sulla standardizzazione delle competenze, promuovendo invece ambienti formativi capaci di accogliere complessità, fragilità e differenze individuali. Come evidenziato da Biesta (2020), l'educazione contemporanea rischia frequentemente di ridurre i processi formativi a semplici logiche di misurazione e performance, trascurando la dimensione esistenziale, relazionale ed etica dell'esperienza educativa.

Particolarmente rilevante appare anche il miglioramento osservato relativamente al supporto sociale percepito. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno infatti mostrato un incremento significativo nella percezione della vicinanza relazionale, del sostegno reciproco e della possibilità di contare sugli altri all'interno del contesto universitario. Le narrazioni qualitative evidenziano come le attività cooperative, dialogiche e riflessive abbiano contribuito alla costruzione di legami maggiormente autentici e profondi tra i partecipanti.

Questo dato appare coerente con la letteratura sul cooperative learning, che evidenzia come le metodologie collaborative favoriscano interdipendenza positiva,

responsabilità condivisa e miglioramento della qualità delle relazioni interpersonali (Johnson & Johnson, 2017; Gillies, 2016). In particolare, le attività di gruppo sembrano aver ridotto le dinamiche competitive frequentemente presenti nei contesti universitari, promuovendo invece processi di solidarietà e reciprocità.

Anche le attività narrative e autobiografiche sembrano aver avuto un ruolo centrale nei cambiamenti osservati. La possibilità di condividere vissuti personali, emozioni e difficoltà ha favorito processi di riconoscimento reciproco e legittimazione emotiva. Tale evidenza risulta coerente con gli studi di Bruner (2002) e Goodson (2017), secondo cui la narrazione autobiografica costituisce uno strumento pedagogico particolarmente efficace per promuovere costruzione identitaria, riflessività e appartenenza relazionale.

I risultati relativi all'autoefficacia e alla resilienza appaiono anch'essi particolarmente significativi. Gli studenti coinvolti nel percorso educativo hanno mostrato un incremento della fiducia nelle proprie capacità relazionali ed emotive, oltre a una maggiore percezione di essere in grado di affrontare situazioni difficili o complesse.

Questo dato sembra suggerire che la costruzione di contesti educativi accoglienti e supportivi possa incidere positivamente non soltanto sul piano relazionale, ma anche sullo sviluppo di risorse psicologiche individuali. Tali risultati appaiono coerenti con il modello socio-relazionale della resilienza proposto da Ungar (2021), secondo cui la resilienza non rappresenta una semplice caratteristica individuale, ma un processo che emerge dall'interazione tra individuo e ambiente.

Le evidenze qualitative confermano questa interpretazione. Molti studenti descrivono infatti una maggiore capacità di riconoscere e accettare le proprie emozioni, una riduzione della paura del giudizio e un aumento della sicurezza relazionale. In diversi casi emerge anche una progressiva riduzione delle pressioni auto-performative, elemento particolarmente rilevante nel contesto universitario contemporaneo.

Un aspetto particolarmente interessante riguarda inoltre il ruolo svolto dal clima educativo durante il percorso. Le interviste evidenziano come gli studenti abbiano attribuito grande importanza al sentirsi accolti, ascoltati e non giudicati. Ciò conferma quanto sostenuto da Pianta et al. (2012), secondo cui la qualità della relazione educativa rappresenta uno dei principali fattori in grado di influenzare engagement, benessere e partecipazione nei contesti formativi.

Anche il ruolo assunto dai formatori appare significativo. Gli studenti descrivono i docenti/facilitatori non come semplici trasmettitori di contenuti, ma come figure capaci di promuovere ascolto, partecipazione e dialogo. Tale impostazione appare coerente con la pedagogia dialogica di Freire (2018), secondo cui l'educazione autentica si realizza solo all'interno di relazioni orizzontali fondate sul reciproco riconoscimento.

Dal punto di vista metodologico, i risultati dello studio sembrano inoltre confermare l'utilità degli approcci mixed-methods nello studio dei processi educativi complessi. L'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi ha infatti consentito di comprendere non soltanto "se" l'intervento abbia prodotto effetti significativi, ma anche "come" tali trasformazioni siano state vissute e interpretate dagli studenti.

In particolare, la triangolazione metodologica ha permesso di cogliere dimensioni emotive, relazionali e narrative difficilmente rilevabili mediante le sole misurazioni standardizzate.

Le evidenze emerse assumono particolare rilevanza anche alla luce dell'attuale contesto storico e sociale. Numerosi studi recenti evidenziano infatti un incremento significativo del disagio psicologico nella popolazione universitaria successivamente alla pandemia da COVID-19 (Son et al., 2020; Aristovnik et al., 2021). In questo scenario, l'università non può limitarsi alla trasmissione di competenze tecnico-disciplinari, ma è chiamata a configurarsi come comunità educativa capace di sostenere benessere, relazioni e partecipazione.

Inoltre, i risultati dello studio sembrano suggerire che la vulnerabilità possa essere considerata una categoria pedagogica centrale per ripensare l'educazione universitaria contemporanea. Lungi dall'essere interpretata come condizione problematica da eliminare, la vulnerabilità emerge come possibilità di apertura relazionale, autenticità e trasformazione personale.

Come sottolinea Mortari (2021), la cura educativa implica la capacità di riconoscere l'altro nella sua unicità e fragilità, promuovendo contesti nei quali sia possibile sviluppare relazioni significative e processi di crescita condivisa. I risultati del presente studio sembrano confermare questa prospettiva, evidenziando come gli ambienti educativi fondati sull'ascolto, sulla reciprocità e sulla partecipazione possano incidere profondamente sul benessere e sulla qualità dell'esperienza universitaria.

Nel complesso, dunque, i risultati della ricerca suggeriscono che interventi educativi centrati sulla vulnerabilità e sulla relazione possano rappresentare strumenti pedagogici particolarmente efficaci per promuovere inclusione, resilienza e benessere nei contesti universitari contemporanei. Tali evidenze aprono importanti riflessioni sul ruolo dell'università come spazio non soltanto di apprendimento cognitivo, ma anche di costruzione identitaria, riconoscimento reciproco e formazione umana.

10. Conclusioni

Il presente studio ha analizzato l'efficacia di un intervento educativo centrato sulla vulnerabilità, sulla cura relazionale e sull'inclusione all'interno del contesto universitario, evidenziando risultati significativi sia sul piano quantitativo sia sul piano qualitativo. I dati raccolti mostrano come la partecipazione a un percorso educativo fondato sul dialogo, sulla riflessione condivisa e sulle pratiche collaborative possa incidere positivamente sulla percezione dell'inclusione, sul supporto sociale percepito, sull'autoefficacia e sulla resilienza degli studenti universitari.

Particolarmente rilevante appare il cambiamento emerso nella rappresentazione della vulnerabilità. Gli studenti coinvolti nel percorso hanno progressivamente abbandonato una visione della fragilità come elemento esclusivamente negativo o individuale, sviluppando invece una comprensione maggiormente relazionale, condivisa e generativa della vulnerabilità stessa. Tale trasformazione suggerisce che i

contesti educativi possano svolgere un ruolo fondamentale nel promuovere processi di riconoscimento reciproco, autenticità e appartenenza.

Le evidenze qualitative hanno inoltre mostrato come il clima educativo costruito durante il percorso abbia favorito ascolto, partecipazione e costruzione di relazioni maggiormente autentiche tra i partecipanti. Questo elemento conferma l'importanza della dimensione relazionale nei processi formativi universitari e sottolinea la necessità di superare modelli didattici esclusivamente centrati sulla performance e sulla trasmissione dei contenuti.

Dal punto di vista pedagogico, i risultati dello studio sembrano rafforzare l'idea che l'università debba essere interpretata non soltanto come luogo di acquisizione di competenze disciplinari, ma anche come spazio educativo capace di sostenere benessere psicologico, partecipazione e crescita personale. In una società caratterizzata da crescente complessità, precarietà relazionale e frammentazione sociale, la costruzione di ambienti universitari inclusivi e orientati alla cura assume infatti una rilevanza sempre più centrale.

Lo studio presenta tuttavia alcuni limiti metodologici. In primo luogo, la presenza di un campione relativamente contenuto e non completamente randomizzato limita la possibilità di generalizzare i risultati all'intera popolazione universitaria. Inoltre, la durata circoscritta dell'intervento non consente di valutare la stabilità dei cambiamenti nel lungo periodo. Un ulteriore limite riguarda l'utilizzo prevalente di strumenti self-report, che potrebbero essere influenzati dalla soggettività delle percezioni individuali.

Future ricerche potrebbero pertanto prevedere campioni più ampi, studi longitudinali e il coinvolgimento di studenti appartenenti a differenti contesti disciplinari e culturali. Sarebbe inoltre interessante approfondire il ruolo delle tecnologie digitali, delle comunità online e degli ambienti ibridi nella costruzione di pratiche educative inclusive orientate alla vulnerabilità e alla relazione.

Nonostante tali limiti, il presente studio evidenzia come la vulnerabilità possa rappresentare una risorsa pedagogica fondamentale per ripensare i processi educativi universitari contemporanei. Accogliere la vulnerabilità all'interno delle pratiche formative significa infatti riconoscere la centralità della relazione, della reciprocità e della cura nella costruzione di comunità educative più umane, inclusive e partecipative.

Bibliografia

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability, 13*(2), 843.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory,* 70(1), 89–104. https://doi.org/10.1111/edth.12411

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
Brown, B. (2018). *Dare to lead: Brave work. Tough conversations. Whole hearts*. Random House.
Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
Butler, J. (2020). *The force of nonviolence: An ethico-political bind*. Verso.
Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113
Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.
Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. EGA-Edizioni Gruppo Abele.
General Data Protection Regulation. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council*. Official Journal of the European Union.
Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3
Goodson, I. F. (2017). *Narrative learning*. Routledge.
hooks, b. (2020). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.
Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton.
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.
Joyner, B., & Young, L. (2006). Teaching medical students using role play: Twelve tips for successful role plays. *Medical Teacher, 28*(3), 225–229. https://doi.org/10.1080/-01421590600711252
Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 58–71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197
Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology, 4*, 863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
Mezirow, J. (2018). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
Moon, J. A. (2013). *Reflection and employability: Reflection on learning and reflective practices*. Routledge.
Mortari, L. (2021). *La politica della cura*. Raffaello Cortina.
Nussbaum, M. C. (2019). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Erickson.
Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does group-work work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201

Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of Medical Internet Research, 22*(9), e21279. https://doi.org/10.2196/21279

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273–1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Thomas, G. (2000). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Buck Institute for Education.

Thomas, L. (2017). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442. https://doi.org/10.1080/02680930210140257

Turkle, S. (2017). *Insieme ma soli: Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Codice Edizioni.

Ungar, M. (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press.

II.13
Progetto di Vita, vulnerabilità e autodeterminazione nelle transizioni all'adultità delle persone con disabilità

Francesca Placanica
Dottoranda – Università degli Studi di Macerata;
Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
f.placanica@unimc.it
Rosa Sgambelluri
Professoressa Associata – Università degli Studi di Salerno
rsgambelluri@unisa.it

Abstract
Rileggere la vulnerabilità nelle persone con disabilità significa sottrarla a una prospettiva individualizzante, che rischia di tradursi in pratiche protettive e sostitutive. Muovendo dalla vulnerabilità come condizione universale (Fineman, 2008) e dalla prospettiva bioecologica (Bronfenbrenner, Morris, 2006), il contributo propone una riflessione teorico-critica sul ruolo di contesti, relazioni e sostegni nelle transizioni all'adultità e nelle opportunità di occupabilità. Diventare adulti non coincide con gli standard di autosufficienza, ma con la possibilità di scegliere, assumere ruoli e partecipare alla vita sociale (Erickson, Macmillan, 2018). L'autodeterminazione (Cottini, 2016) orienta una cura educativa attenta alla partecipazione. Il Progetto di Vita può connettere desideri, sostegni e opportunità nella costruzione di possibili traiettorie adulte.
Parole chiave: vulnerabilità; autodeterminazione; adultità; occupabilità; Progetto di Vita.

Reframing vulnerability in relation to people with disabilities means moving beyond an individualizing perspective that may result in protective and substitutive practices. Drawing on vulnerability as a universal condition (Fineman, 2008) and on the bioecological perspective (Bronfenbrenner, Morris, 2006), the paper offers a theoretical and critical reflection on the role of contexts, relationships and supports in transitions to adulthood and in shaping employability. Becoming an adult does not coincide with standards of self-sufficiency, but with opportunities to choose, take on roles and participate in social life (Erickson, Macmillan, 2018). Self-determination (Cottini, 2016) informs educational care oriented toward participation. The Life Project can connect aspirations, supports, and opportunities in constructing possible adult trajectories.
Keywords: vulnerability; self-determination; adulthood; employability; Life Project.

Introduzione

L'ingresso nella vita adulta è oggi meno riconducibile a una sequenza ordinata di passaggi e a soglie biografiche condivise. Percorsi formativi più lunghi, instabilità occupazionale e trasformazione dei legami sociali hanno reso più sfumati i confini tra la giovinezza e l'adultità (Arnett, 2000). Per le persone con disabilità, tali passaggi possono risultare più complessi quando al cambiamento dei ruoli si accompagnano discontinuità nei sostegni, nei servizi e nelle opportunità di partecipazione (Erickson & Macmillan, 2018; Friso & Caldin, 2022).

La vulnerabilità offre una chiave per leggere queste discontinuità senza ricondurle alla sola dimensione individuale. Assunta come condizione universale dell'esperienza umana (Fineman, 2008), consente di interrogare anche i processi di vulnerabilizzazione prodotti da barriere, aspettative limitate e frammentazione degli interventi.

Il passaggio al lavoro rende il problema particolarmente evidente. Nel 2024, nell'Unione europea, il 54,7% dei giovani di 15-29 anni con severe limitazioni nelle attività abituali, rilevate attraverso il *Global Activity Limitation Indicator* (GALI), non risultava occupato né inserito in percorsi di istruzione o formazione (Eurostat, 2025). Su queste premesse, il contributo sviluppa una riflessione teorico-critica in prospettiva bioecologica (Bronfenbrenner & Morris, 2006) sul rapporto tra vulnerabilità, autodeterminazione e occupabilità nelle transizioni all'adultità, interrogando la funzione che il Progetto di Vita può assumere nel raccordare sostegni, opportunità e differenti contesti di vita.

1. Vulnerabilità, adultità e occupabilità in prospettiva bioecologica

L'adultità non si esaurisce nell'età anagrafica, ma coinvolge identità, relazioni, responsabilità e accesso a ruoli socialmente riconosciuti. Quando è associata all'indipendenza economica, all'autonomia abitativa o alla piena autosufficienza, tali riferimenti rischiano di trasformare un particolare modo di vivere l'età adulta in una misura normativa per traiettorie differenti (Erickson & Macmillan, 2018; Friso & Caldin, 2022).

La vulnerabilità, pur essendo costitutiva dell'esperienza umana (Fineman, 2008), assume forme diverse in relazione alle condizioni in cui si attraversano dipendenza, cambiamento e incertezza. Nel campo della disabilità, barriere, aspettative ridotte e discontinuità dei sostegni possono accrescerne l'esposizione. Proteggere, accompagnare e sostenere sono dimensioni imprescindibili dell'agire educativo, ma il confine tra sostegno e sostituzione si assottiglia quando il timore dell'insuccesso induce familiari e professionisti ad anticipare decisioni o ridurre le esperienze ritenute praticabili, facendo del bisogno di aiuto una previsione delle possibilità future.

L'autodeterminazione non richiede assenza di sostegni, ma un ruolo effettivo nella definizione delle scelte e nella direzione del proprio percorso (Cottini, 2016). Il sostegno può assumere una funzione di scaffolding, rendendo accessibili le informazioni e sostenendo l'espressione delle preferenze senza sostituirsi alla deci-

sione. Riconoscere una persona con disabilità come adulta significa anche riconoscerle ruoli non definiti esclusivamente dal bisogno di assistenza e relazioni in cui scelta e responsabilità restino possibili.

Il passaggio all'età adulta comporta cambiamenti negli ambienti, nei ruoli e nelle reti di sostegno. Le mediazioni costruite nel percorso scolastico o formativo possono interrompersi nel confronto con servizi e organizzazioni regolati da logiche diverse. La transizione assume così una dimensione ecologica, poiché ridefinisce le relazioni tra la persona e gli ambienti che ne sostengono la partecipazione (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Un raccordo debole può produrre discontinuità tra supporti e opportunità.

I modelli multidimensionali e le successive letture ecologiche hanno messo in discussione l'occupabilità come repertorio stabile di abilità individuali, richiamando il rapporto fra risorse personali, possibilità di mobilitarle e circostanze in cui acquistano valore (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004; Placanica & Sgambelluri, 2025). Per le persone con disabilità, competenze presenti possono restare invisibili in alcuni contesti, mentre ambienti accessibili e sostegni adeguati possono renderle esercitabili. L'occupabilità assume così un carattere situato.

Secondo la XII Relazione al Parlamento sull'attuazione della legge n. 68/1999, nel 2023 le persone iscritte al collocamento mirato in Italia erano 880.997; nello stesso anno sono state registrate 59.977 assunzioni. Sud e Isole concentravano oltre 448.000 iscritti (INAPP, 2025). I dati richiamano il peso delle opportunità territoriali e delle reti di accompagnamento.

Lo studio di Hedley et al. (2018) sulla transizione al lavoro di adulti nello spettro autistico mostra il carattere relazionale dell'occupabilità. Spazi sensorialmente poco sostenibili, aspettative comunicative standardizzate e rigidità organizzative possono ostacolare la partecipazione, mentre modifiche dell'ambiente, chiarezza nelle procedure e supporto di colleghi e responsabili possono favorirla. I contesti professionali, dunque, non si limitano a rilevare l'occupabilità, ma concorrono a definire i criteri con cui competenze e modalità di partecipazione vengono riconosciute.

Il lavoro può così essere considerato uno degli spazi in cui trovano espressione ruoli adulti, reciprocità, appartenenza e la possibilità di contribuire alla vita collettiva, senza diventare una misura del valore della persona.

2. Il Progetto di Vita tra autodeterminazione e continuità dei contesti

La frammentazione tra i diversi sistemi di vita costituisce uno dei nodi più delicati della transizione all'adultità. Scuola, famiglia, servizi, territorio e contesti professionali intervengono secondo competenze proprie, senza che il loro raccordo sia scontato. Il rischio è che il passaggio tra contesti produca interventi poco connessi alla biografia, alle preferenze e alle aspettative della persona. È rispetto a questa dispersione che il Progetto di Vita acquista specifica rilevanza pedagogica.

Il Progetto di Vita non coincide con un documento conclusivo né con la composizione di prestazioni e servizi. La sua natura processuale richiede di raccordare nel tempo desideri, sostegni e opportunità disponibili nei diversi ambienti (Friso

& Caldin, 2022; Sgambelluri & Placanica, 2025). Deve quindi poter essere rivisto quando mutano aspirazioni, condizioni di vita, risorse o possibilità territoriali, evitando di irrigidire il futuro che intende orientare.

Il Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62 - Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato rafforza questa impostazione, collocando l'elaborazione del Progetto di Vita nell'ambito della valutazione multidimensionale. Il richiamo alla partecipazione assume particolare rilievo: essere destinatari di un progetto tecnicamente adeguato non equivale a prendere parte alle decisioni che riguardano la propria esistenza. Partecipare richiede informazioni comprensibili, tempi adeguati, possibilità di esprimere preferenze e sostegni capaci di rendere la scelta praticabile. Il Progetto di Vita incontra qui il tema dell'autodeterminazione, intesa come possibilità di incidere sulle decisioni che orientano il proprio percorso anche attraverso mediazioni e supporti (Cottini, 2016).

In termini euristici, può essere utile distinguere tra un progetto costruito sulla persona, per la persona e con la persona. Sono posture non reciprocamente esclusive, ma caratterizzate da una diversa distribuzione del potere decisionale. Nel primo caso prevalgono dati, funzionamenti e bisogni rilevati; nel secondo ciò che professionisti e familiari considerano più favorevole; nel terzo desideri, preferenze e possibilità di revisione entrano nella costruzione del percorso. La responsabilità di cura resta indispensabile, ma diventa critica quando anticipa stabilmente ciò che si ritiene possibile o realistico per la persona.

Nelle transizioni verso il lavoro questo raccordo diviene particolarmente importante. Se il Progetto di Vita si arresta alla preparazione della persona senza interrogare i contesti in cui competenze e preferenze troveranno espressione, resta incompleto. Opportunità territoriali, continuità dei sostegni, accomodamenti e caratteristiche dei contesti professionali entrano quindi nella progettazione, evitando che informazioni, preferenze e supporti si perdano tra formazione, servizi e lavoro.

La funzione pedagogica del Progetto di Vita consiste nel mantenere aperto il confronto tra desideri, possibilità e sostegni, evitando che il limite sia assunto in anticipo come destino. Accompagnare l'adultità significa lasciare alla persona la possibilità di rivedere il proprio percorso e partecipare alla definizione delle sue direzioni.

Conclusioni

Il percorso proposto ha mostrato come la vulnerabilità possa offrire una chiave di lettura delle transizioni verso l'adultità, considerando congiuntamente la persona e le condizioni in cui prendono forma le sue possibilità. Per le persone con disabilità, il passaggio all'età adulta riguarda anche il riconoscimento: raggiungere una determinata età non significa necessariamente poter assumere ruoli e spazi decisionali associati alla vita adulta.

La prospettiva bioecologica richiama l'attenzione sul passaggio tra sistemi di-

versi, in cui interruzioni dei sostegni, un debole coordinamento tra servizi o opportunità territoriali diseguali possono incidere sulla partecipazione e sulla qualità inclusiva dei contesti. Il Progetto di Vita acquista rilievo nel raccordare desideri, sostegni e condizioni concrete, lasciando aperta la possibilità di rivedere il percorso.

Resta da comprendere come tale continuità venga concretamente costruita nei territori, soprattutto nel passaggio al lavoro. La questione, per la pedagogia speciale, riguarda allora la possibilità di costruire sostegni capaci di accompagnare senza sostituire, lasciando aperto lo spazio dell'esperienza, della scelta e del cambiamento. È in questa apertura che il Progetto di Vita può contribuire a rendere praticabili traiettorie adulte non definite in anticipo dal limite, ma costruite nel rapporto tra aspirazioni personali e opportunità effettivamente rese possibili dai contesti.

Bibliografia

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla.* Erickson.

Erickson, G. A., & Macmillan, R. (2018). Disability and the transition to adulthood: A life course contingency perspective. *Longitudinal and Life Course Studies,* 9(2), 188–211.

Eurostat. (2025). Disability statistics – access to education and training. Statistics Explained. Consultato il 10 agosto 2026, da https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Disability_statistics_-_access_to_education_and_training

Fineman, M. A. (2008). The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition. *Yale Journal of Law & Feminism,* 20(1), 1–23.

Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis,* 23(1), 48–56.

Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior,* 65(1), 14–38.

Hedley, D., Cai, R., Uljarević, M., Wilmot, M., Spoor, J. R., Richdale, A. L., & Dissanayake, C. (2018). Transition to work: Perspectives from the autism spectrum. *Autism*, 22(5), 528–541.

INAPP. (2025). Collocamento mirato delle persone con disabilità. Disponibile la XII Relazione al Parlamento. Consultato il 10 agosto 2026, da https://www.inapp.gov.it/comunicazione/notizie/collocamento-mirato-delle-persone-con-disabilita-disponibile-la-xii-relazione-al-parlamento

Placanica, F., & Sgambelluri, R. (2025). Life Designing e disabilità: Un'analisi ecologica dei fattori intrinseci ed estrinseci. In G. Amatori & C. Giaconi (Eds.), *Pedagogia speciale e connessioni di cura: Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 957–965). Pensa MultiMedia.

Sgambelluri, R., & Placanica, F. (2025). Il Progetto di Vita. Verso un paradigma integrato tra Universal Design for Transition e Life Designing. *Education Sciences & Society*, 16(2), 121–135.

II.14
Learning by Making e Storytelling nella Scuola Primaria: un intervento didattico per l'Inclusione

Emma Saraiello
Ricercatrice – Link Campus University
e.saraiello@unilink.it
Gianluca Gravino
PhD in Didattica e Pedagogia Speciale
Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli"
giangravino@live.it
Maria Giovanna Tafuri
Ricercatrice – Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara
mariagiovanna.tafuri@unich.it

Abstract
Il presente studio indaga l'efficacia di un intervento didattico innovativo basato sull'integrazione tra learning by making, storytelling e attività motoria nella scuola primaria, finalizzato alla promozione dell'inclusione e della partecipazione attiva. La ricerca ha coinvolto 60 alunni della scuola primaria, di cui 10 con Bisogni Educativi Speciali, organizzati secondo un disegno sperimentale randomizzato controllato. Il gruppo sperimentale ha partecipato a un percorso motorio-narrativo in cui la pratica ludico-sportiva è stata inserita all'interno di una cornice di storytelling e di co-costruzione dell'ambiente di gioco e di apprendimento. Il percorso è stato articolato in stazioni narrative, ciascuna caratterizzata da sfide motorie, cooperative e di problem solving, che hanno permesso agli studenti di vivere l'attività fisica come esperienza significativa e condivisa; il gruppo di controllo, invece, ha svolto attività motoria tradizionale. Per la valutazione sono stati utilizzati il Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ), somministrato in pre e post test e follow-up per rilevare la percezione di inclusione degli alunni, e una griglia osservativa strutturata per analizzare i livelli di partecipazione, interazione sociale, cooperazione e coinvolgimento motorio. I risultati evidenziano un incremento significativo della percezione di inclusione nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, accompagnato da un miglioramento dei livelli di partecipazione, cooperazione e interazione sociale osservati evidenziando come l'integrazione tra learning by making e storytelling possa favorire processi di inclusione, partecipazione attiva e apprendimento significativo nella scuola primaria.
Parole Chiave: inclusione; storytelling; learning by making; attività motoria inclusiva

The present study investigates the effectiveness of an innovative educational intervention based on the integration of learning by making, storytelling and motor activity in primary school, aimed at promoting inclusion and

active participation. The research involved 60 primary school pupils, 10 of whom with Special Educational Needs, organized according to a randomized controlled experimental design. The experimental group participated in a motor-narrative path in which the recreational-sports practice was inserted within a framework of storytelling and co-construction of the play and learning environment. The path was divided into narrative stations, each characterized by motor, cooperative and problem-solving challenges, which allowed the students to experience physical activity as a meaningful and shared experience, while the control group, on the other hand, carried out traditional motor activity. The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ), administered in pre and post tests and follow-up to detect pupils' perception of inclusion, and a structured observational grid to analyze levels of participation, social interaction, cooperation and motor involvement were used for the evaluation. The results show a significant increase in the perception of inclusion in the experimental group compared to the control group, accompanied by an improvement in the levels of participation, cooperation and social interaction observed, highlighting how the integration between learning by making and storytelling can foster processes of inclusion, active participation and meaningful learning in primary school.
Keywords: inclusion; storytelling; learning by making; inclusive physical activity.

Introduzione

L'inclusione scolastica non si limita alla presenza dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali (BES) nel contesto della classe, ma implica la possibilità di partecipare attivamente alle attività, costruire relazioni significative con i pari e sentirsi riconosciuto come membro del gruppo, all'interno del quale poter offrire il proprio contributo. In questa prospettiva, la scuola è quindi chiamata a progettare e proporre esperienze educative in grado di ridurre le barriere alla partecipazione e di valorizzare le diverse modalità attraverso cui gli alunni possono accedere ai processi di apprendimento e contribuire a essi. Pertanto, l'educazione motoria curricolare rappresenta un contesto privilegiato per promuovere tali processi, poiché il movimento richiede, di per sé, agli alunni di agire, comunicare, cooperare e affrontare problemi in situazioni concrete e, di conseguenza, quando le attività motorie vengono organizzate attraverso compiti flessibili e cooperativi, esse possono favorire non solo lo sviluppo delle abilità motorie, ma anche il coinvolgimento, l'interazione sociale e l'autoregolazione. A questo proposito, recenti evidenze dimostrano che i programmi di intervento motorio possono produrre effetti positivi sulle competenze sociali, motorie e scolastiche dei bambini con specifiche esigenze di sviluppo (Hatipoğlu Özcan et al., 2025) e, pertanto, il legame tra attività fisica, creatività e apprendimento offre l'opportunità di considerare il movimento come uno spazio di esplorazione, secondo i principi del *Learning by Making* (Thomas et al., 2025), dell'invenzione e della risoluzione dei problemi (Richard et al., 2021). In questo scenario, lo storytelling può fornire un ulteriore contributo educativo e

rappresentare una risorsa didattica significativa, poiché consente di attribuire significato e continuità alle esperienze proposte. Lo storytelling, pertanto, crea un contesto condiviso nel quale gli alunni possono assumere ruoli, affrontare difficoltà, sviluppare strategie e collaborare tra loro per raggiungere obiettivi comuni. Più specificamente, nella prospettiva dell'educazione inclusiva, lo storytelling può promuovere l'ascolto reciproco, la partecipazione, l'empatia e il riconoscimento delle differenze, contribuendo alla costruzione di un clima di classe orientato al senso di appartenenza e alla collaborazione (Poláčková, 2025). In questo stesso orizzonte, un ulteriore riferimento è rappresentato dal *Learning by Making*, inteso come apprendimento attraverso la progettazione, la costruzione, la manipolazione e l'adattamento condiviso di materiali e artefatti. Secondo questo approccio, gli alunni assumono un ruolo attivo nella costruzione dell'ambiente di apprendimento e nell'individuazione di soluzioni ai problemi proposti; le pratiche maker, infatti, possono favorire la cooperazione, la pianificazione, la negoziazione e la partecipazione di alunni con differenti esigenze educative, soprattutto quando i compiti e i ruoli vengono organizzati in modo flessibile e accessibile (Sormunen et al., 2020; Tafuri et al., 2017). Partendo da questi presupposti e in assenza di evidenze che integrino questi approcci educativi in un contesto motorio, il presente studio ha valutato l'efficacia di un intervento di educazione motoria curricolare basato sull'integrazione tra *Learning by Making e storytelling*. Pertanto, l'intervento è consistito in attività motorie tematiche organizzate in stazioni, inserite in una cornice narrativa e caratterizzate da compiti cooperativi, sfide di problem solving e momenti di costruzione condivisa o di adattamento dei materiali e delle regole di gioco. L'obiettivo dello studio era verificare se, rispetto alle consuete attività motorie curricolari, tale intervento potesse promuovere la percezione dell'inclusione sociale, la partecipazione attiva, l'interazione tra pari, la cooperazione e il coinvolgimento motorio degli alunni della scuola primaria, con particolare attenzione ai processi inclusivi riguardanti gli alunni con BES.

1. Materiali e metodi

1.1 Disegno dello studio

Lo studio ha adottato un disegno sperimentale controllato randomizzato con tre tempi di rilevazione: T0 (pre-test), prima dell'inizio dell'intervento; T1 (post-test), al termine delle 24 sessioni; e T2 (follow-up), otto settimane dopo la conclusione del percorso. Lo studio ha coinvolto 60 partecipanti, di cui 10 con Bisogni Educativi Speciali (BES), suddivisi in un gruppo sperimentale (n=30), che ha partecipato a un intervento di didattica motoria basato sull'integrazione tra Learning by Making e storytelling, e un gruppo di controllo (n=30), che ha invece svolto le attività di educazione motoria previste dalla programmazione curricolare. L'outcome primario era rappresentato dalla percezione soggettiva dell'inclusione sociale, rilevata mediante il Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ), somministrato individualmente a T0, T1 e T2, mentre le restanti sottoscale del PIQ sono state

considerate outcome secondari di natura esplorativa. Inoltre, durante l'intero intervento, in entrambi i gruppi, è stata utilizzata una griglia osservativa strutturata, con la funzione di valutare la partecipazione e il processo di inclusione. La griglia rilevava la partecipazione attiva, l'interazione tra pari, la cooperazione, il coinvolgimento motorio e le condizioni di inclusione degli alunni con BES, mentre i dati osservativi sono stati trattati come indicatori descrittivi ed esplorativi dell'andamento del processo e della qualità dell'attuazione dell'intervento. Le osservazioni sono state effettuate da due osservatori indipendenti e l'accordo inter-osservatore è stato stimato mediante il coefficiente kappa ponderato di Cohen.

1.2 Partecipanti

Il campione del presente studio era costituito da 60 alunni frequentanti le classi quinte della scuola primaria. Dei 60 partecipanti, 10 presentavano Bisogni Educativi Speciali (BES) e l'età media dei partecipanti era pari a 10,4 anni (DS = 0,49; intervallo = 10–11 anni). I 10 alunni con BES presentavano Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA; n = 4), Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD; n = 3) e difficoltà riconducibili a disturbi del linguaggio o della comunicazione (n = 3). Per ragioni di riservatezza, le tipologie di BES sono riportate esclusivamente in forma aggregata.

I criteri di inclusione comprendevano la frequenza della classe coinvolta nello studio e il consenso informato scritto dei genitori o dei tutori legali, mentre non sono stati arruolati gli alunni per i quali non era stato acquisito il consenso e quelli che, sulla base delle informazioni sanitarie o scolastiche disponibili, presentavano condizioni incompatibili con la partecipazione in sicurezza alle attività motorie previste dal protocollo. Gli alunni sono stati suddivisi in un gruppo sperimentale (n = 30) e in un gruppo di controllo (n = 30), con una distribuzione equilibrata degli alunni con BES nei due gruppi (n = 5 per gruppo). Nello specifico, dopo il reclutamento, gli alunni sono stati assegnati al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo mediante una randomizzazione stratificata effettuata con Microsoft Excel, utilizzando la presenza di Bisogni Educativi Speciali come criterio di stratificazione: i 10 alunni con BES sono stati suddivisi in modo casuale ed equilibrato tra i due gruppi (n = 5 per gruppo), mentre i restanti 50 alunni sono stati successivamente assegnati in modo casuale, garantendo lo stesso numero complessivo di partecipanti in ciascun gruppo (n = 30 per gruppo).

1.3 Procedura

Prima dell'inizio dello studio, è stato pianificato e realizzato un incontro introduttivo rivolto agli alunni e alle loro famiglie, finalizzato a presentare gli obiettivi della ricerca, le attività previste, gli strumenti di rilevazione e le modalità di trattamento dei dati, e durante il quale i genitori sono stati informati della natura volontaria della partecipazione e della possibilità di interromperla liberamente in

qualsiasi momento. In questa fase introduttiva, è stato pertanto acquisito il consenso informato scritto dei genitori o dei tutori legali degli alunni partecipanti. Successivamente, lo studio ha avuto inizio e la raccolta, la conservazione e l'analisi dei dati sono state effettuate mediante codici identificativi pseudonimizzati, necessari per collegare le singole rilevazioni effettuate nei tre momenti temporali e i relativi risultati, che sono stati analizzati e riportati in forma aggregata, nel rispetto della riservatezza dei partecipanti e dei principi etici della ricerca educativa. Lo studio si è quindi svolto nell'arco di 12 settimane, in ambito scolastico e durante le ore curricolari di educazione motoria. L'intervento ha previsto 24 sessioni di attività, con una frequenza di due incontri settimanali della durata di 60 minuti, e per entrambi i gruppi sono stati mantenuti la stessa durata e il medesimo arco temporale. Prima dell'inizio dell'intervento, gli alunni del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo hanno partecipato alla fase di rilevazione iniziale (T0, pretest), durante la quale il Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) è stato somministrato individualmente, e a T1, immediatamente dopo la ventiquattresima sessione, è stato nuovamente somministrato secondo le medesime modalità. Inoltre, a T2, otto settimane dopo T1 e in assenza di ulteriori sessioni sperimentali nel periodo intermedio, il PIQ è stato somministrato per la terza volta, al fine di verificare il mantenimento di eventuali cambiamenti, e sono state annotate le attività scolastiche eventualmente rilevanti svolte nell'intervallo tra T1 e T2. Durante tutte le 24 sessioni, della durata di 60 minuti ciascuna, due osservatori indipendenti hanno utilizzato la griglia osservativa strutturata, l'accordo inter-osservatore relativo alla griglia osservativa è stato analizzato mediante il coefficiente kappa ponderato di Cohen (Landis & Koch, 1977) e, al fine di rendere comparabili le osservazioni, sono stati definiti preventivamente l'unità di osservazione (singolo alunno), la finestra temporale di osservazione, la definizione operativa degli indicatori e il numero minimo di osservazioni per ciascun alunno.

1.4 Intervento

Durante le ore curricolari di educazione motoria è stato realizzato l'intervento oggetto del presente studio. L'intervento si è sviluppato nell'arco di 12 settimane, per un totale di 24 sessioni e con una frequenza di due incontri settimanali. Il gruppo sperimentale ha partecipato a un percorso di didattica motoria basato sull'integrazione tra Learning by Making e storytelling. Più precisamente, il percorso è stato organizzato sotto forma di un itinerario motorio basato sulla narrazione, caratterizzato da sfide progressive di natura motoria, cooperativa e orientate alla risoluzione dei problemi e le attività motorie sono state quindi inserite all'interno di una cornice narrativa, che ha conferito significato e continuità alle diverse esperienze proposte. L'intervento è stato progettato per favorire la partecipazione di tutti gli alunni, compresi quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES), attraverso proposte motorie flessibili e cooperative, caratterizzate da obiettivi condivisi, infatti, la struttura narrativa e la possibilità di contribuire alla costruzione dei materiali e alla definizione delle regole hanno consentito agli alunni di vivere l'attività

motoria come un'esperienza significativa, partecipativa e inclusiva. Pertanto, gli alunni del gruppo sperimentale sono stati coinvolti nella co-costruzione dell'ambiente ludico e di apprendimento attraverso la progettazione, la realizzazione e l'adattamento di materiali e dispositivi ludico-motori, utilizzando materiali semplici e di riciclo e hanno inoltre partecipato alla definizione e alla modifica condivisa delle regole di gioco, sperimentando modalità di collaborazione, negoziazione delle strategie e assunzione di ruoli attivi all'interno del gruppo. Durante le attività, i 30 alunni del gruppo sperimentale sono stati organizzati in cinque sottogruppi eterogenei di sei partecipanti, la composizione dei sottogruppi è stata definita al fine di favorire la collaborazione tra pari e garantire la presenza di un alunno con BES in ciascun gruppo. Per quanto riguarda la partecipazione alle attività, i sottogruppi si sono alternati tra le diverse stazioni di attività motoria tematica, svolgendo compiti cooperativi e assumendo ruoli complementari nella creazione dei materiali, nella risoluzione delle sfide e nell'adattamento condiviso delle regole di gioco. Il percorso sperimentale è stato articolato in sei moduli narrativi progressivi, ciascuno della durata di due settimane e, in ogni modulo, la storia introduceva una missione da affrontare attraverso stazioni di attività motoria tematica (Tabella 1). Nel frattempo, il gruppo di controllo ha svolto, nello stesso periodo e con la medesima frequenza, le consuete attività di educazione motoria previste dalla programmazione curricolare, tali attività sono state condotte secondo le modalità ordinarie, senza alcun intervento da parte del gruppo di ricerca.

Settimane	Episodio narrativo	Stazioni a tema	Learning by Making
1–2	La Mappa dell'Avventura: Il gruppo deve trovare il percorso per iniziare la missione.	Percorso tra coni e cerchi; bilanciamento su linee; ricerca di simboli cartografici nello spazio.	Costruzione della mappa, scelta dei simboli e definizione delle regole del percorso.
3–4	La foresta degli ostacoli: Per attraversare la foresta serve collaborazione e orientamento.	Slalom tra gli "alberi"; passaggi sotto corde o archi; trasporto cooperativo degli oggetti.	Costruzione di ostacoli con materiali riciclati e scelta condivisa di difficoltà.
5–6	Il ponte sul fiume: il gruppo deve attraversare il fiume senza "cadere in acqua".	Saltare in cerchio; attraversare su tappeti o panche; trasportare "provviste" a coppie.	Costruzione del ponte con cerchi, corde, cartone o stuoie; adattamento delle regole per permettere a tutti di partecipare.
7–8	La grotta degli indizi: gli allievi devono recuperare indizi per risolvere un enigma.	Tunnel e passaggi bassi; lancio di sacchi verso i bersagli; sequenze motorie da ricordare e ripetere.	Creazione degli indizi, degli obiettivi e della sequenza delle prove da proporre ai compagni.

9–10	La montagna da conquistare: la missione richiede equilibrio, precisione e sostegno reciproco.	Percorso bilanciato; lancio di precisione; ascesa/discesa su moduli bassi; guida del partner con indicazioni verbali.	Concezione dei "picchi", definizione dei livelli di difficoltà e assegnazione dei ruoli nel gruppo.
11–12	La missione finale: il gruppo raccoglie gli elementi raccolti e completa il viaggio.	Circuito cooperativo che integra le stazioni precedenti; relè non competitivo; test finale di risoluzione del problema motorizzato.	Riorganizzazione dei materiali prodotti, costruzione del percorso finale e condivisione delle regole finali.

Nota: Le stazioni sono state effettuate a rotazione da cinque sottogruppi eterogenei di sei alunni

Tab. 1: Articolazione operativa del percorso motorio-narrativo nel gruppo sperimentale

1.5 Misurazioni

1.5.1 Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)

È stato utilizzato il *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (PIQ) (Knickenberg et al., 2022), uno strumento volto a misurare la percezione soggettiva dell'inclusione scolastica. Per lo studio è stata impiegata la versione destinata agli alunni della scuola primaria. Nello specifico, si tratta di uno strumento self-report composto da 12 item, suddivisi in tre sottoscale di quattro item ciascuna: benessere emotivo a scuola, inclusione sociale nella classe e concetto di sé in ambito scolastico. Gli item sono valutati mediante una scala Likert a quattro punti, da 1 (per niente vero) a 4 (completamente vero), e gli item formulati negativamente sono stati ricodificati prima delle analisi. Punteggi più elevati indicavano una percezione più positiva dell'esperienza inclusiva. In considerazione dell'obiettivo dello studio, l'outcome principale era rappresentato dal punteggio medio della sottoscala relativa all'inclusione sociale, indicatore della percezione dell'alunno di essere accettato, coinvolto e riconosciuto dal gruppo dei pari. A fini descrittivi ed esplorativi, sono stati calcolati anche i punteggi medi relativi al benessere emotivo e al concetto di sé in ambito scolastico. Il questionario è stato somministrato individualmente a tutti i partecipanti in tre momenti distinti: T0, T1 e T2, e per gli alunni con BES, al fine di garantire la corretta somministrazione, sono state adottate, ove necessario, le misure compensative previste dalla documentazione scolastica, quali tempo aggiuntivo, lettura delle consegne o chiarimenti sul significato delle istruzioni, senza modificare in alcun modo il contenuto degli item né orientare le risposte.

1.5.2 Griglia di osservazione strutturata

Per il presente studio, al fine di integrare i dati quantitativi ottenuti mediante il PIQ con i dati comportamentali raccolti nel contesto delle attività motorie, è stata predisposta una griglia osservativa strutturata ad hoc. La griglia è stata utilizzata per l'intera durata dell'intervento e ha consentito di monitorare sistematicamente cinque dimensioni: (i) partecipazione attiva, (ii) interazione tra pari, (iii) cooperazione, (iv) coinvolgimento motorio e (v) inclusione degli alunni con BES.

Ciascuna dimensione è stata valutata mediante una scala ordinale a cinque punti: 1 = comportamento non osservato; 2 = comportamento osservato raramente e solo a seguito di sollecitazione; 3 = comportamento osservato occasionalmente; 4 = comportamento osservato frequentemente con sollecitazioni limitate; 5 = comportamento osservato costantemente e in modo autonomo, e per ciascun alunno è stato calcolato il punteggio medio relativo a ogni dimensione. Per quanto riguarda l'inclusione degli alunni con BES, essa è stata definita operativamente come il grado in cui l'alunno: (a) partecipa alle attività motorie e alle diverse stazioni; (b) interagisce con i compagni; (c) è coinvolto nelle decisioni e nelle strategie del gruppo; (d) assume un ruolo riconosciuto nelle attività cooperative; (e) riceve dai compagni iniziative di collaborazione, sostegno e accettazione; e (f) partecipa alla costruzione o all'adattamento dei materiali e delle regole di gioco. È opportuno precisare che la griglia utilizzata è stata elaborata appositamente per il presente studio e che, pertanto, i risultati da essa derivati sono interpretati come indicatori osservativi del processo inclusivo e non come misure ottenute mediante uno strumento standardizzato. Per ciascuna sessione, i livelli di partecipazione e inclusione nei due gruppi sono stati descritti riportando i punteggi osservati e brevi annotazioni relative ai fattori facilitanti, alle difficoltà e agli adattamenti adottati. Le sessioni sono state osservate simultaneamente da due osservatori indipendenti; il loro livello di accordo è stato valutato mediante il coefficiente kappa ponderato di Cohen, con intervalli di confidenza al 95%.

1.6 Analisi dei Dati

Le analisi sono state condotte considerando come outcome primario il punteggio medio della sottoscala relativa all'inclusione sociale del Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) e sono state calcolate statistiche descrittive per tutte le variabili. Per quanto riguarda i punteggi del PIQ, sono stati riportati la media, la deviazione standard e l'intervallo di confidenza al 95% nei tre momenti di rilevazione (T0, T1 e T2), separatamente per il gruppo sperimentale e per il gruppo di controllo, e le caratteristiche iniziali dei due gruppi sono state descritte al baseline, al fine di verificarne la comparabilità dopo la randomizzazione. L'effetto dell'intervento sul punteggio di inclusione sociale è stato analizzato mediante un modello lineare a effetti misti per misure ripetute, che includeva il gruppo di appartenenza (sperimentale vs controllo), il momento di rilevazione (T0, T1 e T2) e l'interazione gruppo × tempo come effetti fissi, mentre il partecipante è stato incluso come effetto casuale, al fine di tenere conto della dipendenza tra le misurazioni ripetute dello stesso partecipante. L'interazione gruppo × tempo ha rappresentato, pertanto, il principale parametro di interesse, poiché ha consentito di stimare se il cambiamento osservato nel gruppo sperimentale differisse da quello rilevato nel gruppo di controllo. Sono stati stimati e riportati i cambiamenti differenziali tra i gruppi tra T1 e T2, con i coefficienti di regressione, gli intervalli di confidenza al 95% e i valori di p; sono state inoltre calcolate le dimensioni dell'effetto standardizzate per il confronto tra i gruppi a T1 e T2, e il livello di signi-

ficatività statistica è stato fissato a p inferiore a 0,05, con test a due code. Tutti gli alunni randomizzati sono stati inclusi nell'analisi mediante il modello a effetti misti; come analisi di sensibilità, i risultati del modello principale sono stati confrontati con quelli ottenuti da un'analisi complete-case, comprendente esclusivamente gli alunni per i quali erano disponibili le misurazioni del PIQ a T0, T1 e T2. I dati provenienti dalla griglia osservativa strutturata sono stati analizzati a fini descrittivi; per ciascuno dei sei moduli narrativi e per ciascun gruppo, è stata riportata la percentuale di alunni con un punteggio I 4 nelle dimensioni della partecipazione attiva, dell'interazione tra pari, della cooperazione e del coinvolgimento motorio. Per gli alunni con BES, i punteggi relativi alle condizioni di inclusione sono stati descritti in forma aggregata; pertanto, considerato il numero ridotto di partecipanti appartenenti al sottogruppo con BES, questi dati sono stati interpretati esclusivamente in chiave esplorativa e non sono stati sottoposti a test inferenziali. Inoltre, le note di campo raccolte durante le osservazioni sono state esaminate mediante un'analisi descrittiva dei contenuti, individuando fattori facilitanti, barriere e adattamenti ricorrenti; l'accordo tra i due osservatori indipendenti è stato stimato mediante il coefficiente kappa ponderato di Cohen e il relativo intervallo di confidenza al 95%.

2. Risultati

Tutti i 60 alunni randomizzati hanno completato le rilevazioni a T0 e T1, mentre al follow-up T2 il PIQ è stato completato da 29 alunni del gruppo sperimentale e da 28 alunni del gruppo di controllo; la mancata compilazione è stata dovuta ad assenze scolastiche nel giorno della rilevazione.

2.1 Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)

A T0, i gruppi presentavano punteggi comparabili nella sottoscala relativa all'inclusione sociale del PIQ. Nel gruppo sperimentale, il punteggio medio è passato da 2,85 (DS = 0,39) a T0 a 3,63 (DS = 0,36) a T1, mantenendosi a 3,47 (DS = 0,41) a T2, mentre nel gruppo di controllo il punteggio medio è passato da 2,88 (DS = 0,38) a T0 a 2,96 (DS = 0,40) a T1 e a 3,00 (DS = 0,39) a T2. Il modello lineare a effetti misti ha evidenziato un'interazione significativa tra gruppo e tempo; infatti, rispetto al gruppo di controllo, il gruppo sperimentale ha mostrato un incremento maggiore dell'inclusione sociale sia a T1 ($\beta = 0,70$; IC 95% [0,47; 0,91]; p inferiore a 0,001; d = 0,83) sia a T2 ($\beta = 0,50$; IC 95% [0,27; 0,71]; p inferiore a 0,001; d = 0,61) e, pertanto, il risultato suggerisce un miglioramento immediato della percezione dell'inclusione sociale e il mantenimento di tale miglioramento a otto settimane dalla conclusione dell'intervento.

2.2 Griglia di osservazione strutturata

Sono state osservate tutte le 24 sessioni previste per ciascun gruppo e i punteggi osservativi sono stati sintetizzati per i sei moduli narrativi; per ciascuna dimensione, sono state riportate le percentuali di alunni con un punteggio pari o superiore a 4 (Tabella 2). Tutte le sessioni previste nei due gruppi sono state osservate simultaneamente da due osservatori indipendenti e l'accordo inter-osservatore è risultato elevato per tutte le dimensioni considerate (κ ponderato compreso tra 0,82 e 0,90). Nel gruppo sperimentale, la mediana dei punteggi relativi alla partecipazione attiva, all'interazione tra pari, alla cooperazione e al coinvolgimento motorio è passata da valori compresi tra 3 e 4 nel primo modulo a valori compresi tra 4 e 5 nel sesto modulo, mentre nel gruppo di controllo le mediane sono rimaste prevalentemente comprese tra 3 e 4 lungo l'intero percorso.

Dimensioni	Gruppo	Modulo 1	Modulo 2	Modulo 3	Modulo 4	Modulo 5	Modulo 6
Partecipazione attiva	Sperimentale	27%	40%	60%	73%	83%	90%
	Controllo	30%	33%	33%	37%	37%	40%
Interazione tra pari	Sperimentale	23%	37%	57%	70%	80%	87%
	Controllo	27%	30%	33%	33%	37%	37%
Cooperazione	Sperimentale	20%	37%	60%	77%	87%	90%
	Controllo	27%	30%	33%	33%	37%	37%
Coinvolgimento motorio	Sperimentale	33%	47%	63%	73%	83%	90%
	Controllo	33%	33%	37%	37%	40%	40%
Inclusione degli alunni con SEN	Sperimentale	20%	40%	60%	60%	80%	80%
	Controllo	20%	20%	20%	40%	40%	40%

Nota: Le percentuali relative all'inclusione degli studenti con SEN sono calcolate su cinque studenti per gruppo e devono quindi essere interpretate esclusivamente in chiave descrittiva

Tab. 2: Percentuale di studenti che hanno ottenuto 4 o più nei sei moduli

I dati osservativi sono interpretati come una descrizione dell'andamento del processo partecipativo e inclusivo durante l'intervento e non come evidenze inferenziali della sua efficacia; pertanto, nel gruppo sperimentale, le note di campo hanno evidenziato un progressivo aumento delle iniziative di collaborazione tra pari, della partecipazione alle decisioni di gruppo e dell'assunzione di ruoli attivi nella costruzione o nell'adattamento dei materiali; gli adattamenti più ricorrenti

hanno riguardato la modulazione della difficoltà delle prove, la semplificazione delle consegne e la distribuzione di ruoli complementari. Nel gruppo di controllo, invece, le osservazioni hanno indicato livelli generalmente stabili di partecipazione e coinvolgimento motorio, con minori opportunità di co-costruzione, negoziazione delle regole e cooperazione strutturata.

3. Discussioni

L'obiettivo del presente studio era verificare se, attraverso un intervento di educazione motoria curricolare basato sull'integrazione tra Learning by Making e storytelling, fosse possibile promuovere, rispetto alle consuete attività motorie curricolari, la percezione dell'inclusione sociale, la partecipazione attiva, l'interazione tra pari, la cooperazione e il coinvolgimento motorio degli alunni della scuola primaria, con particolare attenzione ai processi inclusivi riguardanti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). I risultati ottenuti mediante il Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) hanno evidenziato un miglioramento significativo nel gruppo sperimentale, mentre nel gruppo di controllo non sono emerse variazioni statisticamente significative; analogamente, i dati osservativi hanno descritto un incremento della partecipazione attiva, dell'interazione tra pari, della cooperazione e del coinvolgimento motorio nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Considerati nel loro insieme, questi risultati suggeriscono che l'integrazione del movimento, dello storytelling e della costruzione condivisa possa rendere l'attività motoria più significativa e accessibile a tutti gli alunni; infatti, la cornice narrativa ha fornito continuità e significato alle attività, trasformando le prove motorie in missioni condivise e incoraggiando il coinvolgimento degli alunni nel raggiungimento di obiettivi comuni. In questa struttura d'intervento, il movimento non è stato proposto soltanto come esecuzione di un compito, ma come un'opportunità per collaborare, prendere decisioni, sperimentare strategie e contribuire alla risoluzione dei problemi (Pesce et al*.,* 2025). Il miglioramento osservato nell'interazione tra pari e nella cooperazione può infatti essere interpretato alla luce della struttura del percorso motorio basato sulla narrazione, nel quale i compiti richiedevano ai partecipanti del gruppo sperimentale di negoziare i ruoli, condividere i materiali, adattare le regole e sostenere i compagni nel completamento delle sfide. Tale organizzazione appare coerente con gli studi che attribuiscono alle pratiche narrative e collaborative un ruolo nella promozione della partecipazione, dell'empatia e del senso di appartenenza nei contesti scolastici inclusivi (Poláčková, 2025). Anche la componente del Learning by Making sembra aver contribuito ai risultati osservati, poiché la possibilità di costruire e modificare i materiali e le regole di gioco ha favorito un ruolo attivo degli alunni nella definizione dell'ambiente di apprendimento e questo aspetto risulta particolarmente rilevante in una prospettiva inclusiva, in quanto consente di adattare i compiti, gli strumenti e le modalità di partecipazione alle caratteristiche del gruppo, valorizzando le risorse di ciascun alunno (Sormunen et al., 2020). Inoltre, per quanto riguarda i dati osservativi relativi agli alunni con BES, questi indicano un incre-

mento descrittivo dei comportamenti legati alla partecipazione e all'inclusione. La presenza di compiti cooperativi, ruoli differenziati e materiali adattabili potrebbe aver offerto maggiori opportunità di partecipazione effettiva rispetto a modalità didattiche più standardizzate e tale risultato è in linea con la letteratura che riconosce nelle attività motorie strutturate e inclusive il potenziale per sostenere le competenze sociali e la partecipazione dei bambini con specifiche esigenze di sviluppo (Hatipoğlu Özcan et al., 2025). Lo studio ha inoltre previsto una rilevazione di follow-up a otto settimane dalla conclusione dell'intervento, che ha consentito di verificare non soltanto la possibile efficacia immediata del percorso, ma anche il mantenimento nel tempo dei cambiamenti osservati nella percezione dell'inclusione sociale, e la persistenza di punteggi più elevati nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo suggerisce che l'esperienza motorio-narrativa possa aver favorito processi inclusivi non limitati alla fase di svolgimento delle attività. Tuttavia, la breve durata del follow-up non consente di trarre conclusioni sulla stabilità degli effetti nel medio-lungo termine; oltre a ciò, lo studio presenta ulteriori limiti, tra cui il numero ridotto di alunni con BES, che non consente di generalizzare i risultati relativi a questa dimensione e, pertanto, essi devono essere considerati di natura esplorativa. Inoltre, la griglia osservativa è stata costruita ad hoc per il presente studio e non costituisce uno strumento standardizzato e, infine, sebbene siano stati utilizzati una randomizzazione stratificata e un gruppo di controllo, saranno necessari studi futuri condotti su campioni più ampi per poter generalizzare i risultati. Tuttavia, nonostante tali limitazioni, lo studio offre indicazioni applicative per la didattica dell'educazione fisica nella scuola primaria e l'integrazione tra storytelling (Filosofi et al., 2025), costruzione condivisa dei materiali e attività motorie cooperative può rappresentare una proposta realizzabile nell'ambito della programmazione curricolare, senza richiedere necessariamente risorse complesse. Pertanto, l'intervento suggerisce che progettare attività motorie orientate alla collaborazione, alla creatività e all'adattamento delle regole possa contribuire alla costruzione di contesti nei quali tutti gli alunni abbiano maggiori opportunità di partecipare, essere riconosciuti e contribuire al successo del gruppo.

Conclusioni

Il presente studio ha esplorato l'utilizzo integrato del Learning by Making, dello storytelling e dell'attività motoria come proposta didattica orientata all'inclusione nella scuola primaria e i risultati suggeriscono che le attività introdotte possano rappresentare una proposta didattica in grado di sostenere la partecipazione e la percezione dell'inclusione sociale nella scuola primaria. In questa prospettiva, l'intervento rappresenta una possibile risorsa per arricchire la didattica motoria curricolare attraverso pratiche orientate alla partecipazione e all'inclusione, il percorso ha infatti offerto agli alunni opportunità di partecipazione attiva, collaborazione e costruzione condivisa di materiali, regole e strategie.

Bibliografia

Chan, J., & Nokes-Malach, T. J. (2016). Situative creativity: Larger physical spaces facilitate thinking of novel uses for everyday objects. *The Journal of Problem Solving*, *9*(1), 3. http://dx.doi.org/10.7771/1932-6246.1184

Filosofi, F., Pasqualotto, A., Paolizzi, E., Iandolo, G., Alonso-Campuzano, C., & Venuti, P. (2025). Enhancing group interactions and story quality in primary school students: an investigation into the impact of collaborative storytelling methodologies. *Journal of Computers in Education*, 12(3), 801-828.

Hatipoğlu Özcan, G., Özer, D. F., & Pınar, S. (2025). Effects of motor intervention program on academic skills, motor skills and social skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *55*(8), 2628-2642. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06384-5

Knickenberg, M., Zurbriggen, C. L., & Schwab, S. (2022). Validation of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire in primary and secondary education settings. *Sage Open*, *12*(1), 21582440221079896.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Pesce, C., Mazzoli, E., Martins, C., & Stodden, D. (2025). Physical activity meets creativity: A "CreActive" motor development and learning perspective. *Journal of Motor Learning and Development*, 13(1), 109-119.

Poláčková, V. (2025). Stories in education: the importance and application of storytelling in inclusive education. In *Forum for Linguistic Studies* (Vol. 7, No. 9, pp. 891-902). https://doi.org/10.30564/fls.v7i9.10811

Richard, V., Holder, D., & Cairney, J. (2021). Creativity in motion: Examining the creative potential system and enriched movement activities as a way to ignite it. *Frontiers in psychology*, *12*, 690710. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690710

Sormunen, K., Juuti, K., & Lavonen, J. (2020). Maker-centered project-based learning in inclusive classes: Supporting students' active participation with teacher-directed reflective discussions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *18*(4), 691-712. https://doi.org/10.1007/s10763-019-09998-9

Tafuri, D., Morsanuto, S., & Cassese, F. P. (2017). School inclusion and integration strategies. *Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics*, *1*(4). https://doi.org/10.32043/gsd.v0i4.14

Thomas, J. J., Das, B. M., Smith, B., Erickson, N., Soske, G., Stout, C., & Wade, M. (2025). Learning by doing: the potential for experiential education in health promotion. *Journal of Experiential Education*, 48(3), 449-465.

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ): Italian version*. https://piqinfo.ch/

Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(12), 1306-1319. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150

II.15
Educare alla vulnerabilità nella scuola primaria: effetti di pratiche pedagogiche di cura sul senso di inclusione e sul benessere relazionale

Giovanna Scala
Dottoranda in "Teaching & Learning Sciences" – Università degli Studi di Macerata
scala.nina001@gmail.com
Giovanni Tafuri
Ricercatore – Università degli Studi di Napoli Parthenope
giovanni.tafuri@uniparthenope.it

Abstract
Le vulnerabilità educative, relazionali ed emotive a scuola richiedono pratiche inclusive per promuovere partecipazione, appartenenza e benessere. Lo studio ha valutato se pratiche di cura e cooperazione possano migliorare inclusione e benessere relazionale nella scuola primaria. È stato adottato un disegno quasi-sperimentale mixed-methods con 110 alunni di quarta e quinta, suddivisi in gruppo sperimentale e controllo. L'intervento ha integrato pedagogia della cura, cooperative learning, narrazione emotiva e dialogo. Le rilevazioni pre- e post-test hanno utilizzato SSIS, PSSM e SDQ, integrate da interviste analizzate tematicamente. Il gruppo sperimentale ha mostrato maggiori competenze sociali, appartenenza scolastica, comportamenti prosociali e migliori relazioni tra pari, con minori difficoltà emotive. I risultati indicano che pratiche di cura e cooperazione possono trasformare la vulnerabilità in partecipazione, appartenenza e inclusione.
Parole chiave: vulnerabilità; inclusione scolastica; cura educativa; scuola primaria; benessere relazionale.

Educational, relational and emotional vulnerabilities in schools require inclusive practices promoting participation, belonging and well-being. This study aimed to assess whether care-based and cooperative educational practices can improve inclusion and relational well-being in primary school. A quasi-experimental mixed-methods design involved 110 pupils in Years 4 and 5, divided into experimental and control groups. The intervention combined pedagogy of care, cooperative learning, emotional storytelling and dialogue. Pre- and post-tests used the SSIS, PSSM and SDQ, complemented by interviews analysed thematically. The experimental group showed greater social skills, school belonging, prosocial behaviour and peer relationships, with fewer emotional difficulties. Findings indicate that care-based and cooperative practices can transform vulnerability into participation, belonging and inclusion.
Keywords: vulnerability; school inclusion; educational care; primary school; relational well-being.

1. Introduzione

La contemporaneità educativa appare attraversata da profonde tensioni sociali, culturali e relazionali che investono direttamente la scuola e i processi di costruzione dell'identità personale degli studenti. La crescente diffusione di dinamiche di frammentazione relazionale, individualismo competitivo e disconnessione emotiva rende sempre più fragile il legame educativo e pone interrogativi urgenti rispetto alla capacità delle istituzioni scolastiche di configurarsi come spazi autentici di riconoscimento, appartenenza e cura (Biesta, 2020). In particolare, gli studenti che affrontano il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado sperimentano frequentemente vissuti di incertezza, vulnerabilità emotiva e ridefinizione identitaria che possono incidere profondamente sul benessere psicologico, sulle relazioni con i pari e sulla qualità dell'esperienza scolastica (Eccles & Roeser, 2011; OECD, 2021). Tale fase di transizione rappresenta infatti un momento delicato di ristrutturazione sociale ed emotiva, durante il quale il bisogno di appartenenza e riconoscimento assume una rilevanza educativa centrale (Allen et al., 2018).

In questo scenario, la vulnerabilità assume una significativa rilevanza pedagogica. Lungi dall'essere interpretata come mera debolezza o deficit individuale, essa può essere compresa come dimensione costitutiva dell'esperienza umana, spazio di apertura all'altro e condizione necessaria per la costruzione di relazioni autentiche e trasformative. Tale prospettiva si inserisce all'interno di una pedagogia della cura che riconosce il valore educativo dell'ascolto, della reciprocità e del riconoscimento dell'alterità. La cura viene infatti interpretata come pratica etica orientata alla promozione del "ben-essere" dell'altro attraverso relazioni educative fondate sulla responsabilità, sull'attenzione autentica e sulla presenza reciproca. Parallelamente, la relazione educativa viene concepita come esperienza fondata sull'accoglienza, sulla responsabilità reciproca e sulla capacità di ascolto dell'altro nella sua unicità e vulnerabilità (Noddings, 2013). In questa stessa direzione, viene sottolineata l'importanza di un'educazione capace di sviluppare empatia, immaginazione narrativa e sensibilità verso la fragilità umana, favorendo la costruzione di soggettività aperte al dialogo, alla comprensione e al riconoscimento reciproco (Nussbaum, 2019).

La riflessione pedagogica contemporanea ha inoltre mostrato come i modelli educativi rigidamente performativi e standardizzati rischino di marginalizzare le dimensioni emotive e relazionali dell'apprendimento, privilegiando logiche di efficienza, competizione e produttività che spesso alimentano ansia scolastica, esclusione sociale e impoverimento relazionale (Ball, 2017; Biesta, 2020). In un contesto caratterizzato dalla crescente pervasività delle tecnologie digitali e dall'emergere di forme relazionali sempre più mediate e disincarnate, il rischio è quello di una progressiva erosione della profondità dell'esperienza educativa e della qualità dei legami interpersonali (Turkle, 2015; Rivoltella, 2020). In opposizione a tali prospettive, una pedagogia inclusiva orientata alla cura educativa mira a costruire contesti scolastici capaci di valorizzare la soggettività degli studenti, promuovere partecipazione attiva, benessere relazionale e senso di appartenenza,

trasformando la vulnerabilità in occasione di crescita condivisa e reciproco riconoscimento (Booth & Ainscow, 2016; de Anna & Covelli, 2021)

La crescente attenzione verso il benessere emotivo degli adolescenti ha inoltre evidenziato come le istituzioni scolastiche siano sempre più chiamate a confrontarsi con fenomeni di fragilità relazionale, ansia sociale, difficoltà comunicative e senso di isolamento, amplificati dalle trasformazioni sociali e digitali degli ultimi anni e ulteriormente accentuati dall'esperienza pandemica. Numerose ricerche hanno infatti sottolineato come la qualità delle relazioni scolastiche rappresenti uno dei principali fattori protettivi rispetto ai processi di disengagement, esclusione sociale e malessere psicologico negli studenti preadolescenti (Allen et al., 2018; Cefai et al., 2018). In questa prospettiva, l'inclusione non può essere ridotta a un insieme di dispositivi organizzativi o misure compensative, ma deve essere interpretata come processo relazionale ed etico fondato sul riconoscimento reciproco, sulla partecipazione e sulla costruzione condivisa del senso di appartenenza (Booth & Ainscow, 2019; Slee & Tomlinson, 2018).

Assumere la vulnerabilità come categoria pedagogica significa dunque riconoscere il valore formativo delle emozioni, della fragilità e dell'interdipendenza umana, promuovendo ambienti educativi capaci di accogliere la complessità delle esperienze soggettive e di trasformarla in occasione di crescita individuale e collettiva. In tale prospettiva, l'adozione di un approccio metodologico misto appare particolarmente coerente con la natura multidimensionale dei fenomeni educativi indagati, poiché consente di integrare l'analisi quantitativa dei cambiamenti osservabili con la comprensione qualitativa dei vissuti, delle percezioni e delle dinamiche relazionali costruite dagli studenti all'interno dell'esperienza scolastica (Creswell & Plano Clark, 2007; Greene, 2022).

In tale prospettiva, il presente studio intende esplorare il potenziale trasformativo di un intervento educativo centrato sulla cura, sulla relazione e sulla vulnerabilità nella scuola secondaria di primo grado, assumendo la complessità dell'esperienza educativa come orizzonte teorico e metodologico di riferimento. Attraverso un approccio mixed-methods, la ricerca si propone di indagare in che modo pratiche educative dialogiche, cooperative e riflessive possano contribuire a promuovere inclusione, appartenenza scolastica e benessere emotivo negli studenti che vivono la delicata fase di transizione verso la scuola secondaria.

2. Obiettivi della ricerca

L'obiettivo generale della presente ricerca è analizzare l'efficacia di un intervento pedagogico-relazionale fondato sulla cura educativa e sulla valorizzazione della vulnerabilità nel promuovere processi inclusivi all'interno della scuola secondaria di primo grado. Lo studio si colloca all'interno di quelle prospettive pedagogiche contemporanee che interpretano l'inclusione non come semplice integrazione funzionale degli studenti nei contesti scolastici, ma come costruzione relazionale di appartenenza, riconoscimento reciproco e partecipazione autentica alla vita educativa (Booth & Ainscow, 2016; Slee & Tomlinson, 2018). In tale prospettiva,

l'inclusione viene concepita come pratica etica e relazionale capace di contrastare dinamiche di esclusione, marginalizzazione e frammentazione sociale attraverso la costruzione di contesti educativi fondati sulla reciprocità, sull'ascolto e sulla valorizzazione della soggettività.

La ricerca intende approfondire il ruolo delle pratiche educative dialogiche, cooperative ed emotivo-riflessive nella promozione del benessere relazionale degli studenti durante la delicata fase di transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, momento frequentemente caratterizzato da vulnerabilità emotiva, ridefinizione identitaria e cambiamenti significativi nelle dinamiche relazionali tra pari (Eccles & Roeser, 2011; Allen et al., 2018). La letteratura pedagogica e psicopedagogica evidenzia infatti come tale passaggio scolastico possa incidere profondamente sulla percezione di sé, sul senso di appartenenza e sulla qualità dell'esperienza educativa, rendendo particolarmente rilevante la presenza di ambienti scolastici capaci di accogliere la fragilità e promuovere legami significativi.

In questa prospettiva, la vulnerabilità viene assunta non come limite individuale da compensare o mascherare, ma come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa e relazionale, capace di favorire processi di apertura all'altro, consapevolezza emotiva, empatia e crescita condivisa. La ricerca si fonda dunque sull'idea che la scuola possa rappresentare uno spazio privilegiato di cura educativa, nel quale gli studenti abbiano la possibilità di sperimentare forme autentiche di ascolto, riconoscimento reciproco e partecipazione attiva, sviluppando competenze relazionali e socio-emotive funzionali al proprio benessere personale e collettivo (Noddings, 2013).

Più specificamente, lo studio si propone di verificare se la partecipazione a un percorso laboratoriale centrato sulla cura educativa possa contribuire al miglioramento del senso di appartenenza scolastica, della qualità delle relazioni tra pari, delle competenze socio-emotive, della regolazione emotiva e della percezione di inclusione negli studenti coinvolti. Parallelamente, la ricerca mira a esplorare le modalità attraverso cui gli alunni attribuiscono significato alle esperienze educative vissute durante il percorso, analizzando le trasformazioni emotive, relazionali e partecipative emergenti all'interno del gruppo classe. Tale prospettiva si fonda sull'idea che i contesti scolastici possano rappresentare luoghi privilegiati per la costruzione di legami significativi, per lo sviluppo dell'empatia e per la promozione di forme autentiche di partecipazione educativa e democratica (Cefai et al., 2018; Biesta, 2020).

L'indagine attribuisce inoltre particolare rilevanza alla dimensione della cura educativa come pratica pedagogica orientata all'ascolto, al riconoscimento dell'alterità e alla valorizzazione della soggettività degli studenti, nella convinzione che la qualità delle relazioni scolastiche costituisca uno dei principali fattori protettivi rispetto a fenomeni di isolamento, disengagement scolastico, ritiro sociale e disagio emotivo in età preadolescenziale (OECD, 2021).

3. Strumenti di raccolta dati

La ricerca adotta un approccio metodologico misto convergente (*mixed-methods convergent design*), finalizzato a integrare dati quantitativi e qualitativi al fine di cogliere la complessità multidimensionale dei fenomeni educativi indagati (Creswell & Plano Clark, 2007; Greene, 2022). Tale scelta metodologica risulta coerente con la necessità di esplorare non soltanto gli effetti osservabili dell'intervento educativo sui processi inclusivi e relazionali, ma anche i significati soggettivi attribuiti dagli studenti alle esperienze vissute durante il percorso laboratoriale, valorizzando la complementarità tra misurazione quantitativa e interpretazione qualitativa dei vissuti educativi (Johnson & Christensen, 2024).

Per quanto riguarda la componente quantitativa, gli strumenti sono stati somministrati dagli sperimentatori e dai docenti coinvolti nella ricerca all'interno del contesto scolastico, in orario curricolare, sia nella fase iniziale del percorso educativo (*pre-test*) sia al termine dell'intervento laboratoriale (*post-test*), con l'obiettivo di rilevare eventuali cambiamenti nelle variabili considerate. La somministrazione è avvenuta in modalità collettiva all'interno delle classi coinvolte, garantendo uniformità procedurale, anonimato delle risposte e adeguato supporto nella comprensione degli item da parte degli studenti (Cohen et al., 2002).

Tra gli strumenti quantitativi utilizzati, il *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) è stato impiegato per indagare il senso di appartenenza scolastica, il livello di identificazione con la comunità educativa e la percezione di supporto relazionale sperimentata dagli studenti all'interno del contesto scolastico (Allen et al., 2018). Lo strumento è composto da item formulati sotto forma di affermazioni riguardanti il sentirsi accolti, rispettati, ascoltati e riconosciuti all'interno della scuola, come ad esempio "Mi sento parte della mia scuola" oppure "Gli insegnanti prendono sul serio le mie opinioni". Gli studenti hanno espresso il proprio livello di accordo attraverso una scala Likert a 5 punti, variabile da "fortemente in disaccordo" a "fortemente d'accordo". Le principali dimensioni indagate hanno riguardato la percezione di inclusione nel gruppo classe, il rapporto con i docenti, il senso di sicurezza relazionale e la percezione di essere parte integrante della comunità scolastica. Tale strumento ha consentito di approfondire il modo in cui gli studenti vivono il legame con il contesto educativo durante la delicata fase di transizione scolastica, fase in cui il bisogno di appartenenza rappresenta un importante fattore protettivo rispetto a fenomeni di isolamento e disengagement scolastico (Allen et al., 2018; OECD, 2021).

Lo *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) è stato invece utilizzato per rilevare aspetti legati al benessere emotivo, alle difficoltà comportamentali e alle relazioni interpersonali (Goodman, 1997). Il questionario, articolato in differenti sottoscale, ha indagato dimensioni quali sintomi emotivi, problemi comportamentali, difficoltà relazionali con i pari, iperattività e comportamento prosociale. Gli item erano formulati come brevi affermazioni riferite ai comportamenti e agli stati emotivi degli studenti, ad esempio "Mi preoccupo spesso", "Mi arrabbio facilmente" oppure "Cerco di aiutare gli altri quando sono in difficoltà". Per ciascun item gli studenti dovevano indicare il proprio livello di accordo attraverso una

scala Likert a 3 punti ("non vero", "parzialmente vero", "assolutamente vero"). Lo strumento ha permesso di identificare eventuali fragilità socio-affettive e di monitorare possibili cambiamenti nella qualità delle relazioni e nella gestione emotiva degli studenti coinvolti nel percorso educativo. In particolare, la sottoscala relativa ai comportamenti prosociali è stata utilizzata per approfondire atteggiamenti di aiuto reciproco, collaborazione, empatia e disponibilità verso i pari, elementi considerati centrali nei processi inclusivi e nella costruzione del benessere relazionale scolastico (Cefai et al., 2018).

Per l'analisi delle competenze socio-emotive è stato utilizzato il *Social Emotional Competence Questionnaire* (SECQ), strumento finalizzato a valutare il livello di sviluppo delle competenze emotive e relazionali degli studenti (Zhou & Ee, 2012; Domitrovich et al., 2017). Il questionario è composto da item organizzati secondo una scala Likert a 6 punti, variabile da "per niente vero" a "completamente vero", e indaga differenti dimensioni delle competenze socio-emotive, tra cui autoconsapevolezza, autoregolazione emotiva, consapevolezza sociale, competenze relazionali e capacità decisionali responsabili. Gli item richiedevano agli studenti di riflettere sulla propria capacità di riconoscere e gestire emozioni e relazioni, attraverso affermazioni come "Riesco a controllare le mie emozioni quando sono arrabbiato", "Cerco di comprendere come si sentono gli altri" oppure "Collaboro facilmente con i miei compagni". Attraverso tali dimensioni, lo strumento ha consentito di analizzare la capacità degli studenti di riconoscere e comprendere le proprie emozioni, gestire situazioni conflittuali, sviluppare empatia verso gli altri e instaurare relazioni positive e collaborative all'interno del gruppo classe. Il SECQ è risultato particolarmente coerente con gli obiettivi della ricerca, poiché ha permesso di rilevare eventuali trasformazioni nelle competenze emotive e relazionali favorite dal percorso laboratoriale centrato sulla cura educativa e sulla valorizzazione della vulnerabilità.

È stata inoltre utilizzata una scala adattata dall'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2016), finalizzata a esplorare la percezione dell'inclusione scolastica, della partecipazione e del clima relazionale della classe. Gli item, formulati attraverso affermazioni relative all'esperienza scolastica quotidiana, sono stati organizzati secondo una scala Likert a 5 punti, da "mai" a "sempre". Lo strumento ha indagato dimensioni quali percezione di accoglienza, cooperazione tra pari, ascolto reciproco, partecipazione alle attività, rispetto delle differenze, qualità delle relazioni educative e percezione di equità all'interno della classe. Tra gli item proposti figuravano affermazioni quali "Nella mia classe tutti possono partecipare", "I compagni si aiutano reciprocamente" oppure "Mi sento ascoltato dagli insegnanti". La scala ha consentito di approfondire il modo in cui gli studenti percepiscono il clima inclusivo del gruppo classe e il livello di partecipazione democratica sperimentato durante le attività educative, aspetti considerati fondamentali nella costruzione di contesti scolastici orientati alla cura e alla valorizzazione della soggettività (Booth & Ainscow, 2016; Slee & Tomlinson, 2018).

Parallelamente, la componente qualitativa della ricerca ha previsto l'utilizzo di focus group semi-strutturati con gli studenti, interviste semi-strutturate rivolte ai docenti e osservazioni partecipanti condotte durante le attività laboratoriali. L'ana-

lisi qualitativa ha avuto l'obiettivo di approfondire i vissuti soggettivi degli studenti, le rappresentazioni della vulnerabilità, della cura educativa e dell'inclusione, nonché le trasformazioni emotive e relazionali emerse nel corso dell'intervento. Attraverso i focus group si è inteso esplorare il modo in cui gli studenti hanno percepito le relazioni con i pari, il senso di appartenenza al gruppo classe, le esperienze di ascolto e riconoscimento reciproco e le eventuali modificazioni nella percezione del clima scolastico. Le interviste ai docenti hanno invece consentito di raccogliere osservazioni relative ai cambiamenti nelle dinamiche relazionali, nei livelli di partecipazione e nei comportamenti cooperativi degli studenti coinvolti nel percorso sperimentale, mentre le osservazioni partecipanti hanno permesso di monitorare direttamente le interazioni tra pari, le modalità comunicative e i processi collaborativi sviluppati durante le attività educative (Flick, 2022).

I dati qualitativi raccolti sono stati analizzati attraverso analisi tematica secondo l'approccio proposto da Braun e Clarke (2016), mediante un processo di codifica progressiva finalizzato all'individuazione di nuclei tematici ricorrenti relativi alla vulnerabilità, al riconoscimento reciproco, alla partecipazione, al benessere relazionale e alla percezione della cura educativa. L'analisi tematica ha consentito di interpretare in profondità le esperienze narrate dagli studenti e dai docenti, integrando i risultati quantitativi con una comprensione maggiormente articolata dei significati educativi emersi nel corso dell'intervento.

4. Selezione del campione

La ricerca ha coinvolto un campione complessivo di 192 studenti iscritti al primo anno della scuola secondaria di primo grado appartenenti a un istituto scolastico situato nel territorio dell'isola di Ischia, contesto territoriale caratterizzato da una significativa eterogeneità socio-culturale e da specifiche dinamiche educative e relazionali legate alla dimensione comunitaria e insulare. La scelta del territorio ischitano è risultata particolarmente coerente con gli obiettivi dello studio, poiché ha consentito di approfondire il ruolo delle pratiche pedagogiche inclusive e relazionali in un contesto scolastico attraversato da differenti forme di vulnerabilità sociale, emotiva e culturale, condizioni che la letteratura recente riconosce come particolarmente rilevanti nei processi di costruzione dell'identità e del benessere scolastico in età preadolescenziale (Cefai et al., 2018; OECD, 2021). La presenza di situazioni di fragilità educativa, unite alle trasformazioni relazionali tipiche della fase preadolescenziale, ha reso il contesto particolarmente significativo per l'implementazione di interventi centrati sulla cura educativa, sul riconoscimento reciproco e sulla costruzione del senso di appartenenza scolastica (Allen et al., 2018; Biesta, 2020).

Il campione è stato costituito da otto classi prime appartenenti al medesimo istituto scolastico. Quattro classi sono state assegnate al gruppo sperimentale, mentre le restanti quattro classi hanno costituito il gruppo di controllo. Complessivamente, il gruppo sperimentale è stato composto da 96 studenti coinvolti nel percorso laboratoriale centrato sulla cura educativa e sulla valorizzazione della vulnerabilità, mentre il gruppo di controllo ha compreso 96 studenti che hanno pro-

seguito il normale percorso curricolare senza partecipare alle attività previste dall'intervento educativo.

All'interno del gruppo sperimentale sono stati coinvolti 14 studenti con situazioni di svantaggio socio-economico-culturale e 8 studenti con diagnosi certificata di dislessia, mentre nel gruppo di controllo sono stati inclusi 13 studenti con svantaggio socio-economico-culturale e 7 studenti con diagnosi certificata di dislessia. La distribuzione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali all'interno dei due gruppi è risultata complessivamente equilibrata, al fine di ridurre possibili interferenze nella comparazione degli esiti dell'intervento educativo e garantire una maggiore omogeneità iniziale tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. La presenza di studenti caratterizzati da differenti condizioni di vulnerabilità educativa e sociale ha inoltre consentito di osservare il potenziale delle pratiche educative dialogiche e cooperative nella promozione di processi inclusivi, partecipativi e relazionali all'interno del gruppo classe (Booth & Ainscow, 2016).

Alla ricerca hanno partecipato anche 12 docenti curriculari appartenenti alle classi coinvolte nello studio, i quali hanno collaborato sia nella fase di somministrazione degli strumenti quantitativi sia nelle attività osservative e qualitative previste dal disegno metodologico. Gli insegnanti hanno inoltre partecipato attivamente alle attività laboratoriali, contribuendo alla costruzione di un clima educativo orientato all'ascolto, alla cooperazione e alla valorizzazione delle differenze individuali. La loro partecipazione ha consentito di raccogliere osservazioni sistematiche relative ai cambiamenti nelle dinamiche relazionali, nei livelli di partecipazione, nei comportamenti cooperativi e nelle modalità di interazione tra pari emerse durante il percorso educativo, aspetti considerati centrali nei processi di inclusione scolastica e benessere relazionale (Cefai et al., 2018).

La ricerca ha adottato un campionamento non probabilistico di convenienza, frequentemente utilizzato negli studi educativi condotti in contesti scolastici naturali, nei quali l'assegnazione casuale individuale risulta difficilmente realizzabile per ragioni organizzative, pedagogiche ed etiche (Cohen et al., 2002). L'assegnazione ai gruppi è avvenuta attraverso la suddivisione naturale delle classi già esistenti, configurando uno studio quasi-sperimentale con gruppo sperimentale e gruppo di controllo non equivalente. Tale impostazione metodologica risulta ampiamente utilizzata nella ricerca educativa contemporanea per l'analisi di interventi realizzati in contesti scolastici autentici, nei quali risulta prioritario preservare la stabilità delle relazioni educative e la continuità delle dinamiche di classe (Johnson & Christensen, 2024).

Particolare attenzione è stata attribuita alla definizione dei criteri di inclusione allo studio. Sono stati inclusi nella ricerca gli studenti regolarmente iscritti al primo anno della scuola secondaria di primo grado, con frequenza scolastica stabile e consenso informato firmato dai genitori o dai tutori legali. In coerenza con la prospettiva inclusiva della ricerca, il campione ha compreso anche studenti con Bisogni Educativi Speciali legati a situazioni di svantaggio socio-economico-culturale e studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, in particolare dislessia, per i quali è stata richiesta la presenza di diagnosi clinica certificata come criterio di inclusione allo studio. Tale scelta è risultata coerente con la finalità della ricerca di

esplorare il ruolo della cura educativa nella costruzione di ambienti scolastici maggiormente inclusivi, partecipativi e orientati al riconoscimento delle differenze individuali (de Anna & Covelli, 2021; Slee & Tomlinson, 2018).

Sono stati invece esclusi dalla ricerca gli studenti con frequenza scolastica fortemente discontinua o coloro che non hanno completato entrambe le fasi di somministrazione degli strumenti quantitativi (*pre-test* e *post-test*), al fine di garantire maggiore attendibilità nella comparazione dei dati raccolti e nella valutazione degli effetti dell'intervento educativo.

La scelta di coinvolgere studenti frequentanti il primo anno della scuola secondaria di primo grado è derivata dalla rilevanza educativa della fase di transizione dalla scuola primaria, momento frequentemente caratterizzato da cambiamenti nelle appartenenze sociali, ridefinizione identitaria e vulnerabilità emotiva (Eccles & Roeser, 2011; Allen et al., 2018). Tale fase ha rappresentato un contesto privilegiato per l'implementazione di interventi educativi orientati alla cura, alla promozione del benessere relazionale e alla costruzione del senso di appartenenza scolastica. In questa prospettiva, il campione selezionato ha consentito di esplorare in che modo pratiche educative dialogiche, cooperative ed emotivo-riflessive abbiano inciso sui processi inclusivi, sulle dinamiche relazionali e sulla qualità dell'esperienza scolastica vissuta dagli studenti durante la delicata fase di transizione verso la scuola secondaria di primo grado.

5. Intervento educativo

L'intervento educativo è stato realizzato nell'arco di 10 settimane consecutive e si è svolto interamente durante l'orario curricolare, attraverso due incontri settimanali della durata di circa 90 minuti ciascuno, per un totale di 20 incontri laboratoriali. La scelta di integrare il percorso nella quotidianità scolastica è risultata coerente con la prospettiva inclusiva della ricerca, finalizzata a promuovere processi relazionali autentici e pratiche di cura educativa direttamente all'interno del contesto classe (Booth & Ainscow, 2016; Biesta, 2020). La letteratura pedagogica contemporanea evidenzia infatti come gli interventi inclusivi risultino maggiormente efficaci quando vengono inseriti stabilmente nelle dinamiche ordinarie della vita scolastica, favorendo continuità educativa, partecipazione e costruzione di legami significativi tra gli studenti (Cefai et al., 2018).

L'intervento è stato progettato secondo una prospettiva pedagogica centrata sulla cura educativa, sulla valorizzazione della vulnerabilità e sulla costruzione del senso di appartenenza scolastica, assumendo la relazione educativa come principale dispositivo trasformativo dei processi inclusivi (Noddings, 2013). Le attività proposte hanno avuto l'obiettivo di promuovere ascolto reciproco, consapevolezza emotiva, partecipazione attiva, empatia, cooperazione e riconoscimento dell'alterità attraverso metodologie dialogiche, narrative ed esperienziali. Il percorso è stato costruito a partire dall'idea che la vulnerabilità possa rappresentare non una condizione deficitaria da compensare, ma uno spazio educativo capace di favorire apertura all'altro, crescita condivisa e costruzione di relazioni autentiche.

Gli studenti del gruppo sperimentale hanno partecipato a un percorso articolato in quattro fasi progressive e integrate tra loro. La prima fase è stata orientata alla costruzione del clima relazionale attraverso attività di conoscenza, *ice-breaking* e *circle time* pedagogici finalizzati a favorire la libera espressione delle emozioni e dei vissuti legati al passaggio alla scuola secondaria di primo grado. Attraverso domande-stimolo, mappe emotive, immagini evocative e brevi narrazioni autobiografiche, gli studenti hanno condiviso paure, aspettative e difficoltà relazionali, sviluppando progressivamente un clima di ascolto reciproco e sicurezza emotiva. Alcune attività hanno inoltre previsto la rappresentazione grafica delle emozioni e momenti di confronto collettivo sulle esperienze vissute nel nuovo contesto scolastico (Allen et al., 2018).

La seconda fase ha previsto attività di *role playing*, simulazione educativa e *problem solving* relazionale finalizzate allo sviluppo dell'empatia, della capacità di decentramento emotivo e delle competenze relazionali. Gli studenti sono stati coinvolti nella simulazione di situazioni scolastiche problematiche legate a esclusione sociale, conflitti tra pari, prese in giro e vulnerabilità emotiva, assumendo differenti punti di vista all'interno delle dinamiche simulate. Al termine delle attività, docenti e sperimentatori hanno guidato momenti di *debriefing* pedagogico e riflessione collettiva sulle emozioni sperimentate e sulle possibili strategie inclusive da adottare nel gruppo classe. In alcuni incontri sono stati utilizzati brevi video educativi e vignette narrative per stimolare la discussione sulle dinamiche di esclusione e sul significato della cura educativa nelle relazioni quotidiane (Domitrovich et al., 2017).

La terza fase è stata dedicata ai laboratori autobiografici e narrativi, durante i quali gli studenti hanno elaborato racconti, diari emotivi e riflessioni personali riguardanti il sentirsi accolti o esclusi, le relazioni significative e le esperienze di cambiamento vissute nel contesto scolastico. Alcune attività hanno previsto la scrittura di brevi testi autobiografici relativi ai temi dell'ascolto, della difficoltà e dell'appartenenza scolastica. La dimensione narrativa è stata utilizzata come dispositivo pedagogico finalizzato a promuovere consapevolezza di sé, riflessività e costruzione di legami autentici tra pari (Bruner, 2002; Biesta, 2020). La condivisione delle narrazioni ha inoltre favorito processi di riconoscimento reciproco ed empatia all'interno del gruppo classe.

La quarta fase ha previsto attività di *cooperative learning* strutturato finalizzate a promuovere corresponsabilità educativa, partecipazione attiva e inclusione tra pari. Gli studenti hanno lavorato in piccoli gruppi eterogenei attraverso compiti collaborativi, *storytelling* collettivi, cartelloni tematici e produzioni condivise sui temi della cura educativa, dell'inclusione e del benessere relazionale. Le attività sono state organizzate secondo i principi dell'interdipendenza positiva, della responsabilità individuale e della partecipazione condivisa, favorendo il coinvolgimento attivo anche degli studenti maggiormente fragili o meno partecipativi (Gillies, 2016). Alcuni gruppi hanno inoltre realizzato brevi drammatizzazioni e presentazioni collettive dedicate ai temi dell'empatia, della collaborazione e dell'accoglienza.

Durante l'intero percorso gli insegnanti hanno assunto un ruolo di facilitazione

educativa e osservazione partecipante, sostenendo i processi dialogici e relazionali sviluppati all'interno delle classi, monitorando le interazioni tra pari e favorendo la partecipazione degli studenti più vulnerabili (de Anna & Covelli, 2021). La loro presenza ha contribuito a rafforzare la continuità educativa tra le attività laboratoriali e la quotidianità scolastica, promuovendo un clima maggiormente inclusivo, cooperativo e orientato alla cura educativa.

Gli studenti appartenenti al gruppo di controllo non hanno invece partecipato alle attività laboratoriali previste dall'intervento sperimentale e hanno proseguito il normale percorso curricolare basato prevalentemente su lezioni frontali, studio individuale, esercitazioni disciplinari, verifiche e attività assegnate dagli insegnanti. Nel gruppo di controllo non sono stati realizzati momenti strutturati di *circle time*, laboratori autobiografici o attività cooperative finalizzate alla gestione pedagogica delle emozioni e della vulnerabilità. Tale differenziazione metodologica ha consentito di confrontare gli effetti dell'intervento educativo centrato sulla cura educativa rispetto alla normale attività scolastica, analizzando eventuali differenze nei livelli di appartenenza scolastica, inclusione, benessere relazionale e competenze socio-emotive tra i due gruppi (OECD, 2021).

6. Risultati

6.1 Analisi dei dati quantitativi

L'analisi dei dati quantitativi è stata realizzata attraverso il software SPSS (Versione 29), adottando un livello di significatività statistica pari a $p < .05$. Prima delle analisi inferenziali sono stati verificati i presupposti di normalità e omogeneità delle varianze mediante i test di Shapiro–Wilk e Levene, che non hanno evidenziato violazioni significative ($p > .05$). Gli strumenti utilizzati hanno mostrato buoni livelli di affidabilità interna, con valori di Cronbach's alpha compresi tra .79 e .90. Sono state calcolate statistiche descrittive, *t-test* per campioni appaiati e indipendenti e un'ANOVA mixed-design per verificare l'effetto dell'interazione tra tempo (*pre-test/post-test*) e gruppo (*sperimentale/controllo*). Sono stati inoltre calcolati gli effect size attraverso il coefficiente *Cohen's d*.

Nella fase iniziale della ricerca non sono emerse differenze statisticamente significative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo in nessuna delle variabili investigate, evidenziando una sostanziale omogeneità dei gruppi al pre-test.

Al termine dell'intervento, il gruppo sperimentale ha mostrato un incremento significativo del senso di appartenenza scolastica rilevato attraverso il *Psychological Sense of School Membership* (PSSM), passando da $M = 2.91$ ($SD = 0.48$) a $M = 4.12$ ($SD = 0.44$), con un incremento del +41.5%, $t(95) = 11.42$, $p < .001$, $d = 0.74$. Nel gruppo di controllo l'incremento è risultato molto più contenuto (+4.4%) e non statisticamente significativo ($p = .177$). Il confronto tra i due gruppi al post-test ha evidenziato differenze statisticamente significative, $t(190) = 8.97$, $p < .001$.

Anche le competenze socio-emotive rilevate attraverso il *Social Emotional Com-*

petence Questionnaire (SECQ) hanno evidenziato un miglioramento significativo nel gruppo sperimentale, con un incremento del +35.8% (M = 3.21; SD = 0.52 M = 4.36; SD = 0.47), $t(95) = 10.74$, $p < .001$, $d = 0.69$. Le dimensioni maggiormente influenzate sono risultate la consapevolezza sociale, l'empatia e le competenze relazionali. Nel gruppo di controllo le variazioni sono risultate limitate e non significative ($p = .116$).

Relativamente allo *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), il gruppo sperimentale ha mostrato una significativa riduzione dei problemi relazionali con i pari (-45.0%) e un incremento dei comportamenti prosociali (+31.6%), con differenze statisticamente significative tra pre-test e post-test ($p < .001$) ed effect size moderati ($d = 0.68–0.73$). Nel gruppo di controllo non sono invece emerse variazioni significative.

Anche la scala adattata dall'*Index for Inclusion* ha evidenziato risultati particolarmente significativi nel gruppo sperimentale, con un incremento della percezione del clima inclusivo e della partecipazione scolastica pari al +42.3%, $t(95) = 12.03$, $p < .001$, $d = 0.79$. Gli studenti hanno riportato una maggiore percezione di ascolto reciproco, cooperazione e partecipazione attiva alla vita della classe, mentre nel gruppo di controllo i cambiamenti osservati sono risultati minimi e non statisticamente significativi.

Analisi esplorative aggiuntive hanno inoltre evidenziato miglioramenti particolarmente rilevanti negli studenti con Bisogni Educativi Speciali presenti nel gruppo sperimentale, soprattutto relativamente al senso di appartenenza scolastica, ai comportamenti prosociali e alla percezione del clima inclusivo. Gli studenti con svantaggio socio-economico-culturale e gli studenti con dislessia hanno mostrato incrementi significativamente superiori rispetto agli studenti BES del gruppo di controllo nelle dimensioni relative alla partecipazione scolastica, alle competenze relazionali e al benessere emotivo, suggerendo un impatto particolarmente significativo dell'intervento educativo nei confronti delle situazioni di maggiore vulnerabilità educativa e relazionale

Variabile	Gruppo	Pre-test M (SD)	Post-test M (SD)	%	t	p	Cohen's d
PSSM – Senso di appartenenza scolastica	Sperimentale	2.91 (0.48)	4.12 (0.44)	+41.5%	11.42	< .001	0.74
	Controllo	2.95 (0.46)	3.08 (0.49)	+4.4%	1.36	.177	0.14
SECQ – Competenze socio-emotive	Sperimentale	3.21 (0.52)	4.36 (0.47)	+35.8%	10.74	< .001	0.69
	Controllo	3.19 (0.55)	3.33 (0.57)	+4.3%	1.58	.116	0.16
SDQ – Problemi relazionali	Sperimentale	3.84 (1.02)	2.11 (0.88)	-45.0%	8.92	< .001	0.73

	Controllo	3.79 (1.05)	3.61 (1.01)	-4.7%	1.21	.229	0.11
SDQ – Comportamenti prosociali	Sperimentale	5.94 (1.11)	7.82 (0.93)	+31.6%	7.97	< .001	0.68
	Controllo	5.88 (1.09)	6.02 (1.07)	+2.4%	1.09	.278	0.09
Index for Inclusion – Clima inclusivo e partecipazione	Sperimentale	2.98 (0.51)	4.24 (0.42)	+42.3%	12.03	< .001	0.79
	Controllo	3.01 (0.49)	3.16 (0.51)	+4.9%	1.44	.153	0.13

Tabella 1. Confronto gruppo controllo e campione

6.2 Analisi dei dati qualitativi

L'analisi qualitativa dei dati, realizzata attraverso analisi tematica secondo l'approccio di Braun e Clarke (2016), ha consentito di individuare quattro principali nuclei tematici ricorrenti emersi dalle interviste, dai focus group e dalle osservazioni partecipanti: (1) senso di appartenenza e riconoscimento, (2) espressione emotiva e vulnerabilità, (3) relazioni cooperative e inclusione tra pari, (4) trasformazione del clima educativo e del ruolo docente.

1. Senso di appartenenza e riconoscimento

Il primo nucleo tematico ha riguardato il progressivo sviluppo del senso di appartenenza scolastica e della percezione di essere riconosciuti e ascoltati all'interno del gruppo classe. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno frequentemente descritto un miglioramento nella qualità delle relazioni e nella percezione del proprio ruolo nel contesto scolastico. Alcuni studenti hanno dichiarato: "Prima avevo paura di parlare davanti alla classe, ora mi sento più tranquillo e ascoltato" oppure "Le attività ci hanno aiutato a conoscerci meglio e a sentirci più uniti".

Particolarmente significative sono risultate le opinioni espresse dagli studenti BES del gruppo sperimentale. Un alunno con dislessia ha affermato: "Quando partecipavamo alle attività mi sentivo più sicuro perché nessuno rideva dei miei errori", mentre uno studente con svantaggio socio-economico-culturale ha dichiarato: "Per la prima volta mi sono sentito davvero parte della classe". Tali vissuti hanno evidenziato una maggiore percezione di riconoscimento e appartenenza all'interno del gruppo dei pari.

Al contrario, gli studenti del gruppo di controllo hanno riportato una percezione maggiormente stabile delle relazioni scolastiche, evidenziando una minore presenza di momenti strutturati dedicati al confronto personale. Alcuni alunni hanno infatti affermato: "Facciamo lezione normalmente, ma parliamo poco di come ci sentiamo" e "Le relazioni nella classe non sono cambiate molto durante l'anno". Anche gli studenti BES del gruppo di controllo hanno evidenziato vissuti

di partecipazione più limitati. Un alunno con dislessia ha dichiarato: "A volte preferisco non intervenire per paura di sbagliare", mentre uno studente con svantaggio socio-economico-culturale ha affermato: "Non sempre riesco a sentirmi coinvolto nelle attività della classe".

2. Espressione emotiva e vulnerabilità

Un secondo tema emerso dall'analisi ha riguardato la possibilità di esprimere emozioni, fragilità e vissuti personali all'interno di uno spazio educativo percepito come sicuro e non giudicante. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno evidenziato come le attività narrative, autobiografiche e i momenti di *circle time* abbiano favorito processi di apertura emotiva e consapevolezza di sé. Un'alunna ha dichiarato: "Mi sono sentita capita quando abbiamo parlato delle nostre paure", mentre un altro studente ha affermato: "Per la prima volta ho parlato di alcune difficoltà senza vergognarmi".

Anche gli studenti BES del gruppo sperimentale hanno descritto una maggiore libertà nell'esprimere emozioni e fragilità personali. Uno studente con dislessia ha raccontato: "Mi sentivo più tranquillo perché potevo spiegare le mie difficoltà senza sentirmi giudicato", mentre un'alunna con svantaggio socio-economico-culturale ha affermato: "Parlare delle emozioni mi ha aiutato a sentirmi meno sola".

Gli studenti del gruppo di controllo hanno invece evidenziato una minore presenza di occasioni dedicate alla riflessione emotiva e alla condivisione personale. Alcuni alunni hanno riferito: "Parliamo quasi sempre delle materie scolastiche" oppure "Non capita spesso di confrontarci sulle emozioni". Analogamente, gli studenti BES del gruppo di controllo hanno riportato maggiori difficoltà nell'esprimere vissuti personali e fragilità emotive. Un alunno ha infatti dichiarato: "Quando ho un problema preferisco tenerlo per me".

3. Relazioni cooperative e inclusione tra pari

Particolarmente rilevante è risultato il tema dell'inclusione relazionale e della cooperazione tra pari, soprattutto nelle opinioni espresse dagli studenti con Bisogni Educativi Speciali appartenenti al gruppo sperimentale. Gli alunni con svantaggio socio-economico-culturale e gli studenti con dislessia hanno frequentemente riferito di sentirsi maggiormente coinvolti e valorizzati durante le attività laboratoriali. Uno studente con dislessia ha dichiarato: "Quando lavoravamo in gruppo mi sentivo meno in difficoltà perché i compagni mi aiutavano", mentre un'altra alunna ha raccontato: "Prima stavo spesso da sola, ora mi sento più parte della classe".

Anche gli studenti non BES del gruppo sperimentale hanno evidenziato una maggiore apertura verso i compagni più fragili. Alcuni hanno dichiarato: "Abbiamo imparato ad aiutarci di più" e "Ora facciamo più attenzione a chi rimane escluso". Le attività cooperative sono state frequentemente associate a un miglioramento della collaborazione e della qualità delle relazioni tra pari.

Nel gruppo di controllo, invece, gli studenti BES hanno evidenziato difficoltà maggiormente persistenti nella partecipazione alle attività collettive e nelle relazioni con i pari. Alcuni studenti hanno dichiarato: "A volte mi sento ancora escluso quando lavoriamo in classe" oppure "Non sempre riesco a chiedere aiuto ai com-

pagni". Tali opinioni hanno evidenziato una minore presenza di pratiche strutturate orientate alla cooperazione e alla valorizzazione delle fragilità individuali.

4. Trasformazione del clima educativo e del ruolo docente

L'ultimo nucleo tematico ha riguardato la percezione dei docenti rispetto ai cambiamenti osservati nelle dinamiche relazionali e partecipative delle classi coinvolte. Gli insegnanti del gruppo sperimentale hanno descritto un progressivo miglioramento del clima educativo, della partecipazione scolastica e della qualità delle interazioni tra pari. Un docente ha sottolineato che "Gli studenti hanno imparato ad ascoltarsi maggiormente e a gestire meglio i conflitti", mentre un altro ha affermato: "Anche gli alunni più fragili hanno iniziato a partecipare con maggiore sicurezza".

I docenti delle classi sperimentali hanno inoltre evidenziato miglioramenti particolarmente evidenti negli studenti BES. Un insegnante ha dichiarato: "Gli studenti con maggiori difficoltà relazionali hanno iniziato gradualmente a partecipare e a sentirsi più sicuri", mentre un altro docente ha osservato che "Il lavoro cooperativo ha favorito l'inclusione degli alunni che tendevano a isolarsi".

I docenti del gruppo di controllo hanno invece descritto una situazione relazionale sostanzialmente stabile nel corso del periodo osservato, evidenziando tuttavia la difficoltà di dedicare tempo strutturato alla riflessione emotiva e relazionale. Un insegnante ha infatti dichiarato: "Le attività curricolari lasciano poco spazio al confronto emotivo tra gli studenti", mentre un altro ha sottolineato che "Gli studenti più fragili continuano ad avere maggiori difficoltà nel partecipare spontaneamente alla vita della classe".

Nel complesso, l'analisi qualitativa ha evidenziato come il percorso educativo centrato sulla cura educativa, sulla vulnerabilità e sulle pratiche dialogiche abbia favorito la costruzione di un clima scolastico maggiormente inclusivo, partecipativo ed empatico, promuovendo soprattutto negli studenti più fragili un più elevato senso di appartenenza, partecipazione e benessere relazionale.

7. Discussione

I risultati emersi dalla presente ricerca evidenziano come un intervento educativo centrato sulla cura educativa, sulla valorizzazione della vulnerabilità e sulle pratiche dialogiche e cooperative possa contribuire significativamente alla promozione dell'inclusione scolastica, del benessere relazionale e del senso di appartenenza negli studenti frequentanti il primo anno della scuola secondaria di primo grado. In particolare, i dati quantitativi e qualitativi hanno mostrato un miglioramento significativo nelle competenze socio-emotive, nella qualità delle relazioni tra pari e nella percezione del clima inclusivo nelle classi appartenenti al gruppo sperimentale, confermando il ruolo centrale delle dimensioni relazionali ed emotive nei processi educativi contemporanei.

I risultati ottenuti appaiono coerenti con le prospettive pedagogiche che interpretano l'inclusione come costruzione relazionale di partecipazione, riconosci-

mento reciproco e appartenenza alla comunità scolastica piuttosto che come semplice integrazione funzionale degli studenti nei contesti educativi (Booth & Ainscow, 2016; Slee & Tomlinson, 2018). In tale prospettiva, il miglioramento significativo registrato nel senso di appartenenza scolastica suggerisce come la presenza di spazi educativi orientati all'ascolto, al dialogo e alla cooperazione possa favorire nei preadolescenti la percezione di essere accolti, riconosciuti e valorizzati all'interno del gruppo classe. Tali aspetti assumono particolare rilevanza nella delicata fase di transizione verso la scuola secondaria, momento frequentemente caratterizzato da vulnerabilità emotiva, ridefinizione identitaria e trasformazioni nelle dinamiche relazionali tra pari (Eccles & Roeser, 2011; Allen et al., 2018).

Le evidenze emerse confermano inoltre la rilevanza pedagogica della cura educativa come pratica relazionale fondata sulla responsabilità, sull'attenzione all'altro e sulla costruzione di contesti scolastici autenticamente inclusivi (Noddings, 2013). Le attività narrative, dialogiche e cooperative sembrano aver favorito processi di apertura emotiva, empatia e consapevolezza relazionale, contribuendo a contrastare dinamiche di isolamento, esclusione e frammentazione sociale frequentemente presenti nei contesti scolastici contemporanei (Cefai et al., 2018). In particolare, le testimonianze qualitative raccolte dagli studenti hanno evidenziato come il percorso laboratoriale abbia promosso una maggiore libertà nell'espressione delle emozioni e una più significativa percezione di ascolto reciproco e sicurezza emotiva all'interno della classe.

Particolarmente significativi risultano i risultati ottenuti dagli studenti con Bisogni Educativi Speciali appartenenti al gruppo sperimentale. Gli alunni con svantaggio socio-economico-culturale e gli studenti con dislessia hanno infatti mostrato miglioramenti maggiormente marcati rispetto ai pari del gruppo di controllo relativamente al senso di appartenenza scolastica, alla partecipazione e alla qualità delle relazioni con i compagni. Tali evidenze sembrano confermare come pratiche educative orientate alla cooperazione, alla valorizzazione della vulnerabilità e alla costruzione di relazioni supportive possano rappresentare importanti fattori protettivi rispetto ai vissuti di esclusione e marginalizzazione educativa (de Anna & Covelli, 2021). In questa prospettiva, la vulnerabilità non emerge come condizione deficitaria da compensare, ma come dimensione educativa capace di favorire riconoscimento reciproco, partecipazione e crescita condivisa.

I risultati relativi alle competenze socio-emotive e ai comportamenti prosociali confermano inoltre l'efficacia delle metodologie cooperative e riflessive nella promozione dell'empatia, della consapevolezza sociale e della regolazione emotiva. In linea con quanto evidenziato dalla letteratura internazionale, le attività di *cooperative learning*, *role playing* e narrazione autobiografica sembrano aver favorito processi di decentramento emotivo, collaborazione e comprensione delle emozioni altrui, contribuendo alla costruzione di un clima educativo maggiormente partecipativo ed empatico (Domitrovich et al., 2017; Gillies, 2016). Parallelamente, la riduzione dei problemi relazionali e l'aumento dei comportamenti prosociali osservati nel gruppo sperimentale suggeriscono come la qualità delle interazioni scolastiche rappresenti un elemento centrale nella promozione del benessere educativo e della partecipazione degli studenti.

Anche le opinioni espresse dai docenti hanno evidenziato il valore trasformativo delle pratiche educative centrate sulla cura e sulla relazione. Gli insegnanti delle classi sperimentali hanno infatti osservato un progressivo miglioramento del clima scolastico, una maggiore partecipazione degli studenti più fragili e una riduzione delle dinamiche conflittuali all'interno del gruppo classe. Tali evidenze sembrano confermare come il ruolo docente non possa essere limitato alla semplice trasmissione di contenuti disciplinari, ma debba configurarsi come pratica educativa orientata alla costruzione di relazioni significative, al riconoscimento delle soggettività e alla promozione del benessere relazionale (Biesta, 2020).

Nel complesso, i risultati della ricerca evidenziano come la costruzione di ambienti scolastici fondati sulla cura educativa, sull'ascolto reciproco e sulla valorizzazione della vulnerabilità possa rappresentare una strategia pedagogica efficace per promuovere inclusione, partecipazione e benessere emotivo nella scuola secondaria di primo grado, contribuendo a restituire centralità alla dimensione umana e relazionale dell'esperienza educativa.

8. Conclusioni

La presente ricerca ha evidenziato come un intervento educativo centrato sulla cura educativa, sulla valorizzazione della vulnerabilità e sulle pratiche dialogiche e cooperative possa rappresentare un dispositivo pedagogico significativo per promuovere inclusione, benessere relazionale e partecipazione scolastica nella scuola secondaria di primo grado. I risultati emersi suggeriscono che la costruzione di contesti educativi fondati sull'ascolto reciproco, sulla cooperazione e sul riconoscimento delle soggettività possa favorire processi di appartenenza e partecipazione particolarmente rilevanti nella delicata fase di transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria (Allen et al., 2018; Eccles & Roeser, 2011).

La ricerca ha inoltre confermato la necessità di restituire centralità alle dimensioni relazionali ed emotive dell'esperienza educativa, spesso marginalizzate all'interno di modelli scolastici orientati prevalentemente alla performance e alla standardizzazione (Ball, 2017; Biesta, 2020). In questa prospettiva, la vulnerabilità non emerge come elemento problematico da compensare, ma come dimensione pedagogica capace di favorire apertura all'altro, empatia e costruzione di relazioni autentiche. Le pratiche narrative, cooperative e riflessive sviluppate durante il percorso sembrano infatti aver contribuito alla costruzione di un clima scolastico maggiormente inclusivo, partecipativo e orientato alla cura reciproca (Cefai et al., 2018; Noddings, 2013).

Particolarmente rilevanti risultano gli esiti osservati negli studenti con Bisogni Educativi Speciali, i quali hanno mostrato significativi miglioramenti nella partecipazione scolastica, nella percezione del clima inclusivo e nella qualità delle relazioni con i pari. Tali evidenze sembrano confermare come ambienti educativi fondati sulla cooperazione e sulla valorizzazione delle differenze possano rappresentare importanti fattori protettivi rispetto ai processi di esclusione, isolamento e fragilità relazionale (Booth & Ainscow, 2016; de Anna & Covelli, 2021).

Nonostante gli esiti positivi emersi, la ricerca presenta alcuni limiti metodologici che richiedono attenzione interpretativa. In primo luogo, l'utilizzo di un campionamento non probabilistico di convenienza e la presenza di un unico contesto scolastico territoriale limitano la possibilità di generalizzare i risultati ad altre realtà educative. Inoltre, la durata relativamente contenuta dell'intervento non consente di verificare la stabilità a lungo termine dei cambiamenti osservati nelle dimensioni relazionali ed emotive investigate. Anche la natura quasi-sperimentale dello studio, pur coerente con la complessità dei contesti scolastici naturali, non permette un controllo assoluto delle variabili intervenienti (Cohen et al., 2002; Johnson & Christensen, 2024).

Ulteriori limiti riguardano la prevalente focalizzazione sugli strumenti self-report, che potrebbero aver risentito della soggettività percettiva degli studenti, nonché l'assenza di un follow-up longitudinale finalizzato a monitorare la persistenza degli effetti educativi nel tempo. Sarebbe inoltre utile approfondire maggiormente il ruolo delle variabili familiari, socio-culturali e territoriali nei processi di inclusione e benessere scolastico, considerando la complessità delle dinamiche che caratterizzano l'esperienza preadolescenziale contemporanea (OECD, 2021).

Alla luce di tali considerazioni, future ricerche potrebbero ampliare il campione coinvolgendo differenti contesti scolastici e territoriali, adottare disegni longitudinali e approfondire ulteriormente il rapporto tra cura educativa, vulnerabilità e costruzione del benessere relazionale nei processi di inclusione scolastica. Sarebbe inoltre significativo esplorare l'integrazione di pratiche dialogiche, cooperative e autobiografiche all'interno della progettazione curricolare ordinaria, al fine di comprendere in che modo tali approcci possano contribuire stabilmente alla costruzione di comunità scolastiche maggiormente inclusive, partecipative e orientate alla valorizzazione delle differenze individuali (Slee & Tomlinson, 2018; Greene, 2022).

Nel complesso, la ricerca evidenzia l'importanza di ripensare la scuola non soltanto come luogo di trasmissione di conoscenze, ma come spazio relazionale ed etico capace di promuovere riconoscimento reciproco, partecipazione e costruzione condivisa del senso di appartenenza. In tale prospettiva, la cura educativa appare come una dimensione fondamentale per sostenere processi inclusivi autentici e per restituire centralità alla dimensione umana dell'esperienza scolastica contemporanea.

Bibliografia

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational psychology review*, *30*(1), 1-34.

Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, *70*(1), 89-104.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide.* SAGE.
Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli.
Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. Publications Office of the European Union/EU bookshop.
Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2007). *Mixed methods research*. SAGE.
de Anna, L., & Covelli, A. (2021). Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *9*(1).
Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, *88*(2), 408-416.
Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, *21*(1), 225-241.
Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(3), 39-54.
Greene, J. A. (2022). What can educational psychology learn from, and contribute to, theory development scholarship?. *Educational Psychology Review*, *34*(4), 3011-3035.
Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, *38*(5), 581-586.
Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE.
Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
Nussbaum, M. C. (2019). *The cosmopolitan tradition: A noble but flawed ideal*. Belknap Press.
Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills.
Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale.* Scholé.
Slee, R., & Tomlinson, S. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42.

II.16
Oltre l'accessibilità: tecnologie assistive, emozioni e relazioni in tiflologia

Chiara Scuotto
PhD – Università Telematica Pegaso
Laboratory for Advanced Human-Technology Interaction, Università Telematica Pegaso
chiara.scuotto1@gmail.com
Giuseppe Russo
Dottorando – Università degli Studi di Macerata – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
g.russo22@unimc.it
Arturo Puoti
Dottorando – Università degli Studi di Macerata – Università degli Studi di Messina
a.puoti@unimc.it
Luigi Felaco
Dottorando – Università degli Studi di Macerata – Università degli Studi di Napoli Parthenope
l.felaco@unimc.it

Abstract
Le tecnologie assistive rappresentano una risorsa centrale in ambito tiflologico, supportando l'autonomia, il benessere e l'apprendimento delle persone con disabilità visiva. Tuttavia, resta ancora poco esplorato l'impatto che tali tecnologie assumono in termini di funzionalità e accessibilità in relazione alla componente emotiva relativa all'esperienza d'uso. Il contributo intende esplorare come le emozioni, veicolate dalle tecnologie assistive, possano incidere sul benessere, la qualità dell'apprendimento e il senso di autostima e autoefficacia delle persone con disabilità visiva. Un focus specifico sarà dedicato alle tecnologie multisensoriali capaci di promuovere emozioni trasformative che supportano esperienze significative e senso di connessione. Il rapporto tra emozioni e tecnologia evidenzia come quest'ultima non agisca in modo autonomo ma che il suo valore dipende dalla progettazione, dai significati attribuiti e dalla mediazione umana e relazionale. Ripensare l'accessibilità significa, quindi, considerarla anche un'esperienza emotiva e relazionale.
Parole chiave: tecnologie assistive; disabilità visiva; emozioni; usabilità; mediazione umana.

Assistive technologies represent a key resource in the field of typhlology, supporting the autonomy, well-being, and learning of people with visual impairments. However, the impact of these technologies in terms of functionality and accessibility in relation to the emotional dimension of the user experience remains relatively underexplored. This contribution aims to explore how emotions elicited by assistive technologies may affect the well-being, quality of learning, self-esteem, and self-efficacy of people with

visual impairments. Particular attention is devoted to multisensory technologies capable of fostering transformative emotions that support meaningful experiences and a sense of connection. The relationship between emotions and technology highlights that technology does not operate autonomously; rather, its value depends on its design, the meanings attributed to it, and the human and relational mediation involved. Rethinking accessibility therefore means considering it also as an emotional and relational experience.
Keywords: assistive technologies; visual impairment; emotions; usability; human mediation.

1. L'esperienza d'uso delle tecnologie assistive: benefici e accettazione

Le tecnologie assistive comprendono un insieme di strumenti, dispositivi e soluzioni tecnologiche progettati per supportare e migliorare l'autonomia strumentale e funzionale delle persone con disabilità. Tali tecnologie, tuttavia, non assolvono esclusivamente una funzione compensativa ma, se adottate in un'ottica inclusiva, contribuiscono al benessere e alla qualità della vita delle persone che le utilizzano, supportando anche aspetti emotivi e relazionali. Tale prospettiva assume particolare rilevanza nelle condizioni in cui la compromissione di una funzione sensoriale incide sulla partecipazione all'ambiente, riducendo o eliminando le opportunità di accesso alle informazioni presenti in esso.

È questo il caso della disabilità visiva, ovvero una condizione in cui una patologia oculare compromette il sistema visivo e una o più delle sue funzioni, con livelli di gravità classificati come lievi, moderati o gravi in base al grado di acuità visiva preservata (WHO, 2019). In tal senso, la tiflologia, disciplina che si occupa di studiare le condizioni di vita, i processi educativi e l'inclusione sociale e lavorativa delle persone con disabilità visiva, ha rivolto un'attenzione progressivamente maggiore alle potenzialità offerte dalle tecnologie assistive. Tali tecnologie possono configurarsi anche come strumenti di natura immersiva, superando una concezione esclusivamente strumentale dell'interazione tecnologica e configurandosi come ambienti esperienziali capaci di incidere su processi psicologici e sociali più complessi (Scuotto et al., 2024).

Le tecnologie assistive, difatti, permettono di ridurre le barriere sperimentate dalle persone con disabilità visiva non solo rispetto all'accessibilità e all'apprendimento, ma anche in relazione all'autonomia, alla partecipazione e al benessere (WHO & UNICEF, 2022). Il *Global Report on Assistive Technology* sottolinea, infatti, come la disponibilità e la fruibilità di tali strumenti amplino le possibilità di partecipare all'istruzione, al lavoro e alla vita della comunità, mentre la loro assenza può contribuire a condizioni di dipendenza ed esclusione sociale.

In riferimento ai contesti educativi, le tecnologie assistive rappresentano un ausilio cruciale per il supporto alla formazione degli studenti con disabilità visiva, facilitando l'accesso ai contenuti e alle attività didattiche. Una recente revisione sistematica della letteratura mostra come tali strumenti abbiano ricadute sull'in-

terazione sociale, sulla motivazione e sulla fiducia nelle proprie capacità da parte degli utenti (Awang Zainal et al., 2026).

Ciononostante, l'efficacia delle tecnologie assistive in riferimento al rendimento scolastico non risulta univoca bensì condizionata sia dal contesto in cui il loro uso si realizza sia in ragione di un'ampia variabilità di bisogni individuali (Tuttle & Carter, 2024). Pertanto, studi recenti sottolineano come la sfida principale non risieda esclusivamente nella disponibilità e nell'accessibilità delle tecnologie assistive, quanto piuttosto nella loro integrazione all'interno di una solida cornice pedagogica che permetta di utilizzare tali tecnologie quali *medium* di interventi inclusivi e personalizzati (Allotey & Di Paola, 2025). La prospettiva pedagogica proposta in questa sede considera, pertanto, le tecnologie assistive non come soluzioni isolate, ma piuttosto come componenti di ambienti di apprendimento più ampi, nei quali le caratteristiche dello strumento, le modalità didattiche e i bisogni della persona interagiscono circolarmente all'interno di un unico sistema.

Il diffondersi delle tecnologie assistive basate sull'Intelligenza Artificiale (IA) ha ulteriormente ampliato tali possibilità di integrazione. I moderni sistemi di riconoscimento di oggetti e testi, di descrizione dell'ambiente, di navigazione e di supporto alle attività quotidiane costituiscono, ad oggi, nuove componenti degli ambienti di apprendimento e di vita esperiti dalle persone con disabilità visiva (Souza et al., 2025).

Tuttavia, anche nel caso delle tecnologie basate sull'IA, risulta cruciale considerare la percezione dell'utente rispetto allo strumento e alle sue potenzialità d'uso. In un recente studio condotto con studenti con disabilità visiva, Elshaer et al. (2025) hanno evidenziato una relazione tra alcune dimensioni dell'accettazione delle tecnologie assistive basate sull'IA e il successo accademico. In particolare, la percezione dell'utilità dello strumento e l'influenza sociale risultavano associate alla performance accademica, mentre l'intenzione comportamentale di utilizzare tali tecnologie fungeva da mediatore.

I benefici associati alle tecnologie assistive, inoltre, si estendono oltre il contesto strettamente educativo e riguardano il supporto all'autonomia nelle attività quotidiane, compreso il "tempo libero" (Rosner & Perlman, 2018; Bartolomei et al., 2024). In tal senso, tali tecnologie possono contribuire al benessere e alla qualità della vita, favorendo opportunità di partecipazione e contribuendo, al contempo, a ridurre le emozioni negative sperimentate dagli utenti con disabilità visiva (Park, 2021).

Tali evidenze sottolineano ulteriormente come gli effetti delle tecnologie assistive non dipendano esclusivamente dalle loro caratteristiche funzionali. Accanto agli esiti positivi o neutri emergono, difatti, alcune criticità legate all'accettazione e all'esperienza d'uso. Nonostante le loro potenzialità nel supportare autonomia, partecipazione e benessere, le tecnologie assistive possono essere utilizzate in maniera discontinua o persino abbandonate quando l'esperienza associata al loro utilizzo viene percepita come negativa o, perfino, fonte di stigmatizzazione (Dougherty et al., 2011; Sivakumar et al., 2020).

È dunque necessario interrogarsi non soltanto sull'efficacia e sull'accessibilità funzionale delle tecnologie assistive, ma anche sulle modalità con cui esse vengono

integrate nel contesto e vissute dalla persona con disabilità. Gli studi di *user experience* evidenziano come l'interazione con la tecnologia non possa essere considerata esclusivamente in termini di funzionalità e usabilità, ma debba includere anche la dimensione emotiva dell'esperienza dell'utente. In questa prospettiva, le emozioni rappresentano una componente centrale dell'interazione persona-tecnologia, poiché influenzano il modo in cui lo strumento viene percepito, utilizzato e integrato nei propri contesti di riferimento, incidendo anche sui processi di apprendimento (Norman, 2004; Hassenzahl, 2008, 2010). Ciò assume particolare rilevanza nel caso delle tecnologie assistive, per le quali l'esperienza d'uso e le emozioni annesse non sono influenzate solo dalle caratteristiche dello strumento ma dal contesto educativo e relazionale in cui l'interazione con esso si realizza.

2. La dimensione emotiva dell'esperienza d'uso delle tecnologie assistive

Nell'ambito della letteratura sulla *user experience* vengono differenziate le qualità pragmatiche, legate alla capacità dello strumento di supportare efficacemente il raggiungimento di un obiettivo, dalle qualità edoniche, connesse ai bisogni psicologici dell'utente e alla qualità soggettiva dell'esperienza (Hassenzahl & Tractinsky, 2006). Anche in riferimento alle tecnologie assistive, l'esperienza d'uso non può essere ridotta a una mera prospettiva funzionalista, ma impone la necessità di considerare le caratteristiche dell'utente nonché gli stati affettivi evocati dall'uso delle tecnologie stesse, considerando al contempo il contesto materiale e socio-emotivo in cui questo si verifica. Nei contesti educativi, inoltre, gli stati emotivi risultano strettamente connessi ai processi motivazionali, cognitivi e di apprendimento (Stempfer et al., 2026).

In particolare, Mallin e Carvalho (2015) sottolineano come la dimensione emotiva debba essere considerata parte integrante della progettazione centrata sull'utente, poiché funzionalità ed esperienza soggettiva risultano strettamente connesse. Nello specifico, nel caso della disabilità visiva, valutazioni ed emozioni positive connesse alla tecnologia si accompagnano a una maggiore disponibilità verso il suo utilizzo, sebbene le evidenze disponibili non consentano di stabilire un nesso causale tra queste dimensioni (Chaudary et al., 2023; Kim, 2022). Tale relazione emerge con particolare evidenza negli ambienti immersivi, nei quali l'esperienza emotiva può variare anche in funzione delle caratteristiche e dell'esperienza pregressa dell'utente (Ciarmoli et al., 2024; Scuotto et al., 2023).

Allo stesso tempo, l'interazione con la tecnologia può essere accompagnata anche da esperienze emotive negative. In uno studio di Lazar et al. (2007), è emerso che le persone con disabilità visiva che sperimentavano sentimenti di frustrazione associati alla ridotta usabilità degli strumenti tecnologici riportavano anche conseguenze negative sull'efficacia della prestazione. In una prospettiva analoga, Muñoz e Abalorio (2025), attraverso interviste semi-strutturate condotte con adolescenti con disabilità visiva, evidenziano la natura ambivalente dell'esperienza con le tecnologie assistive. Se, da un lato, tali strumenti possono favorire *empowerment*, indipendenza e autostima, rafforzando la percezione delle proprie

possibilità, dall'altro il loro utilizzo può essere associato a frustrazione, sovraccarico tecnologico e stigma sociale, soprattutto in presenza di difficoltà tecniche o limitazioni nell'accessibilità.

Le emozioni possono, quindi, rappresentare una possibile chiave interpretativa per comprendere l'eterogeneità degli effetti associati alle tecnologie assistive. Un'esperienza caratterizzata da interesse, soddisfazione, fiducia e senso di competenza potrebbe favorire il coinvolgimento e la continuità d'uso, aumentando la possibilità che le potenzialità funzionali dello strumento si traducano in benefici per l'apprendimento, *l'autonomia* e il benessere. Al contrario, esperienze ripetute di emozioni negative come frustrazione, ansia o inefficacia percepita potrebbero ostacolarne l'utilizzo, anche quando la tecnologia risulta funzionale. La prospettiva qui proposta, inoltre, induce a considerare come le emozioni sperimentate durante l'uso delle tecnologie siano determinate in parte dal contesto relazionale entro il quale la tecnologia viene introdotta e utilizzata. Il ruolo della mediazione umana rappresenta, pertanto, un ulteriore livello attraverso cui comprendere quando e a quali condizioni una tecnologia assistiva possa tradursi in un'esperienza efficace ma soprattutto promotrice di benessere ed emotivamente significativa.

3. Il ruolo della mediazione umana nell'efficacia delle tecnologie assistive

Sebbene sia indiscutibile il contributo delle tecnologie assistive dal punto di vista compensativo e funzionale, il miglioramento del benessere e della qualità della vita connesso al loro utilizzo non rappresenta necessariamente una conseguenza diretta della disponibilità dello strumento (Bray et al., 2017; Jackson et al., 2017). La tecnologia, difatti, non viene adoperata in uno spazio neutro, ma all'interno di contesti educativi. Ad esempio, nel caso della disabilità visiva, Stelmack e colleghi (2017) hanno confrontato due condizioni nelle quali persone con ipovisione ricevevano dispositivi assistivi per la visione. In una condizione gli strumenti venivano forniti senza un successivo intervento terapeutico, mentre nell'altra il loro utilizzo era accompagnato da sessioni con un professionista della riabilitazione, finalizzate all'apprendimento dell'uso dei dispositivi, all'esercitazione e all'acquisizione di strategie adattive. Sebbene entrambe le condizioni producessero benefici, il gruppo che aveva ricevuto anche l'intervento del professionista mostrava miglioramenti superiori a livello funzionale e prestazionale.

Una recente revisione sistematica sull'inclusione tecnologica degli studenti con disabilità visiva nell'istruzione superiore, sottolinea come l'efficacia delle tecnologie assistive dipenda non soltanto dalla possibilità di accesso, ma anche dalla formazione e dal ruolo dei docenti e dei pari, dalle infrastrutture disponibili e dal supporto istituzionale. L'inclusione tecnologica richiede, pertanto, un'interazione tra innovazione strumentale, progettazione pedagogica e formazione delle figure presenti nel contesto (Gidisu et al., 2026).

Un ulteriore esempio della stretta relazione tra componente tecnologica e componente umana è rappresentato da Aira, una tecnologia che consente alle persone con grave disabilità visiva di utilizzare una videocamera attraverso la quale un ope-

ratore umano formato riceve in tempo reale le immagini dell'ambiente e fornisce le informazioni necessarie allo svolgimento del compito. Gli studi condotti sul suo utilizzo hanno evidenziato miglioramenti nelle attività della vita quotidiana, nella mobilità e nella sicurezza, ma anche nel benessere emotivo e nella qualità della vita percepita (Park et al., 2020).

La mediazione assume una particolare rilevanza anche nel contesto universitario. In particolare, gli studenti con disabilità i cui bisogni relativi alle tecnologie assistive risultano adeguatamente soddisfatti mostrano livelli più elevati di benessere e di autoefficacia accademica rispetto agli studenti con bisogni non soddisfatti (McNicholl et al., 2023). Anche in questo contesto, dunque, la formazione dei docenti e la diffusione di adeguate pratiche educative contribuiscono a determinare le possibilità di un uso soddisfacente delle tecnologie (Gidisu et al., 2026).

A partire da tali considerazioni, si propone una cornice di mediazione emotivo-contestuale, nella quale il mediatore umano non abbia esclusivamente l'obiettivo di facilitare l'interazione tra la tecnologia e la persona con disabilità, ma anche di favorire l'integrazione dello strumento nel contesto, trasformandolo in una risorsa di mediazione. L'elemento centrale del presente framework consiste nel considerare le emozioni sperimentate durante l'utilizzo della tecnologia come possibili indicatori della qualità dell'interazione tra persona, strumento e ambiente. In questa prospettiva, il mediatore umano può sia influenzare le emozioni esperite dalla persona durante l'uso della tecnologia, sia rilevarle e considerarle come feedback utili a supportare gli stessi processi di mediazione.

Nello specifico, si potrebbero identificare tre momenti chiave. Una prima fase di rilevazione emotivo-funzionale permetterebbe di osservare congiuntamente le difficoltà incontrate nell'utilizzo della tecnologia e le emozioni associate all'esperienza. Una seconda fase di valutazione consentirebbe di comprendere se i vissuti emotivi siano associati alle caratteristiche dello strumento, alle modalità di utilizzo o alle condizioni educative, sociali e relazionali nelle quali esso viene impiegato. Infine, una fase di adattamento contestuale prevederebbe interventi di natura materiale e relazionale definiti anche sulla base del feedback emotivo della persona con disabilità.

Lo stato emotivo, dunque, non rappresenterebbe soltanto un esito positivo o negativo dell'esperienza tecnologica, ma assumerebbe una funzione informativa rispetto al funzionamento dell'intero sistema, necessario per supportare il mediatore umano negli interventi di accesso alle tecnologie assistive. All'interno di questa cornice, future ricerche saranno necessarie per indagare empiricamente l'efficacia della presente proposta nel promuovere l'apprendimento, l'autonomia e il benessere delle persone con disabilità, nonché per verificarne l'applicabilità nei diversi contesti di utilizzo delle tecnologie assistive.

Bibliografia

Allotey, G. A., & Di Paola, B. (2025). Beyond Braille: A systematic review of assistive technologies and inclusive pedagogy in STEM higher education for students with visual

impairments. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences, 21*(1), 83–104.

Awang Zainal, A. Z., Md Yasir, A. S. H., Basri, A. Q., Latif, K., Nelfiyanti, N., Mohd Yusoof, M. Y., & Ishak, M. R. (2026). Exploring the use of assistive technology in special education: Issues and trends for student visual impairments: A systematic literature review. *Assistive Technology, 38*(4), 372–387.

Bartolomei, F., Costanzo, E., Parravano, M., Hogg, R. E., Lawrenson, J. G., Falchini, E., Di Simone, A., Pastore, V., Mastrantuono, C., Sato, G., Amore, F., Biagini, I., Ciaffoni, G. L., Tettamanti, M., & Virgili, G. (2024). Use of electronic devices by people attending vision rehabilitation services in Italy: A study based on the Device and Aids Registry (D.A.Re). *European Journal of Ophthalmology, 34*(3), 789–796.

Bray, N., Brand, A., Taylor, J., Hoare, Z., Dickinson, C., & Edwards, R. T. (2017). Portable electronic vision enhancement systems in comparison with optical magnifiers for near vision activities: An economic evaluation alongside a randomized crossover trial. *Acta Ophthalmologica, 95*(5), e415–e423.

Chaudary, B., Pohjolainen, S., Aziz, S., Arhippainen, L., & Pulli, P. (2023). Teleguidance-based remote navigation assistance for visually impaired and blind people—Usability and user experience. *Virtual Reality, 27*, 141–158.

Ciarmoli, D., Savioni, L., Sapone, C., Scuotto, C., & Triberti, S. (2024, September). Assessing Sense of Presence and Emotions in Virtual Reality Based on Job-Related Expertise: A Pilot Study with Police Officers. In *International Conference on Extended Reality* (pp. 58-69). Cham: Springer Nature Switzerland.

Dougherty, B. E., Kehler, K. B., Jamara, R., Patterson, N., Valenti, D., & Vera-Diaz, F. A. (2011). Abandonment of low-vision devices in an outpatient population. *Optometry and Vision Science, 88*(11), 1283–1287.

Elshaer, I. A., AlNajdi, S. M., & Salem, M. A. (2025). Sustainable AI solutions for empowering visually impaired students: The role of assistive technologies in academic success. *Sustainability, 17*(12), 5609.

Gidisu, P., Abroampa, W. K., & Nyatsikor, M. K. (2026). Ensuring technological inclusivity for students with visual impairments in higher education: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open, 13*, 102780.

Hassenzahl, M. (2008). User experience (UX): Towards an experiential perspective on product quality. In *Proceedings of the 20th International Conference of the Association Francophone d'Interaction Homme-Machine* (pp. 11–15). ACM.

Hassenzahl, M. (2010). *Experience design: Technology for all the right reasons*. Morgan & Claypool.

Hassenzahl, M., & Tractinsky, N. (2006). User experience—A research agenda. *Behaviour & Information Technology, 25*(2), 91–97.

Jackson, M. L., Schoessow, K. A., Selivanova, A., & Wallis, J. (2017). Adding access to a video magnifier to standard vision rehabilitation: Initial results on reading performance and well-being from a prospective, randomized study. *Digital Journal of Ophthalmology, 23*(1), 1–10.

Kim, H. N. (2022). User experience of assistive apps among people with visual impairment. *Technology and Disability, 34*(3), 165–174.

Lazar, J., Allen, A., Kleinman, J., & Malarkey, C. (2007). What frustrates screen reader users on the Web: A study of 100 blind users. *International Journal of Human–Computer Interaction, 22*(3), 247–269.

Mallin, S. S. V., & Carvalho, H. G. de. (2015). Assistive technology and user-centered design: Emotion as element for innovation. *Procedia Manufacturing, 3*, 5570–5578.

McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2023). Assistive technologies, educational

engagement and psychosocial outcomes among students with disabilities in higher education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 18*(1), 50–58. https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1854874

Muñoz, N., & Abalorio, B. (2025). Explaining the emotional and psychological impact of assistive technologies on adolescents with visual impairments. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs, 3*(2), 17–25.

Norman, D. A. (2004). *Emotional design: Why we love (or hate) everyday things*. Basic Books.

Park, E. Y. (2021). Relation between the degree of use of smartphones and negative emotions in people with visual impairment. *Frontiers in Psychology, 12*, 653796.

Park, K., Kim, Y., Nguyen, B. J., Chen, A., & Chao, D. L. (2020). Quality of life assessment of severely visually impaired individuals using Aira assistive technology system. *Translational Vision Science & Technology, 9*(4), 21.

Rosner, Y., & Perlman, A. (2018). The effect of the usage of computer-based assistive devices on the functioning and quality of life of individuals who are blind or have low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 112*(1), 87–99.

Scuotto, C., Triberti, S., Limone, P., & Riva, G. (2024). ITMI: The use of immersive technologies to promote moral intuitions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *27*(2), 163-165.

Scuotto, C., Ilardi, C. R., Maggi, G., Ilardi, A., Gamboz, N., Staiano, M., Borrelli, G., La Marra, M., & Perrella, R. (2023). What makes us more susceptible to false memories in the era of COVID 19? A focus on vaccines and Green Pass. *Brain and Behavior*, *13*(1), e2815.

Sivakumar, P., Vedachalam, R., Kannusamy, V., Odayappan, A., Venkatesh, R., Dhoble, P., Moutappa, F., & Narayana, S. (2020). Barriers in utilisation of low vision assistive products. *Eye, 34*, 344–351.

Souza, L. R. D., Francisco, R., Rosa Tavares, J. E. D., & Barbosa, J. L. V. (2025). Intelligent environments and assistive technologies for assisting visually impaired people: A systematic literature review. *Universal Access in the Information Society, 24*(4), 3021–3048.

Stelmack, J. A., Tang, X. C., Wei, Y., Wilcox, D. T., Morand, T., Brahm, K., Sayers, S., & Massof, R. W. (2017). Outcomes of the Veterans Affairs Low Vision Intervention Trial II (LOVIT II): A randomized clinical trial. *JAMA Ophthalmology, 135*(2), 96–104.

Stempfer, L., Goetz, T., & Pekrun, R. (2026). Emotions in higher education: A review of theoretical foundations and empirical evidence. In A. Toom, K. Pyhältö, L. McAlpine, & J. van Tartwijk (Eds.), *The Routledge international handbook of learning and instruction in university education* (pp. 226–241). Routledge.

Tuttle, M., & Carter, E. W. (2024). Assistive technology use among students with visual impairments in academic classes. *Journal of Special Education Technology, 39*(4), 468–480.

World Health Organization. (2019). *World report on vision: Executive summary*. World Health Organization.

World Health Organization & United Nations Children's Fund (2022). *Global report on assistive technology*. World Health Organization.

II.17
Vulnerabilità, invisibilità: percorsi di connessione

Flavia Stara
Professoressa Ordinaria – Università degli Studi di Macerata
flavia.stara@unimc.it

Abstract
Il contributo prende in esame la vulnerabilità come tratto essenziale degli esseri umani e anche condizione accidentale che si coniuga con i percorsi di autodeterminazione relazionale. Riconoscere che la vulnerabilità è intrinsecamente legata al complesso e lungo processo del divenire umano, significa collocarla prima di qualsiasi altra distinzione biologico-culturale. Il contributo si interroga sulla necessità di un ripensamento delle dinamiche di ascolto delle urgenze della persona, che permetta di superare le forme di isolamento esistenziale prodotte dai processi economico-tecnologici, e, quindi, di trasformare la vulnerabilità da misura della separatezza, a forma di connessione.
Parole chiave: vulnerabilità; relazione; cura; responsabilità; diritti.

This paper examines vulnerability as both an essential trait of human beings and a contingent condition that intersects with processes of relational self-determination. Recognizing that vulnerability is intrinsically bound to the complex, long-term process of human becoming means situating it prior to any other biological or cultural distinction. This paper examines the need to rethink how we listen to the individual's pressing need: a shift that would allow to overcome the forms of existential isolation generated by economic and technological processes and, consequently, transform vulnerability from a measure of separateness into a form of connection.
Keywords: vulnerability; Relationship; Care, Responsibility, Rights.

Comprendere la fenomenologia dell'attuale stagione della civiltà umana implica un confronto continuo con gli interrogativi etici che la cultura contemporanea pone relativamente ai vari ambiti dell'universo di comportamenti e di istanze sociali. Il ruolo dell'etica nel nostro tempo si coniuga sempre più spesso con evenienze sociali e politiche e, quindi, con gli spazi dei processi normativi e di valorizzazione della soggettività che si è fatta problema e progetto. Di qui l'esigenza del soggetto di riappropriarsi dell'esperienza della propria storicità e della propria identità narrativa, in una dimensione di reciprocità. Da ciò l'impegno ad aprirsi al riconoscimento dell'altro, ad attraversare le differenze e, soprattutto, a lasciarsi attraversare dalle differenze, dall'inedito. Un pensiero, questo, finalizzato a rivi-

talizzare modelli relazionali e formativi, a incoraggiare strategie creative nell'affrontare il confronto con l'incertezza. Responsabilità e libertà investono il soggetto nel suo ruolo centrale di attore morale e lo coinvolgono entro una duplice prospettiva, individuale e collettiva insieme. Ogni riflessione sulla persona oggi si muove nello spazio di una vera antinomia tra ragione pratica e ragione teorica, tra il forte impatto di questa categoria sul piano pratico – per la sua capacità di aggregare posizioni anche ideologicamente distanti tra loro, per la sua particolare connotazione assiologica che all'interno di un'economia globalizzata e di un mondo multietnico si impone come paradigma di varie proposte di etica pubblica e di partecipazione politica – e la difficoltà di una sua connotazione teoretica universalmente accettata. Dentro un tale circuito di istanze tra l'essere in relazione e l'essere in evoluzione della persona, si pone la necessità di misurare quegli indicatori della condivisione sociale che richiedono di ridisegnare i rapporti di fiducia e di riconoscimento: salute, benessere, accesso ai mezzi e alle risorse indispensabili a tutti i progetti esistenziali, nelle varie specificità e fragilità (Portera, Böhm, & Secco 2007).

Il concetto di intersoggettività socializzante- come teorizzato da Jürgen Habermas- definisce l'individuo come soggetto immerso in una fitta rete di relazioni, che diventa persona esclusivamente nella socializzazione, cioè nell'interazione linguisticamente mediata. Entro tale ambito, il singolo si manifesta, oltre che nella sua crescente autodeterminazione e autonomia, altresì come soggetto vulnerabile e bisognoso di protezione e sicurezza (1994). Nella concezione dell'etica del discorso, Habermas sottolinea che l'essere sociale degli individui determina l'inevitabile stato di fragilità (p. 155). La vulnerabilità umana si configura come uno spazio psico-fisico in cui sono compresenti la dimensione ontologica e quella geostorico-situazionale: si presenta come tratto essenziale degli esseri umani e, insieme, come condizione accidentale, che si coniuga con i percorsi di autodeterminazione relazionale. Per il suo articolarsi sull'asse temporale-esperienziale, lungo il quale si dispiegano tutte le incongruenze tra vita sentita e vita prescritta, la vulnerabilità colloca l'umano in una posizione di equilibrio precario, sempre sul margine dell'esclusione (Zanetti, 2019). Il soggetto vulnerabile, frequentemente incarnato da minori/anziani, diversamente abili, generi e etnie diversi, subisce un arretramento sostanziale rispetto a chi viene identificato come soggetto dominante. L'accezione di vulnerabilità, per consuetudine, è indicativa di un soggetto- individuale o collettivo – che non corrisponde all'immagine del soggetto forte, in quanto manchevole di una o più caratteristiche che sono proprie di quest'ultimo. In relazione a quelli che vengono individuati come soggetti vulnerabili, sovente si fa ricorso a una terminologia passivizzante e stigmatizzante, in virtù della quale si ammette, ma è finanche richiesta, l'adozione di un approccio paternalistico, nelle connotazioni di superiorità e controllo. Il mancato o non pieno riconoscimento di autodeterminazione e autonomia decisionale si aggrava nei casi in cui la vulnerabilità conduce alla perdita della capacità giuridica (Bernardini et al., 2018). Si viene così a definire una netta disparità di status tra il soggetto non vulnerabile, volitivo/determinato, e quello che, in ragione di una fondamentale insicurezza, risulta esprimere una soggettività affievolita. L'instaurazione di dinamiche di subordinazione

rivela sempre una lesione della, e un'offesa alla, dignità delle persone, colpite in ciò che è loro dovuto – l'eguale considerazione e rispetto – traducendosi in una vulnerazione dei diritti fondamentali.

Riconoscere che la vulnerabilità è intrinsecamente legata al complesso e lungo processo del divenire umano, significa collocarla prima di qualsiasi altra distinzione biologico-culturale. Proprio per la sua essenzialità –– come osserva Onora O'Neill – risulta alquanto opinabile considerarla come un'incapacità o un difetto da correggere; piuttosto, la vulnerabilità è un elemento costitutivo e universale della condizione umana: gli individui sono profondamente, variabilmente e selettivamente vulnerabili alle azioni di particolari altri, da cui dipendono per motivi specifici e inevitabili. Per O'Neill l'atto stesso di rendersi vulnerabili all'altro costituisce una delle prove più solide per costruire relazioni interpersonali autentiche. Nel pensiero della filosofa britannica, il rapporto tra fiducia e vulnerabilità si basa sul principio che accordare fiducia significa accettare deliberatamente di rendersi vulnerabili alle azioni e alle decisioni altrui (2009).

Di conseguenza, l'obiettivo centrale della società non deve essere l'aumento astratto della fiducia, bensì la verifica della sua solidità (*trustworthiness*), per evitare che l'esperienza di vulnerabilità si traduca e si stabilizzi in danno. Arrivare a abitare un clima di fiducia, in condizioni di dipendenza dall'altro, è essenziale come abitare l'atmosfera: si necessita della fiducia come si necessita dell'aria quando diventa scarsa o inquinata (Baier, 1986). Comprendere la centralità e la precarietà della fiducia significa sottolineare l'estrema vulnerabilità degli individui in interazione. La natura relazionale, fisica e affettiva del soggetto, comporta che esso si trovi sempre esposto all'altro. La vulnerabilità, emergendo come una condizione della presenza nel mondo, è esposizione al confronto della corporalità nella temporalità, è richiesta di protezione e insieme percezione di un possibile abbandono (Ricoeur, 1970).

Da tale prospettiva, esaminare i significati e le sfumature della vulnerabilità implica un'attenta analisi delle declinazioni di esigenze di cura. L'invisibilità dei problemi di molte categorie umane tende, frequentemente, a cronicizzarsi, producendo sensi di vergogna e inadeguatezza, alimentati da stereotipi diffusi e perpetuati. Quando si ignora la dimensione sociale della sofferenza, questa viene privatizzata e ridotta a oggetto di terapia e non di cura (Han, 2017). Un ripensamento culturale in favore di nuovi legami di ascolto delle urgenze della persona, permetterebbe di superare le forme di isolamento esistenziale prodotte dai processi economico-tecnologici. L'ascolto dei soggetti vulnerabilizzati, è fondamentale per dare voce al malessere sociale che proviene da consueti e nuovi soggetti marginalizzati e silenziati, la cui condizione fatica a essere identificata, perché il danno prodotto nei loro confronti stenta a essere riconosciuto come una vera e propria ingiustizia sociale all'interno del contesto pubblico (Pogge, 2010). Accanto al diritto di protezione deve espandersi il diritto di raccontare storie individuali che creino rete nella storia, mettendo alla prova il dibattito sociale, attraverso l'elaborazione di linguaggi di reciprocità e pratiche di responsabilità. È necessario contrastare una visione edulcorata della cura, individuando prassi di maggiore attenzione alle esperienze e-motive (fisiche, psichiche, materiali) degli individui,

creando spazi diffusi- e sfidanti- di incontro spontaneo, ad alta intensità comunicativo-educativa (Fragnito & Tola, 2021).

In questa direzione muove la riflessione di Eva Feder Kittay che propone di trasformare la cura da una virtù privata (e femminile) in un principio politico universale e in un pilastro della giustizia sociale. L'obiettivo di Kittay, è integrare un'etica della cura dentro le istituzioni dello stato sociale: una società autenticamente egualitaria deve garantire un'infrastruttura pubblica della cura. Un pensiero che invita a ridefinire la misura del progresso di una civiltà non solo sulla base di quanti cittadini autonomi produce, ma soprattutto su come risponde ai bisogni di cura di ogni essere umano quando attraversa periodi di inevitabile dipendenza. Kittay introduce il concetto di *doulia*[1] quale modello etico e politico che avvalora l'interdipendenza umana e stabilisce che chi si prende cura degli altri deve essere a sua volta sostenuto dalla società, attraverso adeguate tutele economiche e misure di *welfare*. Il concetto si articola su tre principi fondamentali per ristrutturare la cooperazione e la giustizia sociale: 1) sostegno al *caregiver*: la società ha il dovere di riconoscere e supportare chi si fa carico del lavoro di cura; 2) interdipendenza: il benessere del dipendente è legato a quello del suo assistente; 3) reciprocità sociale: poiché tutti siamo stati accuditi, occorre garantire che la cura continui a circolare. La categoria etica della protezione trova la sua concreta applicazione nell'esperienza del *cum patior*, quale consapevole condivisione dell'instabilità della condizione umana. L'esigenza di includere la dipendenza dentro la prospettiva relazionale, piuttosto che tentare inutilmente di contrastarla, servendosi spesso di un inefficace attivismo terapeutico, esplicita lo spessore autentico della categoria di interdipendenza (2019).

Di qui la necessità di esplorare la stratificazione interna dello spazio della vulnerabilità per acquisire gli elementi utili a configurarne la realtà nel suo volume. Identificarsi e collocarsi in tale spazio implica un atto creativo, la volontà morale di mettere in questione la correttezza del proprio modo di vita nella ricerca aperta di un benessere sociale. L'obiettivo è quello di investire in una universalità concreta (Fornet-Betancourt, 2001), in un percorso di solidarietà planetaria capace di sconfinare nella fiducia per l'interlocutore.

Un significativo corollario di riflessione a queste linee di ragionamento è offerto dalle tesi di François Jullien, il quale esplora il concetto di de-coincidenza ed il suo valore assoluto come principio generatore e base morale dell'esistenza umana (2017). Jullien osserva che esistere è de-coincidere: per far accadere costantemente il nuovo è necessario distaccarsi dallo stato anteriore, de-solidarizzare rispetto alla sua coerenza, e non perpetuarla. La de-coincidenza si oppone all'adattamento ed è il motore dell'esistenza: se lo spirito tende all'adattamento, la coscienza, con il suo essere nelle cose, tende sempre a de-coincidere e a smontare qualsiasi adatta-

1 La parola *doula* proviene dal greco antico e storicamente indicava una figura servile femminile. Nel contesto moderno della nascita ha assunto il significato di una persona qualificata che offre supporto emotivo e pratico alla madre. La *doula* si prende cura di chi cura (*caring for the caregiver*). Poiché il *caregiver* si è impoverito o limitato per garantire la sopravvivenza di un membro vulnerabile della comunità, la società ha l'obbligo pubblico di sostenere il *caregiver*.

mento che non può che essere temporaneo ed effimero. Il filosofo francese precisa come attraverso la de-coincidenza si crei un gap fertile, una lacuna in cui la vita spazia, si completa e si rinnova: la più alta definizione di vita non è rappresentata dalla coincidenza con sé stessa come spesso si crede. E lo stesso avviene per la coscienza che viene all'essere solo grazie a uno scarto, a una deviazione. Lo scarto contiene un'eccedenza di vita che buca l'ordinario, permette di esplorare e di far emergere scorci di possibilità inaspettate: rende visibile uno spazio che consente ai termini in confronto di rimanere rivolti l'uno verso l'altro. Porre la de-coincidenza al principio della vita significa squadernare una nuova etica lontana da convinzioni e irretimenti in schemi prestabiliti (pp. 16, 32).

Movendo da questi presupposti, la possibilità di configurare un nuovo ethos sociale di comprensione della vulnerabilità si colloca nello spazio formativo alla mediazione/conflitto/dissenso, nel quale si inscrive la trasformazione della stessa categoria di vulnerabilità che non può incanalarsi nei binari prevedibili del limite, in quanto essa afferma anche la costitutiva eccedenza dell'uomo dal suo sé. I destini personali sono collocati su costanti punti di frizione con il tempo/storia, quindi, diventa determinante affermare una *Bildung* che restituisca all'individuo la postura per tras-formarsi, per mettersi in discussione, per riconoscere la sua infinita adattività. Ciò che è in potere dell'individuo non è adeguare le proprie strutture conoscitive alla realtà in sé, ma potenziare le dinamiche tra intelligenza, ambiente, abitudini: dove le abitudini si incarnano in precise strategie operative: tra il modo in cui il mondo è, e il modo in cui dovrebbe essere, si colloca sempre il sé dell'agire. La sfida è promuovere e sostenere l'esercizio di uno sguardo consapevole attraverso cui ridefinire l'orizzonte, dialogico, empatico, perturbante del rapporto con l'altro (Curi, 2020), uno sguardo che individua sentieri ulteriori per la costruzione di un *empowerment* individuale e comunitario diffuso (Dato, 2009).

Bibliografia

Baier, A. (1986). Trust and Antitrust. *Ethics*, 96, 231-260.
Bernardini, M.G., Casalini, B., Giolo, O., & Re, L. (2018). *Vulnerabilità: etica, politica, diritto*. IFPress.
Curi, U.(2020). *La forza dello sguardo*. Bollati Boringhieri.
Dato, D. (2009). *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. FrancoAngeli.
Fornet-Betancourt, R.(2001). *Transformación intercultural de la filosofia*. Desclée.
Fragnito, M., & Tola, M. (2021). *Ecologie della cura. Prospettive transfemministe*. Orthotes.
Jullien, F. (2017). *Il gioco dell'esistenza. De-coincidenza e libertà*. Feltrinelli.
Han, B.C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Nottetempo.
Habermas, J.(1994). *Teoria della morale*. Laterza.
Kittay, E.F.(2019). *Love's Labor Essays on Women, Equality and Dependency*. Routledge.
O'Neill, O. (2009). *Autonomy and Trust in Bioethics*. Cambridge University Press.
Pogge, T. (2010). *Povertà mondiale e diritti umani Responsabilità e riforme cosmopolite*. Laterza.

Portera, A., Böhm, W., & Secco, L. (2007). *Educabilità, educazione complessa e pedagogia nella società complessa*. Utet Università.
Ricoeur, P.(1970). *Finitudine e colpa*. Il Mulino.
Zanetti, G. (2019). *Filosofia della vulnerabilità. Percezione, discriminazione, diritto*. Carocci.

II.18
Alla soglia del conflitto. Il limite come "terra di mezzo" del pedagogico*

Pierluca Turnone
Professore Associato – Università telematica Pegaso
pierluca.turnone@unipegaso.it
Nico Abene
Ricercatore – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
cosimo.abene@uniba.it

Abstract
Il limite, inteso come metafora evocativa capace di illuminare il senso profondo dell'esistenza, può ben figurare tra le parole alte e nobili di un ipotetico abbecedario della filosofia dell'educazione. Non di rado esso si manifesta alla nostra intelligenza rivelando la *conflittualità* che pare opporre tra loro le diverse dimensioni dell'umano; non stupisce, pertanto, che sia stato variamente tematizzato nella storia del pensiero educativo e letterario (si pensi in particolare alla lezione dell'idealismo tedesco, dall'*Anstoß* fichtiano all'*Aufhebung* hegeliana, fino alle pregnanti riflessioni dell'attualismo gentiliano e del marxismo gramsciano). Oggi, una pedagogia "liminale" non può sottrarsi alla considerazione del conflitto come ineludibile "terra di mezzo" ove *a-viene* la mediazione educativa: lungi dall'estrometterlo dalla propria grammatica fondamentale come elemento di pura negatività, essa è chiamata ad accettarne il rischio e a elaborarlo come categoria generativa e ineludibile della formazione.
Parole chiave: limite; conflitto; formazione; neoidealismo; ermeneutica.

The concept of the limit, understood as an evocative metaphor capable of illuminating the profound meaning of existence, may well figure among the lofty and noble words of a hypothetical primer of the philosophy of education. Not infrequently, it manifests itself to our intellect by revealing the conflictual nature that seems to oppose the different dimensions of the human being; it is not surprising, therefore, that it has been variously themed in the history of educational and literary thought (consider, in particular, the lesson of German idealism, from Fichtean *Anstoß* to Hegelian *Aufhebung*, up to the pregnant reflections of Gentile's actualism and Gramscian Marxism). Today, a "liminal" pedagogy cannot escape the consideration of conflict as an inescapable "middle ground" where educational mediation occurs: far from excluding it from its fundamental grammar as

* Il presente contributo è l'esito di un lavoro ripartito tra i due autori. In particolare, il paragrafo 1 è a cura di Pierluca Turnone, il paragrafo 2 di Nico Abene.

an element of pure negativity, it is called to accept its risk and to elaborate it as a generative and unavoidable category of formation.
Keywords: Limit; conflict; formation; neo-idealism; hermeneutics.

1. Confini e conflitti della ragione (pedagogica). Brevi note ricapitolative

Anche quest'anno, il Centro Italiano di Ricerca Pedagogica (CIRPED) ha offerto alla comunità di studiosi un'occasione propizia per riflettere intorno alle parole nobili di un ipotetico abbecedario della filosofia dell'educazione e delle scienze della formazione. Se il Convegno Nazionale del 2025, svoltosi presso l'Università degli Studi di Napoli Parthenope, ha inteso saggiare il significato dei *con-fini* come metafora suggestiva di una multifocalità consustanziale al *dire* e al *fare* dei pedagogisti, l'appuntamento in corso d'opera verte in modo esplicito sul recupero di un fondo di umanità (meglio, di *humanitas*) a partire da ciò che, più autenticamente, la connota: ossia la dialettica tra la vulnerabilità dell'esistenza (con i suoi dilemmi, i suoi compromessi e le sue "miserie" quotidiane) e lo slancio ideale, propriamente "civile" (perché sempre attento, sempre aperto a un'alterità), del buono del bello del giusto, che pur emerge nel seno di quella *fragilitas*. Una dialettica il cui gioco, a tutta prima, può sembrare incistato tra le ferite del finito, ma che si libra poi verso ciò che, trascendendole, può forse giustificarle; una dialettica che presenta alla ragione pedagogica tanto le condizioni di un "qui ed ora" inafferrabile, quanto i contorni non-garantiti di un futuro ulteriore; un elemento di *longue durée* della nostra sensibilità culturale e, certamente, di innegabile rilevanza nell'ambito delle più consolidate filosofie della storia (basti ricordare quantomeno l'*unglückliche Bewusstsein* della *Phänomenologie* hegeliana).

Gli scriventi hanno inteso significarla come figurazione del *limite* (Turnone, 2023), concetto non sempre tenuto in adeguato risalto dagli studî contemporanei sull'educazione, nonostante sia da registrare, specialmente negli ultimi anni, un'attenzione via via crescente anche in Italia. In ideale continuità con l'intervento presentato al congresso del 2025 da uno dei presenti Autori, il contributo in parola propone di leggere il limite – nella sua valenza di metafora capace di illuminare il senso profondo dell'esistenza umana – anche nei termini di una *conflittualità* ricorsiva e, in ultima analisi, non aggirabile: una "terra di mezzo" ove *a-viene* la formazione della persona, interpretata sulla scorta di un breve richiamo storico-educativo e sotto la lente della pedagogia ermeneutica. La ricerca di settore, lungi dal tentare di espungere il conflitto dai propri discorsi fondamentali (magari per assecondare il mantra, di sapore ingenuamente illuministico, che vorrebbe l'educazione capace di tutto), deve anzitutto avere il coraggio di scrutare, senza vergogna, la nudità del re: deve, cioè, partire dalle condizioni e dalle contraddizioni entro cui l'umano concretamente si dà, senza riparare in facili scorciatoie ideologiche che si rivelano, in realtà, vicoli senza uscita, accogliendo il rischio del conflitto ed elaborandolo come categoria generativa e ineludibile della formazione. Il

limite può così farsi nuovamente cifra di comprensione dell'umano (per ciò che esso è), prefigurando addirittura un proprio possibile superamento (per ciò che esso può essere).

In linea di principio, le filosofie e le pedagogie "forti" tendono a risolvere il conflitto entro prospettive più alte, comprensive o sistematiche. Basti pensare al cosiddetto "dialogo" socratico e alla professione di ignoranza, sovente ricordata come prototipo di un'autentica postura critica e antidogmatica, laddove sarebbe meglio indicarla come la principale "astuzia pedagogica" (accanto all'ironia) del *barbatum magistrum*, utile a guadagnare i discepoli alla causa della virtù, con cui non è ammissibile "confliggere" o venire a patti (Dorion, 2010): sappiamo quanto il filosofo, perlomeno nella restituzione del *Critone* platonico, ci tenesse a ribadire il concetto anche nelle carceri di Atene, nel corso delle ore più gravi della sua vita, mostrando per l'ultima volta un contegno veramente esemplare.

In ogni caso, per la riflessione che stiamo svolgendo, assumono una particolare rilevanza la dialettica hegeliana dell'*Aufhebung* e la denuncia del "cattivo infinito" fichtiano: com'è noto, entro la logica dell'idealismo assoluto, il limite-conflitto non può rappresentare quell'"urto" esterno (*Anstoß*) che solo, come condizione fondamentale e "pungolo" della conoscenza e della morale, consentirebbe all'Io di guadagnare l'autocoscienza (come voleva il pensatore di Rammenau), bensì l'inevitabile contraddizione in cui incorre lo Spirito prima di *ri-conoscere* la realtà esterna come creazione sua propria; così considerato, il conflitto è *tolto* nella sua insuperabilità (nella sua *serietà*, verrebbe forse da chiedersi?), ma *conservato* dalla sintesi (l'*Aufhebung*, per l'appunto) che consente alla ragione di procedere a un livello ulteriore.

Il sistema hegeliano, variamente atteggiato o criticato nel corso del XIX e, soprattutto, del XX secolo, ha trovato uno degli interpreti più originali e radicali in Giovanni Gentile, che richiamiamo in modo più dettagliato per la notevole influenza da questi esercitata sulla storia della cultura e dell'educazione italiana del Novecento. Al fine di comprendere la valenza del limite-conflitto entro la cornice del neoidealismo gentiliano, conviene prendere le mosse dalla lettura che ne dà Augusto Del Noce, secondo il quale l'attualismo "è legato al presupposto, mai messo in discussione, accettato anzi come condizionante, dell'intera storia della filosofia, o dell'intera storia, come processo unitario verso la radicale immanenza" (Del Noce, 1990, p. 11). Quest'ultima troverebbe giustificazione nei presupposti di quella filosofia del divenire già racchiusa *in nuce* nei primissimi lavori del Gentile, fondata su una critica rigorosa ed "estesa" della teoria dell'intuito, tanto coerente nei suoi assunti da essere portata a un punto di non ritorno:

> Prima conseguenza di tale estensione è la *scomparsa di ogni datità*. Il pensiero non è più attributo di esistenti (di Dio, degli angeli, degli uomini); la stessa specie umana rispetto all'Io trascendentale è oggetto; e queste espressioni, Io trascendentale, Atto puro, Uno, vengono usate in un senso che è ben diverso da quello che hanno, rispettivamente[,] in Kant, in Aristotele, in Plotino. Eliminata ogni realtà presupposta resta l'Io, unico, assoluto, infinito, universale.

> Per il rifiuto della datità, questo Io in grande è il "pensante". Non può perciò venire inteso come sostanza in cui la molteplicità degli enti finiti si annulli. In ragione della liberazione da ogni sostanzialità è Atto puro, nel senso di divenire puro; e neppure può venire oggettivato, perché così lo si tradurrebbe in "pensato". È pura creatività senza essere che crei, libertà assoluta (pp. 30-31).

Proprio perché sempre in atto, l'Io non può "limitarsi" a "essere", semplicemente e immediatamente; in quanto autocoscienza, infatti, è (deve essere) *sé*, deve *posizionarsi*, *obiettivarsi*. Qui sta la ragione della logica del pensante e del pensato, del concreto e dell'astratto, in cui si risolve la riforma della dialettica hegeliana; una logica che, a sua volta, sostiene l'elaborazione di una teologia *sui generis*, che espunge dal proprio discorso ogni pre-supposto allo Spirito (con dei risvolti di non poco conto, come argomenta serratamente Del Noce):

> Quando si toglie la datità, in questo caso la rivelazione, si arriva per Gentile alla vera teologia, la sua. […] Il "farsi" di Dio implica la posizione di una realtà di cui abbia a trionfare: per conseguenza, quello che nel cristianesimo è il peccato prende il senso della caduta, della decadenza necessaria, dall'atto al fatto; ma questa necessità, la sola, di porsi attraverso un pensato, il non-io, è il momento della caduta necessario al farsi di Dio. Alla scomparsa del Dio che ha creato potendo anche non creare corrisponde puntualmente quella dell'uomo che ha liberamente peccato, mentre poteva anche non peccare. In ragione di questa idea della caduta si spiegano le tesi in apparenza paradossali per cui la "natura" e il "passato" diventano il male, punti su cui la critica ha particolarmente insistito. La generazione del non-io è "distacco" così come, sebbene non venga nominato, nel mito di Anassimandro; che ritorna, e non può non ritornare, in una filosofia che voglia essere religiosa e insieme rifiuti l'idea biblica della creazione; se al pensiero religioso è essenziale il problema del male, l'alternativa obbligata è tra queste due soluzioni (p. 35).

La densità del tema, com'è ovvio, è tale da non poter essere affrontata sufficientemente in questa sede: in tal senso, giova ricordarne l'innegabile salienza, evidenziata già da Benedetto Croce in una lettera ad Armando Carlini del 26 agosto 1916 ("parlando […] oggettivamente e senza alcuno spirito di gara, *cuius causas procul habeo*, a me pare che il Gentile serbi ancora il concetto della filosofia come religione, nonostante la sua vigorosa coscienza storica: al quale io contrappongono [*sic*!] un concetto affatto laico o *weltmännlich*, come direbbero i Tedeschi. Questa è la vera radice del nostro diverso vedere, e da ciò deriva il resto": Croce, 2026, p. 71). Resta però indicata, ai sensi della nostra riflessione, la via maestra per intravvedere la cartina di tornasole del neoidealismo gentiliano (se si vuole, il suo "dramma" teoretico) nella duplice esigenza di superare il conflitto (sempre frutto di una concezione dualistica della realtà) entro l'unità dello Spirito e, al contempo, di "preservarlo" come sempiterna resistenza, "tensione" tra il soggetto e l'oggetto, il pensante e il pensato, al fine di rigettare l'accusa di misticismo avanzatagli da

più parti e specialmente da Croce (de Giovanni, 2016). La qual cosa creò non poche difficoltà ai suoi seguaci più ortodossi, come Ugo Spirito e Guido De Ruggiero, e rappresenta ancor oggi una delle questioni più spinose nel dibattito intorno alle implicazioni ultime dell'attualismo:

> Gentile muove dal rovesciamento della "necessità" dell'astratto, della sua ineludibilità. Ma non intende subordinare il dialettismo del pensiero alla legge dell'identità, al potere dell'astratto. Anzi intende fare l'opposto. Riconoscere sì i diritti dell'astratto, ma senza rinunziare al "primato" del concreto. Bisognava riportare l'identità e la sua legge sotto il potere del concreto. [...] Nella *Teoria* [la *Teoria generale dello spirito come atto puro*, P.T.] il primato del soggetto gli aveva impedito di cogliere l'autonoma funzione positiva dell'oggetto, e tuttavia quel primato non andava abbandonato. Il *Sistema di logica* rispondeva a entrambe le esigenze. Il logo concreto non nega il logo astratto, nega il concetto astratto del logo astratto [...] come nega il concetto astratto del concreto [...]. Il concetto concreto del logo concreto nega due nullità, non l'astratto. [...] Il pensiero pensa se stesso – e non come oggetto (come logo astratto) bensì come soggetto [...]. Ma, allora, di nuovo: se il *cogito* pensa se stesso come soggetto e non come oggetto, perché l'oggetto? Perché l'oggetto opposto al soggetto, l'oggetto che è quiete e identità e non movimento, e non contraddizione? (Vitiello, 2003, pp. 136 e sgg.).

Al contrario di quanto si potrebbe a tutta prima ritenere, non si tratta di una faccenda puramente oziosa, da relegare all'acribia degli storici del pensiero (anche educativo), poiché è da qui, o almeno da qui, che occorre partire per rintracciare i caratteri fondamentali della modernità, "estenuata" o meno che sia (Del Noce, 1990, pp. 10-11), nella cultura e nella scuola italiana. In questa direzione, può risultare utile ricordare quanto la riflessione gentiliana, sin dai suoi incunaboli giovanili, debba allo studio e alla considerazione del marxismo: già a partire dalla redazione de *La filosofia di Marx* (pubblicato nel 1899), infatti, il pensatore siciliano poté confrontarsi con una prospettiva da cui ricavare la centralità della prassi come attività umana creatrice e trasformatrice, rifiutando tuttavia ogni possibile connubio con il materialismo (p. 70).

Il concetto di *praxis* ci consente di porre a confronto le implicazioni dell'attualismo con quelle del marxismo "eterodosso" di Antonio Gramsci, che pure ha giocato un ruolo notevole nel Belpaese sul piano culturale, quantomeno a partire dal secondo dopoguerra (e specialmente con la pubblicazione dei *Quaderni del carcere* tra il 1948 e il 1951). Nell'ottica del gramscismo, il conflitto è interpretato come strumento di emancipazione anzitutto ideale, quindi politico e istituzionale, delle classi subalterne, attraverso l'acquisizione di un nuovo senso comune e di una coscienza "catartica" perché veramente critica; il conflitto, primo motore della storia, si gioca dunque autenticamente al livello della sovrastruttura e giustifica tutto l'impianto della "rivisitazione" gramsciana del marxismo, centrata sulle nozioni di egemonia, riforma intellettuale e morale, nuovo umanesimo e religione laica (Pagano, 2018b, p. 55). Di più: il conflitto è al cuore della proposta pedago-

gica di Gramsci, dal momento che l'educazione altro non sarebbe che la "lotta per adattarci all'ambiente ma anche e specialmente per dominarlo e non lasciarcene schiacciare" (Gramsci, 1996, p. 350). Pure in questo caso, nondimeno, il limite-conflitto trova risoluzione in una filosofia della storia (e della storia come *praxis*) più ampia e comprensiva: si consideri la valenza regolativa della società civile universale teorizzata dal pensatore sardo, la cui istituzione, peraltro, non coinciderebbe affatto con la fine della storia. Come ha scritto Riccardo Pagano in prospettiva filosofico-educativa,

> il soggetto da educare è un soggetto storico che vive la propria storicità e che, al tempo stesso, idealmente vuole superarla perché ha obiettivi alti, ha mete da raggiungere. In questo processo di crescita la pedagogia della prassi va costantemente alla ricerca di momenti di sintesi in cui le contraddizioni del soggetto in formazione trovano una momentanea risoluzione. Continuamente il passato e il presente vivono dialetticamente nel soggetto e non sono mai del tutto annullati o superati, semmai sono "conservati".
> Nella pedagogia della prassi le negatività del soggetto, le inquietudini legate agli stadi evolutivi (infanzia, adolescenza ecc.) non sono un peso, rappresentano anzi la base per innescare processi positivi di crescita. La storicità del soggetto è, appunto, una risorsa (Pagano, 2018b, pp. 70-71).

Con il progressivo tramonto delle filosofie "forti" degli ultimi due secoli e dei *grand récits* lyotardiani, proprio il paradigma della storicità si è rivelato estremamente fecondo, e non solo nell'ambito delle *Geisteswissenschaften*. L'orizzonte contemporaneo vive tuttora della proteiforme eredità culturale del Novecento (una stagione certo "innominabile", *à la* Cambi, provvista di un'ala assai lunga) e specialmente della sua seconda metà, con la sua straordinaria ricchezza di angoli visuali e punti di fuga, ma altresì con una carica, difficilmente negabile, di debolismo e relativismo. In questo quadro, la tentazione ricorrente è quella non di risolvere o inverare il limite-conflitto, bensì di eliminarlo progressivamente dall'intero arco dell'esistenza umana e del pensare/agire educativo (si rifletta intorno alla rimozione del morire, la dimensione "liminale" per antonomasia, dalle "politiche" di conduzione della nostra vita pubblica e privata). Ebbene, proprio una prospettiva ermeneutica ma non nihilistica, orientata alla tematizzazione della contemporaneità come storicità situata/"interpretata" e, al contempo, aperta all'imprevisto, alla deviazione, allo scarto della *novitas* può costituire un potenziale riferimento al fine di affrontare consapevolmente confini e conflitti della ragione pedagogica.

2. Abitare il conflitto letterario e pedagogico contemporaneo

Dopo la breve stagione del marxismo italiano nell'Italia repubblicana liberata dal fascismo, il fallimento infine del progetto di direzione politica degli intellettuali del partito della classe operaia, tributario dell'idealismo, per una lettura sommaria dell'anti Croce gramsciano funzionale soltanto alla produzione di parole d'ordine pronte all'uso dell'umanesimo militante, le istanze anticapitalistiche internazionali

convergono a definire lo spettro della totalità borghese sul finire degli anni Sessanta. Fu certo una definizione sollecitata dalla presa d'atto dell'inadeguatezza di alternative politiche e culturali a livello mondiale a costituire un argine allo strapotere del neocapitalismo e tuttavia condizionata dall'errore in sede teorica di considerare la crisi del marxismo come crisi del materialismo e la scomparsa della classe operaia come scomparsa del proletariato. È un fatto che considerare la cultura come un tutto organico alla totalità capitalistica, impedendosi cioè di cogliere le forme di coscienza come forme esse stesse di contraddizione dell'ideologia, mentre formalizzava lo strutturarsi di soluzioni idealistiche nelle risposte del ceto intellettuale alla crisi in atto, autorizzava al contempo la consapevolezza dell'assenza di legittimazioni strutturali alle dinamiche di una cultura che fosse ancora confronto, sforzo dialettico, conflitto e consapevolezza critica.

Credo che l'affermarsi della prospettiva ermeneutica in questo contesto sul terreno della pedagogia prima ancora della letteratura dipenda dalla maggiore resistenza ideologica che la crisi del marxismo operava in ambito letterario piuttosto che pedagogico. E tuttavia l'assenza di radici materialistiche esponeva inevitabilmente i due settori scientifici al rischio asseverativo di pratiche operative che non trovavano nel sociale la loro forza e autorizzazione.

Isolata e tardiva, la matrice letteraria dell'ermeneutica è condizionata dalla rimozione del materialismo. Vero è che la scuola come soggetto egemonico istituzionale nella trasmissione di contenuti culturali ideologici non conosce discontinuità nelle sue matrici moderate e di classe nella storia nazionale, anche nei momenti di più avvertita coscienza democratica[1]. Va da sé che nella decadenza della vita pubblica di fine secolo e nelle sue dinamiche di disimpegno avanzate, e nell'inarrestabile "femminilizzazione" e "meridionalizzazione" del sapere umanistico come indice del suo degrado e irriducibilità all'edonismo narcisistico e consumistico moderno (Serianni, 2012), la proposta ermeneutica di una prospettiva critica svincolata e non autorizzata dalla dialettica sociale in crisi, rappresenta la risposta più consapevole della cultura alla crisi della politica e dell'intellettuale in essa, ma sempre all'interno del fondamento ideologico della vecchia identità e alle sue pretese di assolutezza e di autonomia dal sociale. Perché un'idea di letteratura e del suo insegnamento, un'idea infine di storiografia letteraria, è un'idea di cultura e di un modo di essere dell'intellettuale, e l'insegnante già esposto al rischio di emarginazione e di disidentificazione dalla socializzazione avanzata delle sue funzioni governa ora la classe come comunità ermeneutica ("Nella classe come comunità ermeneutica il professore rappresenta il momento di autorità e di mediazione, che disegna e delimita il campo interpretativo e definisce, raccogliendo anche i diversi contributi degli studenti, il ventaglio dei diversi significati possibili di un testo, il suo valore, la sua eventuale attualità") (Luperini, 2016, p. 94), premessa indispensabile per la formazione di una coscienza critica e democratica del presente, nel confronto e nel conflitto delle interpretazioni, aventi a oggetto la letteratura, di uno studente finalmente soggetto di apprendimento e

1 Sulla relazione educativa come relazione egemonica, cfr. Pagano (2014).

non più solo suo destinatario passivo ("Da tale punto di vista la classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sovranazionale, e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni") (p. 93), e tuttavia minacciata dalla deriva nozionistica e dallo scientismo tecnico-formale e retorico del sapere, e dalla sua ideologica neutralità intrinseca, fino ad esserne travolta, perché più funzionali e omogenei a un'idea di primato in quel contesto di degrado oggettivo. La storiografia letteraria come ambito disciplinare più idoneo al conflitto delle interpretazioni riscopre un imprevisto rilancio delle proprie funzioni nel tempo storico di dinamiche sociali marginalizzanti a cui non può più porre un argine oggettivo. Dove il prevalere dell'istruire sull'educare e della discussione sulle metodologie dell'insegnamento piuttosto che sui suoi contenuti fonda le premesse della loro banalizzazione interdisciplinare:

> Questo progetto è ancora vivo e operante in molte scuole e in molti insegnanti. E tuttavia, dicevo all'inizio, si assiste oggi al suo deterioramento grottesco e dequalificante. Al posto del docente intellettuale si sta affermando il docente burocrate impegnato senza fine in prove di verifiche iniziali, in itinere, conclusive; al posto del rigore ermeneutico dilaga l'intrattenimento che trasforma l'insegnante d'italiano in un dilettante di musica, di teatro, di cinema, di sessuologia, di storia dell'arte… Non possiamo non chiederci come sia potuta verificarsi tale pericolosa deriva. Essa è stata ovviamente favorita da esigenze politiche volte a subordinare la scuola a criteri economici trasformandola in una sorta di attività manageriale e di supermarket (p. 24).

In breve, le premesse della storia culturale del secolo scorso catalizzate ed esasperate dal rapido sviluppo dei nuovi processi produttivi, che nascondeva ancora allo sguardo attonito dei suoi primi testimoni la sua reale capacità distruttiva e disidentificativa.

Più meditata e capace di significative proiezioni future, dicevamo, è invece la prospettiva ermeneutica avanzata in ambito pedagogico (Pagano, 2018a), pur sottesa dall'identica sostanziale assenza di consapevolezza materialistica o quanto meno storica dei processi in atto, al punto da delineare nelle più recenti formulazioni un'idea di conflittualità come relazionalità ineludibile dell'umano contro le derive tecnocratiche del presente. Vero è che, come è stato osservato, le contrapposizioni dialettiche senza possibilità di mediazioni attraversano conflittuali semplificando le dinamiche culturali, riempiendo un vuoto di teoria con i pregiudizi piuttosto che con la conoscenza. Senza cogliere della media education la sua difficoltà di farsi riflessione epistemologica sui suoi fondamenti, la sua impossibilità teorica quasi (Rivoltella, 2019, p. 15). Ora, un'epistemologia della media education condividerebbe nei principi le direttive fondamentali di ogni teoria nella ricerca scientifica. E tuttavia nel suo bisogno di una definizione teorica sia pure essenziale dei suoi statuti, partecipando della componente fondativa delle scienze dell'educazione ("la filosofia dell'educazione come discorso generale sull'uomo e sui valori") (p. 46), e della componente interpretativa ("della natura del fatto edu-

cativo, la pedagogia generale") (*ibidem*), e di quella metodologica ("la didattica e la sperimentazione come sapere operativo pratico e progettuale") (*ibidem*), la media education trova proprio in quest'ultima la sua dimensione e il suo spazio più congeniali, che ridimensionano e che circoscrivono quel suo bisogno, lo sovvertono nel suo atto pratico e nella sua progettualità didattica. Ma non lo cancellano, naturalmente.

Quel bisogno di definizione teorica ed epistemologica della media education nasce evidentemente come un bisogno di difesa teorica e metodologica di una funzione ideologica in crisi del pedagogico e dell'intellettuale. Un bisogno di legittimazione. Quando la ristrutturazione neocapitalistica e tecnologica dell'economia emargina irreversibilmente le tradizionali funzioni della coscienza, l'impiego critico del ruolo e il suo primato conoscitivo e quando il conoscere tributario della semplificazione e della dismissione critica della rete rende necessaria una riconversione tecnica delle funzioni intellettuali come governo autonomo e all'altezza del moderno del presente tecnologico.

Gli Episodi di Apprendimento Situati (EAS) sono la proposta di un dispositivo educativo, inclusivo e didattico, come sintesi teorica e progettuale, in grado di realizzare questa integrazione della modernità digitale negli statuti pedagogici fondanti della tradizione, la risposta critica e consapevole della pedagogia alla spontaneità informale e in continuo divenire della conoscenza tecnologica:

> Innanzitutto non vi sono dubbi sul fatto che lavorare per EAS significhi adottare un insieme di regole che servono a costruire una teoria, in questo caso una teoria didattica, se non una teoria della scuola. È un primo punto interessante: gli EAS, come tutte le altre possibili tradizioni di ricerca che si confrontano nel campo didattico, sono un modo di pensare all'insegnamento e all'apprendimento, contengono in fondo un'idea di scuola.
> Cosa contiene l'ontologia della didattica per EAS? Quali sono le idee generative di questa tradizione di ricerca? In sintesi, per punti:
> – la convinzione, condivisa con il *microlearning*, della necessità di lavorare su porzioni circoscritte di contenuto, in attività anch'esse circoscritte e temporalmente contenute. In questo modo si è convinti di incidere sull'attenzione degli studenti, di dare ritmo alla didattica, di svolgere un importante lavoro di riduzione della complessità;
> – il preferire l'apprendimento significativo (o profondo) all'apprendimento superficiale. È superficiale un apprendimento quando è basato sulla memorizzazione senza comprensione; è profondo quando risulta dall'appropriazione del costrutto attraverso la sua riconduzione alla conoscenza pregressa e alle forme della sua archiviazione. Un apprendimento è significativo quando consente di prevedere il comportamento dei fenomeni e delle persone e in questo modo traduce in atto il senso dell'agire competente;
> – la conoscenza situata. In linea con le teorie dell'*embodiment*, alla base dell'EAS sta la consapevolezza didattica che più la conoscenza è contestualizzata e meglio si dispone a essere appresa; per converso ogni decontestualizzazione consiste in un aumento non necessario della

> complessità e quindi in una difficoltà accessoria per chi apprende (Rivoltella, 2021, pp. 5-6).

Conoscenza contro mistificazione ideologica dunque, per governare e conoscere la complessità del presente attraverso la riduzione dei contenuti oggetto di studio e la loro rigorosa contestualizzazione, come presupposto irrinunciabile per catalizzare i processi di attenzione contro la dispersione tecnologica e per trasferire e salvare nel contesto digitale la riflessione critica, per consentire l'ermeneutica digitale del *problem solving* ("Nell'epoca della comunicazione digitale occorre recuperare (e far recuperare agli studenti) un approccio creativo e critico alla produzione dei contenuti, rifuggendo dalla tentazione di omologarsi alla dittatura dello script solo perché rende le cose facili") (Rivoltella, 2018, p. 7). E tuttavia è proprio la difficoltà di governare i processi in atto e la loro complessità a determinare già in sede di definizione teorica lo sbilanciamento oggettivo di un dispositivo presentato come educativo, inclusivo e didattico nella sua dimensione prevalentemente didattica, nell'esasperata e analitica progettualità delle sue schede programmatiche di insegnamento e di metodo per tutte le occorrenze del pedagogico. La media education non già come insegnamento curricolare ma trasversale agli insegnamenti curricolari, e dunque fondativa della conoscenza e della sua trasmissione educativa. Sembrerebbe infine contraddittoria la parcellizzazione dei contenuti e la loro contestualizzazione con un conoscere che si propone nelle intenzioni adeguato e all'altezza della complessità del moderno. Al contrario. Negli EAS confluisce tutta la complessità del reale attraverso un insegnamento significativo. Dove la straordinarietà del miracolo conoscitivo che si realizza a partire dalla parzialità di un frammento è proprio in quell'aggettivo, in quel significativo, che restituisce e ricompone la totalità del conoscere purificando il frammento dei suoi accidenti che concorrono alla determinazione in sua assenza di una complessità indecifrabile:

> L'obiettivo è di rendere affrontabile per lo studente la complessità e di aiutarlo a mantenere l'attenzione e la focalizzazione sul compito. Proprio perché fare tutto non si può, occorre scegliere quel frammento che meglio consenta di far intravedere il tutto. Rapidità, nel caso dell'EAS, significa: in un singolo episodio, in un tempo circoscritto, progettare lo svolgimento di un'attività così significativa da consentire la comprensione di un problema o di un tema molto più grande e complesso (Rivoltella, 2021, pp. 52-53).

Non sorprende che l'esemplificazione trasversale per eccellenza della totalità del pedagogico a partire dalla parzialità del frammento sia desunta dal contenuto letterario, dalla poesia infine:

> La prima obiezione riguarda la frammentarietà che il lavorare per episodi introdurrebbe nel lavoro didattico. Trattare Petrarca per EAS significherebbe ridurlo a cinque o sei attività centrate su qualche sonetto: e il resto? Come

> dare allo studente la percezione dell'intera dimensione dell'autore? E come rendere il senso di ciò che lo lega alle stagioni precedenti e successive della storia letteraria? Vale macroscopicamente per l'EAS quel che è sempre stato addotto come argomento contro la scelta di un approccio "tematico" nel caso di discipline che invece parrebbero inevitabilmente votate a un approccio "lineare": se si procede per episodi si perde il senso dell'intero, senza quel che precede non è possibile comprendere quel che segue (pp. 50-51).

Perché nel frammento della poesia si rivela e vive la totalità dell'universo, la verità del sentimento che si contrappone alla precarietà e alla parzialità dell'agire e della prassi. Un pregiudizio conoscitivo dovrebbe dunque fondare la dichiarata ambizione alla conoscenza critica del presente. Non sorprende che il contrappunto dialettico sul versante dei contenuti alla esasperata attenzione sulle modalità della didattica sia il più consunto luogo comune della tradizione ideologica crociana, un presupposto della conoscenza che pur dovrebbe interferire, senza timore di smentite, nella costruzione non dogmatica di quella conoscenza critica.

Dove agisce la lezione di Berthoz e delle neuroscienze per l'intellettuale già umanista della conoscenza semplessa come riduzione e selezione essenziale della complessità, fondamento scientifico della sua universalizzazione simbolica e dei processi di astrazione intuitivi e prerazionali che la liberano dal contesto (Berthoz, 2009). Perché è questo infine il contesto, la complessità. È un bisogno funzionale all'apprendimento poi trasceso dalla semplessità, dal suo potere di liberazione dalle determinazioni del mondo pratico e dai suoi stessi bisogni. Non l'aborrita semplificazione espressa dal presente tecnologico e nemmeno la complessità priva di forma e di senso, ma la sua sistemazione organica indotta dalla generalizzazione come nuova frontiera del conoscere e dei suoi moderni fondamenti epistemologici.

Bibliografia e sitografia

Berthoz, A. (2011). *La semplessità*. Codice. (Opera originale pubblicata nel 2009).

Croce, B. (2026). *Perdersi negli altri e nelle cose. Lettere scelte.* Adelphi.

De Giovanni, B. (2016). Sistema di logica come teoria del conoscere. In *Croce e Gentile. Istituto della Enciclopedia Italiana*. Consultato il 9 settembre 2026, da https://www.treccani.it/enciclopedia/sistema-di-logica-come-teoria-del-conoscere_(Croce-e-Gentile)/

Del Noce, A. (1990). *Giovanni Gentile. Per una interpretazione filosofica della storia contemporanea*. Il Mulino.

Dorion, L.-A. (2010). *Socrate*. Carocci. (Opera originale pubblicata nel 2004).

Gentile, G. (1917–1922). *Sistema di logica come teoria del conoscere.* Laterza.

Luperini, R. (2016). *Insegnare la letteratura oggi* (5ª ed.). Manni.

Pagano, R. (2014). *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci* (2ª ed.). Monduzzi Editoriale.

Pagano, R. (2018a). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica* (2ª ed.). Morcelliana.

Pagano, R. (2018b). La scrittura come "totalità politica" in Antonio Gramsci. In C. Laneve (Ed.), *La scrittura come gesto politico. La beauté d'une pratique* (pp. 55–78). Cafagna.

Rivoltella, P. C. (2018). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati.* La Scuola.
Rivoltella, P. C. (2019). *Media education. Idee, metodo, ricerca*. Morcelliana.
Rivoltella, P. C. (2021). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica.* Morcelliana.
Serianni, L. (2012). *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche.* Laterza.
Turnone, P. (2023). *Per una paideia "sub specie liminis".* Pensa MultiMedia.
Vitiello, V. (2003). *Hegel in Italia. Dalla storia alla logica.* Guerini e Associati.

II.19
Autoefficacia adattiva e gestione della classe inclusiva nel TFA Sostegno

Patrizia Oliva
Professoressa associata – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
poliva@unicz.it
Mariagrazia Verbicaro
Dottoranda in Psicologia (XLI ciclo) – Università degli Studi di Messina
mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it

Abstract
Lo studio esamina il ruolo predittivo dell'autoefficacia per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato sull'autoefficacia nella gestione della classe inclusiva, in docenti specializzandi sul sostegno. Sono state somministrate la Scala di Autoefficacia dell'Insegnante per l'implementazione dell'Apprendimento Autoregolato (AI-AA; Scierri, 2024) e la Scala di Autoefficacia nella Gestione della Classe (CM_SES; Gaudreau, Frenette, Loi Zedda, 2017). Le componenti strategica, adattiva e valutativa dell'autoefficacia per l'autoregolazione concorrono a sostenere quella gestionale, ma è la capacità di modulare l'insegnamento sui bisogni individuali a esercitare il peso maggiore. Tale orientamento qualifica la competenza inclusiva del docente e trasforma la vulnerabilità in risorsa generativa della relazione di cura, come soglia in cui la formazione cessa di essere trasmissione e diventa cura educativa (Lombardi, 2019).
Parole chiave: autoefficacia adattiva; apprendimento autoregolato; formazione docente; gestione della classe inclusiva; cura educativa.

The study examines the predictive role of self-efficacy for implementing self-regulated learning on self-efficacy in inclusive classroom management, among pre-service support teachers. Two instruments were administered: the Teacher Self-efficacy Scale to implement Self-Regulated Learning (AI-AA; Scierri, 2024) and the Classroom Management Self-Efficacy Scale (CM_SES; Gaudreau, Frenette, & Loi Zedda, 2017). The strategic, adaptive and evaluative components of self-efficacy for self-regulation jointly sustain management self-efficacy, yet it is the capacity to tailor teaching to individual needs that carries the greatest weight. This orientation qualifies the teacher's inclusive competence and turns vulnerability into a generative resource of the care relationship, marking the threshold where education ceases to be transmission and becomes educational care (Lombardi, 2019).
Keywords: adaptive self-efficacy; self-regulated learning; teacher education; inclusive classroom management; educational care.

1. Introduzione

L'evoluzione inclusiva della scuola italiana ha progressivamente ridefinito la funzione del docente specializzato per il sostegno, riconoscendogli un ruolo che oltrepassa l'affiancamento del singolo allievo. Già la Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate stabilisce che l'insegnante di sostegno assuma la contitolarità delle classi in cui opera, partecipando a pieno titolo alla programmazione e alla valutazione dell'intero gruppo. Il D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità consolida una simile corresponsabilità e colloca il docente al centro dei processi di personalizzazione dell'insegnamento. Il percorso di specializzazione per il sostegno, denominato TFA Sostegno, rappresenta pertanto un'autentica transizione identitaria, un *kairós* formativo attraverso cui il corsista matura la postura del professionista riflessivo (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014). La complessità delle classi eterogenee sollecita nel docente un'intensa esperienza di responsabilità, e la vulnerabilità che ne deriva acquista il valore di una dimensione costitutiva e generativa della professionalità (Iaquinta, 2024). Una traccia viva di una simile esperienza affiora nel *Diario di scuola* di Daniel Pennac (2008), dove l'attenzione di pochi maestri restituisce fiducia allo studente in difficoltà, a riprova di quanto lo sguardo capace di adattarsi dell'insegnante incida sul cammino scolastico di chi apprende.

Entro un simile orizzonte professionale la percezione di autoefficacia opera a titolo di fattore che traduce la formazione ricevuta in pratiche didattiche efficaci. Per il docente inclusivo assumono particolare rilievo due domini fra loro complementari, l'autoefficacia nel promuovere l'apprendimento autoregolato degli studenti (Zimmerman, 2002) e l'autoefficacia nella gestione della classe. La letteratura nazionale ha già validato strumenti robusti per misurare entrambi i costrutti, mentre la relazione che li lega conserva ancora ampi margini di approfondimento, tanto più quando riguarda i docenti impegnati nella formazione sul sostegno. È entro questo margine ancora aperto che si colloca il presente contributo, il quale ricostruisce il legame fra i due costrutti per soppesare quanto ciascuna loro componente rafforzi la fiducia con cui il docente conduce inclusivamente la classe.

2. Riferimenti teorici

Nella prospettiva socio-cognitiva l'autoefficacia designa la fiducia dell'individuo nel mobilitare le proprie risorse entro compiti determinati e si mostra sensibile al contesto in cui viene esercitata, tanto che nell'insegnamento assume forme distinte a seconda della sfera professionale considerata (Bandura, 1997).

L'implementazione dell'apprendimento autoregolato rappresenta un primo ambito in cui questa fiducia si esercita. L'autoregolazione, nella teoria di Zimmerman (2002), matura attraverso fasi cicliche di pianificazione, esecuzione e autoriflessione, che l'insegnante competente sostiene negli allievi. La Scala di Autoefficacia dell'Insegnante per l'implementazione dell'Apprendimento Autore-

golato (AI-AA; Scierri, 2024) coglie una simile fiducia lungo componenti coordinate, nelle quali la sicurezza nell'insegnare strategie di studio definisce la parte strategica, la capacità di modulare l'azione didattica e di sostenere l'autonomia in rapporto ai bisogni emergenti qualifica quella adattiva, e la promozione dell'autovalutazione e del confronto fra pari caratterizza quella valutativa. La dimensione adattiva, prossima alla progettazione universale per l'apprendimento, richiede una lettura fine dei diversi profili di funzionamento degli studenti, comprese le caratteristiche di natura cognitivo-attentiva, la cui incidenza sull'apprendimento trova conferma nell'indagine sperimentale sui processi osservativi (Foti et al., 2026).

La gestione della classe ne rappresenta l'altro ambito elettivo. La Scala di Autoefficacia nella Gestione della Classe (CM_SES; Gaudreau et al., 2017) la rileva in qualità di sicurezza nel prevenire e orientare i comportamenti, nell'organizzare l'ambiente e nel sostenere il clima relazionale. Intesa in chiave inclusiva, la sicurezza gestionale si traduce nel predisporre le condizioni entro cui ciascuno può progredire secondo le proprie possibilità, e si nutre delle competenze socio-emotive del docente (Mangione & Rosa, 2026), mentre la supervisione pedagogica ne accompagna la maturazione (Simeone, 2024) lungo l'intero percorso di formazione all'inclusione (Fiorucci & Zizioli, 2022).

3. Obiettivo e ipotesi

L'obiettivo generale del contributo consiste nel chiarire quali dimensioni dell'autoefficacia per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato sostengano maggiormente l'autoefficacia nella gestione della classe inclusiva nei docenti in formazione sul sostegno, in modo da orientare la progettazione dei percorsi di specializzazione. A partire da questa finalità l'indagine articola tre ipotesi, ciascuna corredata da un obiettivo specifico, lungo una progressione che muove dall'associazione fra i costrutti fino alla gerarchia dei loro apporti. La prima ipotesi (H1) prevede che le componenti strategica, adattiva e valutativa dell'autoefficacia per l'autoregolazione si associno positivamente all'autoefficacia gestionale, e vi corrisponde l'obiettivo specifico (OS1) di descrivere la relazione che ciascuna componente intrattiene con la conduzione inclusiva del gruppo classe. La seconda ipotesi (H2) attende che, osservate le componenti nel loro insieme, quella adattiva rappresenti il predittore prevalente della fiducia gestionale, da cui discende l'obiettivo (OS2) di analizzarne l'apporto e riconoscere la dimensione che più incide. La terza ipotesi (H3) riguarda la stabilità di quella prevalenza, dato che presume la componente adattiva capace di conservare la propria centralità anche in termini di importanza relativa, e a questo scopo l'obiettivo (OS3) descrive la quota di varianza gestionale spiegata da ciascuna componente.

4. Metodo

Lo studio adotta un disegno quantitativo non sperimentale, di natura descrittivo-correlazionale e trasversale, che descrive le dimensioni dell'autoefficacia dei docenti in formazione e riconosce le relazioni fra esse attraverso un'unica rilevazione. Alla rilevazione hanno preso parte 542 corsisti iscritti al percorso di specializzazione per il sostegno presso un ateneo del Sud Italia, che vi hanno aderito volontariamente dopo aver espresso il consenso informato, entro una procedura in grado di garantire la piena riservatezza dei partecipanti.

L'autoefficacia per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato è stata rilevata con la Scala di Autoefficacia dell'Insegnante per l'implementazione dell'Apprendimento Autoregolato (AI-AA; Scierri, 2024), articolata in 17 item che ripartiscono la fiducia del docente fra una componente strategica di 6 elementi, una adattiva di 8 e una valutativa di 3. La sicurezza nel governo del gruppo classe è stata misurata con la Scala di Autoefficacia nella Gestione della Classe (CM_SES; Gaudreau, Frenette, Loi Zedda, 2017), che condensa 28 item in un punteggio complessivo. I partecipanti hanno risposto lungo una scala a sei passi, e i punteggi di ciascuna dimensione, calcolati in forma di media degli elementi che la compongono, hanno mostrato un'attendibilità elevata, con coefficienti alfa di Cronbach compresi fra .90 e .99.

Le due scale rilevano l'autoefficacia percepita, intesa a titolo di convinzione del docente sulla propria capacità di agire in situazione, e restituiscono quindi una rappresentazione soggettiva della competenza, distinta dalla condotta effettivamente messa in atto in classe. Il disegno descrittivo-correlazionale adottato consente di riconoscere le associazioni fra le dimensioni rilevate e mantiene aperta la direzione del legame, cosicché i risultati descrivono una convergenza fra convinzioni professionali e invitano alla prudenza di fronte a ogni lettura causale del rapporto fra credenza e azione.

I questionari, somministrati online in un'unica sessione, hanno restituito un insieme di dati completo. L'elaborazione ha delineato il profilo descrittivo delle variabili e ne ha verificato la coerenza interna, per poi riconoscere il modo in cui le componenti dell'autoefficacia per l'autoregolazione si legano alla sicurezza nella gestione della classe e individuare quella che la sostiene con maggiore forza. L'apporto proprio di ciascuna componente è stato soppesato con una procedura di importanza relativa robusta al legame fra i predittori.

5. Risultati e discussione

Il profilo descrittivo delle variabili, insieme alla loro coerenza interna e alle correlazioni reciproche (tab. 1), rivela misure dalle medie analoghe e da un'attendibilità molto elevata, segno di una fiducia professionale solida e omogenea nei diversi ambiti indagati.

Variabile	M	DS		1	2	3	4
1. Autoefficacia strategica	4.52	0.97	.95	—			
2. Autoefficacia adattiva	4.53	0.93	.94	.87	—		
3. Autoefficacia valutativa	4.52	1.04	.90	.74	.84	—	
4. Autoefficacia gestionale	4.54	0.91	.99	.78	.82	.78	—

Nota. Tutte le correlazioni sono significative ($p < .001$)

Tab. 1: Statistiche descrittive, attendibilità e correlazioni tra le variabili (N = 542)

I risultati confermano la prima ipotesi (H1) e rispondono al primo obiettivo (OS1), perché le componenti dell'autoefficacia per l'autoregolazione si accompagnano a una maggiore fiducia nella gestione della classe, in misura più netta per la componente adattiva e di poco inferiore per la valutativa e la strategica. Il docente che si percepisce capace di promuovere l'autoregolazione dei propri allievi si riconosce, nella stessa misura, in grado di condurre inclusivamente il gruppo, e la convergenza raggiunge il punto più alto dove entra in gioco la capacità di adattare l'insegnamento (fig. 1).

Considerate congiuntamente, le componenti dell'autoefficacia per l'autoregolazione rendono conto di gran parte della fiducia con cui il docente si percepisce in grado di gestire la classe, dato che il modello di regressione ne spiega quasi tre quarti della varianza ($R^2 = .72$) e risulta nel suo insieme significativo ($F(3, 538) = 459.24$, $p < .001$). Al suo interno la dimensione adattiva esercita il peso maggiore ($\beta = .35$), davanti alla valutativa ($\beta = .31$) e alla strategica ($\beta = .25$), con contributi tutti statisticamente significativi (fig. 2). La conduzione inclusiva del gruppo si lega anzitutto alla sicurezza con cui l'insegnante rimodella in tempo reale la propria proposta didattica sui bisogni che via via affiorano negli allievi, mentre l'insegnamento di strategie di studio e il sostegno all'autovalutazione vi concorrono in misura più contenuta e pienamente apprezzabile. L'ampiezza dell'associazione fra le componenti, testimoniata da un fattore di inflazione della varianza compreso fra 3.30 e 6.34, invita a leggerne l'apporto individuale con prudenza (fig. 2).

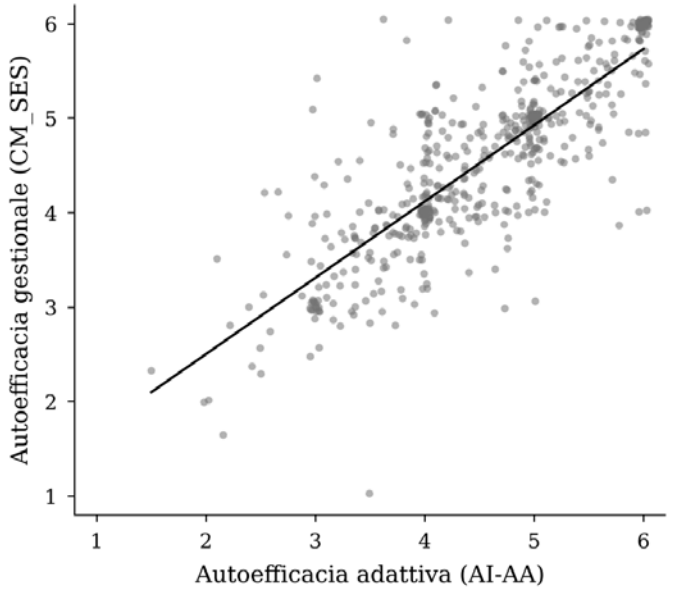


Fig. 1: Relazione tra autoefficacia adattiva e gestionale (N = 542)

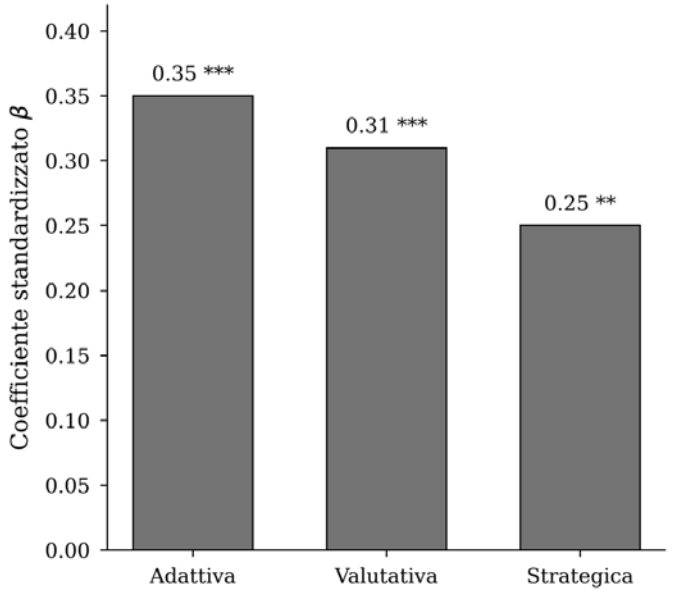


Fig. 2: Coefficienti di regressione standardizzati delle componenti (p < .01; *** p < .001)**

L'esito conferma la terza ipotesi (H3) e completa l'obiettivo (OS3), dato che la centralità della dimensione adattiva permane quando si soppesa il contributo

che ciascuna componente porta in proprio. La scomposizione dell'importanza relativa secondo il metodo LMG (Grömping, 2006) le attribuisce la porzione più ampia della varianza gestionale, con il 36% a fronte del 32% della valutativa e del 31% della strategica, una gerarchia che resiste anche al netto della forte associazione fra le componenti. La stabilità di una simile centralità ne rafforza il valore formativo, perché l'adattamento traduce la lettura dei diversi profili di funzionamento degli studenti (Foti et al., 2026) in decisioni situate e colloca la gestione della classe sul terreno della cura delle condizioni che rendono possibile a ciascuno l'apprendere.

Entro una simile prospettiva la vulnerabilità assume valore generativo, perché le fragilità degli allievi sollecitano e sviluppano la sensibilità adattiva del docente, in accordo con la lettura che riconosce nella vulnerabilità una categoria fondativa dell'educazione inclusiva, capace di mutare la condizione esposta dell'allievo in risorsa relazionale (Indellicato, 2026). La cultura della cura offre a una simile competenza il proprio radicamento istituzionale, in qualità di struttura relazionale che sostiene la convivenza educativa e orienta la scuola verso la responsabilità e il riconoscimento delle soggettività (Balzano & Balzano, 2025), e trae alimento dalla sensibilità socio-emotiva del docente (Mangione & Rosa, 2026) che la supervisione contribuisce a maturare (Simeone, 2024). Il radicamento etico dell'adattività richiama la responsabilità verso l'alterità e l'ancoraggio al contesto (Lombardi, 2019).

6. Conclusioni

Le evidenze raccolte orientano la formazione iniziale all'inclusione verso la coltivazione intenzionale della sicurezza adattiva, alimentata da esperienze dirette di padronanza, da esercitazioni di microinsegnamento su situazioni di classe realmente eterogenee e da una supervisione riflessiva che accompagni la maturazione delle convinzioni professionali. L'associazione osservata fra le dimensioni invita a sostenere in forma unitaria l'autoefficacia del docente, valorizzando accanto alla componente adattiva anche la sicurezza nell'insegnare strategie di studio e nel promuovere l'autovalutazione, in attesa che disegni longitudinali verifichino se la fiducia dichiarata trovi riscontro nella condotta osservabile fra i banchi.

La portata dei risultati va commisurata ai limiti che ne circoscrivono la generalizzabilità, dato che le relazioni rilevate lasciano aperta la direzione del legame e che la natura autoriferita delle misure, insieme alla provenienza dei partecipanti da un solo ateneo, raccomanda prudenza nell'estendere le conclusioni. Resta, a fondamento del lavoro, la convinzione che la formazione all'inclusione muti di segno nel momento in cui sposta il proprio baricentro dalla trasmissione dei contenuti alla capacità di adattarli, e con un simile passaggio diventi generazione autentica di competenza inclusiva, in grado di trasformare l'eterogeneità delle classi nella condizione stessa in cui ogni allievo trova la possibilità di apprendere.

Bibliografia

Balzano, V., & Balzano, G. (2025). La cultura della cura come cultura della scuola. *Pedagogia Oggi*, 23(2), 25–32.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali.* FrancoAngeli.

Fiorucci, M., & Zizioli, E. (Eds.). (2022). *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Pensa MultiMedia.

Foti, F., La Rosa, V. L., Pullano, L., Iaquinta, T., & Commodari, E. (2026). The role of the different components of attention on observational learning in early primary school children: New insights and educational implications. *Brain Sciences*, 16(2), Article 237.

Gaudreau, N., Frenette, É., & Loi Zedda, M. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. Adattamento e validazione italiani. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4(4), 391–405.

Grömping, U. (2006). Relative importance for linear regression in R: The package relaimpo. *Journal of Statistical Software*, 17(1), 1–27.

Iaquinta, T. (2024). Vulnerabilità docente e solitudine abitata. In M. Fabbri & M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune. Modelli teorico-metodologici e public engagement.* Pensa MultiMedia.

Indellicato, R. (2026). Vulnerability as a fundamental category of inclusive education: Theoretical and pedagogical perspectives for convergence between general pedagogy and special pedagogy. *Journal of Modern Science,* 66(2), 295–308.

Lombardi, M. G. (2019). Educare al territorio tra pedagogia e responsabilità. *Attualità Pedagogiche*, 1(1), 78–81.

Mangione, G. R. J., & Rosa, A. (2026). *Le competenze socio-emotive dei docenti. Ripensare le posture, comprendere le pratiche, orientare la formazione.* Pensa MultiMedia.

Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Feltrinelli.

Scierri, I. D. M. (2024). Italian validation of the Teacher Self-efficacy scale to implement Self-Regulated Learning (AI-AA). *Italian Journal of Educational Research,* (32), 32–46.

Simeone, D. (2024). La supervisione pedagogica. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (pp. 316–323). Morcelliana.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. T*heory Into Practice,* 41(2), 64–70.

II.20
Intelligenza artificiale generativa e lingue dei segni nelle credenze dei docenti in formazione sul sostegno

Mariagrazia Verbicaro
PhD student – Università degli Studi di Messina
mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it
Patrizia Oliva
Professoressa associata – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
poliva@unicz.it

Abstract
L'Intelligenza Artificiale Generativa ridefinisce l'educazione inclusiva (Lee et al., 2026), ma gli studenti sordi restano ai margini, perché quei sistemi lavorano su testo e parlato, non su lingue segnate. Una sintesi della letteratura (Chemnad & Othman, 2025) porta a un modello *inclusive-by-design* per *chatbot* e *avatar*, fondato sulla mediazione del docente, sulla trasparenza dell'incertezza traduttiva e sulla *GenAI literacy*. Tale mediazione presuppone un criterio, che la competenza udente non fornisce e che va definito con le comunità sorde (Desai et al., 2024), per riconoscere una traduzione in segni impoverita. Uno studio descrittivo-correlazionale lo verifica in specializzandi sul sostegno con la *Beliefs and Attitudes about Deaf Education Scale* (BADE; Clark et al., 2013) e la *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP; Aiello et al., 2016).
Parole chiave: intelligenza artificiale generativa; studenti sordi; lingue dei segni; tecnologie educative; educazione inclusiva.

Generative Artificial Intelligence is reshaping inclusive education (Lee et al., 2026), yet deaf students remain at the margins, because such systems work on text and speech, not on signed languages. A synthesis of the literature (Chemnad & Othman, 2025) leads to an inclusive-by-design model for chatbots and avatars, resting on teacher mediation, on transparency of translational uncertainty and on GenAI literacy. Such mediation presupposes a criterion, which hearing competence does not supply and which must be defined with deaf communities (Desai et al., 2024), for recognising an impoverished translation into sign language. A descriptive-correlational study tests whether pre-service support teachers hold it, using the Beliefs and Attitudes about Deaf Education Scale (BADE; Clark et al., 2013) and the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP; Aiello et al., 2016).
Keywords: generative artificial intelligence; deaf students; sign languages; educational technologies; inclusive education.

1. Introduzione

L'intelligenza artificiale generativa è entrata rapidamente nella didattica delle lingue, dove la ricerca ne ha già mappato usi ed effetti (Lee et al., 2026), mentre *chatbot* multimodali e *avatar* segnanti circolano nei materiali didattici per studenti sordi più rapidamente di quanto se ne valuti l'adeguatezza linguistica.

Addestrati su una varietà standard, questi sistemi riconoscono con difficoltà i segni che mutano da una regione all'altra e le forme miste che nascono nell'uso quotidiano fra lingua dei segni e italiano. Rendono, inoltre, in modo impoverito l'espressione del volto e i movimenti del capo, che nelle lingue dei segni veicolano informazione grammaticale, e ottimizzano i movimenti per la riconoscibilità algoritmica più che per la leggibilità umana (Chemnad & Othman, 2025).

Sono limiti che toccano la grammatica prima dell'estetica, perché descrivere la lingua dei segni italiana richiede di rendere conto dell'integrazione simultanea di componenti manuali e non manuali entro un unico atto di significazione (Volterra et al., 2019), sicché un avatar che ne trascuri una parte consegna allo studente una lingua mutila nella sintassi.

In *Il prof è sordo*, David Lodge (2008) racconta un linguista che perde l'udito e ricostruisce per congettura le frasi che gli sfuggono, mostrando come un accesso frammentario somigli alla comprensione abbastanza da venire scambiato per essa.

Prima della tecnica, tuttavia, viene la questione di chi abbia stabilito che cosa conti come una buona resa in lingua dei segni. Le agende di ricerca del settore sono state costruite in larga misura da ricercatori udenti, i quali hanno fissato le soglie di accuratezza e la varietà da assumere come riferimento muovendo dalla propria esperienza linguistica e presentandola come universale (Desai et al., 2024). Un modello *inclusive-by-design* deve perciò spingersi oltre la traduzione testo-segno e stabilire chi giudica l'adeguatezza dell'*output*.

A quella domanda le politiche europee hanno già dato una risposta, affidando il giudizio all'insegnante sotto il nome di sorveglianza umana, ossia la facoltà di comprendere che cosa il sistema produca e di disattenderlo quando risulti inadeguato (European Parliament and Council, 2024).

La delega presuppone un criterio per riconoscere una traduzione in segni impoverita, presupposto che nessuna norma verifica e che l'uso tacito della *GenAI* in classe rende ancora più fragile (Barnes & Tour, 2026).

Il presente contributo si colloca entro questo margine e sposta l'attenzione dai sistemi alle premesse con cui i docenti li accolgono.

2. Quadro teorico

La storia istituzionale dell'educazione dei sordi consegna ai docenti italiani premesse che precedono qualunque tecnologia, poiché il Congresso di Milano del 1880, vietando la lingua dei segni nelle scuole, inaugurò una *governance* esercitata dall'esterno sui confini cognitivi di una comunità e sottrasse per generazioni ai

bambini sordi la lingua entro cui avrebbero costruito il pensiero (Verbicaro & Oliva, 2026a).

Il riconoscimento giuridico della lingua dei segni italiana è giunto soltanto nel 2021, mentre la ricerca linguistica ne aveva già descritto da decenni lo statuto di lingua naturale a pieno titolo, con una grammatica propria che affida il significato all'integrazione simultanea di componenti manuali e non manuali (Volterra et al., 2019).

Il divieto è caduto, mentre la logica che lo sosteneva sopravvive in forme più discrete, come accade dove l'interprete opera in assenza di accessibilità strutturale e la scuola produce un'illusione di inclusione che colloca la lingua dei segni in posizione accessoria pur riconoscendola (Caselli et al., 2020).

Quella lingua, per un alunno sordo, è il mezzo in cui i concetti prendono forma, le domande si formulano e il ragionamento si svolge, sicché costruire la lezione in italiano e tradurla soltanto dopo inverte l'ordine in cui l'apprendimento avviene.

Il modello *inclusive-by-design* per *chatbot* e *avatar* segnanti risponde a questa eredità con tre principi, dato che la mediazione del docente sottopone a controllo umano ciò che il sistema genera, la trasparenza rende dichiarabile l'incertezza di ogni traduzione e la *GenAI literacy* orienta l'uso verso l'autonomia dello studente.

La mediazione occupa fra questi una posizione portante, perché è il docente a stabilire se la traduzione prodotta dal sistema sia accettabile, e il principio vale quanto la sua capacità di distinguere una resa fedele da una impoverita.

Condividere il valore della lingua dei segni sul piano dei principi non determina le scelte di un insegnante in classe, che può considerarla una lingua a tutti gli effetti e insieme ritenere che parlare e segnare contemporaneamente offra al bambino sordo lo stesso accesso.

Tale convinzione, di cui questo studio misura la diffusione, è stata a lungo trasmessa come buona pratica inclusiva e trova conferma apparente nell'esperienza, giacché l'alunno segue la lezione e nulla avverte l'adulto udente che la struttura della lingua segnata si sta perdendo.

Chi la condivide non ha ragione di controllare quanto un *avatar* produce, e la sorveglianza umana viene meno proprio dove sembra al sicuro.

3. Obiettivi e ipotesi

L'obiettivo generale consiste nello stabilire se i docenti concepiscano l'accesso linguistico degli studenti sordi come una somma di canali, per cui aggiungere il parlato al segnato garantirebbe entrambe le lingue, e se l'autoefficacia nelle pratiche inclusive fornisca il criterio di giudizio che la mediazione del docente presuppone.

Tre ipotesi direzionali lo articolano.

– H1. L'adesione agli enunciati che affermano la sommabilità dei canali comunicativi supera l'adesione agli enunciati oralisti espliciti;

– H2. L'adesione agli enunciati sulla sommabilità si associa positivamente all'orientamento visivo-bilingue;
– H3. L'autoefficacia nelle pratiche inclusive si associa più fortemente a un enunciato sull'accesso sostenuto dalla ricerca linguistica che a un enunciato privo di tale sostegno.

4. Metodo

La ricerca adotta un disegno quantitativo descrittivo-correlazionale, che consente di descrivere le credenze dei docenti sull'accesso linguistico degli studenti sordi e di analizzarne le relazioni con l'autoefficacia professionale.

Alla rilevazione hanno preso parte 169 insegnanti in servizio iscritti al percorso di specializzazione per il sostegno, con un'esperienza media di 8,7 anni (DS = 5,3), che vi hanno aderito volontariamente dopo aver espresso il consenso informato, entro una procedura in grado di garantire la piena riservatezza dei partecipanti.

Le credenze relative all'educazione dei bambini sordi sono state rilevate con la *Beliefs and Attitudes about Deaf Education Scale* (BADE; Clark et al., 2013), articolata in 26 item su scala a cinque passi dai quali sono stati derivati tre indici, ciascuno pari alla media dei rispettivi elementi. La simultaneità dei canali attribuisce pieno accesso alla produzione contemporanea di parlato e segnato, al *Cued Speech* e all'udito residuo integrato dalla lettura labiale; l'oralismo esplicito nega valore ai segni e alla loro trasmissione familiare; l'orientamento visivo-bilingue riguarda l'acquisizione visiva del linguaggio e il modello bilingue.

L'autoefficacia nelle pratiche inclusive è stata invece misurata con la *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP; Aiello et al., 2016), che condensa 18 item su scala a sei passi in un punteggio complessivo.

I questionari sono stati somministrati online in un'unica sessione e le analisi sono state condotte in ambiente R con l'ausilio di RStudio. Dopo il profilo descrittivo si è confrontata l'adesione ai due gruppi di enunciati, per stabilire quale dei due raccolga il consenso maggiore.

Si è poi misurato se chi ritiene sommabili i canali comunicativi sia anche chi sostiene l'acquisizione visiva del linguaggio, verificando se le due posizioni si escludano o convivano. Si è confrontato, infine, quanto l'autoefficacia si associ a un enunciato sostenuto dalla ricerca linguistica e quanto a uno che ne è privo, per riconoscere se la competenza inclusiva permetta di distinguerli.

5. Risultati e discussione

Il profilo descrittivo delle credenze, insieme alla loro coerenza interna e alle correlazioni reciproche (Tab. 1), rivela una configurazione asimmetrica, poiché le proposizioni che negano valore ai segni si collocano nettamente sotto il punto neutro mentre quelle che ne affermano la sommabilità con il parlato lo superano di altrettanto, entro misure di attendibilità soddisfacente.

Variabile	M	DS	α	1	2	3	4
1. Simultaneità dei canali	4.18	0.68	.75	—			
2. Oralismo esplicito	2.21	0.90	.86	−.10	—		
3. Orientamento visivo-bilingue	4.03	0.57	.86	.58***	−.16*	—	
4. Autoefficacia inclusiva	4.77	0.76	.97	.32***	−.13	.29***	—

Nota. * p < .05; *** p < .001

Tab. 1: Statistiche descrittive, attendibilità e correlazioni tra le variabili (N = 169)

I risultati confermano la prima ipotesi (H1), perché i docenti respingono quasi all'unanimità le proposizioni che attribuiscono ai segni un effetto di ostacolo o che negano ai genitori udenti la possibilità di apprenderli, mentre accolgono in larghissima maggioranza quelle secondo cui parlare e segnare insieme, oppure affiancare al parlato la lettura labiale, consegna al bambino sordo entrambe le lingue (Fig. 1).

La convinzione che i canali si sommino contraddice però quanto la linguistica ha accertato, perché segnare mentre si parla piega i segni all'ordine delle parole italiane e ne dissolve la grammatica. Cade così il divieto, mentre resta l'idea che lo reggeva, per cui la lingua del sordo nasce dal parlato con un'aggiunta accanto.

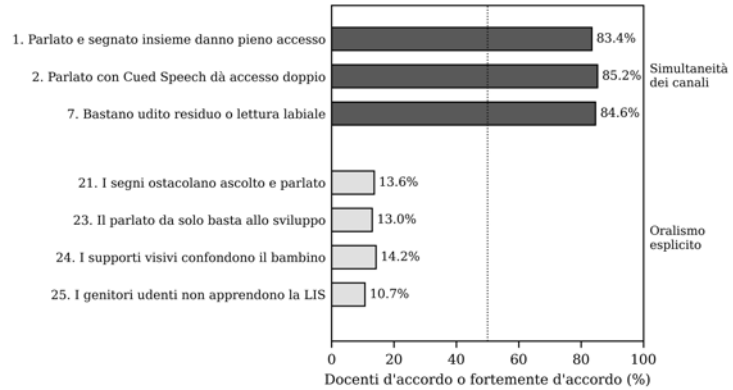


Fig. 1: Adesione agli enunciati sulla simultaneità dei canali e a quelli oralisti espliciti (N = 169)

Anche la seconda ipotesi (H2) trova conferma, poiché la credenza nella sommabilità si accompagna a un orientamento visivo-bilingue più marcato anziché escluderlo, laddove l'oralismo esplicito procede in direzione opposta e si allontana da esso (Fig. 2a). Quasi metà dei partecipanti sostiene con convinzione entrambe le posizioni, e il confronto fra due piani distinti ne rivela il meccanismo, dato che

la lingua dei segni raccoglie un consenso pressoché unanime quando viene presentata come possibilità aperta al bambino sordo e scende sotto la metà quando la si presenta come condizione senza la quale lo sviluppo linguistico si compromette (Fig. 2b). Riconosciuta come diritto e non come necessità, essa può convivere con altri canali senza che il docente avverta alcuna contraddizione.

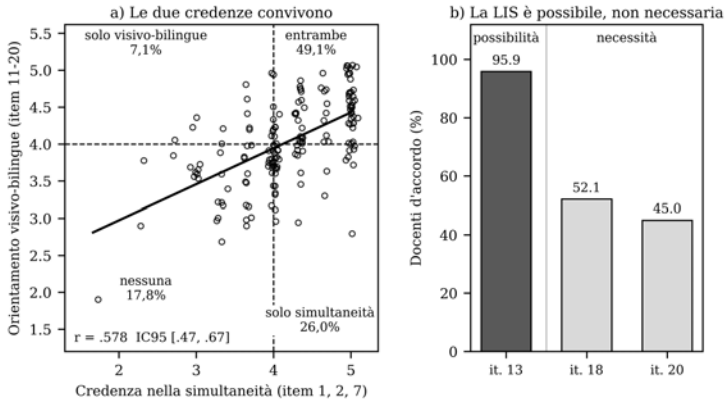


Fig. 2: a) simultaneità e orientamento visivo-bilingue, soglie a 4; b) la LIS come possibilità e come condizione

I docenti che si sentono più competenti aderiscono nella stessa misura all'affermazione vera secondo cui i bambini sordi possono apprendere la lingua dei segni e a quella falsa secondo cui parlare e segnare insieme ne dà pieno accesso (Fig. 3). Sentirsi capaci nell'inclusione lascia dunque indistinto il fondato dall'infondato, giacché ad attrarre il consenso è la promessa di accesso che l'enunciato contiene, e il criterio per giudicare un avatar va costruito fuori dalla competenza del docente.

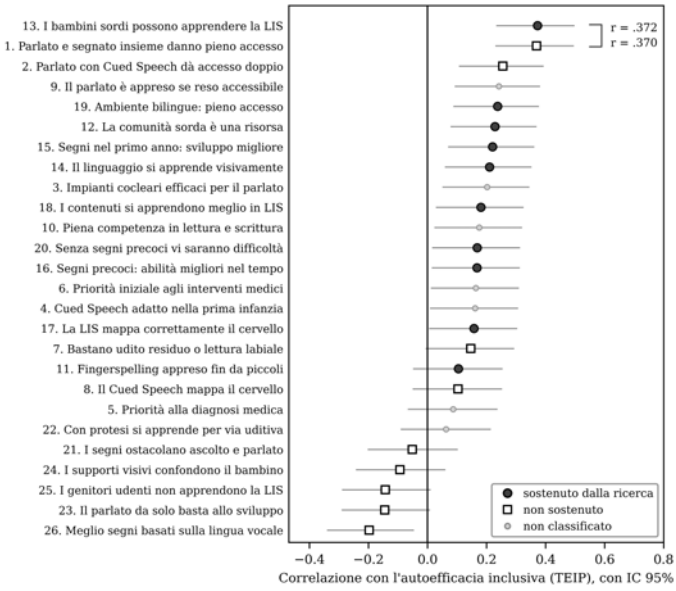


Fig. 3: Correlazione fra autoefficacia e adesione a ciascun enunciato sull'educazione dei sordi (N = 169)

Un avatar che presenta insieme segni animati, sottotitoli e voce mostra al docente esattamente la somma che egli considera già sufficiente, e l'artefatto digitale, ristrutturando la mediazione didattica (Rossi, 2021), la rende visibile anziché metterla in discussione.

La sorveglianza umana funziona quando l'esito del sistema sorprende chi lo osserva, mentre qui le due rappresentazioni coincidono e la verifica perde il proprio innesco.

Giudicare una resa segnata richiede un sapere linguistico, mentre la formazione del docente costruisce un sapere pedagogico, e la norma affida il compito alla competenza sbagliata in un tempo in cui la tecnologia entra in classe più rapidamente della formazione (Iavarone, 2025).

Il sistema, da parte sua, deve dire apertamente quali contenuti traduce peggio e su quale varietà di lingua dei segni è stato addestrato, perché chi crede che i canali si sommino difficilmente si insospettisce da solo.

Dai risultati derivano alcuni requisiti che la progettazione di un *chatbot* o di un *avatar* segnante, e la decisione di adottarlo in classe, dovrebbero soddisfare affinché la mediazione del docente resti effettiva.

Definirli spetta alle persone sorde in co-progettazione (Desai et al., 2024), dato che l'adeguatezza di una resa sfugge alla competenza udente. La mediazione richiede rubriche costruite con segnanti sordi e applicate da chi possiede competenza linguistica documentata, poiché l'autoefficacia lascia indistinti gli enunciati fondati da quelli infondati; la trasparenza impone al sistema di dichiarare quali contenuti

rende peggio e su quale varietà è addestrato, giacché chi somma i canali trova pochi motivi di dubitare; la GenAI literacy sposta la formazione sull'esercizio del giudizio su rese reali, essendo acquisito il consenso sul valore della lingua dei segni. Iscritti nei documenti di programmazione dell'istituto, tali requisiti diventano verificabili anziché affidati ai singoli (Verbicaro & Oliva, 2026b).

6. Conclusioni

La mediazione del docente va costruita, dal momento che i partecipanti respingono l'oralismo e riconoscono nella lingua dei segni una lingua a pieno titolo, e tuttavia ritengono che affiancarla al parlato ne conservi intatto il valore, convinzione che gli avatar segnanti traducono in infrastruttura presentando insieme segni, sottotitoli e voce.

Riposizionare le persone sorde come soggetti epistemici diventa una condizione di validità dell'impianto, e la trasformazione educativa ha per soggetto la comunità pensante (Mannese, 2023).

Queste conclusioni restano circoscritte da alcuni limiti, giacché i partecipanti costituiscono un gruppo di convenienza, gli indici derivati dalla scala sulle credenze sono stati verificati nella sola consistenza interna.

Il confronto fra le due associazioni con l'autoefficacia lascia impregiudicata la loro uguaglianza, dato che una differenza priva di significatività non dimostra equivalenza, e i vincoli progettuali qui proposti discendono da un disegno correlazionale e attendono verifica sperimentale.

Lo studio misura credenze e non comportamenti, sicché il giudizio favorevole su un avatar inadeguato resta un'implicazione dei risultati, e accertarlo richiederebbe compiti di giudizio su materiali reali, con rese segnate di qualità nota da valutare in condizioni controllate.

Il limite maggiore riguarda l'assenza di persone sorde fra i partecipanti, che l'agenda di validazione empirica dovrà correggere.

Accorgersi di ciò che una traduzione in segni lascia cadere richiede di conoscere quella lingua dall'interno, e affidare il controllo a persone sorde rende esercitabile la sorveglianza umana che le norme europee prescrivono. Ne va della possibilità stessa di progettare il proprio futuro, giacché una lingua ricevuta impoverita restringe l'orizzonte entro cui un ragazzo sordo può immaginarlo (Iaquinta, 2025).

Bibliografia

Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., et al. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), 64–87.

Barnes, M., & Tour, E. (2026). Teachers' use of generative AI: A 'dirty little secret'? *Language and Education*, 40(1), 24–39.

Caselli, N. K., Hall, W. C., & Henner, J. (2020). American Sign Language interpreters in

public schools: An illusion of inclusion that perpetuates language deprivation. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1323–1329.
Chemnad, K., & Othman, A. (2025). Perception and monitoring of sign language acquisition for avatar technologies: A rapid focused review (2020–2025). *Multimodal Technologies and Interaction,* 9(8), Article 82.
Clark, M. D., Hauser, P. C., Miller, P., Kargin, T., Rathmann, C., Guldenoglu, B., et al. (2013). The Beliefs and Attitudes about Deaf Education (BADE) Scale: A tool for assessing the dispositions of parents and educators. *Psychology,* 4(12), 1030–1038.
Desai, A., De Meulder, M., Hochgesang, J. A., Kocab, A., & Lu, A. X. (2024). Systemic biases in sign language AI research: A Deaf-led call to reevaluate research agendas. In *Proceedings of the LREC-COLING 2024 11th Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages* (pp. 54–65). ELRA and ICCL.
European Parliament and Council. (2024). Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). Official Journal of the European Union.
Iaquinta, T. (2025). Coniugare il futuro senza futuro. Dalla diseducazione linguistica alla diseducazione progettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 17(29), 71–79.
Iavarone, M. L. (2025). *L'educazione patetica. Tra disorientamento, crisi ed errori educativi del nostro tempo*. FrancoAngeli.
Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2026). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 34(1), 335–359.
Lodge, D. (2009). *Il prof è sordo.* Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 2008).
Mannese, E. (2023). *Manuale di pedagogia generativa e sistema-mondo. Epistemologie e comunità pensanti per l'Homo Generativus.* Pensa MultiMedia.
Rossi, P. G. (2021). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *Il digitale a scuola. Teorie e pratiche didattiche* (pp. 53–70). Raffaello Cortina.
Verbicaro, M., & Oliva, P. (2026a). Beyond the hearing mind: Deaf ecosystems, agentic AI and the governance of extended cognition. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching,* 6(1, Suppl.), 1–7.
Verbicaro, M., & Oliva, P. (2026b). Implementare la LIS nell'Index for Inclusion: Percorsi di cittadinanza ecologico-digitale per alunni con disabilità sensoriale uditiva. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 6(1), 1–10.
Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2019). *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica.* Il Mulino.

Sezione III
Ben-essere e apprendimento

a cura di
Antonello Mura, Riccardo Pagano

Introduzione
La pedagogia del ben-essere per un Progetto di vita: libertà, felicità, autodeterminazione, inclusione

Alessandro Ciasullo, Riccardo Pagano

La pedagogia del ben-essere è oggetto di attenzione da parte della letteratura scientifica più matura e si propone come principio e come strumento di innovazione, favorendo il cambiamento e una qualità di vita, senza dubbio, più elevata, condizione indispensabile per un effettivo star bene.

In questa prospettiva, non poche sono le perplessità, i dubbi, le ipotesi, le piste e le tracce da seguire.

Se poi il ben-essere è rivolto all'apprendimento, o meglio, è in funzione di un migliore apprendimento la situazione si complica ulteriormente in quanto entrano in ballo dinamiche esistenziali e processi neuronali, oggi studiati dalle neuroscienze.

Per rimanere nel pedagogico e per sollecitare una riflessione che tenda a produrre processi educativi di qualità non possiamo ignorare le conquiste della riflessione pedagogica che da sempre è stata attenta a elaborare teorie che focalizzassero l'attenzione allo star bene, soprattutto nel luogo privilegiato dell'apprendimento, cioè a scuola.

Un esempio illustre è *La Scuola serena*, un famoso modello pedagogico e un'esperienza educativa sviluppata principalmente dalla pedagogista italo-svizzera Maria Boschetti Alberti (1879–1951) nella prima metà del XX secolo, con l'obiettivo di superare il modello rigido della scuola tradizionale. La pedagogista teorizzava:

– la centralità dell'alunno;
– la libertà e l'autoeducazione;
– l'insegnante come facilitatore e stimolatore;
– un clima emotivo positivo e generatore di benessere.

Dopo la Boschetti Alberti tra i principali studiosi che si sono interessati del benessere a scuola annoveriamo:

– Édouard Claparède (1873–1940) con il funzionalismo e la "scuola su misura";
– Celestin Freinet (1896–1966) la libera espressione, la cooperazione e la sperimentazione;

– Alexander Neill (1883–1973), fondatore della celebre scuola di Summerhill, nella quale sono centrali la felicità e il benessere emotivo del bambino.

Non sono poi mancati nel corso del Novecento gli studi tra pedagogia e didattica che hanno ripreso la questione dello star bene a scuola. Solo per citarne alcuni richiamiamo Bertolini, Scurati, Frabboni che con le loro attente e puntuali riflessioni hanno sottolineato l'importanza di una didattica giammai disgiunta dalla pedagogia e dai suoi valori fondativi.

Per poi, oggi, ritrovare studiosi ancora molto attenti alla pedagogia del benessere:

– Maria Luisa Iavarone e Teresa Iavarone che con la loro *Pedagogia del benessere* (2007), hanno teorizzato la formazione al benessere non come assenza di disagio, ma come qualità delle scelte individuali e sociali nei contesti educativi e di cura.
– Paola Bastianoni, che con *La via pedagogica al benessere* (2025*)*, ha ridefinito l'educazione non come mera istruzione, ma come un atto di profonda cura che accompagna l'alunno verso l'autodeterminazione e il riconoscimento della propria identità.

Come abbiamo visto, da questo essenziale panorama storico-educativo l'attenzione alla cura (L. Mortari) e al benessere a scuola non è mai venuta meno, si è sempre andata perfezionando trovando nuove risorse epistemologiche, teorie sempre più raffinate e un confronto con le pratiche educativo-insegnative dialettico e propositivo.

Oggi, poi, nuove istanze vengono poste dalla pedagogia speciale e da tutte le riflessioni che s'interessano dell'inclusione e dello stare bene a scuola.

Il confronto che stiamo sviluppando ci pone di fronte a una questione centrale: come passare dalla presenza di competenze, servizi e responsabilità differenti alla costruzione di un sistema realmente capace di produrre inclusione.

In questa prospettiva, i due documenti che vorremmo richiamare assumono un particolare interesse. Non soltanto perché indicano azioni da intraprendere, ma perché offrono due cornici di indirizzo, scientificamente fondate e rilevanti per l'orientamento delle politiche e delle pratiche: il documento europeo sul benessere e la salute mentale a scuola e il recente Piano italiano per la promozione dei diritti e l'inclusione delle persone con disabilità.

Pur muovendosi su scale differenti, entrambi ci aiutano a interrogare una stessa questione: **a** quali condizioni un insieme di interventi, sostegni e servizi può diventare un ecosistema inclusivo?

Partiremmo dal documento europeo.

Un primo elemento particolarmente significativo è il superamento di una lettura individuale del benessere.

Il benessere non viene identificato semplicemente con l'assenza di disagio, né affidato esclusivamente all'intervento specialistico rivolto allo studente che manifesta una difficoltà. Viene messo in relazione con il clima scolastico, la qualità delle

relazioni, il senso di appartenenza, la partecipazione, gli ambienti di apprendimento e il benessere stesso degli insegnanti. Il documento assume, dunque, una concezione nella quale apprendimento, relazioni, equità e partecipazione risultano strettamente interdipendenti.

Il documento distingue un livello universale, rivolto a tutti, interventi mirati per le situazioni di maggiore rischio e sostegni individualizzati per i bisogni più complessi. Ma questi livelli non vengono concepiti come sistemi separati. Sono collocati dentro un unico quadro che comprende curriculum, clima ed ethos scolastico, voce degli studenti, famiglie, comunità locale, formazione e benessere del personale.

Non a caso lo stesso documento definisce il *Whole-School Approach* come una visione ecologica e integrata, fondata sull'interconnessione fra scuola, famiglia e comunità locale e sulla sinergia fra istruzione, sanità e sistema sociale.

Dal punto di vista della pedagogia speciale, questo spostamento è rilevante perché introduce una vera e propria qualità ecologica del benessere.

Il benessere cessa di essere considerato una proprietà esclusivamente individuale e viene letto come esito dell'interazione fra persona, relazioni, organizzazione e ambiente.

La domanda, allora, non è più soltanto: che cosa dobbiamo fare per questo studente?

Diventa anche: quali condizioni dobbiamo costruire affinché questo studente, insieme agli altri, possa apprendere, partecipare e stare bene?

Il problema non viene quindi localizzato esclusivamente nel soggetto. Entrano in campo le caratteristiche del contesto, le barriere che esso può produrre e i facilitatori che può rendere disponibili.

È il passaggio da una prospettiva prevalentemente riparativa a una prospettiva preventiva e trasformativa.

Un secondo elemento riguarda la partecipazione.

Il documento europeo attribuisce alla voce degli studenti una funzione esplicita nei processi decisionali relativi al benessere e al clima scolastico. Questo passaggio ci ricorda che non possiamo identificare l'inclusione con la sola presenza.

Si può essere presenti senza partecipare. Si può condividere uno spazio senza sperimentare appartenenza. Si può essere formalmente inseriti in un contesto e continuare, tuttavia, a occupare i margini.

La partecipazione richiede invece possibilità di esprimersi, di essere ascoltati, di costruire relazioni significative e, progressivamente, di incidere sulle decisioni che riguardano la propria esperienza.

Il passaggio decisivo è quindi dalla presenza alla partecipazione.

Una terza priorità riguarda equità e diversità.

Il documento europeo assume l'inclusione come processo sistemico di superamento delle barriere e richiama, fra gli strumenti, la Progettazione Universale per l'Apprendimento, orientata a predisporre modalità differenziate di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione.

Anche qui la prospettiva cambia.

Non si tratta di costruire prima un ambiente standard, pensato per un ipotetico

studente medio, e di introdurre successivamente adattamenti per coloro che non riescono ad accedervi.

La sfida è progettare fin dall'origine ambienti sufficientemente flessibili da accogliere la variabilità dei modi di apprendere, comunicare e partecipare.

In questo senso, personalizzare non significa separare.

La personalizzazione non è l'alternativa all'inclusione: è una delle condizioni attraverso le quali l'inclusione può diventare effettiva nei contesti ordinari di apprendimento e di vita.

La quarta priorità riguarda la corresponsabilità.

La scuola non può affrontare da sola le questioni relative al benessere e alla salute mentale. Sono necessarie relazioni con le famiglie, con i professionisti, con i servizi sanitari e sociali e con la comunità. Anche quando sono necessari interventi specialistici, il documento li colloca dentro una relazione con la scuola, la famiglia e il team multiprofessionale.

Possiamo quindi concludere questa introduzione sostenendo che il benessere non appare come un servizio aggiuntivo offerto dalla scuola.

È una qualità ecologica dell'ambiente educativo, che la scuola insieme alla comunità deve intenzionalmente costruire, anche in funzione di un Progetto di vita nella prospettiva dei diritti, della partecipazione e del modello bio-psico-sociale. La persona non è più considerata soltanto destinataria di prestazioni o decisioni assunte da altri. Aspirazioni, desideri e preferenze entrano nella costruzione del Progetto di Vita, che viene presentato come percorso personalizzato nel quale la persona deve poter assumere una posizione attiva.

Il Progetto di Vita, quindi, non coincide con la somma delle prestazioni.

Dovrebbe essere ciò che attribuisce direzione e coerenza ai diversi sostegni.

Lo sguardo si allunga quindi oltre il singolo segmento scolastico.

E richiama una questione centrale per la pedagogia speciale: nessuna fase educativa può essere considerata autosufficiente se ciò che intendiamo sostenere è una traiettoria di vita.

In tale logica l'ecosistema non è lo sfondo dell'intervento educativo.

È una delle sue condizioni fondamentali affinché le condizioni professionali, organizzative, relazionali, tecnologiche e ambientali rendano possibile la partecipazione e una effettiva inclusione.

III.1
Leggersi dentro, scrivere insieme. Literacy emotiva multimodale e digital storytelling nella scuola primaria

Alessandro Barca
Professore Associato – Link Campus University
a.barca@unilink.it
Maria Rosaria Re
Professoressa Associata – Link Campus University
m.re@unilink.it

Abstract
Il contributo presenta una ricerca-intervento mixed-methods su un percorso breve di educazione emotiva nella scuola primaria, ispirato alla Didattica delle Emozioni® e ai framework SEL. L'indagine ha coinvolto 27 alunni di quarta primaria della provincia jonica, 16 femmine e 11 maschi, e ha integrato 15 ore di formazione docenti e 20 ore laboratoriali per la produzione collaborativa di quattro digital book. Questionari pre/post, griglie osservative e rubriche sugli artefatti hanno documentato miglioramenti cognitivi, socio-emotivi, comunicativi e cooperativi. Gli esiti descrittivi indicano incrementi nelle dimensioni cognitive (M=5,34 7,84; Δ=+2,50) e socio-emotive (M=5,71 7,74; Δ=+2,03), elevato engagement (M=8,52) e buona qualità artefattuale (M=8,21). Pur con campione intenzionale e senza gruppo di controllo, i dati, seppur non ancora completi, suggeriscono che il digital storytelling, se mediato, sostenga l'elaborazione narrativa, multimodale e cooperativa del vissuto emotivo.
Parole chiave: educazione emotiva; scuola primaria; ben-essere; digital storytelling; ricerca-intervento; literacy emotiva multimodale.

This paper presents a mixed-methods action research study on a short emotional education programme in primary school, inspired by Didattica delle Emozioni® and SEL frameworks. The study involved 27 Year 4 pupils from the Ionian province – 16 girls and 11 boys – and comprised 15 hours of teacher training and 20 hours of workshop sessions dedicated to the collaborative creation of four digital books. Pre- and post-questionnaires, observation grids and rubrics on the artefacts documented improvements in cognitive, socio-emotional, communicative and cooperative skills. The descriptive results indicate increases in the cognitive (M=5.34 7.84; Δ=+2.50) and socio-emotional (M=5.71 7.74; Δ=+2.03), high engagement (M=8.52) and good artefact quality (M=8.21). Although the sample was purposive and there was no control group, the data – whilst not yet complete – suggest that digital storytelling, when facilitated, supports the narrative, multimodal and cooperative processing of emotional experiences.
Keywords: emotional education; primary school; well-being; digital storytelling; action research; multimodal emotional literacy.

1. Introduzione

Nella scuola primaria il ben-essere non può essere interpretato come un esito residuale, separato dai processi di insegnamento e apprendimento, né come una misura esclusivamente compensativa da attivare in presenza di disagio. Esso riguarda, piuttosto, le condizioni relazionali, simboliche e partecipative che consentono agli alunni di abitare l'esperienza scolastica in modo significativo. Apprendere implica infatti la possibilità di esprimere dubbi, tollerare l'errore, riconoscere le proprie e altrui emozioni, chiedere aiuto e contribuire a un'impresa comune.

In questa prospettiva, l'educazione emotiva non coincide con l'invito generico a "parlare delle emozioni". Richiede un lavoro intenzionale sul lessico, sulla differenziazione dei vissuti, sulla lettura dei contesti, sull'ascolto reciproco e sulla possibilità di attribuire forma comunicabile a ciò che viene sentito. Le emozioni non sono meri eventi intrapsichici: si manifestano in relazioni, orientano le interpretazioni delle situazioni, influenzano l'azione e vengono culturalmente mediate attraverso linguaggi, pratiche e artefatti.

Il presente contributo affronta il nesso tra educazione emotiva, ben-essere e apprendimento attraverso il digital storytelling collaborativo. L'ipotesi teorica proposta è che il digital book possa assumere una funzione di mediazione pedagogica; un artefatto nel quale l'esperienza emotiva viene progressivamente resa nominabile, rappresentabile, discutibile e rielaborabile. L'emozione diviene parola; la parola scena; la scena artefatto; l'artefatto occasione di dialogo. In tale passaggio, il digitale non sostituisce la relazione educativa; può, al contrario, offrire un oggetto comune attorno al quale la relazione prende forma, si rende osservabile e diventa oggetto di riflessione.

Il paper articola due piani. Il primo è teorico-metodologico e introduce il modello della literacy emotiva multimodale. Il secondo riprende, con la necessaria cautela epistemica, un caso esplorativo svolto in una classe quarta di scuola primaria per il quale l'analisi dei dati non è ancora completa. La finalità non è dimostrare un effetto causale del digital storytelling, ma proporre un modello pedagogico analiticamente fondato e strumenti che possano sostenere future indagini più robuste.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Educazione emotiva, SEL e apprendimento

La competenza emotiva comprende la capacità di riconoscere, comprendere, esprimere e regolare le emozioni in modo adeguato ai contesti sociali e relazionali. Nella tradizione dell'intelligenza emotiva, le emozioni vengono considerate informazioni rilevanti per l'interpretazione delle situazioni, la formulazione di giudizi e l'orientamento dell'azione (Salovey & Mayer, 1990; Mayer et al., 2004). In età evolutiva, il consolidarsi di tali competenze si intreccia con lo sviluppo della comunicazione, dell'autoregolazione, dell'empatia e delle relazioni con i pari.

Il paradigma del Social and Emotional Learning propone di considerare le competenze sociali ed emotive come una dimensione integrata della formazione. Il framework CASEL individua cinque aree interconnesse: consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e decision-making responsabile. Tali dimensioni non vanno intese come una lista di abilità individuali decontestualizzate, ma come risorse che prendono forma nelle pratiche scolastiche, nelle relazioni di classe e nelle opportunità di partecipazione.

Le sintesi di ricerca sugli interventi scolastici universali di SEL hanno evidenziato associazioni positive con esiti socio-emotivi, comportamentali e scolastici, pur segnalando l'importanza della qualità dell'implementazione, della formazione degli insegnanti, della durata dei programmi e dell'adeguatezza culturale dei dispositivi adottati (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Jones et al., 2019). Ne deriva l'esigenza di evitare una lettura standardizzata o tecnicistica dell'educazione emotiva. La sua efficacia pedagogica dipende dalla possibilità di inserirla nella vita ordinaria della classe, nelle routine, nelle forme di interazione e nelle attività autentiche di apprendimento.

Il modello RULER offre, inoltre, un riferimento utile perché articola cinque azioni distinte in: riconoscere, comprendere, etichettare, esprimere e regolare le emozioni e insiste sulla necessità di una cultura scolastica sistemica, non limitata a interventi occasionali (Brackett et al., 2019). Nel presente lavoro, tali azioni vengono rilette attraverso la specificità della produzione narrativa e multimodale: riconoscere e nominare un'emozione non esaurisce il processo; occorre anche collocarla in una scena, attribuirle cause e conseguenze, rappresentarla attraverso risorse espressive e discuterne pubblicamente in condizioni relazionali non giudicanti.

2.2 Narrazione, multimodalità e artefatti mediatori

La narrazione costituisce una forma fondamentale di organizzazione dell'esperienza. Attraverso storie, personaggi, conflitti, successioni temporali e trasformazioni, il soggetto può mettere in relazione eventi, intenzioni, emozioni e possibili esiti. In ambito educativo, la narrazione consente di costruire una distanza simbolica dal vissuto immediato: l'alunno può parlare di sé anche attraverso un personaggio, elaborare un conflitto senza esporsi direttamente e considerare punti di vista differenti.

Il digital storytelling amplia questa possibilità integrando parole, immagini, suoni, layout, sequenze e scelte di montaggio. Non si tratta di una semplice aggiunta di codici comunicativi: le risorse multimodali concorrono alla costruzione del significato. Nella prospettiva sociosemiotica, ogni modalità, sia essa verbale, visiva, sonora, gestuale o spaziale, offre specifiche possibilità di rappresentazione; il significato emerge dalla loro combinazione e dalle scelte compiute dai soggetti (Kress, 2010; Jewitt, 2014).

Gli studi sul digital storytelling ne hanno evidenziato il potenziale rispetto a coinvolgimento, autorialità, alfabetizzazione, pensiero critico e apprendimento collaborativo (Robin, 2008; Sadik, 2008; Kearney, 2011; Yang & Wu, 2012). La

letteratura segnala inoltre che la produzione di storie digitali nei contesti della prima infanzia può sostenere la comunicazione, la formulazione di idee, la costruzione di narrazioni e le interazioni sociali. Tali risultati non autorizzano una relazione automatica tra tecnologia e ben-essere, ma rendono plausibile indagare le condizioni progettuali attraverso cui la narrazione digitale diventa una pratica relazionale e riflessiva.

La prospettiva socioculturale permette di interpretare il digital book come artefatto mediatore. Per Vygotskij (1978) e, successivamente, per Wertsch (1991), l'azione umana è sempre mediata da strumenti culturali e da sistemi di segni. L'artefatto non si limita a registrare un pensiero già compiuto: contribuisce a configurare ciò che può essere pensato, detto, negoziato e condiviso. Un digital book collaborativo, pertanto, può costituire un oggetto terzo tra alunni e insegnanti: l'emozione viene proiettata in una trama, resa visibile attraverso parole e immagini, sottoposta alla revisione del gruppo e restituita alla classe in una forma simbolicamente più abitabile.

2.3 Il modello della literacy emotiva multimodale

Con l'espressione literacy emotiva multimodale si intende la capacità di riconoscere, differenziare, nominare, interpretare, rappresentare e comunicare esperienze emotive attraverso l'integrazione di risorse verbali, narrative, iconiche, digitali e relazionali. Il costrutto non sostituisce le nozioni di competenza emotiva o di SEL, ma ne propone una declinazione educativa attenta alle pratiche di significazione e alla mediazione degli artefatti.

Il modello proposto comprende cinque processi tra loro interdipendenti:

– Nominazione e differenziazione: riconoscere e designare le emozioni, distinguendo intensità, sfumature e possibili ambivalenze.
– Contestualizzazione narrativa: collegare l'emozione a eventi, personaggi, intenzioni, antecedenti e conseguenze.
– Rappresentazione multimodale: selezionare parole, immagini, sequenze e altri codici espressivi coerenti con il significato emotivo da comunicare.
– Negoziazione intersoggettiva: ascoltare i pari, argomentare le scelte, accettare revisioni, affrontare divergenze e costruire una forma comune.
– Riflessività e regolazione: riconsiderare l'esperienza, esplorare alternative d'azione e sviluppare un linguaggio non giudicante verso sé e gli altri.

La sequenza (Fig. 1) va interpretata come una teoria pedagogica del cambiamento, non come una catena causale lineare dimostrata. Il processo può essere rappresentato come segue:

Fig. 1: Processo del modello della literacy emotiva multimodale

3. Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo generale è quello di esplorare le potenzialità pedagogiche di un percorso breve di educazione emotiva integrato con la produzione collaborativa di digital book nella scuola primaria.

Il contributo assume le seguenti domande di ricerca:

1. In quale misura i dati descrittivi suggeriscono una variazione nelle dimensioni cognitive e socio-emotive considerate dal percorso?
2. In che modo il modello della literacy emotiva multimodale consente di interpretare la produzione collaborativa di digital book come pratica di mediazione tra emozione, narrazione e relazione?
3. Quali indicatori osservativi e artefattuali risultano adeguati per documentare, anche in future repliche, nominazione emotiva, comunicazione non giudicante, cooperazione e riflessività?
4. Quali cautele metodologiche sono necessarie per evitare improprie inferenze causali in studi situati, con campioni intenzionali e senza gruppo di controllo?

4. Metodo

4.1 Disegno di ricerca

Il progetto è una ricerca-intervento mixed-methods (Creswell & Plano Clark, 2018) su un percorso breve di educazione emotiva nella scuola primaria, ispirato alla Didattica delle Emozioni® (Schiralli, 2023) e ai framework SEL (Denham, 2006; Durlak et al., 2011; Brackett et al., 2019) condotto durante l'a.s. 2025-26 in un I.C. della provincia jonica. Solo dopo il recupero di tutti i materiali e di tutti i dati sarà possibile definire con precisione il disegno mixed-methods, condurre tutte le analisi descrittive e inferenziali appropriate e costruire una joint display per l'integrazione dei risultati (Fetters et al., 2013).

4.2 Contesto e partecipanti

Il caso ha coinvolto una classe quarta di scuola primaria composta da 27 alunni, 16 femmine e 11 maschi. Nella classe non risultavano alunni con disabilità certificata, con bisogni educativi speciali formalizzati o con Piano Didattico Personalizzato.

Le attività sono state realizzate dalle due docenti della classe che hanno aderito volontariamente alla ricerca dopo aver partecipato a un percorso formativo condotto dai ricercatori. Il campionamento è intenzionale e di convenienza; esso non risponde a criteri di rappresentatività statistica. I ricercatori non hanno condotto direttamente il lavoro con gli alunni, ma hanno assunto un ruolo osservativo durante le attività in classe.

Le famiglie degli alunni hanno fornito consenso informato alla partecipazione e al trattamento dei dati. I risultati e i materiali di documentazione sono stati anonimizzati.

4.3 Intervento

Il progetto è suddiviso in due parti interconnesse: 15 ore di formazione sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva per i docenti dell'I.C. (gennaio-febbraio 2026) e 20 ore di attività laboratoriali con gli alunni (aprile-giugno 2026) nelle quali sono state integrate attività di riconoscimento e nominazione delle emozioni con utilizzo di strumenti cartacei e digitali, rielaborazione narrativa dell'esperienza anche attraverso attività di role play e produzione collaborativa di digital book attraverso l'utilizzo di varie piattaforme come Book Creator, Canva, ecc. Gli alunni in collaborative learning hanno dato vita a quattro libri digitali interattivi che hanno poi mostrato alle famiglie durante una delle giornate della "settimana della cultura" (3-5 giugno 2026).

4.4 Strumenti di rilevazione

La raccolta dei dati si è avvalsa di questionari pre/post, di una griglia osservativa e di una rubrica per l'analisi degli artefatti. Gli strumenti utilizzati sono stati costruiti ad hoc per la presente ricerca, sulla base delle dimensioni del modello di literacy emotiva multimodale e non sono stati sottoposti a procedure di validazione. Sono riportati nelle appendici e consentono di distinguere le autopercezioni degli alunni dai comportamenti osservati durante le attività e dalle caratteristiche dei prodotti collettivi.

Il questionario (Appendice D) somministrato in formato cartaceo comprende nove item relativi al riconoscimento emotivo, alla contestualizzazione delle emozioni, alla comunicazione, all'ascolto, alla cooperazione, alla revisione, alla riflessività e al coinvolgimento. Le risposte sono articolate su una scala Likert, da 1 (mai) a 4 (quasi sempre). Lo strumento raccoglie la percezione degli alunni circa i propri comportamenti e le proprie capacità. L'item sul coinvolgimento nella creazione della storia digitale si riferisce specificamente all'esperienza laboratoriale e va distinto dagli item impiegati per leggere le variazioni pre/post.

La griglia osservativa (Appendice A) considera sette indicatori: nominazione emotiva, contestualizzazione, comunicazione non giudicante, ascolto, cooperazione, revisione e riflessività. Per ciascun indicatore sono previsti quattro livelli descrittivi, da 0 (non osservato) a 3 (consolidato), e uno spazio per annotazioni riferite agli episodi osservati. Il suo impiego durante il lavoro di gruppo ha consentito di documentare come gli alunni esprimevano le emozioni, ascoltavano i compagni e partecipavano alle decisioni e alla revisione delle storie. Le annotazioni hanno fornito elementi per interpretare i comportamenti in rapporto alle situazioni didattiche nelle quali si manifestavano.

La rubrica artefattuale (Appendice B) è stata utilizzata per esaminare i prodotti conclusivi secondo sei criteri: lessico emotivo, organizzazione narrativa, contestualizzazione relazionale, coerenza multimodale, possibilità regolative e co-autorialità documentabile. Ciascun criterio è descritto su tre livelli, iniziale, intermedio e avanzato. L'analisi ha riguardato il modo in cui le emozioni venivano collocate nella trama e rappresentate attraverso parole e immagini, insieme alla presenza di alternative d'azione e di tracce di elaborazione condivisa. Il giudizio riguarda il digital book come prodotto collettivo e non costituisce una misura della competenza individuale di ciascun alunno; la lettura della co-autorialità è stata affiancata alle osservazioni del processo di lavoro.

4.5 Procedura di rilevazione e analisi

La rilevazione si è articolata in rapporto alle fasi del laboratorio. I questionari pre/post sono stati somministrati agli alunni all'inizio e al termine del percorso, per esaminare le variazioni nelle dimensioni considerate. Durante le attività è stata utilizzata la griglia osservativa per documentare le interazioni e i comportamenti nel lavoro cooperativo. A conclusione del laboratorio, i quattro digital book sono stati esaminati mediante la rubrica artefattuale. Questa scansione ha consentito di affiancare al confronto iniziale-finale una documentazione dei processi e dei prodotti del percorso.

I risultati qui presentati sono stati letti sul piano descrittivo, ponendo in relazione le rilevazioni iniziali e finali con le osservazioni delle attività e con l'analisi dei digital book. La matrice dell'Appendice C esplicita il raccordo fra dimensioni del modello, evidenze e indicatori interpretativi. Le risposte individuali e i giudizi sui prodotti collettivi sono riferiti a unità di analisi differenti; la loro lettura congiunta sostiene l'interpretazione pedagogica del percorso, senza consentire attribuzioni causali al solo digital storytelling.

5. Risultati e quadro di interpretazione

5.1 Evidenze descrittive

Dai pochi dati finora analizzati (Tab. 1) si riferisce un incremento dei punteggi medi relativi alla dimensione cognitiva da 5,34 nella rilevazione iniziale a 7,84 nella rilevazione finale, con una variazione descrittiva di +2,50 punti. Per la dimensione socio-emotiva si riporta un passaggio da 5,71 a 7,74, pari a +2,03 punti. Vi è, inoltre, un valore medio di engagement pari a 8,52 che segnala un'elevata partecipazione.

L'analisi artefattuale dei quattro digital book, condotta con la rubrica a sei criteri, restituisce una qualità complessiva buona (M=8,21). I prodotti sono più solidi quando l'emozione non resta etichetta isolata, ma si colloca in una situazione narrativa con antecedenti, conseguenze e possibilità regolative. Le evidenze più fre-

quenti riguardano emozioni pertinenti al contesto, interazioni tra personaggi e integrazione tra parole e immagini; più discontinua appare l'esplicitazione delle strategie regolative.

Le osservazioni strutturate convergono con i dati quantitativi. La nominazione emotiva evolve da categorie ampie, come bello, brutto, felice o arrabbiato, verso termini più differenziati e situati; la comunicazione non giudicante emerge nei momenti di scelta delle scene e revisione dei testi; la cooperazione risulta visibile nella distribuzione dei compiti e nelle decisioni comuni. La riflessività compare soprattutto nelle fasi finali, quando gli alunni spiegano perché un personaggio prova una certa emozione e quali alternative avrebbe potuto scegliere.

Dimensione	Pre	Post/finale		Incremento relativo
Cognitiva	5,34	7,84	+2,50	+46,8%
Socio-emotiva	5,71	7,74	+2,03	+35,6%
Engagement	—	8,52	—	elevato
Qualità artefattuale	—	8,21	—	buona

Tab. 1: Sintesi delle evidenze descrittive

Queste evidenze preliminari sono coerenti con l'ipotesi che il percorso abbia creato condizioni favorevoli alla partecipazione e alla rielaborazione delle esperienze emotive. Tuttavia, il caso non consente di attribuire il cambiamento esclusivamente al digital storytelling, poiché il dispositivo comprendeva anche formazione dei docenti, conversazioni guidate, lavoro cooperativo, eventuali routine di classe e altre componenti contestuali non isolabili.

5.2 Meta-inferenza teorico-metodologica

Il presente lavoro non intende dimostrare un aumento delle competenze degli alunni. Attraverso il modello di literacy emotiva multimodale, propone di analizzare il digital storytelling mediante processi osservabili e documentabili, esaminando la precisione del lessico emotivo, la densità narrativa delle scene, la coerenza tra codici espressivi, la qualità della negoziazione e la capacità riflessiva.

La proposta invita a considerare il digital book come artefatto di cura educativa. Tale espressione non attribuisce allo strumento una funzione terapeutica e non implica che il digitale risolva la complessità dei vissuti infantili. Indica piuttosto la possibilità di predisporre un dispositivo nel quale la vulnerabilità possa essere accolta senza essere stigmatizzata, rappresentata senza essere banalizzata e condivisa senza richiedere un'esposizione autobiografica diretta.

6. Discussione e limiti

Il contributo permette di riconsiderare il rapporto tra educazione emotiva e tecnologie digitali a partire da una domanda diversa da quella dell'efficacia immediata: quali condizioni consentono al digitale di diventare una mediazione pedagogica? Il modello proposto suggerisce che non sia la presenza del dispositivo a produrre valore educativo, ma il tipo di attività che esso rende possibile e la qualità della regia didattica che lo accompagna. L'incremento nelle dimensioni cognitive e socio-emotive suggerisce, infatti, che l'educazione emotiva diventa più osservabile quando è incorporata in un compito autentico: costruire una scena, attribuire senso a un vissuto, scegliere parole e immagini, discutere con i pari e rivedere il prodotto finale.

La prima condizione è la presenza di un lessico emotivo sufficientemente articolato. Senza parole per distinguere e nominare le emozioni, la narrazione rischia di ridursi a una successione di immagini o a formule stereotipate. La nominazione non è un esercizio puramente lessicale: consente di sottrarre l'esperienza alla sua opacità e di renderla disponibile alla riflessione.

La seconda condizione è la contestualizzazione narrativa. Le emozioni assumono significato quando vengono connesse a eventi, relazioni, aspettative, ostacoli e possibilità d'azione. Il racconto permette di trasformare il vissuto in una configurazione temporale e relazionale: non soltanto "sono arrabbiato", ma "un personaggio prova rabbia in una situazione, agisce in un certo modo, incontra altri soggetti e può immaginare un esito differente".

La terza condizione è la co-autorialità. Il digital storytelling collaborativo non va confuso con la semplice divisione tecnica dei compiti. La sua rilevanza educativa emerge quando il gruppo deve stabilire quale emozione rappresentare, quali parole scegliere, come costruire una sequenza e in che modo accogliere o rivedere le proposte. In tali passaggi si rendono visibili l'ascolto, la turnazione, il conflitto argomentativo e la responsabilità condivisa.

La quarta condizione è la riflessività guidata. La realizzazione dell'artefatto non equivale automaticamente all'apprendimento. È necessario introdurre momenti di verbalizzazione, rilettura, confronto e restituzione, affinché gli alunni possano interrogarsi su ciò che hanno rappresentato, sulle decisioni adottate e sui modi in cui le emozioni incidono nelle relazioni.

Il caso considerato presenta limiti sostanziali: un solo gruppo classe, campionamento intenzionale, assenza di un gruppo di controllo, disponibilità attuale solo parziale della documentazione primaria, impossibilità di verificare retrospettivamente il funzionamento degli strumenti e assenza di dati utili a stimare la stabilità nel tempo degli eventuali cambiamenti. Tali limiti impediscono ogni generalizzazione statistica e qualsiasi attribuzione causale. Essi non eliminano, tuttavia, il valore euristico di un modello che può orientare progettazione, osservazione e valutazione in studi successivi.

7. Implicazioni e prospettive per progettazione e ricerca

Per la progettazione didattica, il modello della literacy emotiva multimodale suggerisce di evitare attività isolate sulla "giornata delle emozioni" o l'uso occasionale del digitale come premio o elemento decorativo. È preferibile progettare sequenze nelle quali il lavoro sul lessico emotivo, la narrazione, l'uso di immagini, la cooperazione e la riflessione metacognitiva siano esplicitamente collegati.

Per la formazione insegnanti, il punto centrale non riguarda soltanto l'acquisizione di competenze tecniche nella produzione di ebook o presentazioni digitali. Occorre sostenere la capacità di selezionare consegne non giudicanti, favorire il dialogo tra pari, osservare i processi di gruppo e costruire pratiche di feedback che valorizzino il significato degli artefatti, non soltanto la loro qualità estetica.

Per la ricerca, una replica più robusta potrebbe prevedere: un protocollo di intervento stabilizzato; la conservazione sicura dei dati; strumenti pre/post documentati; rubriche validate o sottoposte a revisione di esperti; osservatori indipendenti; analisi degli artefatti; eventuali focus group o brevi interviste alle docenti; una rilevazione di follow-up; campioni pluriclasse; e, ove possibile, un gruppo di confronto. In un disegno mixed-methods, l'integrazione dovrebbe essere pianificata sin dall'inizio, rendendo esplicito come dati quantitativi, osservativi e artefattuali si sostengano, si completino o eventualmente divergano.

8. Conclusioni

Il paper propone la literacy emotiva multimodale come cornice teorica e metodologica per interpretare percorsi di educazione emotiva fondati sul digital storytelling collaborativo nella scuola primaria. L'originalità del contributo non risiede nell'idea che la tecnologia possa motivare gli alunni, ma nell'ipotesi secondo cui un artefatto narrativo digitale, se progettato e mediato didatticamente e soprattutto creato collaborativamente dagli stessi allievi, possa sostenere il passaggio dal vissuto emotivo alla sua elaborazione simbolica e sociale.

Il valore del lavoro consiste nell'offrire un modello concettuale, una lettura pedagogica del digital book come artefatto mediatore e un set di strumenti replicabili per future ricerche.

In questa prospettiva, "leggersi dentro, scrivere insieme" non designa soltanto una formula evocativa. Indica una tensione educativa: consentire a bambini e bambine di dare parola alle proprie esperienze, collocarle in racconti condivisibili, confrontarsi con gli altri e riconoscere che l'apprendimento è anche una pratica di costruzione comune di significati.

Bibliografia

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727

Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144–161. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health Services Research, 48*(6 Pt 2), 2134–2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

Jewitt, C. (Ed.). (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.). Routledge.

Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist, 54*(3), 129–143. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776

Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology, 36*(2), 169–188. https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development, 56*, 487–506. https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schiralli, R. (2023). *Didattica delle Emozioni®: Che cos'è?* Educazione Emotiva. https://www.educazioneemotiva.it/didattica-delle-emozioni-che-cose/

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive

youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education, 59*(2), 339–352. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Appendice A – Griglia osservativa proposta

Area	Indicatore	0 Non osservato	1 Emergente	2 In sviluppo	3 Consolidato	Note/osservazione autentica
Nominazione emotiva	Denomina l'emozione in modo pertinente	Non nomina o usa categorie incongruenti	Nomina un'emozione generica	Nomina in modo pertinente con supporto	Distingue emozioni e sfumature in autonomia	
Contestualizzazione	Collega emozione, evento e conseguenza	Collegamento assente	Collegamento parziale	Collega due elementi	Articola antecedenti, vissuto e conseguenze	
Comunicazione non giudicante	Esprime un punto di vista rispettando gli altri	Linguaggio svalutante o ritiro	Necessita richiami frequenti	Formula contributi adeguati con supporto	Argomenta e rispetta attivamente i vissuti altrui	
Ascolto	Accoglie e riprende contributi dei pari	Interrompe o non considera i pari	Ascolto discontinuo	Rispetta generalmente turni e proposte	Integra attivamente i contributi dei pari	
Cooperazione	Partecipa al compito comune	Non partecipa o ostacola	Partecipazione episodica	Svolge il compito assegnato	Contribuisce e sostiene il coordinamento del gruppo	
Revisione	Accetta e propone revisioni	Rifiuta ogni revisione	Accetta solo con forte mediazione	Discute alcune revisioni	Argomenta e negozia revisioni costruttive	
Riflessività	Esplicita apprendimenti o strategie	Non verbalizza	Verbalizzazione generica	Riconosce un apprendimento specifico	Collega esperienza, emozione e scelta d'azione	

Appendice B – Rubrica per l'analisi di digital book

Criterio	Livello 1 Iniziale	Livello 2 Intermedio	Livello 3 Avanzato
Lessico emotivo	Emozioni generiche, stereotipate o incongruenti	Presenza di più emozioni generalmente pertinenti	Emozioni differenziate, pertinenti e legate al contesto
Organizzazione narrativa	Sequenze frammentarie o prive di sviluppo riconoscibile	Situazione, evento ed esito sono parzialmente riconoscibili	L'emozione struttura conflitto, trasformazione e soluzione plausibile
Contestualizzazione relazionale	Personaggi e relazioni poco definiti	Sono presenti interazioni essenziali	Le relazioni mostrano ascolto, conflitto, sostegno o riparazione
Coerenza multimodale	Testo e immagini appaiono giustapposti	Alcune risorse sostengono il significato	Parole, immagini e sequenze concorrono intenzionalmente alla rappresentazione emotiva
Possibilità regolative	L'emozione appare come reazione senza alternativa	Compare almeno una risposta possibile	Sono rappresentate strategie di dialogo, richiesta di aiuto, attesa o riparazione
Co-autorialità documentabile	Non rilevabile	Alcune tracce di decisione condivisa	Evidenze chiare di negoziazione e costruzione collettiva

Appendice C – Matrice interpretativa

Dimensione del modello	Evidenza empirica richiesta	Indicatore	Possibile lettura pedagogica
Nominazione e differenziazione	Item/questionari o estratti autentici	Uso di lessico emotivo specifico e pertinente	Passaggio da categorie generiche a emozioni contestualizzate
Contestualizzazione narrativa	Digital book, storyboard, elaborati	Presenza di antecedenti, eventi, conseguenze e trasformazioni	L'emozione organizza la trama, non appare come etichetta isolata
Rappresentazione multimodale	Artefatti digitali	Coerenza tra testo, immagini, sequenze e significato emotivo	La multimodalità contribuisce alla costruzione del senso
Negoziazione cooperativa	Note osservative o registrazioni autorizzate	Turnazione, ascolto, argomentazione, revisione	L'artefatto funziona come oggetto comune di mediazione
Riflessività e regolazione	Verbalizzazioni, autovalutazioni, elaborati	Riconoscimento di alternative d'azione o strategie relazionali	L'emozione è resa pensabile e discutibile

Appendice D – Traccia di questionario proposta

Scala Likert: 1 = mai; 2 = qualche volta; 3 = spesso; 4 = quasi sempre.

Dimensione	**Item**
Riconoscimento emotivo	Riesco a dire come mi sento quando succede qualcosa di importante per me
Riconoscimento emotivo	Riesco a capire che una stessa situazione può far provare emozioni diverse a persone diverse
Contestualizzazione	Riesco a spiegare perché un personaggio prova una certa emozione
Comunicazione	Quando non sono d'accordo, provo a dirlo senza offendere
Ascolto	Ascolto le idee dei compagni anche quando sono diverse dalle mie
Cooperazione	Nel lavoro di gruppo contribuisco a trovare una decisione comune
Revisione	Riesco ad accettare che un compagno proponga di cambiare una mia idea
Riflessività	Dopo un lavoro di gruppo riesco a dire che cosa ho imparato sulle emozioni
Engagement	Durante la creazione della storia digitale mi sono sentito/a coinvolto/a

III.2
La scuola in ospedale come ecosistema educativo: inclusione, benessere e partecipazione

Francesca Buccini
Contrattista di ricerca – Università degli Studi di Napoli Federico II
francesca.buccini@unina.it

Abstract
La scuola in ospedale svolge un ruolo fondamentale nel garantire il diritto all'istruzione e nel sostenere il benessere degli studenti durante il periodo di ospedalizzazione. Il presente studio analizza le caratteristiche degli ambienti educativi ospedalieri, con particolare attenzione alle condizioni che favoriscono la continuità dell'apprendimento, la partecipazione e l'inclusione. Attraverso una scoping review della letteratura internazionale, condotta secondo le indicazioni PRISMA, vengono analizzati 21 studi relativi a differenti contesti di educazione ospedaliera. I risultati mettono in luce il ruolo degli spazi, delle relazioni, delle tecnologie e della collaborazione tra i diversi attori coinvolti. Lo studio offre una lettura dell'ospedale come ambiente educativo e individua alcune implicazioni per la progettazione di contesti di apprendimento inclusivi, flessibili e attenti ai bisogni degli studenti.
Parole chiave: ambienti di apprendimento; inclusione educativa; relazione educativa; benessere; alleanza.

Hospital schooling plays a key role in ensuring the right to education and supporting students' well-being during hospitalization. This study explores the characteristics of hospital-based educational environments, with particular attention to the conditions that foster continuity of learning, participation, and inclusion. Through a scoping review of the international literature conducted according to PRISMA guidelines, 21 studies across different hospital education settings were analyzed. The findings highlight the importance of educational spaces, relationships, digital technologies, and collaboration among the different actors involved. The study provides a perspective on the hospital as an educational environment and identifies implications for designing inclusive and flexible learning contexts that respond to the needs of hospitalized students.
Keywords: learning environments; educational inclusion; educational relationship; well-being; partnership.

1. Introduzione

Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito relativi all'anno scolastico 2023/2024, la scuola in ospedale ha coinvolto 998 docenti operanti in 254 sezioni ospedaliere distribuite sul territorio nazionale, garantendo il diritto all'istruzione a 62.812 studenti ricoverati. Tali dati confermano la rilevanza di un servizio che, nel corso degli anni, ha assunto una funzione sempre più significativa nel garantire continuità educativa e diritto all'istruzione anche durante l'esperienza della malattia e dell'ospedalizzazione (Caggiano et al., 2021). La portata quantitativa del fenomeno restituisce, inoltre, la complessità del lavoro svolto dagli insegnanti ospedalieri, chiamati a operare in contesti profondamente diversi da quelli della scuola ordinaria. L'esperienza della malattia e dell'ospedalizzazione, soprattutto quando si protrae nel tempo, può determinare interruzioni nei percorsi scolastici, modificare le relazioni sociali e generare condizioni di vulnerabilità che rischiano di incidere non soltanto sugli apprendimenti, ma anche sul benessere emotivo, sulla partecipazione sociale e sui processi di costruzione dell'identità personale. Ciò richiede un'azione educativa flessibile e integrata con i processi di cura, nella quale la relazione assume una funzione centrale nel sostenere lo studente e garantire la continuità del percorso formativo (Boffo, 2022; Carnazzo et al., 2024; Castro Ibáñez, 2023). L'insegnante ospedaliero è chiamato a progettare percorsi flessibili e personalizzati, inscritti in un ambiente educativo che assume una specifica valenza pedagogica e si configura come spazio di collaborazione tra scuola, famiglia e professionisti della cura (Di Padova et al., 2023). Alla luce di queste considerazioni, il presente studio si propone di analizzare criticamente la letteratura scientifica internazionale relativa agli ambienti educativi ospedalieri attraverso una scoping review, con l'obiettivo di ricostruire lo stato dell'arte della ricerca sul tema.

2. Metodologia

La ricerca è stata condotta nelle banche dati Web of Science, PubMed ed ERIC, considerando gli studi pubblicati nel periodo compreso tra il 2020 e il 2026. Nelle tre banche dati è stata utilizzata una stringa comune, riportata di seguito: ("hospitalized student" OR "hospitalised student" OR "hospitalized child" OR "hospital school" OR "hospital education") AND ("learning environment" OR "educational experience" OR "educational practice"). La selezione degli studi è stata effettuata attraverso successive fasi di screening di titolo e abstract e, per i contributi pertinenti, mediante valutazione del testo completo, secondo una procedura coerente con le indicazioni del framework PRISMA. Sono stati inclusi: studi empirici relativi a bambini e adolescenti coinvolti in percorsi educativi durante l'ospedalizzazione o in contesti di *hospital school/hospital classroom*, nonché studi condotti con insegnanti, famiglie e professionisti finalizzati ad analizzare caratteristiche, pratiche, organizzazione e relazioni proprie dell'ambiente educativo ospedaliero; contributi riguardanti continuità scolastica, ambienti e modalità di apprendimento, strategie didattiche, tecnologie educative e dimensioni relazionali

e di benessere. Sono stati esclusi gli studi non direttamente riferibili all'esperienza educativa ospedaliera, quelli focalizzati esclusivamente su educazione sanitaria, esiti clinici o reinserimento post-dimissione, nonché review, protocolli e contributi teorici o non empirici. Dopo la rimozione dei duplicati, sono stati individuati 88 contributi unici. Lo screening di titolo e abstract ha portato all'esclusione di 60 contributi sulla base dei criteri precedentemente definiti. Per i restanti 28 è stato ricercato il testo completo: 3 non sono stati reperiti, mentre 25 sono stati valutati integralmente. Questa fase ha determinato l'esclusione di ulteriori 4 contributi. Sono stati quindi inclusi nella revisione 21 studi, ritenuti pertinenti rispetto agli obiettivi della ricerca e descritti nella Tabella 1. Il processo di selezione e i motivi di esclusione sono riportati nel diagramma di flusso PRISMA (Figura 1).

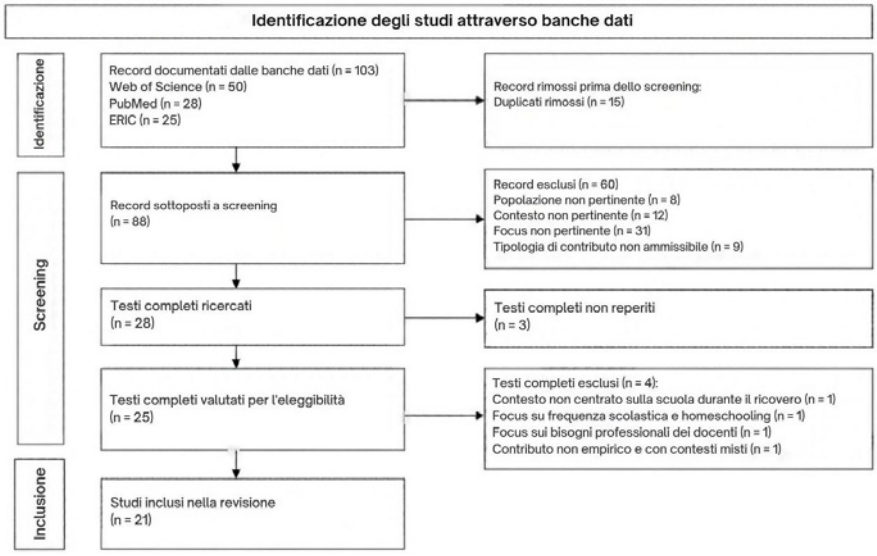


Fig. 1: Diagramma di flusso PRISMA del processo di selezione degli studi

Autori	Anno	Titolo dello studio	Paese	Partecipanti	Disegno di ricerca	Principali risultati
Fierros-Sánchez-Cuenca et al.	2020	*A School in a Paediatric Oncology Unit: The Crucial Role of Education in the Context of a Serious Illness*	Spagna	Circa 36 studenti per anno	Studio quantitativo longitudinale sulla frequenza e sul rendimento scolastico	Documenta la continuità della frequenza durante il trattamento e un rendimento generalmente mantenuto o migliorato nel sottogruppo esaminato
Benigno, Dagnino e Fante	2020	*Exploring the Impact of the COVID-19 Pandemic on Italy's School-in-Hospital (SiHo) Services: The Teachers' Perspective*	Italia	12 docenti ospedalieri	Studio qualitativo mediante intervista di gruppo	Descrive la riorganizzazione della didattica a distanza, le difficoltà nel mantenere la relazione educativa e le esigenze di supporto tecnologico e organizzativo.

Autori	Anno	Titolo dello studio	Paese	Partecipanti	Disegno di ricerca	Principali risultati
Maor e Mitchem	2020	*Hospitalized Adolescents' Use of Mobile Technologies for Learning, Communication, and Well-Being*	Australia	18 adolescenti di 12–18 anni, 29 docenti e 4 genitori	Studio qualitativo mediante interviste	Le tecnologie mobili sono descritte come strumenti per proseguire lo studio e mantenere i contatti con scuola, compagni e familiari, contrastando l'isolamento.
Keehan	2021	*Continuing Education in Irish Hospital Schools: Provision for and Challenges for Teachers*	Irlanda	12 docenti	Studio di caso qualitativo	Evidenzia la necessità di didattica flessibile e cooperativa
Delloso, Gannoni e Roberts	2021	*Maintaining Schooling for Children With Cancer During and Post Treatment: Parents' Perspectives of a Theory-Based Program*	Australia	9 genitori appartenenti a 8 famiglie	Studio qualitativo mediante interviste	I genitori valorizzano la pianificazione individualizzata e il raccordo tra famiglia, scuola e servizi coinvolti durante e dopo il trattamento.
Morgan	2021	*"Now the Letters Are All Back to Front and Upside Down": Teaching and Learning in the Context of Life-Threatening Illness*	Regno Unito	Una bambina di 4 anni	Studio di caso singolo con osservazione partecipante e interpretazione psicoanalitica	Descrive come la presenza continuativa della figura educativa e il contenimento dell'ansia accompagnino l'emergere dell'interesse per lo studio.
Rabuske e Horn	2023	*The Hospital as a Performance Space for the Pedagogue*	Brasile	10 bambini di 4–10 anni, 2 pedagogiste e una coordinatrice pedagogica	Ricerca qualitativa sul campo	Evidenzia l'ascolto dei bambini, l'adattamento di tempi e attività e il raccordo con la scuola di provenienza e l'équipe ospedaliera.
Fantacini e Pedroso	2023	*Hospital Classes: Organization, Functioning and Teacher Training in the Interior of the State of São Paulo*	Brasile	3 docenti di classi ospedaliere	Studio qualitativo mediante interviste semistrutturate	Descrive l'organizzazione delle classi ospedaliere e rileva l'insufficienza della formazione iniziale rispetto alle esigenze del contesto, sottolineando il ruolo della formazione continua.
Dagnino et al.	2023	*Italian Hospital Teachers' Perceptions of Technological and Methodological Innovations after the COVID-19 Pandemic*	Italia	252 docenti	Indagine trasversale mediante questionario	Documenta l'impiego delle tecnologie e i cambiamenti metodologici successivi alla pandemia, con differenze nelle pratiche e nelle condizioni di utilizzo.

Autori	Anno	Titolo dello studio	Paese	Partecipanti	Disegno di ricerca	Principali risultati
Bastidas-Rivera	2024	*Between Hospital and School: Children, Caregivers and Teachers' Perceptions of the Pilot Phase of a Hospital Classroom in Colombia*	Colombia	Bambini, caregiver e docenti	Studio qualitativo sulle percezioni dei soggetti coinvolti nella fase pilota	La didattica remota adottata durante la pandemia è descritta come occasione di socializzazione e di costruzione di apprendimenti connessi allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale.
Ciucci et al.	2024	*The Effects of Hospital-Based School Lessons on Children's Emotions, Distress and Pain*	Italia	32 bambini di 8–12 anni	Studio quantitativo pre/post, senza gruppo di controllo	Dopo le lezioni si osservano un aumento delle emozioni positive e una diminuzione delle emozioni negative, della distress e del dolore percepito. Il disegno non consente di attribuire causalmente tali variazioni alle lezioni.
Jiliberto e Zárate Alva	2025	*Influencing Factors In-Hospital School Education: Exploring the Context From the Teacher's Perspective*	Spagna	13 docenti	Indagine mediante questionario con domande chiuse e commenti aperti; analisi quantitativa descrittiva e qualitativa	Individua fattori educativi, socioemotivi e organizzativi che incidono sull'insegnamento: personalizzazione, risorse, interruzioni, accessibilità e scambio di informazioni.
Padillo-Andicoberry et al.	2025	*Short-Term Effects of Hospital Schooling on the Resilience of Hospitalised Children*	Spagna	52 bambini di 9–14 anni	Studio prospettico pre/post	Rileva un aumento della resilienza tra ingresso e dimissione e associazioni con la frequenza scolastica. I risultati descrivono variazioni a breve termine, senza dimostrare un effetto causale esclusivo della scuola ospedaliera.
Wazevich et al.	2025	*Keeping Up With School During Hospitalization for Children With Chronic Illnesses, Siblings and Parents*	Stati Uniti	Bambini con patologie croniche, fratelli e genitori	Studio qualitativo mediante interviste	Disponibilità dei docenti, flessibilità e adeguamento del carico di lavoro favoriscono la prosecuzione dello studio; emergono anche la mancanza dei compagni e delle attività scolastiche.
Ormiston et al.	2025	*Educational Services and School Reintegration Supports for Youth after Acute Behavioral Health Unit Hospitalization*	Stati Uniti	264 giovani; età media di circa 14 anni	Analisi quantitativa descrittiva	Documenta servizi di consulenza, insegnamento diretto, supporto al reinserimento e tutela dei bisogni educativi prima, durante e dopo il ricovero; rileva differenze nei servizi in relazione alle caratteristiche degli studenti.

Autori	Anno	Titolo dello studio	Paese	Partecipanti	Disegno di ricerca	Principali risultati
Camacho-Cruz et al.	2026	*Hospital School Program and LifeComp: An Exploratory Study of Personal, Social, and Learning-to-Learn Competencies in Hospitalized Children*	Colombia	74 pazienti	Studio esplorativo con metodi misti	Esamina le associazioni tra partecipazione al programma e competenze personali, sociali e di apprendimento riferite al quadro LifeComp; il disegno osservazionale richiede cautela nell'interpretazione causale.
Peki , Rankovi e Zukovi	2026	*Collaboration within the Mesosystem of Hospital Education: Interactions among Hospital School, Family, and Healthcare Actors*	Serbia	231 partecipanti: 58 docenti, 68 genitori e 105 professionisti sanitari	Indagine quantitativa mediante questionario e analisi di regressione	Il riconoscimento delle opinioni dei docenti da parte dei sanitari è associato ad atteggiamenti più positivi verso l'educazione ospedaliera. Emergono differenze tra gli attori nelle esperienze di collaborazione.
Tomberli et al.	2026	*Sense of School Belonging and School Reintegration for Students Hospitalized With Chronic or Complex Medical Diseases: Insights From a Grounded Theory Study*	Italia	16 genitori, 32 docenti della scuola ordinaria, 31 docenti ospedalieri, un'associazione e materiali grafici di 14 studenti	Studio qualitativo secondo la Grounded Theory	Individua nella connessione con la scuola e nella collaborazione tra i soggetti coinvolti elementi rilevanti per il senso di appartenenza e per le transizioni scolastiche.
Hen, Hadari e Kizel	2026	*Teaching in Hospital Educational Centers: Navigating Educational Dialogue in Multifaceted Context*	Israele	13 docenti e una supervisora	Studio qualitativo di orientamento costruttivista	Descrive le tensioni tra esigenze educative e condizioni del paziente; dialogo, possibilità di scelta e flessibilità sostengono la partecipazione alle attività.
Dagnino et al.	2026	*The Hospital School from the Health Professionals' Perspective: Roles and Collaboration*	Italia	6 professionisti intervistati e 7 partecipanti al focus group	Studio qualitativo mediante interviste semistrutturate e focus group; analisi tematica riflessiva	Evidenzia difficoltà comunicative e una frammentazione del lavoro; propone occasioni di confronto, figure di raccordo e scambi di informazioni.
Collins et al.	2026	*Virtual Reality Education for Hospitalized Pediatric Patients Improves Intrinsic Motivation: A Prospective, Randomized Crossover Study*	Stati Uniti	156 pazienti arruolati, 100 analizzati; fascia di età prevista: 5–25 anni	Studio prospettico randomizzato crossover: realtà virtuale e condizioni assistenziali abituali	Nella realtà virtuale risultano maggiori la motivazione intrinseca e la soddisfazione genitoriale rispetto alla condizione di confronto.

Tab. 1: Studi selezionati

3. Risultati e discussione

Dall'analisi degli studi selezionati emergono quattro principali aree tematiche che consentono di leggere gli ambienti educativi ospedalieri nella loro complessità. Una prima area riguarda la relazione educativa, il benessere e il senso di appartenenza: la relazione tra docente e studente assume un ruolo centrale nel sostenere la motivazione, il coinvolgimento nelle attività scolastiche e il benessere emotivo durante il ricovero, contribuendo a mantenere il legame con l'esperienza scolastica e con una dimensione di normalità che la malattia rischia di interrompere (Camacho-Cruz et al., 2026; Ciucci et al., 2024; Hen et al., 2026; Morgan, 2021; Padillo-Andicoberry et al., 2025; Tomberli et al., 2026; Wazevich et al., 2025). Una seconda area riguarda gli spazi educativi, l'accessibilità e la personalizzazione dell'apprendimento: gli studi richiamano la necessità di adattare gli ambienti e le attività alle condizioni degli studenti, ai tempi della cura e alla variabilità delle situazioni cliniche. La flessibilità organizzativa, la disponibilità di materiali, l'adattamento delle strategie didattiche e la personalizzazione dei percorsi rappresentano elementi ricorrenti nei contributi analizzati (Delloso et al., 2021; Fantacini & Pedroso, 2023; Fierros-Sánchez-Cuenca et al., 2020; Jiliberto & Zárate Alva, 2025; Keehan, 2021; Ormiston et al., 2025; Rabuske & Horn, 2023). Una terza area concerne il ruolo delle tecnologie digitali nel sostenere la continuità e la partecipazione educativa, soprattutto quando le condizioni di salute limitano l'accesso agli spazi scolastici o la frequenza delle attività. Gli strumenti digitali possono consentire di proseguire l'apprendimento, mantenere il contatto con la scuola di appartenenza e favorire le relazioni con i pari, contribuendo a contrastare l'isolamento; il loro impiego richiede tuttavia attenzione alle condizioni di accesso e alle modalità didattiche adottate (Bastidas-Rivera, 2024; Benigno et al., 2020; Collins et al., 2026; Dagnino et al., 2023; Maor & Mitchem, 2020). La quarta area riguarda la collaborazione tra scuola, famiglia e professionisti della cura. I contributi sottolineano il valore del coordinamento, della comunicazione e del riconoscimento dei rispettivi ruoli per costruire percorsi coerenti e attenti ai bisogni dello studente. Il raccordo tra insegnanti ospedalieri, scuola di provenienza, famiglie e personale sanitario consente di condividere informazioni e concordare interventi che tengano insieme esigenze educative e tempi del trattamento (Dagnino et al., 2026; Delloso et al., 2021; Peki et al., 2026). La revisione mette così in luce le possibilità dell'ambiente educativo ospedaliero di offrire relazioni e opportunità di apprendimento, sostenendo la continuità formativa e il diritto all'educazione nelle situazioni di vulnerabilità. Queste possibilità richiedono investimenti nella formazione pedagogica dei docenti, nella progettazione di ambienti accessibili e flessibili e nel rafforzamento delle reti tra scuola, famiglia e servizi sanitari, affinché l'offerta educativa risponda alle esigenze degli studenti durante il percorso di cura.

4. Conclusioni

Durante il ricovero continuare a studiare richiede un'organizzazione capace di tenere conto delle cure e dei bisogni di ciascuno studente. Il lavoro del docente si intreccia con quello dei sanitari, con il sostegno della famiglia, con la scuola di provenienza. L'idea di ecosistema educativo descrive questi legami e aiuta a comprendere perché spazi, tecnologie e attività didattiche debbano essere pensati insieme. Gli studi esaminati offrono indicazioni per rendere l'esperienza scolastica più accessibile e mantenere le relazioni durante il ricovero. I risultati riguardano però situazioni specifiche e non permettono di stabilire effetti validi per ogni scuola ospedaliera.

5. Limiti della revisione

Gli studi inclusi utilizzano metodi diversi e coinvolgono campioni e contesti spesso poco confrontabili. Le ricerche qualitative aiutano a comprendere le esperienze dei partecipanti e l'organizzazione delle attività; quelle quantitative descrivono associazioni o cambiamenti che, soprattutto quando i campioni sono piccoli, vanno letti entro le condizioni in cui sono stati osservati. Non è quindi possibile estendere i risultati di un singolo intervento alla scuola ospedaliera nel suo insieme. Va considerata anche la possibilità che pubblicazioni diverse riguardino gli stessi partecipanti o programmi, dando maggiore peso a esperienze già rappresentate nella revisione. Nel caso di Collins et al. (2026), la fascia di reclutamento comprende anche giovani adulti: i risultati non possono essere riferiti esclusivamente ai bambini e agli adolescenti, e l'inclusione dello studio deve essere motivata rispetto ai criteri adottati.

Bibliografia

Bastidas-Rivera, S. (2024). Entre el hospital y la escuela: Percepciones de niños, niñas, cuidadoras y docentes sobre la fase piloto de un aula hospitalaria en Colombia [Between hospital and school: Children, caregivers and teachers' perceptions of the pilot phase of a hospital classroom in Colombia]. *Revista CS*, (44), Article a01.

Benigno, V., Dagnino, F. M., & Fante, C. (2020). Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on Italy's School-in-Hospital (SiHo) services: The teachers' perspective. *Continuity in Education*, 1(1), 136–149.

Boffo, V. (Ed.). (2022). *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti.* Editpress.

Bosisio, R., & Cavaletto, G. M. (Eds.). (2025). *La scuola in ospedale. Transizioni, relazioni e pratiche di cura.* FrancoAngeli.

Caggiano, G., Brunetti, L. I. G., Ho, K., Piovani, A., & Quaranta, A. (2021). Hospital school program: The right to education for long-term care children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), Article 11435.

Camacho-Cruz, J., Ortiz Delgado, E., Gomez Hurtado, M., & Barrios Jara, N. E. (2026).

Hospital school program and LifeComp: An exploratory study of personal, social, and learning-to-learn competencies in hospitalized children. *Acta Psychologica*, 263, Article 106193.

Capurso, M. (Ed.). (2001). *Gioco e studio in ospedale. Creare e gestire un servizio ludicoeducativo in un reparto pediatrico*. Erickson.

Carnazzo, V., Romano, A., & Muscarà, M. (2024). Oltre la fragilità. Il lavoro d'équipe come pratica di cura nella scuola in ospedale. *Journal of Health Care Education in Practice*, 6(1), 63–69.

Castro Ibáñez, C. (2023). The education of children in hospital schools. A literature review. *Early Child Development and Care,* 193(15–16), 1652–1666.

Ciucci, E., Tomberli, L., Amore, E., Smorti, A., Maffei, F., & Vagnoli, L. (2024). The effects of hospital-based school lessons on children's emotions, distress and pain. *Continuity in Education*, 5(1), 100–110.

Collins, F., Moya, E., Rojas-Pino, M. S., Zuniga-Hernandez, M., Arshad, F., Feng, R., et al. (2026). Virtual reality education for hospitalized pediatric patients improves intrinsic motivation: A prospective, randomized crossover study. *Clinical Pediatrics,* 65(10), 1249–1259.

Dagnino, F. M., Benigno, V., Dalla Mutta, E., & Fante, C. (2023). Italian hospital teachers' perceptions of technological and methodological innovations after the COVID-19 pandemic. *Continuity in Education*, 4(1), 67–82.

Dagnino, F. M., Caruso, G. P., Dalla Mutta, E., Fante, C., & Benigno, V. (2026). The hospital school from the health professionals' perspective: Roles and collaboration. *Continuity in Education,* 7(1), 25–39.

Delloso, S., Gannoni, A., & Roberts, R. M. (2021). Maintaining schooling for children with cancer during and post treatment: Parents' perspectives of a theory-based program. *Continuity in Education,* 2(1), 26–41.

di Padova, M., Dipace, A., & Pettoello-Mantovani, M. (2023). Quando l'istruzione diventa cura: La scuola in ospedale, un esempio di comunità educante. *IUL Research,* 4(8), 177–191.

Fantacini, I. M. C., & Pedroso, C. C. A. (2023). Hospital classes: Organization, functioning and teacher training in the interior of the state of São Paulo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, Article e023164.

Fierros-Sánchez-Cuenca, M., Bengoechea-Menéndez, C., Yáñez-Cañas, S., Martínez-Naranjo, C., & López-Ibor-Aliño, B. (2020). A school in a paediatric oncology unit: The crucial role of education in the context of a serious illness. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–16.

Hen, M., Hadari, A., & Kizel, A. (2026). Teaching in hospital educational centers: Navigating educational dialogue in multifaceted context. *Continuity in Education*, 7(1), 46–53.

Jiliberto, F., & Zárate Alva, N. (2025). Influencing factors in-hospital school education: Exploring the context from the teacher's perspective. *Continuity in Education*, 6(1), 1–21.

Keehan, S. (2021). Continuing education in Irish hospital schools: Provision for and challenges for teachers. *Continuity in Education,* 2(1), 42–59.

Maor, D., & Mitchem, K. (2020). Hospitalized adolescents' use of mobile technologies for learning, communication, and well-being. *Journal of Adolescent Research*, 35(2), 225–247.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). Scuola in ospedale e istruzione domiciliare. Sezione "I numeri dell'anno scolastico 2023–2024".

Morgan, E. (2021). "Now the letters are all back to front and upside down": Teaching

and learning in the context of life-threatening illness. *British Journal of Psychotherapy,* 37(4), 565–578.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Ormiston, H., Husmann, P., Wikel, K., Reisinger, D., & Curtin, M. (2025). Educational services and school reintegration supports for youth after acute behavioral health unit hospitalization. *Continuity in Education*, 6(1), 162–178.

Padillo-Andicoberry, A., Díaz-Beato, F. de A., Sánchez-Lissen, E., & Romero-Pérez, C. (2025). Short-term effects of hospital schooling on the resilience of hospitalised children. *Continuity in Education*, 6(1), 104–120.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ,* 372, Article n71.

Pekić, J., Ranković, D., & Zuković, S. (2026). *Collaboration within the mesosystem of hospital education: Interactions among hospital school, family, and healthcare actors. European Journal of Special Needs Education.* Advance online publication.

Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., et al. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126.

Rabuske, J. M. F., & Horn, C. I. (2023). The hospital as a performance space for the pedagogue. *Educação & Formação,* 8, Article e10102.

Tomberli, L., Vagnoli, L., Pavone, L., Amore, E., & Ciucci, E. (2026). Sense of school belonging and school reintegration for students hospitalized with chronic or complex medical diseases: Insights from a grounded theory study. *Journal of School Health*, 96(7), Article e70176.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine,* 169(7), 467–473.

Wazevich, M., Justice, R., Bonner, N., Lampton, J., & Nabors, L. (2025). Keeping up with school during hospitalization for children with chronic illnesses, siblings and parents. *Child: Care, Health and Development,* 51(6), Article e70161.

III.3
Il *Service Learning* e il «ben-essere» sociale: formare i docenti alla co-progettazione

Rosaria Capobianco
Ricercatrice – Università degli Studi di Napoli Federico II
rosaria.capobianco@unina.it

Abstract
Le pratiche didattiche del *Service Learning (SL)* sono accomunate dal fine di creare un'offerta formativa per promuovere il «ben-essere» sociale della comunità. La scuola deve includere la promozione di tale benessere nel curriculum formativo per favorire le competenze democratiche, l'*agency* degli studenti e il senso di appartenenza necessari per una cittadinanza attiva. La progettazione di attività di *SL*, declinata secondo i principi della *pedagogía de la acción común* (Puig Rovira, 2021), attiva dei processi inclusivi per lo sviluppo di competenze prosociali. Il saggio presenta la progettazione di percorsi di *SL* attivata da un team di docenti di una scuola secondaria di secondo grado del beneventano.
Parole chiave: service learning; ben-essere sociale; formazione docenti; progettazione; non-cognitive skills.

The teaching practices of *Service Learning (SL)* are united by the aim of creating a training offer to promote the social well-being of the community. The school must integrate the promotion of this well-being into the training curriculum to foster the democratic skills, student agency and sense of belonging necessary for active citizenship. The design of *SL* activities, declined according to the principles of *pedagogía de la acción común* (Puig Rovira, 2021), activates inclusive processes for the development of prosocial skills. The essay presents the format for the design of *SL* courses tested by a team of teachers from a secondary school in the Benevento area.
Keywords: service learning; social well-being; teacher education; educational planning; non-cognitive skills.

1. Il *Service Learning* per il «ben-essere» della comunità

Il *Service Learning* (*SL*) si configura come un costrutto pedagogico, educativo e didattico integrato finalizzato a coniugare lo sviluppo personale dei discenti con il perseguimento del *bene comune* (Balduzzi, 2025, p. 115).

Radicata negli orientamenti istituzionali ministeriali come «proposta pedagogica» strutturata (MIUR, 2018), la metodologia stabilisce un nesso sinergico tra l'acquisizione di saperi disciplinari (*Learning*) e l'impegno civico alla collettività (*Service*), stimolando lo sviluppo congiunto di competenze trasversali e di *hard skills* attraverso l'azione diretta nei contesti di vita.

In linea con i presupposti teorici della *pedagogía de la acción común* (Puig Rovira, 2021, 2022), il *SL* promuove le sue attività fondandole sull'etica del rispetto e sulla ricchezza del confronto con l'alterità. Secondo la prospettiva del pedagogista spagnolo Josep Maria Puig Rovira, la *pedagogia dell'azione comune* rappresenta l'evoluzione scientifica dei modelli di cittadinanza attiva e partecipativa. L'autore ne delinea la matrice eminentemente pragmatica e procedurale postulando un'«inteligencia moral creativa» e intersoggettiva che supera la dimensione solipsistica della coscienza per tradursi *in prassi* (Puig Rovira, 2021). In tale cornice, l'istanza etica non si configura come un elemento accessorio, bensì «es la misma acción común en acto» (Ivi, p. 133), di conseguenza il *SL*, rifiutando un'educazione puramente solipsistica, si ispira ad una pedagogia in cui l'etica si realizza attraverso l'impegno comune e il coraggio di trasformare la realtà.

Anche il rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (2021) valorizza la capacità di generare un'etica del servizio orientata al *ben-essere* collettivo, affermando che «il service learning e l'impegno civico rendono più osmotici i muri tra la classe e la comunità» (UNESCO, 2023, p. 54). Tale osmosi presuppone la conversione dei saperi teorici in prassi concrete, realizzando un movimento ricorsivo di «andata e ritorno tra l'aula e la realtà» (Tapia, 2006, p. 60). L'apporto teorico ed empirico della ricercatrice argentina María Nieves Tapia e l'opera del CLAYSS, il *Centro Latino-Americano de Aprendizaje y Servicio Solidario*, la principale organizzazione per la promozione del *SL* in America Latina, rappresentano i punti di riferimento per la legittimazione scientifica di questo approccio.

La cui funzione democratica è sancita anche dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MIM, 2024), che lo indicano tra le metodologie privilegiate per la costruzione di competenze *inter-* e *intra-personali* fondate sulla cura e sulla responsabilità (Ivi, p. 7). Tutti questi documenti valorizzano la traiettoria teleologica del *SL* sottolineando come la progettazione didattica debba mirare alla promozione del *benessere sociale*, piuttosto che limitarsi alla dimensione psicologica *individuale* o di un piccolo gruppo (Tosolini, 2020), anche se il «ben-essere» personale rappresenta un esito positivo di una qualsiasi attività di *SL*, l'istanza cardine dell'intervento deve avere una dimensione comunitaria (Capobianco, 2025). Si tratta di una *gerarchia di effetti*: il *ben-essere* (well-being) psicologico ed emotivo del singolo studente è un "sotto-prodotto" automatico, positivo e auspicabile, tuttavia, la spinta originaria, l'elemento fondante dell'intero impianto progettuale deve risiedere nella risposta a un bisogno reale della comunità esterna.

Il legame causale e bidirezionale tra «well-being and student civic outcomes» trova riscontro nella letteratura scientifica internazionale, in particolare l'indagine condotta dalle ricercatrici Berezowitz, Pykett, Faust e Flanagan (2017) evidenzia una correlazione positiva reciproca tra il benessere psicofisico degli studenti e l'im-

pegno civico solidale. Vedendo l'istituzione scolastica come un ecosistema promotore di salute, le ricercatrici sostengono la necessità di inserire la tutela del benessere nel curricolo per stimolare lo sviluppo di competenze democratiche, l'esercizio dell'*agency* studentesca e il senso di appartenenza (*connectedness*) necessari all'esercizio di una cittadinanza attiva (Berezowitz et al., 2017, pp. 156-157).

2. Scuole educanti: il ruolo chiave della formazione al *SL*

Formare i docenti alla progettazione del *Service Learning* costituisce un fattore fondamentale per far sì che le scuole diventino *comunità educanti*, anche attraverso l'educazione al servizio (Bornatici, 2024). I docenti formati a tale metodologia acquisiscono la capacità di trasporre i saperi disciplinari in dispositivi euristici atti a intercettare e a decodificare le problematiche reali del territorio, realizzando in tal modo un apprendimento situato e denso di significato epistemologico (Cadei & Serrelli, 2021).

Per formare i docenti alla progettazione e gestione del *SL*, l'Istituto di Istruzione Superiore *Carafa-Giustiniani*[1] di Cerreto Sannita, in provincia di Benevento, ha promosso, nell'anno scolastico 2024/2025, il corso di formazione "*Il Service Learning per una cittadinanza attiva e solidale*" (di 20 ore), per il personale docente che mirava a raggiungere questi obiettivi:

– strutturare dei percorsi formativi orientati alla cittadinanza democratica a partire da contesti situati e dall'analisi dei bisogni;
– implementare esperienze didattiche per promuovere la cultura dell'alterità, la partecipazione attiva e la responsabilità solidale;
– padroneggiare le procedure operative e i protocolli d'azione del *SL*;
– sviluppare e validare protocolli per il monitoraggio e la valutazione autentica delle competenze civiche.

Il percorso formativo, a cui hanno partecipato 34 docenti, è stato articolato in:

– sei moduli formativi (approfondimento teorico e pratica laboratoriale);
– un seminario per il Collegio dei docenti;
– una sessione di *debriefing* con la restituzione critica dei *project work.*

Il fondamento epistemologico dell'azione formativa è stato mutuato dalla matrice teorico-metodologica elaborata dal *CLAYSS* (2018) che costituisce il modello

1 L'Istituto ha otto indirizzi di studio: il Liceo Artistico, il Liceo Musicale, il Tecnico Commerciale (indirizzi: AFM e SIA), il Tecnico Tecnologico (indirizzi: Elettronica ed Elettrotecnica; Informatica e Telecomunicazioni; CAT; Sistema Moda) e il Professionale (indirizzo: Servizi per la sanità e l'assistenza sociale).

cardine per mappare, valutare e implementare i progetti di Service Learning (*Apprendimento-Servizio Solidale*) a livello internazionale. Questa matrice viene universalmente rappresentata attraverso i *Quadranti dell'Apprendimento e del Servizio*, un diagramma cartesiano che incrocia due variabili fondamentali: 1) l'*asse orizzontale*, ossia il grado di integrazione con gli obiettivi di apprendimento curricolare; 2) l'*asse verticale,* ossia la qualità dell'azione solidale o del servizio offerto alla comunità (CLAYSS, 2018). Tale matrice è stata riformulata dall'esperta con il team dei docenti in formazione ed è stata ristrutturata in un *itinerario progettuale* scandito in quattro fasi sequenziali e interconnesse: 1) identificazione del problema; 2) pianificazione; 3) esecuzione; 4) conclusione/sistematizzazione (Figura 1).

SERVICE LEARNING
L'itinerario progettuale

Identificazione del problema	Pianificazione	Esecuzione	Conclusione/ Sistematizzazione
IDENTIFICARE Individuazione di situazioni, problemi, bisogni presenti nel contesto di vita. Raccogliere e organizzare informazioni. Identificare un tema principale, analizzarlo e mettere in luce le criticità. Utilizzare spunti dalla cronaca, invitare testimoni significativi, suggerire temi rilevanti (si pensi ad esempio all'*Agenda 2030*...) **PROBLEMATIZZARE** Messa a fuoco del problema principale sul quale si desidera intervenire. Individuare con chiarezza il problema principale sul quale si intende intervenire. Proporre molte idee. Scegliere le migliori proposte. Raccogliere le domande intorno ai problemi emersi nella prima fase. Discutere in piccoli gruppi e formulare una proposta alla classe. Confrontare le proposte, discutere e scegliere, utilizzando strumenti di analisi e di selezione dei problemi quali ad esempio brainstorming, post it, SWOT, GUT, Albero dei problemi, ecc.	**APPROFONDIRE** È la fase progettuale nella quale prevale la dimensione dell'apprendimento (*Learning*). Possono intervenire più discipline, possono collaborare più docenti, può essere necessario ricorrere a qualche esperto. Può essere necessaria un'indagine sul campo. Gli studenti fanno ricerca, sia diretta che indiretta, guidati da domande di ricerca. Come si fa a verificare le informazioni raccolte e le idee elaborate? Dove trovare ulteriori informazioni? Chi può fornire le risposte? **PROGETTARE** Ideazione e messa a punto del piano di intervento. - Gli studenti sono stimolati a generare proposte di intervento per migliorare la situazione problematica analizzata precedentemente. - Si suggerisce di individuare anche altri soggetti presenti nel territorio, che possano integrare con le loro competenze, il piano di azione e, eventualmente, collaborare all'esecuzione. INDICARE GLI ATTORI DEL TAVOLO DI LAVORO	**AGIRE** È il passaggio dalle idee all'azione, il momento nel quale le proposte di cambiamento prendono realtà Questa fase si svolge nel tempo, seguendo il cronogramma ipotizzato, e deve essere monitorata, documentata e oggetto di sistematici momenti di riflessione e di approfondimento. Gli studenti "escono dall'aula" per incontrare il mondo reale e sperimentare che è possibile fare qualcosa, concretamente. Documentano tutte le fasi, attraverso foto, appunti, video... È un momento importante, e motivante. I docenti agiscono prevalentemente in modo indiretto, svolgono una funzione di accompagnamento, di supporto e di sostegno. Possono intervenire nelle situazioni di criticità, può essere necessario modificare parzialmente quanto preventivato. Può essere necessario acquisire permessi, informare preventivamente.	**RIFLETTERE, VALUTARE, RIPROGETTARE** La riflessione e la valutazione delle diverse fasi accompagnano tutto il percorso del Service-Learning, ma il momento conclusivo richiede una cura particolare di queste dimensioni. **CELEBRARE E DIFFONDERE** Gli studenti sono invitati a raccontare i loro progetti e le loro esperienze vissute. È anche importante 'celebrare' la conclusione di un progetto con un evento pubblico simbolico, celebrativo, festoso, nel quale coinvolgere la comunità, condividendo le informazioni, le idee, le proposte alle quali sono giunto.

Fig 1: Itinerario progettuale del *SL* presentato ai corsisti durante il laboratorio

Attraverso l'attività laboratoriale, fulcro della dimensione applicativa del corso, i docenti riuniti in gruppi hanno ideato dieci *project work* di *SL*, strettamente saldati alle esigenze e alle risorse del territorio beneventano. Le progettazioni possono essere consultate collegandosi al sito web della scuola. Attualmente tre percorsi risultano realizzati nell'a.s. 2025/2026, mentre la cantierizzazione delle restanti progettazioni è prevista per l'a.s. 2026/2027.

Si riporta come esempio la progettazione dal titolo *Un patrimonio da salvare sugli itinerari di Annibale*[2]: un'eccellente iniziativa di *SL* che ha unito sinergicamente la Scuola e il Comune con l'obiettivo di trasformare gli studenti in cittadini

2 La progettazione è stata ideata dai proff. Dora Conte, Nicolina Di Luise e Carlo Iovino.

attivi, capaci di tutelare il *Ponte di Annibale* sul fiume Titerno, contrastando lo stato di abbandono del sito attraverso un'esperienza fuori dalle mura scolastiche (Figura 2).

SERVICE LEARNING

Un patrimonio da salvare sugli itinerari di Annibale

Identificazione del problema	Pianificazione
IDENTIFICARE **Contesto di riferimento e motivazione di partenza** In considerazione dello stato di mancata valorizzazione se non addirittura di abbandono del sito archeologico del Ponte di Annibale di Cerreto Sannita, si considera l'opportunità di organizzare un'attività complessa che non sia solamente didattica, ma anche di servizio. Si opererà in sinergia Scuola-Comune sia nel contesto classe (o laboratorio) sia direttamente sul sito. La motivazione sarà legata all'amore per il territorio su cui si vive e alla necessità di operare al di fuori degli spazi strettamente scolastici. **DIAGNOSI** • Brainstorming • Focus group **PROBLEMATIZZARE** Eliminazione di sterpaglie e pulizia del sentiero che porta al fiume Titerno. **SCELTA DELLE COMPETENZE DISCIPLINARI** Utilizzare un linguaggio corretto in forma scritta e orale in contesti diversi. Identificare problematiche relative all'ambiente. Riconoscere le caratteristiche specifiche di una architettura storica. Identificare comportamenti virtuosi e non rispetto al patrimonio ambientale, artistico e culturale. Applicare le conoscenze nel campo del Diritto, dell'Arte, delle Scienze, della Storia per realizzare materiale culturale e promozionale. **COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA** Comprendere ed esporre argomenti anche utilizzando materiali digitali. Spiegare il territorio servendosi di dati empirici. Sviluppare la capacità di agire da cittadino responsabile. Impegnarsi in processi creativi. Utilizzare la tecnologia in modo responsabile e finalizzato allo scopo di promuovere il territorio. Creare progetti per il benessere della società. Gestire il tempo e le informazioni. Lavorare con gli altri in modo costruttivo. **Competenza n. 7. Maturare scelte e condotte di tutela dei beni materiali.** Mettere in atto comportamenti a livello diretto (partecipazione pubblica, volontariato, ricerca) o indiretto (sostegno alle azioni di salvaguardia, diffusione dei temi in discussione, ecc.) a tutela dei beni pubblici. **Competenza n. 5. Sviluppare atteggiamenti e comportamenti responsabili volti alla tutela dell'ambiente**. Ideare e realizzare progetti e azioni di tutela, salvaguardia e promozione del patrimonio ambientale, artistico, culturale, materiale e immateriale e delle specificità turistiche	**APPROFONDIRE** **Obiettivi generali del progetto, tempistica e strategie per il conseguimento degli obiettivi specifici** DOMANDE DA FARSI A CUI DARE RISPOSTA A chi chiedere il permesso di intervenire nell'area? Quali istituzioni coinvolgere? Quanti giorni saranno necessari per la riqualificazione del sito? Di quale attrezzatura ci sarà bisogno? PIANO D'AZIONE Mese di maggio: • Fase iniziale: contatto con le istituzioni locali. • 3 giorni di lavoro sul sito (pulizia e raccolta di materiale videofotografico) • 2 giorni di lavoro in laboratorio per la realizzazione di una brochure • 3 giorni di lavoro in laboratorio per la realizzazione di un video promozionale sul Ponte di Annibale • 1 giorno dedicato alla diffusione del materiale e alla promozione del sito archeologico **PROGETTARE** Il piano di intervento prevede l'interazione di diversi soggetti: alunni della classe I, docenti di Lettere, Diritto, Scienze, Storia dell'Arte e Sostegno, e Amministrazione Comunale (Sindaco, Assessore all'Ambiente, Assessore alla Cultura). **Obiettivi apprendimento** (Learning) Conoscenza della fase storica in questione (guerre puniche). Conoscenza della struttura di un ponte antico. Conoscenze dell'articolo 9 della Costituzione **Obiettivi di servizio** (Service) Recupero di un'area archeologica Rispetto di regole legate all'ambiente e al Diritto **Discipline** (integrazione curricolare) Lettere, Diritto, Storia dell'Arte, Scienze **Area tematica** (Incontro con problemi reali) Trattazione di una tematica socio-ambientale, storico-artistica e di Diritto, in quanto legata al rispetto delle regole

Fig. 2: Progettazione del *SL* (prima parte):
Un patrimonio da salvare sugli itinerari di Annibale

Dopo accordi tra la Scuola, il Sindaco e la Soprintendenza, il progetto si è articolato in tre macro-fasi distribuite tra l'aula/laboratorio e il sito archeologico. Non si è trattato semplicemente di compiere degli interventi di micro-pulizia con la rimozione di piccoli rifiuti non pericolosi lungo il sentiero di accesso, ma gli studenti hanno valorizzato il sito progettando dei pannelli informativi bilingue (italiano/inglese) e generando QR Code dinamici collegati a brevi audioguide registrate dagli studenti (*podcasting*). L'installazione fisica dei cartelli informativi e dei pali con i QR Code realizzati in laboratorio ha reso il sito accessibile ai visitatori e ai mototuristi di passaggio. L'ultima fase è stata quella della "celebrazione": non solo vi è stata l'inaugurazione del sito con il protagonismo degli studenti che hanno guidato la cittadinanza, le famiglie e i turisti alla scoperta del sito riqualificato, ma anche con la Campagna Social "*SalviAmo il Ponte*" con video-racconti dell'esperienza pubblicata sui canali della scuola e del Comune per sensibilizzare la comunità (Figura 3).

<table>
<tr><td colspan="2">FASE: ESECUZIONE
È il passaggio dalle idee all'azione, il momento nel quale le proposte di cambiamento prendono realtà. Questa fase si svolge nel tempo, seguendo il cronogramma ipotizzato, e deve essere monitorata, documentata e oggetto di sistematici momenti di riflessione e di approfondimento. Gli studenti "escono dall'aula" per incontrare il mondo reale e sperimentare che è possibile fare qualcosa. Documentano tutte le fasi, attraverso foto, appunti, video. I docenti agiscono prevalentemente in modo indiretto, svolgono una funzione di accompagnamento, di supporto e di sostegno. Possono intervenire nelle situazioni di criticità, può essere necessario modificare parzialmente quanto preventivato. Può essere necessario acquisire permessi. L'azione/il servizio rappresenta il momento centrale del processo, in cui si realizza in concreto l'esperienza e dove gli studenti entrano in contatto con la comunità, mettendosi al suo servizio.</td></tr>
<tr><td>CRONOPROGRAMMA
-Cura dei rapporti con il Comune e di riflessione sul da farsi, con eventuale coinvolgimento di altri Enti.
-Attività di servizio sul campo direttamente nell'area del sito archeologico.
-Realizzazione pratica in laboratorio della parte relativa alla documentazione di diffusione del materiale documentato</td><td>Cronoprogramma delle attività:
Primo step: incontro con il sindaco di Cerreto Sannita e con gli assessori preposti all'Ambiente e alla Cultura. L'incontro è finalizzato a illustrare il progetto, definire in armonia con l'Ente comunale quali soggetti coinvolgere e quali materiali utilizzare e, infine, stilare il calendario per i successivi interventi (3 ore). Secondo step: lavoro sul sito (pulizia e raccolta di materiale videofotografico), 5 ore. Terzo step: lavoro sul sito (pulizia e raccolta di materiale videofotografico), 5 ore. Quarto step: lavoro sul sito (pulizia e raccolta di materiale videofotografico), 5 ore. Quinto step: lavoro in laboratorio per la realizzazione di una brochure, 6 ore. Sesto step: lavoro in laboratorio per la realizzazione di una brochure, 6 ore. Settimo step: lavoro in laboratorio per la realizzazione di un video promozionale sul Ponte di Annibale, 6 ore. Ottavo step: lavoro in laboratorio per la realizzazione di un video promozionale sul Ponte di Annibale, 6 ore. Nono step: lavoro in laboratorio per la realizzazione di un video promozionale sul Ponte di Annibale, 6 ore. Decimo step: una domenica dedicata, con attività da svolgere nella piazza San Martino di divulgazione di materiale, visione permanente del video realizzato e proposta di visita guidata del sito archeologico.</td></tr>
<tr><td colspan="2">FASE: CHIUSURA
Chiusura e celebrazione, con un momento conclusivo dell'esperienza che si può realizzare attraverso un incontro di celebrazione con i soggetti che hanno partecipato al progetto, per condividere con la comunità le riflessioni legate alle attività solidali e al loro impatto sociale. È anche un momento dedicato alla valutazione del progetto in merito al raggiungimento dei traguardi prefissati, rispetto agli apprendimenti degli studenti, allo sviluppo di responsabilità sociale, così come ai miglioramenti nella comunità</td></tr>
<tr><td colspan="2">DOCUMENTAZIONE
La documentazione va progettata, in relazione agli obiettivi che vogliamo privilegiare e ai destinatari</td></tr>
<tr><td>Modalità narrative
(diario, storytelling, foto storie, video, cartelloni, poster …)
Modalità osservative
Modalità argomentative</td><td>La documentazione del lavoro si articolerà in uno Storytelling che servirà in parte come testo da utilizzare per spiegare le foto della brochure, per commentare le immagini del video e per informare gli ospiti di un'eventuale visita guidata, in parte come strumento di valutazione dell'operato di ciascun discente che "narra" il proprio contributo al progetto</td></tr>
<tr><td colspan="2">VALUTAZIONE
Nel Service-Learning la funzione della valutazione è FORMATIVA, nei confronti di chi ne è destinatario: studenti, docenti, genitori. La valutazione formativa riguarda l'intero processo, che deve essere leggibile, lasciare tracce, quindi ha bisogno di essere documentato.</td></tr>
<tr><td colspan="2">STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE</td></tr>
<tr><td>Un portfolio: una raccolta significativa del lavoro dello studente che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso.
La rubrica non è uno strumento di valutazione, ma di classificazione, sulla base degli elementi raccolti e delle valutazioni effettuate.</td><td>Questo è lo strumento scelto perché funzionale sia alla realizzazione del prodotto finale multiplo (brochure, video e visita guidata) sia alla conoscenza del contributo di ciascun discente. Il riferimento sarà costituito da una relazione individuale da parte dello studente, accompagnata da una griglia. Entrambe si allegano.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ALTRI STRUMENTI</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sarà utilizzata una tabella di VALUTAZIONE DEGLI ESITI DEL SERVICE LEARNING per tracciare un bilancio finale qualitativo del SL all'interno della Scuola e verterà, in particolare, sui seguenti aspetti: Durata e intensità; Collegamento al curricolo; Partnership; Servizio significativo; La voce dei giovani; Diversità; Riflessione; Monitoraggio dei progressi.</td></tr>
<tr><td colspan="2">STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE</td></tr>
<tr><td>Diario di bordo</td><td>Il docente compila una scheda che svolge funzione di autoanalisi rispetto all'operato svolto.</td></tr>
</table>

Fig. 3: Progettazione del *SL* (seconda parte):
Un patrimonio da salvare sugli itinerari di Annibale

3. Conclusioni

La progettazione del *SL* si caratterizza per un'elevata complessità strutturale che esige specifiche competenze pedagogico-didattiche volte a bilanciare i traguardi curricolari con le istanze emergenti dal contesto comunitario. In questa prospettiva, un docente strategicamente preparato esercita una funzione di guida *scaffoldizzata*, orientando gli studenti attraverso le macro-fasi della riflessione critica, della documentazione sistematica e della valutazione multidimensionale dei processi attivati (Fiorin, 2016). Distanziandosi epistemologicamente dalle pratiche di volontariato e qualificandosi come una proposta pedagogica intenzionale che integra in modo sistematico gli apprendimenti curricolari e il servizio alla comunità, il *SL* sviluppa in ciascuno di noi la consapevolezza che «preoccupandoci per l'altro, progettiamo la società futura e il futuro del vivere insieme» (Birbes & Bornatici, 2025, p. 112).

Pertanto, l'investimento nella formazione dei docenti al *SL* rappresenta un'opzione strategica per dotare le istituzioni scolastiche di strumenti di innovazione didattica capaci di generare un impatto tangibile sul tessuto sociale.

Bibliografia

Balduzzi, E. (2025). *Character education e Service-Learning. Un'opportunità educativa per la scuola*. Vita e Pensiero.

Berezowitz, C., Pykett, A., Faust, V., & Flanagan, C. (2017). Well-being and student civic outcomes. In J. A. Hatcher, R. G. Bringle, & T. W. Hahn (Eds.), *Research on student civic outcomes in service learning: Conceptual frameworks and methods* (pp. 155–176). Routledge.

Birbes, C., & Bornatici, S. (2025). Insegnanti in formazione. Fare scuola tra Outdoor Education e Service-Learning. In M. Parricchi & P. Malavasi (Eds.), *Educazione territori natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale* (pp. 109–113). Pensa MultiMedia.

Bornatici, S. (2024). Educare al servizio, insegnare la pace. In A. Gramigna & R. Minello (Eds.), *Le emergenze nella formazione. L'innovazione della ricerca educativa: I drammi del presente e le sue risorse* (pp. 51–58). Pensa MultiMedia.

Cadei, L., & Serrelli, E. (2021). "Imparare a servire": Le potenzialità trasformative del service learning nella formazione degli insegnanti. *Quaderni di Pedagogia della Scuola,* (1), 76–89.

Capobianco, R. (2025). Dalla Scuola Secondaria di secondo grado all'Università: Un modello di progettazione di Service-Learning da "condividere". Pedagogia e Vita Online. *Rivista di Problemi Pedagogici, Educativi e Didattici,* (3), 126–134.

CLAYSS. (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios* (4.ª ed.). Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

CLAYSS. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario.* Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning.* Mondadori.

MIM. (2024). Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.

MIUR. (2018, 8 agosto). Una via italiana per il Service Learning (Nota prot. n. 2700).

Puig Rovira, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común.* Editorial Graó.

Puig Rovira, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio,* (14), 12–35.

Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio.* Città Nuova.

Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior.* CLAYSS.

Tosolini, A. (2020). Service Learning e territorio: La scuola come intellettuale sociale. In L. Orlandini, S. Chipa, & C. Giunti (Eds.), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento Avanguardie Educative* (pp. 91–102). Carocci.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education.

UNESCO. (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione.* Gruppo Editoriale La Scuola SEI.

III.4
Il Change Agent come anima del cambiamento sociale. Il non-umano che pervade l'umano

Angelo Cappello
Docente a contratto – Università di Messina
angelocappello978@gmail.com

Abstract
Il presente lavoro si muove su orizzonti estesi e su aree di pertinenza sfumate. Il contesto di analisi strumentale vede nel mare magnum tecnologico quel terreno critico in grado di trasformare la vita degli esseri umani ripensando al modo con cui si agisce su di essa. Gli agenti di cambiamento, anime di una evoluzione sociale imponente, divengono l'epicentro della discussione di questo lavoro, considerabili come operatori epistemici computazionali originati all'interno di architetture socio-tecnologiche inferenzo-centriche. Il cambiamento sociale, sorretto da pratiche tecnologiche quotidiane, non può essere considerato come un processo intenzionale di significazione reale, ma oggi emerge da funzioni algoritmiche nelle quali modelli statistici, pipeline di apprendimento automatico e dispositivi per lo sviluppo di inferenze ottimizzate generano strutture di senso, vincoli e possibilità d'azione.
L'analisi si fonda sui paradigmi dell'epistemologia computazionale e della agency tecnologica distribuita nei sistemi complessi come le macchine, all'interno dei quali operano modelli predittivi che fungono da agenti di trasformazione che ristrutturano i parametri di visibilità, nella salienza informazionale introducendo nuove forme di operazioni anticipatorie, grazie a meccanismi di generalizzazione statistica, all'analisi inferenziale bayesiana e ad una modellizzazione preminente.
Proprio l'ambito educativo viene pervaso da tali agenti non umani, che provocano degli effetti di eterodirezione inferenziale rimodulando l'autonomia epistemica degli individui e la natura stessa della rappresentazione.
In questo scenario si incastrano le tecnologie data-driven come dispositivi di governance cognitiva che orientano pattern decisionali, influenzano decisioni socio-contestuali e creano metriche di valutazione in grado di influenzare positivamente gli ecosistemi conoscitivi.
Il contributo vuole analizzare il fenomeno degli agenti di cambiamento tecnologici, interpretabili come fenomeno co-evolutivo, che integra funzioni umane e trasposizioni non umane. Tutto ciò richiede lo sviluppo di competenze critiche in grado di saper leggere, negoziare e originare articolazioni inferenziali che sfruttino e nutrano le coesistenze integrate per un processo esperienziale co-agito.
Parole chiave: change agent; tecnologie adattive; rappresentazione digitale; coscienza digitale; data-driven.

This work explores broad horizons and nuanced areas of relevance. The instrumental analysis framework sees the technological sea as a critical terrain capable of transforming human life by rethinking how we interact with it. Change agents, the driving forces of a powerful social evolution, become the focus of this work's discussion. They can be considered computational epistemic operators originating within inference-centric socio-technological architectures. Social change, supported by everyday technological practices, cannot be considered an intentional process of real meaning, but today emerges from algorithmic functions in which statistical models, machine learning pipelines, and devices for developing optimized inferences generate structures of meaning, constraints, and possibilities for action.
The analysis draws on the paradigms of computational epistemology and distributed technological agency in complex systems such as machines, within which predictive models operate as transformative agents that restructure visibility parameters, informational salience, and introduce new forms of anticipatory operations, thanks to statistical generalization mechanisms, Bayesian inferential analysis, and preeminent modeling.
The educational field itself is pervaded by such non-human agents, which trigger inferential heterodirection effects, reshaping the epistemic autonomy of individuals and the very nature of representation.
In this scenario, data-driven technologies fit in as cognitive governance devices that guide decision-making patterns, influence socio-contextual decisions, and create evaluation metrics capable of positively impacting cognitive ecosystems.
This paper aims to analyze the phenomenon of technological change agents, which can be interpreted as a co-evolutionary phenomenon, integrating human functions and non-human transpositions. All this requires the development of critical skills capable of reading, negotiating, and generating inferential articulations that exploit and nurture integrated coexistences for a co-acted experiential process.
Keywords: change agent; adaptive technologies; digital representation; digital consciousness; data-driven.

1. Introduzione

L'insieme delle trasformazioni generate dall'utilizzo esponenziale delle tecnologie sta ricalibrando in modo significativo le forme attraverso cui l'uomo raffigura l'universo contestuale per la co-costruzione di nuove conoscenze. La rappresentazione della realtà, tradizionalmente intesa come apparato cognitivo e culturale per dare forma all'esperienza, si intreccia e si confronta oggi con i sistemi computazionali capaci di generare inferenze, modellare pattern informativi e anticipare comportamenti e riflessioni.

L'affiorare di tali sistemi ha un impatto devastante sulle scienze umane, che ci sollevano alcune domande: come si può riconfigurare la rappresentazione del mondo quando è co-prodotta da agenti non umani? Quali forme di agency e di mediazione cognitiva emergono dall'interazione tra soggetti e modelli predittivi?

E in che modo l'infrastruttura inferenziale tecnologica contribuisce alla ridefinizione dei confini tra percezione, conoscenza e azione condivisa?

L'obiettivo è comprendere come l'interdipendenza tra rappresentazione umana e articolazioni tecnologiche stia originando nuove forme di produzione del significato e nuove forme di realtà condivisa e accettata.

2. Rappresentazione umana e articolazioni tecnologiche nell'ecosistema inferenziale: genealogie, mediazioni e trasformazioni del change-agent

Sin dalle prime forme di simbolizzazione, l'essere umano ha costruito le basi del rapporto con il mondo per mezzo di dispositivi immateriali e materiali. Queste forme di raffigurazione del mondo reale hanno permesso di estendere la percezione dell'uomo stabilizzandone i significati, condividendo conoscenze originando forme di contatto sociale. Se guardiamo alla letteratura come chiavistello principale per mettere in evidenza determinati concetti, dobbiamo innanzitutto fare riferimento, dal punto di vista storico culturale, ma anche dell'antropologia, a agenti che siano in grado di soddisfare determinati dubbi e scacciare antiche barriere.

Ciò che viene rappresentato, costituisce l'epicentro di una struttura più profonda e strutturata dell'esperienza umana. Se consideriamo ciò, solo come una semplice articolazione mentale o quell'immagine interiore che ci permette di riprodurre fedelmente le inferenze provenienti dal mondo esterno, potremmo cadere in un errore di valutazione e interpretazione banale. Bisogna considerarlo come un processo, una funzione cognitiva primaria, che permette all'uomo di organizzare, selezionare ed interpretare dando peso specifico al processo esperienziale. Il modo in cui creiamo le raffigurazioni del mondo ci permette di dissipare le nubi che si vengono a formare, costruendo un possibile scenario di apprendimento originato per mezzo di attività mnemoniche, dell'attività predittiva, del processo comunicativo e delle modalità con cui collaboriamo con gli altri individui. Senza rappresentazione, molte delle nostre elaborazioni interne non porterebbero a nessuna forma di conoscenza, né tantomeno originare le basi per un processo di condivisione per la condivisione del mondo più coerente possibile con le aspettative della società.

In questo scenario, caratterizzato da una eccessiva pervasività dei dispositivi ipermediali, le forme di appartenenza conoscitiva condivisa assumono nuove forme di riproduzione e nuove complessità strutturali. Le tecnologie non pongono l'attenzione esclusivamente sulle azioni di mediazione continua, in effetti la ricompongono, la trasformano, la automatizzano. La forma algoritmica apre al processo di decodifica strumentale, realizzata grazie alla generazione di rappresentazioni di ciò che si osserva influenzando la percezione, la memoria e il processo decisionale (Williamson, 2017; Selwyn 2019).

Si tratta di un'immagine dai forti connotati, radicata nella cultura filosofica occidentale e pensata come un atto interpretativo di riflessione e duplicazione del mondo, in grado di orientare l'uomo nella realtà. Ogni dispositivo tecnologico crea e introduce una nuova forma di percezione del mondo, una grammatica

esperienziale che ci spinge a organizzare e a percepire ciò che riteniamo significativo.

Lo studioso Merleau-Ponty (2003) pone l'accento sul fatto, insistendo su alcuni aspetti, di come il corpo risulti essere il primo mediatore di ciò che si rappresenta, il mondo non deve essere visto "da fuori", ma lo si abita. La rappresentazione va considerata come "incarnata", situata, radicata e raffigurata in un corpo che sente, che si muove all'unisono, che interagisce con e per il mondo.

Modellare ciò che si sta assimilando attraverso continue sollecitazioni e raffiche di saperi, pone l'accento sui passaggi strutturali con i quali l'uomo si misura giornalmente, adattandoli ai costrutti e alle stereotipie che fungono da direttrici di conoscenza

3. Epistemologie dell'inferenza e sapere algoritmico: mutazioni ipermediali e dinamiche computazionali nella rappresentazione del reale

Il mutamento che si sta originando non è solo tecnologico, ma profondamente radicato in caratteri cognitivi, culturali e pedagogici, esso, difatti ridefinisce la natura stessa della conoscenza, il suo promanarsi, il suo movimento e la sua legittimazione. Le inferenze artificiosamente costruite, cuore pulsante dei sistemi di Intelligenza Artificiale contemporanei, non costituiscono e formano dei semplici calcoli statistici, ma processi di modellizzazione delle inferenze reali emergenti da architetture computazionali complesse, come le reti neurali profonde, sistemi generativi auto regressivi e modelli multimodali di ultima generazione (Bommasani et al., 2021).

Queste forme di conoscenza appresa vanno supportate da modelli tecnologici in grado di assecondare tale complessità. A tal proposito il foundaition models, larghe scale di Intelligenza artificiale che si addestrano su massicce serie di dati utilizzate come struttura versatile per un range di caratteri che si muove attraverso differenti domini categoriali. Queste, sono una tipologia di modello di IA spesso basate sul deep learning, addestrandosi su un grande magazzino di dati per svolgere una varietà di compiti piuttosto che singole funzioni specializzate.

Si parla così di un fenomeno costruito sui piani inferenziali sottesi e celati, identificabili come emergent abilities, ridefinendo il concetto stesso di inferenza, introducendo un livello di imprevedibilità epistemica che va a riorganizzarsi e modellarsi con le tradizionali teorie della conoscenza (Wei et al., 2022).

Guardando a questa visione alternativa, il modello delle abilità emergenti costruisce raffigurazioni del mondo che non risultano delle semplici copie della realtà, ma simulazioni probabilistiche che rispecchiano le caratteristiche dei dati oggetto di addestramento (Floridi, 2024).

In questi ecosistemi la caratteristica peculiare si snoda su una concettualizzazione del reale non soltanto come anima condivisa dello stesso carattere ma come un prodotto calcolato, filtrato e adattato alle caratteristiche dell'utente, originando plausibili mappe della realtà che influenzano percezioni, credenze e decisioni finali (Pariser, 2023).

Le infrastrutture tecnologiche generative come i modelli di grandi dimensioni (LLM) e i modelli multimodali introducono ulteriori mutazioni epistemiche. Questi, integrano conoscenze provenienti da modalità diverse che sfruttano embedding, matematiche strutture contenute all'interno di istanze differenti, e meccanismi di cross-attention, tecnica utilizzata nei multimodal AI models per connettere e processare differenti tipi di data, muovendosi su rappresentazioni univoche che superano la tradizionale distinzione fra linguaggio, immagine e suono (Radford, 2021).

4. Dinamiche tecnologiche e agentività non-umana: la rappresentazione algoritmica come motore epistemico nei processi cognitivi umani

Come viene osservato dall'epistemologica algoritmica (De Stefano, 2024), la trasposizione computazionale del reale racchiude in sé una perdita di complessità, poiché questi modelli artificiosamente creati, privilegiano, per mezzo di funzioni astrattive, pattern ricorrenti e correlazioni osservabili intenzionalmente, tralasciando dimensioni qualitative e contestuali dell'esperienza umana. Tale sistema, può comportare la riduzione dei sistemi di adeguamento conoscitivo, che non risulta essere neutrale o non implicata nelle trasformazioni di possibili credenze della realtà. Essa riflette le logiche di ottimizzazione, efficienza e percettibilità predittiva che guidano la progettazione dei sistemi tecnologici e in particolare dei dispositivi di IA, con notevoli conseguenze per la struttura originaria dell'immaginario collettivo.

Se analizziamo la rappresentazione algoritmica dei dati relativi alla realtà circostante la prerogativa precipua di tale assioma è la risultante di una serie di scelte da trasformare in segnali significativi come:

- Quali tipologie di dati raccogliere;
- L'attività di pulizia e normalizzazione delle informazioni ottenute;
- Quali features, qualità, peculiarità o aspetto considerare rilevante;
- Quale tipologia di funzione rivolta all'obiettivo ottimizzare;
- Quale approccio metrico utilizzare per la valutazione delle prestazioni del modello scelto.

Ognuno di questi aspetti specifici origina potenziali distorsioni, che possono accumularsi e amplificarsi durante il processo di raccordo della modellizzazione.

Analizzando il processo di rappresentazione della realtà, il processo algoritmico non mette in evidenza esclusivamente la fotografia oggettiva della versione reale del mondo, ma si snoda su una ricostruzione statistica che ingloba pregiudizi, valutazioni e assoggettamenti ambientali.

Questa necessaria standardizzazione contenutistica non è solo l'espressione di una tipologia stilistica o narrativa delle conoscenze ricevute, né tantomeno di categorie interpretative o sfumature delle raffigurazioni del mondo e della realtà. La frequenza con la quale si presenta un'informazione, le caratteristiche più premi-

nenti e pertinenti con il sostrato sociale fa sì che tutto ciò che algoritmicamente passi per valido, e quindi necessario, propenda per una diffusione di un immaginario definibile mainstream, ripulito di dati non necessari grazie a un filtraggio consistente (Williamson & Piattoeva, 2022).

Questa performatività non solo diviene elemento di raccordo tra raffigurazioni e le possibili alterazioni associate, ma si destreggia attraverso manifestazioni differenti quando:

– Le previsioni influenzano i comportamenti e le articolazioni riflesse degli individui;
– Le raccomandazioni automatizzate orientano le scelte e le preferenze dei processi umani;
– Le classificazioni e i dataset creano un accesso deterministico a risorse e opportunità.

Proprio per questa loro attività di concerto le rappresentazioni algoritmiche diventano un'energia attiva e positiva che agisce per la realizzazione dell'immaginario rivolto alla creazione della realtà e delle sue forme di esplicitazione.

5. Conclusioni

L'analisi delle dinamiche tra rappresentazione umana e articolazioni inferenziali tecnologiche mostra come l'atto del conoscere si configuri come un processo intrinsecamente ibrido, costruito su basi distribuite e mediato dalle sfaccettature caratteriali insite nei dispositivi ipermediali.

Il significato scaturente dall'analisi sistemica delle relazioni sociali, ci fa capire come il lavoro che attende la società di oggi, ed in particolar modo la pedagogia è quello di interagire con il cambiamento governando l'interazione con il mondo circostante modellandosi e vestendosi di autorità e complessità naturale. Questa, così descritta, orienterà la visione di una decodifica dei significati operando su più livelli quali, semantico, sistemico e dialogico. Questa tripartizione rende l'incontro fra rappresentazione umana e inferenza tecnologica in grado di originare un regime epistemico fondato sulla co-evoluzione tra agenti biologici e computazionali.

Bibliografia

Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., Bernstein, M. S., Bohg, J., Bosselut, A., Brunskill, E., Brynjolfsson, E., Buch, S., Card, D., Castellon, R., Chatterji, S., Chen, A., Creel, K., Davis, J. Q., Demszky, D., … Liang, P. (2021). *On the opportunities and risks of foundation models*. Stanford Institute for Human-Centered AI.

De Stefano, L. (2024). La razionalità algoritmica: Elementi per una genealogia. *Mechane*, (8), 125–145.

Floridi, L. (2024). *The ethics of synthetic reality.* Oxford University Press.
Gillespie, T. (2020). Custodians of the internet. Yale University Press.
Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsh, D. (2000). Distributed cognition: Toward a new foundation for human-computer interaction research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 7(2), 174–196. https://doi.org/10.1145/353485.353487
Kitchin, R. (2021). *Data lives.* Bristol University Press.
Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione.* Bompiani.
Mittelstadt, B. (2023). *The epistemic risks of AI.* AI & Society.
Pariser, E. (2023). *The filter bubble revisited: What the internet is hiding for you.* Penguin.
Radford, A., Kim, J. W., Hallacy, C., Ramesh, A., Goh, G., Agarwal, S., Sastry, G., Askell, A., Mishkin, P., Clark, J., & Krueger, G. (2021). *Learning transferable visual models from natural language supervision.* arXiv.
Sun, T. (2023). *Recommender systems in the era of large language models.* arXiv.
Süskind, J. (2025). Verisimilitude or probability? The history and analysis of a recurring conflation. *Studies in History and Philosophy of Science,* 111, 43–55. https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2025.03.001
Wei, J., Tay, Y., Bommasani, R., Raffel, C., Zoph, B., Borgeaud, S., Yogatama, D., Bosma, M., Zhou, D., Metzler, D., Chi, E. H., Hashimoto, T., Vinyals, O., Liang, P., Dean, J., & Fedus, W. (2022). *Emergent abilities of large language models*. arXiv.
Williamson, B., & Piattoeva, N. (2022). Education governance and datafication. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3515–3531.

III.5
Valutazione di impatto sociale e sostenibilità dei sistemi formativi universitari. L'esperienza dell'Università Parthenope a Caivano

Gabriele Carbonara
Professore Associato – Università Parthenope di Napoli
gabriele.carbonara@uniparthenope.it
Francesco Girardi
PhD – Università Parthenope di Napoli
francescogirardi@lessimpresasociale.it
Sara Gemma
PhD candidate, Università di Macerata – Università Parthenope di Napoli
s.gemma@unimc.it

Abstract
L'insediamento universitario nel Piano Straordinario Caivano rappresenta un caso emblematico di innovazione sociale in un contesto ad alta vulnerabilità educativa e territoriale. In questo scenario, l'Università Parthenope, presente nei profili pedagogici, educativi, sportivi e manageriali, assume un ruolo cruciale di infrastruttura socioeducativa strategica per il benessere territoriale, capace di adattare risorse e interventi ai bisogni emergenti. Il contributo propone un quadro concettuale e metodologico per un Sistema Sperimentale di Valutazione dell'Impatto Sociale, assumendo la *Theory of Change* con un approccio *mixed methods* (Trinchero & Robasto, 2019). In tale architettura, lo SROI e la *Balanced Scorecard* possono sostenere il monitoraggio quali-quantitativo del progetto, verso la creazione di una governance multistakeholder (Zamagni et al., 2015) per orientare gli interventi, assicurare accountability e qualità dell'apprendimento per la sostenibilità nel lungo periodo.
Parole chiave: valutazione di impatto sociale; Theory of Change; mixed methods; povertà educativa; pedagogia del benessere.

The establishment of a university presence within the Caivano Extraordinary Plan represents an emblematic case of social innovation in a context marked by high levels of educational and territorial vulnerability. Within this framework, Parthenope University, through its pedagogical, educational, sports-related, and managerial expertise, assumes a crucial role as a strategic socio-educational infrastructure for territorial well-being, capable of adapting resources and interventions to emerging needs. This contribution proposes a conceptual and methodological framework for the development of an Experimental Social Impact Assessment System, drawing on the Theory of Change and adopting a mixed-methods approach (Trinchero &

Robasto, 2019). Within this framework, SROI and the Balanced Scorecard can support the qualitative and quantitative monitoring of the project and contribute to the development of multistakeholder governance (Zamagni et al., 2015) aimed at guiding interventions, ensuring accountability, and enhancing the quality of learning processes in support of long-term sustainability.
Keywords: Social Impact Assessment; Theory of Change; mixed methods; educational poverty; pedagogy of well-being.

1. Introduzione

Il presente contributo si inserisce nel filone di studi sulla valutazione di impatto di programmi di investimento a carattere socioeducativo in contesti complessi. Tali valutazioni, soprattutto se le iniziative si contraddistinguono per una rilevante presenza nell'agenda mediatica nazionale e per una marcata polarizzazione politica, rappresentano terreni di ricerca tanto affascinanti quanto scivolosi. Il perimetro di analisi considerato nella presente riflessione non è riferito al complesso delle politiche e degli interventi normativi comunemente noti come "decreto Caivano" (D.L. 15 settembre 2023, n. 123, convertito in Legge 159/2023), ma più precisamente, si limita ad una parte del Piano Straordinario approvato dal Commissario di governo, che considera la riqualificazione di beni nella disponibilità dell'Amministrazione Comunale con finalità di edilizia universitaria. Nell'aprile 2024 un accordo interistituzionale ha definito le modalità di attivazione di percorsi universitari con sei Atenei pubblici campani, in una logica di insediamento progressivo e di lungo termine. Il modello di intervento di riferimento è quello della Teoria del Cambiamento, attivato dal ruolo di rafforzamento del capitale umano in programmi di sviluppo territoriale (James, 2011; World bank, 2020). L'insediamento universitario, nel contesto del comune di Caivano, rappresenta una delle innovazioni più interessanti del Piano Straordinario, in ottica di sostenibilità, che mira a contrastare povertà educativa, devianza minorile e frammentazione sociale attraverso un approccio multilivello fondato su educazione, sport, sicurezza e rigenerazione urbana. In questo quadro, l'Università Parthenope è l'unico ateneo presente con attività strutturate nei profili pedagogici, educativi e sportivi, assumendo un ruolo strategico nella trasformazione territoriale, soprattutto per la formazione del capitale sociale e umano in grado di accompagnare la trasformazione educativa. In tale traiettoria è stato attivato il CdS L-22 in Scienze Motorie, con una prospettiva di integrazione stabile tra spazi di apprendimento, sportivi, per il benessere psico fisico e spazi istituzionali (rapporto ANVUR 2024-25). In un contesto caratterizzato da vulnerabilità strutturale, dispersione scolastica elevata, scarsa mobilità educativa e fenomeni di devianza minorile, la presenza universitaria assume una funzione che va oltre la didattica: diventa leva di empowerment, catalizzatore di capitale sociale e attore di governance territoriale. Per valutare la portata di questo intervento, nel *paragrafo 3 e 3.1*, si propone di ricorrere a una metodologia di valutazione del tipo *mixed methods* (Trinchero & Robasto, 2019), che in-

tegri strumenti quantitativi (SROI, indicatori educativi, dati sanitari) e qualitativi (interviste, focus group, osservazione partecipata), restituendo la complessità dei processi educativi e comunitari.

2. Un ecosistema di indicatori integrati per un fenomeno complesso e multidimensionale

Nei contesti socioeducativi complessi, come la realtà territoriale di Caivano, la valutazione non coincide con la semplice misurazione. In tali scenari, l'accompagnamento educativo permette di osservare processi che difficilmente possono essere restituiti attraverso indicatori esclusivamente numerici come la crescita dell'empowerment dei soggetti coinvolti, la capacità di orientarsi nel territorio, la costruzione di relazioni di fiducia e la riduzione della devianza minorile. Inoltre, la valutazione di impatto diventa possibile solo all'interno di una relazione educativa continuativa, capace di cogliere non soltanto gli esiti visibili, ma anche i cambiamenti progressivi, silenziosi e non lineari. Nel generare, quindi, valore e capitale umano il metodo dovrebbe prefiggersi di trovare «un equilibrio tra dati qualitativi e quantitativi, nella consapevolezza che la 'narrazione' è centrale per misurare il successo» (Zamagni et al*.,* 2015). Inoltre, attraverso l'inclusione degli stessi partecipanti nel processo produttivo di tali servizi, si consolida la costruzione di un welfare sociale caratterizzato da alti livelli di qualità e realmente democratico e capacitante (Venturi & Zandonai, 2014).

Così, per generare un benessere nell'apprendimento e un apprendimento al benessere (Iavarone & Iavarone, 2004), la ricerca – e in seguito la valutazione degli impatti - deve coniugarsi con l'azione. Le evidenze raccolte devono poter riorientare immediatamente la pratica educativa per un apprendimento trasformativo e in comunità di pratica (Lave & Wenger, 2006). Soltanto così, la valutazione smette di assumere un ruolo adempitivo ed *ex post*, per assumere una funzione formativa e trasformativa *in itinere*: non serve soltanto a descrivere ciò che è accaduto, ma a migliorare ciò che sta accadendo e ciò che dovrà accadere.

Nel contesto oggetto del presente contributo, inoltre, è ormai evidente quanto i limiti di misurazione e restituzione di strumenti esclusivamente monetari non siano rispondenti di un quadro di realtà complesso e multidimensionale. È necessario, quindi, adottare strumenti e dispositivi olistici (Nicholls, 2015) che colleghino gli *outcome* alle attività e prevedano un forte coinvolgimento degli stakeholder nella misurazione e valutazione dell'impatto.

Considerando gli esiti quali-quantitativi e contestualizzandoli all'interno del Sistema-Caivano, da un'embrionale osservazione, appaiono necessarie per la futura valutazione d'impatto, attività di animazione della comunità, il coinvolgimento dei beneficiari dei servizi offerti e una profonda relazione con la Comunità Educante, al fine di sviluppare un set di indicatori specifici, verso una logica che preveda una forte *biodiversità organizzativa*. Difatti, affermare che la VIS non sia separabile dall'accompagnamento educativo significa riconoscere che l'impatto non coincide con un risultato isolato. L'approccio integrato quali-quantitativo as-

sume, così, una funzione non soltanto metodologica, ma anche politica e organizzativa: rende visibili i risultati, interpreta i processi che li hanno prodotti e restituisce alla valutazione la capacità di accompagnare il cambiamento mentre avviene. In tal senso, la valutazione può diventare non soltanto uno strumento per documentare e migliorare l'impatto di progetti multistakeholder di questo tipo, ma anche un dispositivo capace di orientare la crescita del capitale umano territoriale, l'apprendimento e il modo in cui una comunità di pratica sceglie di strutturarsi, condividere conoscenze e aggiornare le proprie modalità di intervento.

3. Theory of Change e Stakeholder Theory per la governance strategica degli interventi

Allo scopo di sviluppare l'analisi necessaria per l'insediamento universitario di Caivano, si propone di adottare una interpretazione della *Theory of Change* orientata alla valutazione dell'impatto sociale e all'apprendimento organizzativo; un approccio sistemico e riflessivo che rende la *ToC* uno strumento di governance e non solo di misurazione (James, 2011). Pertanto, la T*oC* non si limita a descrivere la sequenza causale attraverso cui l'insediamento dell'Università a Caivano produce cambiamento sociale, educativo e territoriale, ma adotta un approccio di tipo generativo considerando aspetti della *Stakeholder Theory* (Parmar et al., 2010). Tale scelta metodologica, integra l'approccio chiarendo *chi* influenza il cambiamento, *come* interagiscono gli attori e *quali relazioni* abilitano o ostacolano la generazione dell'impatto. Insieme, *ToC* e *Stakeholder Theory* permettono di leggere la VIS come un processo relazionale, oltre che tecnico. In linea con l'approccio generativo delineato, la *ToC* esplicita le *assunzioni,* le *condizioni abilitanti*, le *interdipendenze* e i *fattori contestuali* che rendono possibile l'innovazione (James, 2011). L'insediamento universitario a Caivano si configura indubitabilmente come un intervento complesso (Rogers, 2008), caratterizzato da molteplici attori e vulnerabilità territoriale. La *ToC*, applicata a tale situazione, deve perciò poter rappresentare percorsi causali multipli, feedback, condizioni di contesto e ruoli degli stakeholder, senza lasciarsi invischiare in modelli rigidi. A conferma della complessità affrontata, la costruzione dello schema di interazione deve tenere in conto che l'impatto non deriva solo dalle attività, ma anche dalle relazioni tra gli attori/Stakeholders (Mitchell et al., 1997). Nel caso di Caivano, gli stakeholders possono articolarsi in:

– primari: studenti, famiglie, scuole, comunità;
– attuatori: Università Parthenope, CPIA, terzo settore, associazioni sportive;
– istituzionali: MIM, Comune, Commissario, forze dell'ordine;
– di contesto: media, imprese, cittadinanza attiva.

La qualità dell'impatto dipende dalla densità delle relazioni e dalla capacità di cooperare in un quadro di governance condivisa. In linea con Nicholls (2015), la *ToC*, partendo da una approfondita analisi del contesto esterno, è il dispositivo che collega gli *outcomes* alle attività integrando strumenti monetari e non monetari,

evitando il riduzionismo della sola misurazione economica. L'integrazione tra *Theory of Change* e *Stakeholder Theory*, dunque, mostra che l'impatto sociale per una infrastruttura culturale complessa insediata in una realtà territoriale come quella di Caivano non è il risultato di un semplice flusso lineare di attività, ma di un ecosistema relazionale. La VIS, in questo quadro, assume un ruolo strategico in quanto è in grado di orientare gli interventi, coordinare gli attori e garantire la sostenibilità nel lungo termine in ottica trasformativa e generativa, fornendo un importante strumento di governance di sistema oltre che di accountability generale. Pur impiegando risorse significative per educazione, sport, sicurezza e rigenerazione urbana, il Piano Straordinario per Caivano non ha previsto di realizzare una valutazione *ex ante* di impatto sociale relativamente agli effetti dell'accordo per l'insediamento in loco delle infrastrutture culturali attivate con la convenzione tra gli atenei campani. Per tale motivo, si riporta di seguito, a titolo meramente esemplificativo, una tabella di analisi con l'indicazione degli impatti maggiormente rilevanti per una infrastruttura sociale, educativa e culturale del territorio, articolata per aree di intervento, con l'indicazione di alcuni indicatori misurabili ai fini della realizzazione di una VIS di tipo generativo e adatta al contesto di Caivano:

Tipologia di Impatto	Area di Intervento	Indicatore	Note e Motivazioni
Educativo	Mobilità educativa	Aumento iscrizioni Universitarie	Effetto diretto derivante dai presidi della Università Parthenope
Educativo	Dispersione scolastica	Riduzione del fenomeno	Risultato ottenuto tramite attività laboratoriali e Programmi di tutoraggio.
Educativo	Competenze socio-emotive	Incremento delle competenze	Sviluppo favorito dalla partecipazione a laboratori educativi e sportivi.
Sociale	Devianza minorile	Numero di reati evitati	Effetto sinergico generato dalla combinazione di attività educative e sportive.
Sociale	Capitale sociale	Partecipazione comunitaria	Incremento stimolato dalle attività universitarie e dai presidi territoriali.
Sociale	Fiducia istituzionale	Incremento della fiducia	Dato rilevato tramite survey condotte a livello locale.
Sportivo e di salute	Sedentarietà	Riduzione della sedentarietà	Impatto dei programmi sportivi promossi dalla Università Parthenope.
Sportivo e di salute	Benessere fisico	Miglioramento percepito	Effetto diretto della partecipazione costante ad attività motorie.
Sportivo e di salute	Inclusione sportiva	Tasso di partecipazione	Incremento della partecipazione grazie all'attivazione di presidi sportivi dedicati.

Territoriale	Sicurezza percepita	Incremento della percezione	Risultato dei processi di rigenerazione urbana attuati sul territorio.
Territoriale	Vivibilità spazi pubblici	Miglioramento della qualità	Effetto degli interventi previsti dal Piano Straordinario.
Territoriale	Stabilità presìdi	Continuità della presenza	Garantita dalla presenza stabile delle strutture universitarie nel territorio.

Tab. 1: Analisi delle tipologie di impatto e relativi indicatori

3.1 Funzioni e limiti degli strumenti di VIS: SROI, *Balanced Scorecard* e *performance measurement*

Sebbene la discussione scientifica sugli strumenti e metodologie di VIS sia ormai matura ed orientata sull'applicazione dei metodi misti, rimane comunque interessante soffermarsi sulla preferenza che la comunità di valutatori, soprattutto di coloro che sono legati ai finanziatori istituzionali, Banche, fondi finanziari dedicati o più in generale ai *donors*, abbia tuttora riservato agli strumenti di natura monetaria[1], e tra questi allo SROI. Tale strumento ha il vantaggio di fornire un indicatore monetario sintetico, ordinabile e comparabile, che in sede di valutazione e soprattutto di "giustificazione" delle scelte allocative risulta particolarmente popolare. Facendo riferimento alla *Tabella 1*, riportata nel precedente paragrafo, è possibile individuare dei valori monetari degli indicatori (o delle proxy misurabili monetariamente) in modo da stimare la somma dei benefici complessivi netti utili a misurare il ritorno sociale sull'investimento (SROI) della specifica infrastruttura universitaria. Generalmente la predisposizione di un programma di investimenti o l'attivazione di un servizio culturale ed educativo di lungo termine, sono accompagnati da un'analisi della VIS prospettica, basata sulle stime ex ante dell'impatto. È altrettanto comune il ricorso alla definizione di scenari alternativi (dal più favorevole al meno favorevole) in modo da evidenziare, quali fattori chiave individuati nella stima posson essere suscettibili di variazioni critiche. Nonostante la sua diffusione e relativa semplicità applicativa, la metodologia SROI presenta limiti strutturali che devono essere esplicitati, soprattutto in contesti complessi come nel caso in esame. Difatti, numerosi autori che propongono l'utilizzo dei *Mixed Methods* hanno segnalato alcuni importanti limiti dello SROI. Tra i principali si annoverano:

– Riduzionismo monetario: molti *outcome* educativi e comunitari (fiducia, senso di appartenenza, resilienza) non sono facilmente monetizzabili.

1 Per un esempio recente di metodi orientati a recuperare indicatori quantitativi combinati con l'IA si veda : Addari F. et al., The Social Infrastructure Impact Investment Index (SI4). Developing a solution to drive social infrastructure investments. (2025) White Paper.

– Dipendenza da proxy: il valore economico attribuito agli *outcome* deriva da proxy che possono non riflettere pienamente la specificità territoriale.
– *Attribution* e *deadweight* difficili da stimare: in contesti multi-attore, isolare la quota di impatto attribuibile all'università è metodologicamente complesso.
– Rischio di sovrastima o sottostima: piccoli cambiamenti nei parametri possono alterare significativamente il risultato finale.
– Temporalità: gli effetti educativi e sociali maturano spesso oltre il periodo di analisi, rendendo difficile catturare impatti di lungo periodo.

La metodologia dello SROI risulta, quindi, utile nel valutare la consistenza dell'impatto sociale *ex ante*, ma spesso è incapace di definirne le traiettorie evolutive e finisce di frequente per appiattirsi sulle scelte degli stessi valutatori. Attraverso gli strumenti forniti dalle metodologie *mixed methods* (interviste, focus group, osservazione partecipata, analisi di reti sociali, indicatori longitudinali) è possibile integrare lo SROI con metodologie qualitative e quantitative che permettano di cogliere la complessità dei processi educativi; analizzare la qualità delle relazioni tra università, scuole, famiglie e comunità; valutare la percezione di sicurezza, la fiducia istituzionale e il capitale sociale e comprendere i meccanismi di cambiamento.

Ad esempio, con la collaborazione degli studenti universitari impegnati sul territorio, utilizzando una specifica *Balanced Scorecard*, possono essere monitorate quattro dimensioni fondamentali quali istruzione, coesione sociale, benessere fisico e riqualificazione urbana. Inoltre, per ciascuna dimensione possono essere utilizzati indicatori specifici, come i tassi di iscrizione universitaria e i livelli di criminalità minorile, la riduzione della sedentarietà o l'inclusione sportiva, in modo da misurare il miglioramento della qualità della vita. L'obiettivo principale è trasformare un contesto vulnerabile agendo sulla fiducia istituzionale e sulla partecipazione attiva dei cittadini. Questo sistema di valutazione permetterebbe di verificare l'impatto reale delle politiche di rigenerazione territoriale e di inclusione sociale nel lungo periodo.

4. Conclusioni

Nel presente contributo si è tentato di dimostrare che la VIS non è solo uno strumento tecnico, ma un dispositivo complesso e trans-disciplinare di orientamento strategico, che consente di monitorare gli effetti, correggere le politiche, allocare le risorse in modo più efficiente e garantire che gli interventi producano cambiamenti duraturi. In un contesto complesso come Caivano, la VIS diventa un elemento essenziale per evitare la dispersione degli effetti e per trasformare gli interventi in politiche strutturali. Nonostante la pluralità di attori coinvolti nel Piano Straordinario Caivano, non è stato previsto a monte un meccanismo di VIS multistakeholder formalizzato. Questa assenza limita la capacità del territorio di sviluppare una cultura comune della valutazione, di armonizzare gli indicatori, di attribuire correttamente gli impatti e di garantire la sostenibilità degli interventi

nel lungo periodo. Per tali motivi, sembrano maturi i tempi per proporre un Sistema Sperimentale di Valutazione dell'Impatto Sociale (SSVIS) guidato dalle Università, e in particolare dalla Parthenope. Le Università dispongono delle competenze metodologiche, della continuità istituzionale e della neutralità necessarie per integrare metodi quantitativi e qualitativi, costruire indicatori condivisi, produrre report periodici e sostenere un sistema valutativo di lungo periodo. Tale SSVIS dovrebbe adottare un approccio *mixed methods* del tipo:

– Valutazione economica (SROI), per monetizzare gli *outcomes*;
– *Balanced Scorecard* tematica, per monitorare gli indicatori non monetari;
– Valutazione qualitativa partecipativa, per cogliere la dimensione relazionale, educativa e comunitaria degli interventi.

Questo sistema potrebbe costituire un utile spunto per la formalizzazione di un Accordo VIS multistakeholder, che coinvolga Università, MIM, Enti locali, Commissario di Governo, terzo settore, presidi sportivi e altri stakeholders territoriali. Un Accordo per la VIS garantirebbe trasparenza, comparabilità, continuità e sostenibilità, trasformando Caivano in un esperimento di laboratorio di valutazione sociale di rilievo nazionale. Una simile prospettiva richiede, infine, la progettazione di sistemi valutativi sempre più partecipativi. A tal proposito, l'interazione tra enti del Terzo settore e Terza Missione universitaria può favorire processi di *Faculty Development* e contribuire alla sperimentazione di modelli di VIS generativa più solidi, trasferibili e progressivamente applicabili su scala più ampia.

Bibliografia

Addari, F., et al. (2025). *The Social Infrastructure Impact Investment Index (SI4): Developing a solution to drive social infrastructure investments* [White paper].

Ferla, L. (2024). Povertà educativa, disagio sociale e criminalità minorile. Le misure introdotte dal cd decreto Caivano. *Maltrattamento e Abuso all'Infanzia,* (3).

Iavarone, M. L., & Girardi, F. (2018). Povertà educativa e rischio minorile: Fenomenologia di un crimine sociale. *Rivista di Studi e Ricerche sulla Criminalità Organizzata,* 4(3), 23–44.

Iavarone, M. L., & Iavarone, T. (2004). *Pedagogia del benessere. Per una professionalità educativa in ambito psico-sociosanitario* (Vol. 292).

James, C. (2011). *Theory of change review*. Comic Relief.

Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali.* Erickson.

Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886. https://doi.org/10.5465/amr.1997.971102-2105

Nicholls, A., Nicholls, J., & Paton, R. (2015). Measuring social impact. In A. Nicholls, J. Nicholls, & R. Paton (Eds.), *Social finance* (pp. 253–281).

Parmar, B. L., Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A. C., Purnell, L., & De Colle, S. (2010). Stakeholder theory: The state of the art. *Academy of Management Annals,* 4(1), 403–445.

Rogers, P. J. (2008). Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions. *Evaluation,* 14(1), 29–48. https://doi.org/10.1177/1356389007084674

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.

Venturi, P., & Zandonai, F. (Eds.). (2014). *Ibridi organizzativi. L'innovazione sociale generata dal gruppo cooperativo CGM.* Il Mulino.

Vogel, I. (2012). *Review of the use of theory of change in international development.* Department for International Development.

World Bank. (2020). *The role of universities in strengthening human capital and regional development.*

Zamagni, S., Venturi, P., & Rago, S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa Sociale,* (6), 77–97. https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/valutare-l-impatto-sociale-la-questione-della-misurazione

III.6
Tra apertura e consapevolezza critica: gli atteggiamenti degli studenti universitari verso l'intelligenza artificiale generativa

Martina Casillo
Dottoranda di ricerca – Università di Macerata
m.casillo@unimc.it
Valeria Vadalà
Dottoranda di ricerca – Università Telematica Pegaso
valeria.vadala@unipegaso.it
Arianna Ricciardi
Dottoranda di ricerca – Università Telematica Pegaso
arianna.ricciardi@unipegaso.it
Nadia Carlomagno
Professoressa Ordinaria – Università Suor Orsola Benincasa
nadia.carlomagno@unisob.na.it

Abstract
L'ingresso dell'IA generativa nei percorsi universitari investe l'autonomia degli studenti e il pensiero critico, sollecitando una riflessione pedagogica sulla formazione di soggetti in grado di abitare i contesti educativi nel tempo delle transizioni umane e digitali. Mediante un questionario somministrato a studenti di area educativa, lo studio esplorativo indaga la relazione tra apertura verso le potenzialità dell'IA generativa e consapevolezza critica dei suoi limiti. I risultati mostrano che le due dimensioni coesistono e che l'uso più frequente non riduce la vigilanza critica. Coltivata entro la relazione educativa, tale consapevolezza si configura come competenza trasversale e sostiene un processo di apprendimento in cui lo studente resta protagonista.
Parole chiave: Intelligenza artificiale generativa; relazione educativa; competenze trasversali; ben-essere; consapevolezza critica.

The spread of generative AI in university education affects students' autonomy and critical thinking, calling for pedagogical reflection on forming subjects able to inhabit educational contexts in times of human and digital transition. Through a questionnaire administered to education students, this exploratory study investigates the relationship between openness towards generative AI and critical awareness of its limits. Findings show that the two dimensions coexist and that more frequent use does not reduce critical vigilance. Cultivated within the educational relationship, such awareness emerges as a transversal competence and sustains a learning process in which the student remains the protagonist.
Keywords: Generative artificial intelligence; educational relationship; transversal competences; well-being; critical awareness.

1. Introduzione

L'intelligenza artificiale generativa è entrata rapidamente nell'esperienza formativa universitaria. Le rassegne recenti ne restituiscono un quadro ambivalente: può favorire competenze cognitive quali pensiero critico e problem solving (Premkumar et al., 2024), tramite apprendimento personalizzato e feedback adattivo (Daniel, Msambwa, & Wen, 2025), ma espone a rischi di dipendenza e di scarsa affidabilità degli esiti (Wu, Dang, & Li, 2025). Le indagini sugli studenti confermano questa duplicità: all'atteggiamento favorevole si accompagnano preoccupazioni su accuratezza, dati e sviluppo (Chan & Hu, 2023).

Tra queste preoccupazioni, la più rilevante sul piano educativo riguarda il pensiero critico. Delegando all'IA lo sforzo di analisi e valutazione, lo studente rischia di esercitare sempre meno queste capacità, fino a un loro progressivo indebolimento (Gerlich, 2025). È una questione che tocca la formazione del soggetto nella sua autonomia (Ranieri, 2024) e chiama in causa la pedagogia nel tempo delle transizioni umane e digitali (Iavarone, 2023). Alla pedagogia spetta il compito di riflettere criticamente sull'IA (Panciroli & Rivoltella, 2023) e di promuovere un'alfabetizzazione critica per una cittadinanza digitale responsabile (Ranieri, Cuomo, & Biagini, 2024).

È entro questa cornice che si colloca il presente contributo, che indaga come si combinino, nell'esperienza di studenti universitari di area educativa, due dimensioni: l'apertura verso le potenzialità dell'IA generativa e la consapevolezza critica dei suoi limiti. L'obiettivo è comprendere se e come possano coesistere, e quali implicazioni ciò comporti per la relazione educativa, in cui la consapevolezza critica può maturare come competenza formativa.

2. Cornice teorica

Analizzare l'IA generativa in chiave pedagogica richiede di collocarla nella relazione educativa, prima che tra gli strumenti della didattica. L'insegnamento è anzitutto interazione tra chi apprende e chi insegna, processo che si misura con la complessità dei contesti formativi (Sibilio, 2020): la relazione educativa non è lo sfondo su cui la tecnologia si innesta, ma il contesto che ne definisce il senso.

Il digitale incide su questo contesto in profondità. Nella società postmediale, segnata da dati, algoritmi e diffusione dell'IA, si trasformano relazioni e apprendimenti: non basta un'alfabetizzazione fatta di regole, occorre formare un pensiero critico responsabile (Rivoltella, 2020). I processi di insegnamento e apprendimento passano oggi anche attraverso linguaggi molteplici e non lineari (Carlomagno, 2023), entro cui l'IA entra come interlocutore che ridefinisce i modi di costruire conoscenza.

In questo quadro assume rilievo l'agentività dello studente, che nell'interazione con l'IA non ne accetta passivamente gli output, ma li valuta e rielabora. L'evidenza empirica indica che chi integra selettivamente gli esiti dell'IA conserva un'agentività autoriale, trattandola come co-partecipante e non come sostituto del pensiero

(Alyasin & Shah, 2026). Questa dipende dalla consapevolezza critica verso l'affidabilità degli esiti, da coltivare come competenza (Jose et al., 2025), e rafforza l'agentività epistemica (Wu et al., 2025).

Intesa così, la consapevolezza critica è una competenza trasversale, che gli studenti stessi riconoscono alle università la responsabilità di promuovere (Tino & Fedeli, 2024) e che investe anche il benessere di chi apprende (Shi, Liu, & Hu, 2025). È entro la relazione educativa che essa può essere coltivata, in un educare che si estende alla cura del soggetto e della sua autonomia (Mortari, 2019).

3. Metodo

Lo studio ha carattere esplorativo-descrittivo e si colloca nella ricerca educativa di tipo quantitativo, che ricorre al questionario per rilevare atteggiamenti e percezioni (Trinchero, 2002).

I dati sono stati raccolti con un questionario autosomministrato, anonimo e volontario, previo consenso informato. Lo strumento adotta la Generative AI Attitude Scale for Students (Marengo et al., 2025). Sono stati selezionati sei item, corrispondenti alle due dimensioni al centro dell'indagine: l'apertura verso le potenzialità dell'IA e la consapevolezza critica dei suoi limiti. Gli item sono riportati nella Tab. 1.

Dimensione	Item
Apertura	L'uso delle applicazioni di IA generativa per finalità didattiche è utile per me
	Sono interessato/a all'uso delle applicazioni di IA generativa per finalità didattiche
	Sono rimasto/a colpito/a dalle caratteristiche e dalle potenzialità delle applicazioni di IA generativa
Consapevolezza critica	Le applicazioni di IA generativa possono comportare rischi per la protezione dei dati personali
	Sono preoccupato/a per le implicazioni dei futuri utilizzi delle applicazioni di IA generativa
	Ho alcune preoccupazioni circa l'accuratezza delle risposte fornite dalle applicazioni di IA generativa

Tab. 1: I sei item del questionario, raggruppati per dimensione

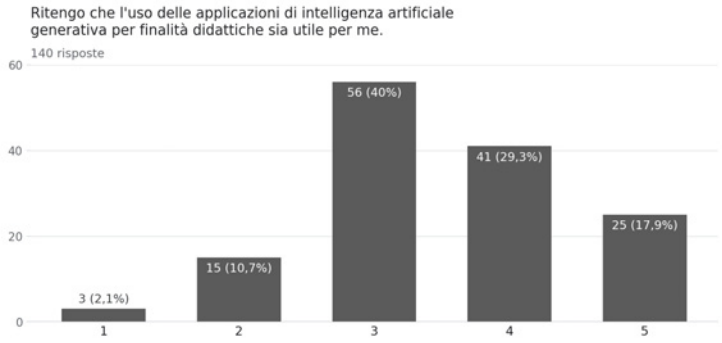
Al questionario hanno risposto 140 studenti di area educativa: 117 studenti di Scienze della Formazione Primaria e 23 studenti di Scienze dell'Educazione. Il campione è in prevalenza femminile (135 su 140), con età media di 23,8 anni; quasi tutti hanno già usato l'IA generativa per lo studio.

I tre item di ciascuna dimensione sono risultati coerenti tra loro e sufficientemente affidabili (rispettivamente $\alpha = 0{,}86$ e $\alpha = 0{,}69$, in linea con le soglie per gli studi esplorativi indicate da Nunnally e Bernstein, 1994). L'analisi è descrittiva e si concentra sul modo in cui le due dimensioni si combinano nell'esperienza degli studenti.

4. Risultati

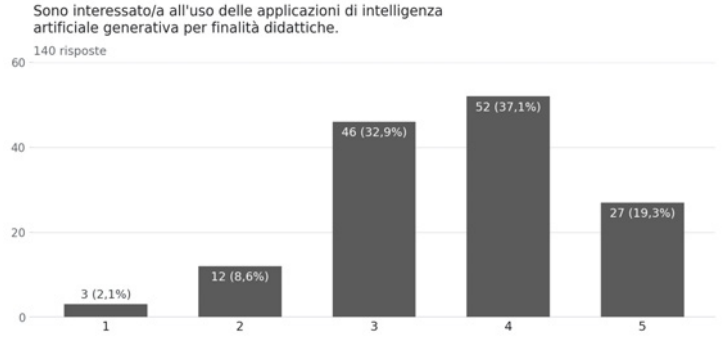
I risultati sono presentati seguendo le due dimensioni indagate; per ciascun item si riporta la distribuzione delle risposte sulla scala Likert da 1 (per niente d'accordo) a 5 (del tutto d'accordo).

La prima dimensione, l'apertura verso le potenzialità dell'IA generativa, restituisce un quadro nettamente favorevole. Sull'utilità dello strumento gli studenti si collocano in prevalenza sui valori medio-alti, con quasi la metà che esprime accordo o pieno accordo (Graf. 1).



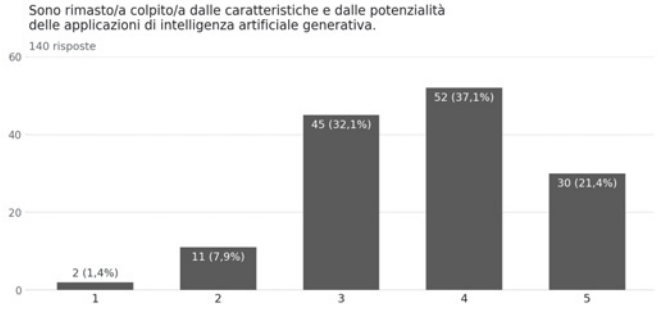
Graf. 1: «Ritengo che l'uso dell'IA generativa per finalità didattiche sia utile per me»

L'interesse verso l'uso dell'IA conferma questa disposizione, con una netta prevalenza dei punteggi 4 e 5 (Graf. 2).



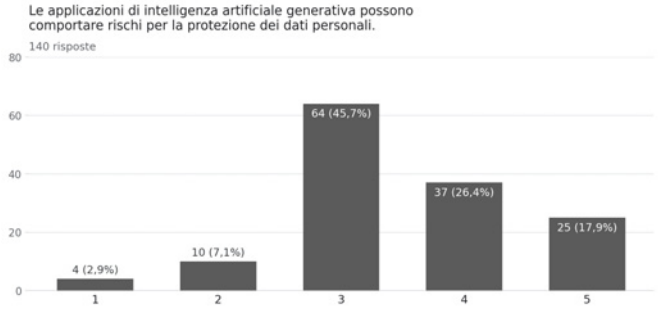
Graf. 2: «Sono interessato/a all'uso dell'IA generativa per finalità didattiche»

Anche il riconoscimento delle potenzialità dello strumento raccoglie un consenso ampio, con la maggioranza delle risposte sui valori più alti della scala (Graf. 3).



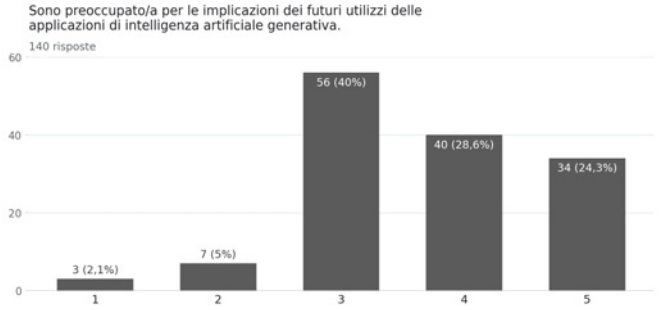
Graf. 3: Potenzialità dello strumento (apertura)

La seconda dimensione, la consapevolezza critica dei limiti dell'IA, coesiste con l'apertura senza contraddirla. Sui rischi per i dati la maggioranza si colloca sul punto centrale, ma una quota consistente esprime preoccupazione (Graf. 4).



Graf. 4: «Le applicazioni di IA generativa possono comportare rischi per la protezione dei dati personali»

La preoccupazione per le implicazioni degli usi futuri dell'IA è ancora più marcata: i punteggi si spostano verso l'accordo, con oltre la metà degli studenti che condivide il timore (Graf. 5).



Graf. 5: «Sono preoccupato/a per le implicazioni dei futuri utilizzi dell'IA generativa»

Infine, i dubbi sull'accuratezza delle risposte fornite dall'IA sono diffusi ma più contenuti: la maggioranza si attesta sul punto centrale, segno di un atteggiamento prudente (Graf. 6).

Graf. 6: «Ho alcune preoccupazioni circa l'accuratezza delle risposte fornite dall'IA generativa»

5. Discussione

I risultati delineano una postura di negoziazione attiva: gli studenti non si collocano lungo un continuum dal rifiuto all'adesione, ma tengono insieme fiducia e cautela. Il dato conferma la compresenza di aspettative e preoccupazioni verso l'IA generativa (Chan &, Hu, 2023; Yin, 2025), in linea con studi in cui fiducia e sfiducia sono correlate ma distinte (Lyu et al., 2025).

Rilevante è che la consapevolezza critica non appaia diminuire con l'uso. La letteratura ha segnalato il rischio che l'uso assiduo dell'IA eroda le capacità critiche, per la delega dello sforzo cognitivo (Gerlich, 2025); i dati raccolti non evidenziano un simile andamento: all'uso più intenso si associa maggiore apertura, mentre la consapevolezza critica resta stabile.

L'esito ha un significato pedagogico preciso. Se la consapevolezza critica può reggere nel tempo, il compito educativo non è difendere gli studenti dallo strumento, ma coltivarla come competenza (Jose et al., 2025). Ciò invita a superare la contrapposizione tra rifiuto e adesione acritica, oltre tecnoscetticismo e tecnoentusiasmo (Rivoltella & Rossi, 2024), verso una terza via in cui l'educazione governa il digitale con responsabilità (Bellantonio, 2025), trasformando l'uso critico dell'IA in agentività epistemica (Wu et al., 2025) che unisce apprendimento e benessere (Shi, Liu, & Hu, 2025).

6. Conclusioni

Ne emerge l'immagine di uno studente per il quale l'apertura verso l'IA non esclude uno sguardo critico sui suoi limiti: una disposizione che la relazione educativa può riconoscere e accompagnare.

I limiti del lavoro invitano alla cautela: il campione è circoscritto e sbilanciato

per genere e corso di studi, e il disegno descrittivo non consente inferenze causali. Resta però un'indicazione che interpella il compito educativo: la consapevolezza critica non è un argine da opporre alla tecnologia, ma una disposizione da coltivare entro la relazione educativa, dove trova le condizioni per maturare come competenza.

Contributo degli autori

Il lavoro è frutto della collaborazione tra le autrici. Martina Casillo è autrice del paper; ha scritto la sez. 3 "Metodo", la sez. 4 "Risultati" e la sez. 5 "Discussione". Valeria Vadalà è coautrice del paper; ha scritto la sez. 2 "Cornice teorica". Arianna Ricciardi è coautrice del paper; ha scritto la sez. 1 "Introduzione". Nadia Carlomagno è coautrice del paper e coordinatrice scientifica del progetto; ha scritto la sez. 6 "Conclusioni".

Bibliografia

Alyasin, A., & Shah, M. A. H. (2026). Human-AI collaboration in academic writing: Exploring university students' agency through a sociocultural lens. *Ampersand*, 16, Article 100256.

Bellantonio, S. (2025). L'intelligenza artificiale (IA) come "terza via" didattica e relazionale: Uno scenario per l'apprendimento. *Educrazia*, 6(2), 20–28.

Carlomagno, N. (Ed.). (2023). *I linguaggi non lineari nella scena e nella didattica.* Scholé.

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 43.

Daniel, K., Msambwa, M. M., & Wen, Z. (2025). Can generative AI revolutionise academic skills development in higher education? A systematic literature review. *European Journal of Education,* 60(1), Article e70036.

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies,* 15(1), Article 6.

Iavarone, M. L. (2023). Quali oggetti di studio e quali prospettive di ricerca per la pedagogia nel tempo delle transizioni umane e digitali? *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education,* 26(2), 57–62.

Jose, B., Cleetus, A., Joseph, B., Joseph, L., Jose, B., & John, A. K. (2025). Epistemic authority and generative AI in learning spaces: Rethinking knowledge in the algorithmic age. *Frontiers in Education,* 10, Article 1647687.

Lyu, W., Zhang, S., Chung, T., Sun, Y., & Zhang, Y. (2025). Understanding the practices, perceptions, and (dis)trust of generative AI among instructors: A mixed-methods study in the U.S. higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 8, Article 100383.

Marengo, A., Karaoglan-Yilmaz, F. G., Yılmaz, R., & Ceylan, M. (2025). Development and validation of generative artificial intelligence attitude scale for students. *Frontiers in Computer Science,* 7, Article 1528455.

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé.* Raffaello Cortina.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale.* Scholé.
Premkumar, P. P., Yatigammana, M. R. K. N., & Kannangara, S. (2024). Impact of generative AI on critical thinking skills in undergraduates: A systematic review. *Journal of Desk Research Review and Analysis*, 2(1), 199–215.
Ranieri, M. (2024). Intelligenza artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 62(1), 123–135.
Ranieri, M., Cuomo, S., & Biagini, G. (2024). *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica.* Carocci.
Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale.* Morcelliana.
Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (Eds.). (2024). *Tecnologie per l'educazione.* Pearson.
Shi, J., Liu, W., & Hu, K. (2025). Exploring how AI literacy and self-regulated learning relate to student writing performance and well-being in generative AI-supported higher education. *Behavioral Sciences,* 15(5), Article 705.
Sibilio, M. (2020). L'interazione didattica. Morcelliana.
Tino, C., & Fedeli, M. (2024). The importance of soft skills for employability and the role of higher education: Undergraduates' perceptions. *Italian Journal of Educational Research*, (33), 9–22.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa.* FrancoAngeli.
Wu, F., Dang, Y., & Li, M. (2025). A systematic review of responses, attitudes, and utilization behaviors on generative AI for teaching and learning in higher education. *Behavioral Sciences,* 15(4), Article 467.
Wu, J.-Y., Lee, Y.-H., Chai, C. S., & Tsai, C.-C. (2025). Strengthening human epistemic agency in the symbiotic learning partnership with generative artificial intelligence. *Educational Researcher,* 54(6), 358–368.
Yin, Y. (2025). From threat perception to use hesitancy: Examining college students' psychological barriers to generative AI adoption. *Frontiers in Education,* 10, Article 1618850.

III.7
Learning to Inhabit Relationships. Progettare l'educazione affettiva tra benessere e apprendimento

Antonio Cuccaro
Dottorando di ricerca – Università Niccolò Cusano
antonio.cuccaro@unicusano.it
Chiara Gentilozzi
Professoressa Associata – Università Pegaso
chiara.gentilozzi@unipegaso.it
Sara Pellegrini
Ricercatrice – Università Link
s.pellegrini@unilink.it
Riccardo Sebastiani
Professore Associato – Link Campus University
r.sebastiani@unilink.it
Filippo Gomez Paloma
Professore Ordinario – Università di Cassino e del Lazio Meridionale
filippo.gomezpaloma@unicas.it

Abstract
Il presente contributo analizza gli esiti di una ricerca-intervento triennale sull'educazione affettiva nella scuola secondaria di primo grado, con particolare attenzione ai criteri di progettazione degli interventi in classe. Il disegno *mixed methods* integra osservazioni longitudinali, produzioni degli studenti e confronto finale tra gruppo coinvolto e gruppo di controllo. La successiva analisi dei risultati permette di rilevare variazioni di natura soprattutto qualitativa nella capacità di riconoscere, argomentare e problematizzare vissuti emotivi e dinamiche relazionali. Le evidenze suggeriscono, in ultima analisi, il valore di una progettazione progressiva e continuativa, fondata su esperienze corporee, pratiche riflessive, discussione guidata, cooperazione e protagonismo degli studenti, capace di connettere benessere, relazioni e apprendimento.
Parole chiave: educazione affettiva; benessere scolastico; progettazione educativa; apprendimento socio-affettivo; ricerca-intervento.

This paper examines the outcomes of a three-year research-intervention on affective education in lower secondary school, focusing on criteria for designing classroom activities. The *mixed-methods* design integrates longitudinal observations, students' productions, and a final comparison between the participating and control groups. Results do not show linear differences between groups, but indicate mainly qualitative variations in students' ability to recognize, discuss, and problematize emotional experiences and relational dynamics. Findings suggest the value of progressive and continuous

design based on embodied experiences, reflective practices, guided discussion, cooperation, and student agency, linking well-being, relationships, and learning.
Keywords: affective education; school well-being; educational design; social-emotional learning; research-intervention.

1. Educazione affettiva, relazioni e apprendimento

L'educazione affettiva rappresenta una componente strutturale dell'esperienza scolastica. Essa si sottrae alle logiche compensative o sommative di una progettualità episodica, extracurriculare o meramente emergenziale. Ciò assume particolare rilevanza nell'odierno contesto italiano, nel quale il recente intervento normativo in materia di consenso informato ha circoscritto gli spazi di progettazione educativa sulle tematiche connesse alla sessualità (Legge 9 giugno 2026, n.104). La distinzione tra educazione affettiva e educazione sessuale, pur necessaria sul piano teorico e concettuale, sollecita ad interrogarsi pedagogicamente sulla possibilità di promuovere, fin dai primi anni di scolarizzazione, le competenze emotive, relazionali e di cura dell'altro come dimensioni costitutive del benessere e dell'apprendimento. Le emozioni partecipano, infatti, ai processi attenzionali, mnestici, di *decision-making* e *sense-making*; al contempo, la competenza emotiva si sviluppa dentro relazioni e contesti che ne rendono possibile l'espressione, la regolazione e la rielaborazione. A discendere da tale prospettiva, benessere e apprendimento non appaiono costituire due obiettivi a cui tendere attraverso canali rigidamente separati, ma dimensioni interdipendenti di un medesimo processo educativo (Darling-Hammond et al., 2020; Jones, McGarrah, & Kahn, 2019). La letteratura sul *Social and Emotional Learning* evidenzia, del resto, come interventi strutturati possano incidere sulle competenze sociali ed emotive, sugli atteggiamenti, sui comportamenti e sugli esiti scolastici (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Il paradigma dell'*Embodied Cognition* permette di rafforzare tale prospettiva, assumendo la cognizione come processo corporeo e situato, radicato nell'esperienza sensibile e nell'interazione con l'ambiente (Barsalou, 2008; Damiani et al., 2025). Progettare l'educazione affettiva non significa soltanto individuare contenuti da trasmettere (o da evitare), ma predisporre condizioni nelle quali gli studenti possano vivere, nominare, condividere e rielaborare le esperienze relazionali significative.

2. Dalla progettazione episodica alla progettazione progressiva

Sulla base di tali premesse è stato costruito ed implementato un progetto triennale rivolto a studenti della scuola secondaria di primo grado, avviato nell'anno scolastico 2023/2024, nella scuola secondaria di primo grado "Gentile da Fabriano".

La temporalità della progettazione persegue un principio di progressione pedagogica: le competenze socio-affettive, infatti, richiedono continuità, esercizio, rielaborazione e possibilità di essere riprese in situazioni via via più complesse. Nel primo anno il lavoro si è concentrato sulla consapevolezza emotiva, sulla denominazione degli stati interni e sulla costruzione del gruppo; nel secondo, sulle competenze relazionali, sulla comunicazione, sul conflitto e sui confini interpersonali; nel terzo, sulla problematizzazione valoriale di temi quali rispetto, consenso, gelosia, parità di genere, violenza e relazioni funzionali e disfunzionali. La progressività dell'intervento ha riguardato anche i soggetti della progettazione. Nella fase iniziale i laboratori sono stati condotti prevalentemente da esperti esterni, con la partecipazione dei docenti. Nel secondo anno, dopo una formazione specifica sulle metodologie *EC-based* e momenti di co-progettazione e supervisione, gli insegnanti hanno assunto la responsabilità della progettazione e della conduzione delle attività nei propri contesti classe. Nel terzo anno gli studenti sono stati maggiormente coinvolti non soltanto nella produzione di elaborati e artefatti, ma nella progettazione attiva, nella costruzione condivisa delle attività e nella restituzione tra pari. Il passaggio dall'accompagnamento esperto alla conduzione interna orientata a sollecitare, in ultimo, un protagonismo *reale* degli studenti, ha rappresentato una scelta intenzionale orientata per un verso alla sostenibilità progettuale, per l'altro all'internalizzazione e metabolizzazione delle pratiche. L'impianto metodologico ha coniugato laboratorialità, linguaggi espressivi, attività corporee e creative, cooperazione e rielaborazione riflessiva. Il laboratorio è stato inteso come spazio protetto nel quale agire, esprimersi e confrontarsi, in cui il lavoro di gruppo ha dischiuso la possibilità di ascoltare, negoziare, gestire le dinamiche interpersonali, sempre sostenuta dalla riflessione individuale e collettiva condotta per trasformare l'esperienza del soggetto (e dei soggetti) in oggetto di pensiero e verbalizzazione. Nella mediazione che connette esperienza, riflessione e consapevolezza su di sé, sulla propria agentività e sulla responsabilità connessa alle proprie scelte ed alle proprie azioni, risiede il principale valore educativo dell'intervento.

3. Disegno della ricerca e strumenti

La ricerca-intervento ha assunto un impianto *mixed methods*, integrando nel triennio dati qualitativi e quantitativi. Nei primi due anni il monitoraggio ha privilegiato l'analisi delle produzioni e delle restituzioni degli studenti, attraverso procedure lessicometriche e categoriali finalizzate a osservare la trasformazione dei significati attribuiti all'esperienza. Nel terzo anno è stato introdotto un questionario strutturato, articolato in aree relative a competenze socio-emotive, competenze relazionali, rappresentazioni di violenza, gelosia e consenso, orientamenti valoriali, comportamenti in situazioni concrete, rete di supporto, percezione del contesto scolastico e domande aperte. La rilevazione conclusiva, realizzata tra marzo e aprile 2026, ha coinvolto 121 studenti: 52 appartenenti al gruppo che aveva partecipato continuativamente al progetto e 69 coetanei dello stesso comprensorio territoriale non coinvolti nell'intervento. La ricerca è stata condotta nel

rispetto dei principi etici applicabili alla ricerca educativa con soggetti minorenni, garantendo volontarietà della partecipazione, anonimato dei dati e acquisizione delle autorizzazioni e dei consensi previsti nel contesto scolastico. La componente quantitativa ha utilizzato frequenze, percentuali e medie degli item su scala Likert, privilegiando una lettura descrittiva e interpretativa e senza ricorrere a test inferenziali. Le risposte aperte sono state sottoposte a una prima analisi lessicometrica e a una successiva analisi categoriale. I due piani sono stati letti in modo complementare, mettendo in relazione la distribuzione delle risposte con le modalità attraverso cui gli studenti rappresentano e interpretano le proprie esperienze.

4. Una traiettoria dalla partecipazione alla problematizzazione

L'analisi longitudinale del primo e del secondo anno restituisce una trasformazione rilevante soprattutto nella struttura dei significati. Nelle classi prime il lessico appare maggiormente ancorato all'esperienza immediata, alla corporeità e al *fare*; nel passaggio alla classe seconda, appare aumentare il peso delle dimensioni relazionali, valoriali e metacognitive. Il campo esperienziale passa dal 30% al 10%, mentre quello relazionale cresce dal 15% al 28% e quello valoriale dal 5% al 12%; la componente emotiva rimane sostanzialmente stabile, passando dal 35% al 32%, ma appare maggiormente connessa al piano interpersonale (Tab.1).

Indicatore	Primo anno	Secondo anno
Area emotiva	35%	32%
Area esperienziale/corporea	30%	10%
Area relazionale	15%	28%
Area valoriale	5%	12%
Area cognitivo-metacognitiva	10%	13%
Area critica/negativa	6%	7%
Lemmi complessivi	≈ 900	≈ 1.300
Lunghezza media delle risposte	8,1 parole	9,2 parole
Type-token ratio	0,16-0,20	0,18-0,22
Copertura delle 20 parole più frequenti	≈ 50%	≈ 45%

Tab. 1: Evoluzione longitudinale delle produzioni degli studenti tra primo e secondo anno

A tale trasformazione si accompagna una maggiore articolazione linguistica, testimoniata dall'ampliamento del repertorio lessicale e dalla minore concentrazione sulle parole più frequenti. Anche le co-occorrenze mostrano uno spostamento da formulazioni centrate sul gradimento e sul fare verso espressioni riferite allo stare insieme, alla collaborazione e al rispetto. Qualitativamente, formule sintetiche come "mi è piaciuto" o "mi sono divertito" lasciano progressivamente spazio

a un lessico nel quale emozioni e relazioni vengono nominate, sostanzialmente, connesse. Il passaggio pedagogicamente rilevante non risiederebbe, dunque, nel mero ampliamento della competenza lessicale e nella migliore capacità espositiva e di verbalizzazione, quanto piuttosto nella capacità di trasformare un'esperienza vissuta in esperienza progressivamente tematizzata e problematizzata.

5. Il confronto finale: differenze non lineari

Il confronto conclusivo tra i gruppi conferma la necessità di evitare interpretazioni lineari dell'efficacia dell'intervento. Sul riconoscimento delle proprie emozioni, infatti, il gruppo di controllo presenta una media leggermente superiore (3,46/5 rispetto a 3,38/5), così come nella capacità dichiarata di calmarsi in situazioni di rabbia (2,72/5 rispetto a 2,58/5). Il gruppo coinvolto nel progetto mostra invece valori più elevati nella verbalizzazione emotiva (2,73/5 rispetto a 2,55/5) e una lieve maggiore disponibilità a chiedere aiuto (2,77/5 rispetto a 2,61/5). Anche nelle competenze relazionali il quadro è composito: l'ascolto attivo registra il 73,1% di risposte alte nel gruppo sperimentale contro il 65,2% nel controllo, mentre quest'ultimo ottiene valori più elevati nel rispetto dichiarato delle opinioni altrui. Le differenze più interessanti si collocano nell'interpretazione delle dinamiche relazionali complesse (Tab. 2). La *gelosia*, ad esempio, viene riconosciuta come potenzialmente pericolosa dall'88,5% degli studenti del gruppo sperimentale contro il 72,5% del controllo; il tema del *consenso* viene interpretato correttamente dal 67,3% contro il 60,9%. Sul piano valoriale entrambi i gruppi mostrano un'adesione elevata a *rispetto*, *uguaglianza* e *inclusione*, ma il gruppo sperimentale presenta una più netta condanna delle offese: il 67,3% si colloca nei livelli alti dell'item relativo alla loro *non giustificabilità*, contro il 46,4% del controllo. Nelle situazioni personali di offesa, inoltre, gli studenti coinvolti nel progetto dichiarano più frequentemente di rivolgersi a qualcuno (38,5% contro 30,4%), mentre nel controllo è più frequente la tendenza a trattenere il vissuto (33,3% contro 28,8%). In sintesi, le competenze di base appaiono essere diffuse in entrambi i gruppi, eppure nel gruppo coinvolto emergono segnali di maggiore capacità di verbalizzazione, problematizzazione e connessione tra valori e situazioni concrete. L'esito appare più vicino a una riorganizzazione *qualitativa* che a un incremento uniforme di singole abilità.

Indicatore	**Gruppo coinvolto (N=52)**	**Gruppo di controllo (N=69)**
Riconoscimento delle proprie emozioni, M	3,38	3,46
Verbalizzazione delle emozioni, M	2,73	2,55
Regolazione della rabbia, M	2,58	2,72
Richiesta di aiuto, M	2,77	2,61

Indicatore	Gruppo coinvolto (N=52)	Gruppo di controllo (N=69)
Ascolto attivo, % risposte alte	73,1%	65,2%
Rispetto delle opinioni altrui, % risposte alte	51,9%	72,5%
Lavoro di gruppo, % risposte alte	51,9%	55,1%
Gestione del conflitto, % risposte alte	36,5%	39,1%
Rispetto tra pari, % risposte alte	40,4%	47,8%

Tab. 2: Confronto tra gruppo coinvolto nel progetto e gruppo di controllo su indicatori socio-emotivi e relazionali

6. Criteri per progettare l'educazione affettiva

La lettura integrata degli esiti consente di formulare alcune indicazioni preliminari sulla progettazione. Il primo criterio riguarda la *continuità*. Le difficoltà ancora presenti nella regolazione emotiva, nella gestione del conflitto e nel riconoscimento delle relazioni disfunzionali mostrano come le competenze più profonde richiedano tempi maggiormente distesi e non possano essere affidate a interventi episodici (Eisenberg et al., 2010). Continuità che, tuttavia, non coincide con una pedissequa reiterazione delle medesime attività e che necessita di essere intesa come costruzione *intenzionale* di una sequenza nella quale ogni fase prepari la successiva. Un secondo criterio è rappresentato dalla *progressività* dei contenuti e dei compiti. Il percorso ha avuto avvio dal riconoscimento del vissuto personale rispetto alla relazione con l'altro e, successivamente, verso questioni valoriali e sociali più complesse. In questo senso, *consenso*, *gelosia* o *violenza* non sono stati introdotti come tematiche isolate e decontestualizzate, ma collocati a seguito di un profondo lavoro su emozioni, ascolto, cooperazione e conflitto. La progettazione si configura, pertanto, come costruzione intenzionale di esperienze educative coerenti e progressive, anziché come semplice successione di contenuti. Un terzo criterio riguarda il rapporto tra *esperienza* e *riflessione*. Attività *Embodied Cognition based*, linguistiche, artistiche e cooperative acquistano valore educativo quando sono accompagnate da efficaci dispositivi di verbalizzazione e rielaborazione. I dati longitudinali suggeriscono che proprio il passaggio dal *fare* al *nominare* e dall'*esperire* al *problematizzare* costituisca uno degli indicatori più interessanti del processo. La discussione guidata, la produzione di artefatti, la restituzione tra pari e il monitoraggio riflessivo permettono di rendere progressivamente espliciti significati che inizialmente restano impliciti. Un quarto criterio è il *protagonismo progressivo* degli attori. La sostenibilità dell'intervento è stata perseguita trasferendo gradualmente la responsabilità progettuale dagli esperti ai docenti e ampliando, nel terzo anno, l'agentività degli studenti. In questa prospettiva la formazione docente e la supervisione pedagogica rappresentano attività strutturali, condizioni necessarie ed ineludibili dell'implementazione: consentono di leggere le dinamiche che emergono, adattare

le proposte ai contesti e mantenere coerenza tra finalità, attività e valutazione (Domitrovich et al., 2017). Infine, la progettazione pedagogica dell'educazione affettiva richiede di considerare *il sistema di relazioni* nel quale lo studente è inserito. Un dato particolarmente critico, difatti, riguarda la rete di aiuto: solo il 3,8% degli studenti del gruppo sperimentale e il 2,9% del controllo indica gli insegnanti come riferimento, mentre il 21,2% e il 17,4% dichiara di non avere nessuno a cui rivolgersi. Il benessere relazionale non può quindi essere affidato soltanto all'istituzione scolastica *tout court*. Occorre interrogare il clima scolastico, le relazioni con gli adulti, il raccordo con le famiglie e la rete territoriale, assumendo la corresponsabilità educativa come parte integrante (e fondamentale) del progetto.

7. Discussione e conclusioni

Lo studio suggerisce che l'efficacia di un percorso di educazione affettiva non possa essere valutata soltanto attraverso la ricerca di differenze quantitative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo in quanto le competenze socio-emotive vengono a formarsi in contesti molteplici, con molteplici peculiarità, le quali non risultano facilmente isolabili. Nel presente lavoro, il confronto finale non evidenzia un vantaggio generalizzato del gruppo sperimentale, quanto piuttosto una possibile trasformazione nella *qualità* della rappresentazione dell'esperienza: maggiore articolazione linguistica, una più esplicita connessione tra emozioni e relazioni, una maggiore disponibilità alla verbalizzazione e una sempre più marcata problematizzazione di alcune dinamiche. La lettura dei risultati, tuttavia, richiede cautela, in ragione di alcuni limiti metodologici quali l'assenza di una rilevazione pre-intervento strutturata, il ricorso a misure auto-riferite, il carattere descrittivo delle analisi quantitative, la dimensione circoscritta del campione e la possibile incidenza di variabili contestuali non controllate. Tali elementi non consentono di effettuare inferenze causali e circoscrivono sicuramente la trasferibilità dei risultati. Le evidenze consentono, ciononostante, di individuare criteri progettuali meritevoli di ulteriore indagine e verifica: *continuità temporale*, *progressione degli apprendimenti*, *centralità dell'esperienza* corporea e relazionale, *rielaborazione dialogica*, *cooperazione*, *protagonismo* degli studenti, *formazione* e *supervisione pedagogica* dei docenti e, fattore quantomeno decisivo, il coinvolgimento della *comunità educante*. "Imparare ad abitare le relazioni" significa, in questa prospettiva, rendere progressivamente *pensabile* ciò che viene vissuto. È proprio su questo terreno che il quadro normativo introdotto dalla Legge n. 104/2026 solleva una questione prioritariamente pedagogica: circoscrivere gli spazi scolastici di intervento sui temi attinenti alla sessualità rischia di alimentare una separazione artificiosa tra dimensione *affettiva*, *corporea* e *relazionale* dell'esperienza, laddove i processi educativi ne mostrano invece la profonda interdipendenza. L'educazione affettiva può contribuire al benessere scolastico quando non si limita a trasmettere un lessico univoco delle emozioni o un *corpus* di regole comportamentali e sociali disancorate dalla propria esperienza tangibile, quando riesce a costruire contesti pedagogicamente informati nei quali gli studenti possano fare esperienza di sé e dell'altro, mettere alla prova

le proprie rappresentazioni e imparare a rileggerle. È nella possibilità di trasformare l'esperienza relazionale in *conoscenza*, la via maestra per conseguire consapevolezza ed accedere alla responsabilità della propria ed altrui *umanità*.

Bibliografia

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639

Damiani, P., Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Gomez Paloma, F. (2025). A grammar of embodied education: Ten inspiring principles for embodied cognition-based training / Per una grammatica dell'Embodied Education: I dieci principi ispiratori per la formazione embodied cognition based. *Embodied Education Journal*, 1(1).

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.-2018.1537791

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development,* 88(2), 408–416. https://doi.org/-10.1111/cdev.12739

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology,* 6, 495–525. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129–143. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776

Legge 9 giugno 2026, n. 104. Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 142 (22 giugno 2026).

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

III.8
Philosophy for Children e *ADHD.* Benefici dell'approccio filosofico nell'organizzazione del pensiero divergente

Eliana De Sanctis
Docente di Scuola Secondaria
elios88@virgilio.it

"…non una risposta a una nuova domanda,
ma una trasformazione di tutte le domande"
M. Lipman

Abstract
Le scienze umane sono focalizzate sullo sviluppo del pensiero critico ma questo, per essere esercitato, richiede un'educazione. È il corretto utilizzo della logica a determinare una conoscenza effettiva; lo comprende bene Lipman, che decide di studiare un programma utile a pensare correttamente: la *Philosophy for Children*. Il presente lavoro ipotizza un adattamento della *P4C* per disciplinare le criticità del pensiero divergente in soggetti con ADHD, partendo da un caso di specie: la somministrazione di esercizi di logica semplice allo studente G.
Parole chiave: Philosophy for children; ADHD; pedagogia sperimentale; educazione del pensiero; pensiero logico-critico.

The human sciences focus on the development of critical thinking; however, exercising this skill requires education. It is the correct application of logic that leads to genuine knowledge; Lipman recognized this, leading him to develop a program designed to correctly thinking: *Philosophy for Children*. This study proposes adapting *P4C* to manage the challenges associated with divergent thinking in individuals with ADHD, based on a specific case study: the administration of simple logic exercises to a student named G.
Keywords: philosophy for children; ADHD; experimental pedagogy; thinking education; logical-critical thinking.

1. Funzionamento e criticità del pensiero nell'ADHD

Neuropsichiatria, neuroscienze e psicologia clinica sono concordi nel far rientrare il disturbo ADHD nel ventaglio delle *neurodivergenze*, "sistemi neurali atipici [che] producono capacità diverse, orientate in direzioni disadattive dal contesto e dalle

aspettative normative" (Bartucca, 2026). La ricerca contemporanea li sta progressivamente intendendo come *alternativi*, con l'obiettivo di guidare funzionalmente la loro organizzazione.

Il pensiero dell'ADHD ha una struttura *divergente*, secondo quella definizione introdotta da J. P. Guilford negli anni Cinquanta, esprimendo una predilezione per soluzioni molteplici, creative e originali che si distanziano dagli schemi logici del pensiero *convergente*. Se questo si fonda sulla fissità e la sequenzialità, il divergente è caratterizzato da *fluidità*, *flessibilità*, *originalità* ed *elaborazione*. Un ulteriore contributo verrà apportato da E. De Bono, che nel 2016 espone una teoria sulla creatività che sottintende due modalità di utilizzo del pensiero: *verticale*, rappresentativa della procedura logico-scientifica, e *laterale*, che devia da tali modelli e offre nuove visioni per interpretare la realtà, permettendo di superare l'osservazione passiva con chiavi alternative per leggere fenomeni e risolvere problemi. In un soggetto con ADHD il pensiero divergente può raggiungere stadi critici; la tendenza a produrre velocemente molte idee parallele, l'esplosività creativa e la non convenzionale capacità di problem solving, rischiano conseguenze collaterali come blocco mentale, iperfocalizzazione e ruminazione. L'intensa attività mentale e la curiosità di indagare soluzioni inesplorate possono degenerare in un'incapacità di passare dal piano astratto a quello concreto del pensiero, con l'effetto di restare imbrigliato in un circolo mentale che si autoalimenta. Tra le difficoltà che affiorano vi è la distrazione dovuta al sopraggiungere di pensieri intrusivi, il non riuscire a completare il compito prefissato, il manifestarsi di caos e disorganizzazione che producono un setting confusionario in cui risulta complesso realizzare un lavoro, l'emergere di un'impulsività negativa che genera decisioni affrettate e non valutate, l'incoerenza di muoversi tra idee contrapposte senza propendere per nessuna. L'assenza di risultati concreti può generare nel soggetto frustrazione e disregolazione emotiva, con manifestazioni di rabbia, autolesionismo e disinteresse.

Le strategie di gestione della complessità cognitiva dell'ADHD prevedono un incanalamento delle energie in attività che migliorino le funzionalità esecutive, come la pianificazione dei compiti, la stimolazione della working memory e la somministrazione di attività di stimolo-risposta.

Questo lavoro, tuttavia, intende concentrarsi su un passaggio anteriore, che valuta il sistema logico-cognitivo nel suo funzionamento puro. La tesi proposta, che prende avvio da un caso di specie, ipotizza i possibili benefici della pratica filosofica per stemperare il pensiero divergente da confusione, settorialità e impulsività a discapito di riflessione coerente, autoefficacia e funzionalità sociale.

2. L'educazione del pensiero in Matthew Lipman: la *Philosophy for Children*

"Migliorare il pensiero implica che si coltivino le sue dimensioni critica, creativa e caring, così come pure il suo aspetto riflessivo […]; la mia raccomandazione è in primo luogo di inserire nei curriculi della scuola primaria e secondaria l'insegnamento della filosofia" (Lipman, 2005, p. 17). La *Philosophy for Children* non intende rappresentare un percorso per l'apprendimento della storia del pensiero

bensì del suo metodo, nella consapevolezza che *saper pensare* sia un'abilità trasversale applicabile a ogni tipo di situazione, compreso il processo stesso del ragionamento. Si propone sia come modello didattico di educazione del pensiero che come strategia di perfezionamento di abilità sociali, consolidamento della sfera emotiva e di educazione civile. D'ispirazione deweyana, si fonda sulla convinzione che gli studenti vadano considerati come membri di una *comunità di ricerca* all'interno della quale si confrontano, indagano e riflettono autonomamente. La filosofia viene spogliata della sua orditura accademica e si presenta come esercizio della mente che trova terreno fertile nell'età dell'infanzia e dell'adolescenza. Lipman-Sharp[1] la intendono come un percorso di formazione della persona, individuale e sociale, ponendo l'accento sulla necessità dialogica, la spinta motivazionale, l'educare al concetto di dubbio e ricerca. L'auspicio è una *cultura della riflessione* che formi soggetti riflessivi, introspettivi, responsabili e cooperativi. All'interno della comunità di ricerca il pensiero viene stimolato attraverso il *processo dialogico* seguendo delle procedure di natura logica: l'obiettivo è risolvere questioni complesse dilazionandole in passaggi consequenziali e compiuti, che aiutano a giungere alla conclusione corretta. Ciò corrisponde a un *aver cura* del funzionamento stesso della propria mente e di quella altrui, a una predisposizione all'ascolto, allo sviluppo dell'empatia e alla promozione delle relazioni.

La metodologia della *P4C* si avvale dei testi del curriculo[2], letti a inizio sessione e che fungono da stimolo per la formulazione di domande che gli studenti, disposti in cerchio, rivolgono alla comunità di ricerca. I testi possono essere integrati con film, immagini, racconti e opere d'arte. L'attività è promossa dal facilitatore, integrato nella comunità, che interviene alzando la mano, non suggerisce risposte né espone giudizi di valore, ma favorisce il dialogo e la riflessione. Vigila sulla correttezza del procedimento di ricerca e, svolgendo un ruolo di sottrazione, permette al gruppo di crescere acquisendo autonomia.

Il setting preposto è circolare, la lettura dei *testi pretesti* (del curriculum) viene condivisa e distribuita in brevi periodi, avvalendosi dei *testi di transito* per aiutare la riflessione. Il facilitatore procede con la *costruzione dell'agenda* assumendo la funzione di stimolo per la formulazione di quesiti, raccolti e analizzati. Il *piano della discussione* segue uno schema libero ma coerente: sollecitare a pensare non è un affare semplice, è necessario che il facilitatore abbia contezza delle regole logiche e sia dotato della giusta dinamicità mentale per stimolare o tracciare feconde traiettorie di pensiero. Il momento conclusivo è dedicato all'*autovalutazione* e alla *metariflessione*, un vero e proprio tempo di autoconsapevolezza in cui si compie l'obiettivo ultimo di tutta la progettazione: la maturazione di un'idea o di una visione, su di sé o sul mondo, che prima non c'era e che invece adesso non solo esiste, ma svolge anche una funzione educativa e responsabilizzante per ciascun membro della comunità.

1 Lipman si avvarrà della collaborazione della pedagogista A.M. Sharp.

2 *Il prisma dei perché*, *L'ospedale delle bambole*, *Elfie*, *Kio e Gius*, *Pixie*, *Lisa e Mark*, che coprono tutti i gradi dell'istruzione obbligatoria.

3. Per una *Philosophy for Children adattata.* Disciplinare le criticità del pensiero nell'ADHD con gli strumenti della pratica filosofica: possibilità aperte a partire da un caso di specie

La trasformazione degli atti mentali in abilità di pensiero è un movimento coordinato (*movimento epistemico*) pressoché identico a quello di un esercizio fisico ed è disciplinato dalla *logica*, il connettivo di significati formali che relaziona in maniera corretta le proporzioni al fine di produrre una conoscenza. Se già nei sistemi di pensiero convergenti questo processo necessiti di educazione, ancor più evidente appare in quelli divergenti in cui la vivace lateralità, se non guidata, rischia di autodistruggersi. Fenomeno ricorrente in soggetti con ADHD, in cui la profondità delle produzioni mentali si scontra con criticità quali iperfocalizzazione, overthinking e confusione.

G. è uno studente di tredici anni a cui è stato diagnosticato l'ADHD associato a disturbi d'ansia e dell'umore. Ha difficoltà psicomotorie e di autoregolazione emotiva, non riesce a star seduto a lungo e mostra insofferenza e forme lievi di autolesionismo se non si sente compreso o non si ritiene sufficientemente performante. Interrompe frequentemente la lezione con considerazioni personali, dimostrando una notevole proprietà di linguaggio e una conoscenza approfondita di materie specifiche. Tenta riflessioni trasversali di apprezzabile levatura, ha una predilezione per la scrittura narrativa e in versi, ma si iperfocalizza su contenuti specifici perdendosi in un circuito di informazioni ridondanti che non ne producono di nuove. Il pensiero di G. presenta tutte le criticità tipiche del disturbo ADHD: hyperfocus, ruminazione, velocità, confusione, settorialità. Benché pregevole di profondità, si cristallizza in proposizioni singole e egoriferite che non rimandano a soluzioni finali. Tecnicamente produce proposizioni disposte tra loro in rapporto di coordinazione e mai di subordinazione; di conseguenza, viene a mancare il nesso causale tra le parti del discorso e una conclusione. Di fronte alla consapevolezza della difficoltà dell'alunno di disporre le proposizioni in sequenza, l'insegnante gli propone un esercizio di logica stringente, costruito sul *sillogismo aristotelico*, in cui premessa generale e particolare si rimandano a vicenda sia per evidenza di contenuti che di significati. G. riesce a intuirne la sintesi pur non conoscendo la regola logica; ciò è possibile poiché si tratta di un movimento naturale del pensiero che opera sintesi di contenuti preesistenti per produrre informazioni nuove. Il facilitatore ha il compito di direzionare correttamente questa operazione, proponendo esercizi funzionali a stabilire la corretta relazione tra i nessi logici, come quello tra universale e particolare. Lo studente ha concentrato molte delle sue energie psichiche nello svolgimento dell'attività, dimostrando rilassamento motorio, capacità di ascolto e assenza di conflitti con i pari.

L'espediente logico utilizzato nella somministrazione del secondo esercizio è il *principio di evidenza*, utile a risolvere un blocco cognitivo di G. per cui questi si perde in falsi ragionamenti che sono in realtà vicoli ciechi. L'alunno parte da un'affermazione che finisce col ripetere all'infinito sotto diverse formule, credendo di organizzare un discorso ma riproponendo sempre lo stesso assunto. Il facilitatore può spezzare le convinzioni più solide e fallaci ricorrendo a figure logiche come

l'evidenza, la cui forza espressiva permette di confutare il pensiero dello studente senza di fatto farlo, ma rimandandone a lui l'esigenza cognitiva. G., pur non essendo stato in grado di proseguire la conversazione, ne ha compreso il sottotesto, dedicandosi a un momento di rilassatezza interpretabile come inconscia necessità di fuga da uno stato di sana tensione.

Nell'ultimo esercizio, l'insegnante ha voluto assumere un ruolo quasi marginale per lasciare che G. si autodisciplinasse partendo da brevi ma mirati suggerimenti. La *maieutica* è la tecnica utilizzata per lo svolgimento dell'esercizio, che ha avuto il fine di accompagnare G. all'interno dei suoi stessi pensieri, per comprenderli pienamente e maturare una riflessione attinente. Ciò per promuovere autostima e metacognizione, facendo leva sul talento e le disposizioni dello studente, spingendo la conversazione su un piano orizzontale, empatizzando con i suoi sentimenti di sfiducia.

Il caso di G. rappresenta un'esperienza individuale, ma gli effetti osservabili lasciano ipotizzare risultati benefici dell'approccio filosofico nell'organizzazione del pensiero divergente nell'ADHD. L'auspicio è un programma che possa estendere il metodo della *P4C* anche ai bambini e agli adolescenti con difficoltà cognitiva e, insieme con questo, donare loro uno tra i diritti più sacri: *saper pensare*, liberamente ma correttamente, con la propria testa.

Bibliografia

Baroni, C. (2024). *Rilevazione della creatività e del pensiero divergente in studente e studentesse tra gli undici e i quindici anni* [Unpublished master's thesis]. Università degli Studi di Padova.

Bartucca, C. (n.d.). *Oltre il deficit. La radice neurodivergente del DOC come espressione disfunzionale in un sistema cognitivo atipico.* Psicologia Clinica & Neuroscienze Cognitive.

Bellini, E. (2023). *Neurodiversità/Neurodivergenza* [Unpublished master's thesis]. Università degli Studi di Firenze.

Capasso, N. (2025, novembre). *Imparare a ragionare: La filosofia che educa alla vita. Gazzetta Filosofica. Dentro i Fatti, la Teoria.* https://www.gazzettafilosofica.net/2025-1/novembre/imparare-a-ragionare-la-filosofia-che-educa-alla-vita/

Casarin, P. (2022). *Il laboratorio Philosophy for Children.* Rizzoli Education.

Correl, W. (1976). *Apprendimento programmato e pensiero creativo.* Editrice La Scuola. (Opera originale pubblicata nel 1971).

EpiCentro – Istituto Superiore di Sanità. (n.d.). Sindrome da deficit di attenzione. https://www.epicentro.iss.it

Fasani, G. (2014). *I primi passi nell'ADHD*. SICUPP – Società Italiana delle Cure Primarie Pediatriche. https://sicupp.org/archivio-storico/i-primi-passi-delladhd/

GAM Medical. (2023). *Il pensiero divergente nelle persone con ADHD.*

Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero. (Opera originale pubblicata nel 2003).

III.9
Pause attive e benessere cognitivo: il movimento in classe finalizzato all'ottimizzazione dell'apprendimento nell'era digitale

Francesco Gallo
Dottore di Ricerca – Università degli Studi di Macerata
f.gallo10@unimc.it
Annamaria Curatola
Professoressa Ordinaria – Università Mediterranea di Reggio Calabria
annamaria.curatola@unirc.it

Abstract
La crescente digitalizzazione dei contesti educativi richiede una riflessione sull'organizzazione dei tempi didattici e sulle condizioni che favoriscono benessere e apprendimento. Il contributo propone un protocollo di ricerca sull'introduzione di pause attive di 5–10 minuti nella scuola secondaria di secondo grado. Lo studio intende verificarne gli effetti sull'attenzione concentrata, sul comportamento attinente al compito e sullo stress percepito, ponendo al vaglio anche clima di classe e modalità di fronteggiamento dell'errore. Il protocollo prevede un disegno quasi-sperimentale con pre-test, post-test e gruppo di confronto e considera le pause attive come possibile dispositivo didattico, inclusivo e sostenibile.
Parole chiave: pause attive; attenzione; benessere scolastico; inclusione; scuola secondaria.

The increasing digitalisation of educational settings calls for reconsidering the organisation of teaching time and the conditions that support well-being and learning. This paper proposes a research protocol introducing 5–10-minute active breaks in upper secondary school. The study aims to examine their effects on focused attention, on-task behaviour and perceived stress, while also exploring classroom climate and students' perceived responses to errors. The protocol adopts a quasi-experimental pre-test/post-test design with a comparison group and considers active breaks as a potentially inclusive and sustainable educational strategy.
Keywords: active breaks; attention; school well-being; inclusion; secondary school.

1. Introduzione

La digitalizzazione degli ambienti educativi ha modificato strumenti, linguaggi e modalità di accesso alla conoscenza, incidendo anche sull'organizzazione del tempo scolastico. Nella scuola secondaria molte attività richiedono l'interazione con dispositivi digitali, lunghi periodi in posizione seduta e uno sforzo attentivo prolungato. Attenzione, affaticamento, autoregolazione e qualità della partecipazione diventano, in questo quadro, aspetti rilevanti delle condizioni entro cui l'apprendimento prende forma. Le associazioni rilevate tra un'elevata esposizione agli schermi e alcuni indicatori di minore benessere psicologico in età evolutiva vanno interpretate con prudenza e non consentono inferenze causali (Twenge & Campbell, 2018). La letteratura sull'attività fisica segnala, parallelamente, relazioni favorevoli con diverse dimensioni cognitive, in un quadro di notevole eterogeneità degli interventi e degli outcome considerati (Donnelly et al., 2016). Per la ricerca pedagogica il problema riguarda il modo in cui vengono organizzati ambienti e tempi dell'apprendimento, soprattutto quando l'innovazione digitale si accompagna a periodi prolungati di immobilità e impegno attentivo. Le active breaks si inseriscono in questo spazio di ricerca. Si tratta di brevi interruzioni dell'attività didattica dedicate a semplici sequenze motorie. La loro introduzione modifica per alcuni minuti postura, attività e richiesta cognitiva, interrompendo periodi prolungati di lavoro. Il contributo ne propone lo studio nella scuola secondaria di secondo grado e definisce un protocollo destinato a successiva verifica empirica.

2. Le pause attive come dispositivo didattico

La letteratura non restituisce un quadro univoco. Masini et al. (2022), nella revisione dedicata agli interventi rivolti a preadolescenti e adolescenti delle scuole secondarie, ne documentano fattibilità e accettabilità e riportano indicazioni preliminari sul comportamento in classe e sul benessere, a fronte di una base empirica ancora contenuta. Più recentemente, Bertón et al. (2025), concentrandosi sugli effetti cognitivi delle pause attive negli studenti della scuola secondaria e universitari, segnalano possibili benefici su attenzione e concentrazione, ma confermano l'eterogeneità degli studi e la necessità di ampliare le evidenze. Resta da chiarire quali caratteristiche della pausa – durata, collocazione nella lezione, tipo di attività e modalità di conduzione – possano incidere sulla sua efficacia. Questi aspetti appartengono alla progettazione della lezione. La pausa attiva può essere considerata uno strumento di regolazione del tempo didattico, attraverso il quale interrompere in modo programmato periodi prolungati di richiesta attentiva. Vi è inoltre una questione inclusiva. Tempi attentivi, tolleranza alla fatica e modalità di autoregolazione non sono uniformi all'interno della classe. Inserire nella routine una breve possibilità di recupero permette di agire sull'organizzazione dell'ambiente senza ricondurre immediatamente la difficoltà al singolo studente. Le attività dovranno essere accessibili, non competitive e adattabili rispetto alla richiesta motoria. La partecipazione rimane comune, mentre possono differenziarsi le modalità di esecuzione.

3. Obiettivi e ipotesi

Il progetto è rivolto a studenti di 14-17 anni della scuola secondaria di secondo grado. L'attenzione concentrata rappresenta l'*outcome* primario; comportamento in compito e stress percepito costituiscono gli *outcome* secondari. Clima di classe e modalità percepite di fronteggiamento dell'errore saranno considerati in chiave esplorativa. L'ipotesi principale è che l'introduzione sistematica delle pause possa associarsi a una variazione favorevole della prestazione attentiva rispetto alla normale routine didattica. Verranno inoltre esaminate eventuali variazioni nel comportamento in compito e nello stress percepito. Rispetto all'errore, l'osservazione sarà circoscritta alla percezione dello studente di recuperare la concentrazione, continuare l'attività e modificare strategia dopo una difficoltà. Questi indicatori non saranno utilizzati come misura psicometrica della resilienza.

4. Proposta metodologica

Il disegno proposto è quasi-sperimentale e longitudinale, con gruppo sperimentale e gruppo di confronto e una valutazione articolata nelle fasi ante, in itinere e post. Il protocollo, non ancora sperimentato, sarà sottoposto a verifica sul campo. La popolazione di riferimento sarà composta da studenti di 14–17 anni. L'assegnazione alla condizione sperimentale o di confronto avverrà a livello di classe, senza modificarne la composizione. Ove possibile, sarà privilegiata l'assegnazione casuale; diversamente, le differenze iniziali tra i gruppi saranno rilevate e considerate nelle analisi. La numerosità campionaria verrà definita prima dell'avvio mediante analisi di potenza riferita all'outcome primario, assumendo $\alpha=.05$ e potenza $\geq.80$ e considerando il raggruppamento degli studenti nelle classi e una quota prevedibile di dati mancanti. L'intervento avrà una durata di otto settimane. Nelle classi sperimentali sono previste due pause di 5–10 minuti durante la mattinata, per tre giorni alla settimana e in momenti prestabiliti. Le classi di confronto proseguiranno la consueta attività. Le pause comprenderanno esercizi di mobilizzazione, coordinazione ed equilibrio e semplici compiti motorio-cognitivi eseguibili nello spazio prossimo al banco. Non saranno proposte attività competitive o dipendenti da specifiche abilità sportive e saranno disponibili varianti a minore richiesta motoria. I docenti disporranno di un repertorio comune di attività. La valutazione ante (T0) sarà effettuata nella settimana precedente l'avvio dell'intervento. In questa fase saranno rilevati l'attenzione concentrata, lo stress percepito e il comportamento in compito. Per l'attenzione si propone il d2-R Test di attenzione concentrata, prova standardizzata somministrabile collettivamente nella fascia d'età considerata, dalla quale ricavare indicatori di concentrazione, accuratezza e velocità di processamento. Per lo stress percepito la PSS-10 costituisce una possibile opzione, soprattutto per la brevità della somministrazione. Prima dell'avvio sarà verificata l'adeguatezza della versione italiana e delle relative proprietà psicometriche per la fascia adolescenziale considerata. In assenza di evidenze sufficienti, verrà individuato uno strumento validato equivalente. Il comportamento in compito sarà

rilevato attraverso una breve scheda strutturata compilata dal docente in momenti prestabiliti, considerando continuità dell'attenzione, comportamenti di disimpegno e ripresa del compito. La stessa scheda comprenderà alcuni indicatori relativi a partecipazione collettiva, cooperazione e disorganizzazione della classe, stabiliti prima dell'avvio e utilizzati esclusivamente con funzione descrittivo-esplorativa. La valutazione in itinere accompagnerà le otto settimane di intervento e avrà prevalentemente funzione di monitoraggio. Una scheda essenziale permetterà ai docenti di registrare l'effettivo svolgimento delle pause, la durata e il livello di partecipazione degli studenti, consentendo di documentare l'aderenza al protocollo. In momenti prestabiliti potrà inoltre essere ripetuta l'osservazione strutturata del comportamento in compito. Questa fase non prevede la ripetizione del d2-R o della misura dello stress e non costituisce un ulteriore momento di valutazione psicometrica. La valutazione post (T1) sarà effettuata al termine delle otto settimane, mantenendo per quanto possibile condizioni di orario e setting comparabili con T0. Saranno nuovamente rilevati attenzione concentrata, attraverso il d2-R, stress percepito, mediante lo strumento selezionato, e comportamento in compito. A T1 una breve scheda rivolta agli studenti potrà inoltre raccogliere informazioni sulla percezione della capacità di riprendere il lavoro dopo una difficoltà, continuare dopo un errore e modificare strategia, oltre che sull'accettabilità delle pause. Questi dati saranno interpretati esclusivamente in chiave esplorativa. Una scheda essenziale registrerà svolgimento, durata e partecipazione, documentando l'effettiva implementazione dell'intervento. la ricerca punta a stimolare le funzioni esecutive (attenzione, memoria di lavoro, controllo inibitorio) e a migliorare le relazioni tra gli studenti. Il comportamento in compito potrà essere rilevato attraverso una breve scheda strutturata compilata dal docente in momenti prestabiliti. Saranno considerate continuità dell'attenzione, comportamenti di disimpegno e ripresa del compito. La stessa scheda comprenderà alcuni indicatori relativi a partecipazione collettiva, cooperazione e disorganizzazione della classe, stabiliti prima dell'avvio e utilizzati esclusivamente con funzione descrittivo-esplorativa. A T1, una breve scheda rivolta agli studenti potrà raccogliere informazioni sulla percezione della capacità di riprendere il lavoro dopo una difficoltà, continuare dopo un errore e modificare strategia, oltre che sull'accettabilità delle pause. Anche questi dati saranno interpretati esclusivamente in chiave esplorativa. L'analisi confronterà le variazioni tra T0 e T1 nelle due condizioni, tenendo conto del raggruppamento degli studenti nelle classi. Verranno considerate l'interazione tra tempo e condizione, le dimensioni dell'effetto e i relativi intervalli di confidenza. I dati raccolti in itinere sull'aderenza al protocollo e le eventuali differenze iniziali tra i gruppi contribuiranno all'interpretazione dei risultati. L'implementazione sarà subordinata alle necessarie autorizzazioni istituzionali ed etiche. Per gli studenti minorenni saranno richiesti il consenso informato dei genitori o tutori legali e l'assenso degli studenti. I dati saranno trattati in forma pseudonimizzata nel rispetto della normativa applicabile e la partecipazione sarà volontaria.

5. Ricadute potenziali e prospettive di ricerca

Il protocollo non è stato ancora sperimentato e non sono disponibili dati sulla sua efficacia. Una futura applicazione permetterà di verificare anzitutto attenzione e comportamento in compito, affiancando lo stress percepito e gli indicatori esplorativi relativi alla partecipazione e alla gestione della difficoltà. La sperimentazione dovrà verificarne anche la sostenibilità nella normale attività scolastica. La durata contenuta delle pause, la possibilità di realizzarle in classe e il coinvolgimento dei docenti sono stati previsti per ridurne l'impatto sull'organizzazione ordinaria. Solo i dati raccolti permetteranno di stabilirne la praticabilità e formulare eventuali Linee Guida su durata, frequenza, collocazione e adattabilità dell'intervento.

6. Conclusioni

Lo studio delle pause attive riguarda direttamente l'organizzazione dei tempi dell'apprendimento nella scuola digitalizzata. Verificare gli effetti di una breve interruzione motoria significa osservare se e in quali condizioni una diversa articolazione della lezione possa incidere sull'attenzione e sulla partecipazione degli studenti. Il protocollo privilegia procedure compatibili con la quotidianità della scuola secondaria e dovrà essere verificato empiricamente prima di valutarne l'efficacia. La prospettiva proposta considera l'eterogeneità dei funzionamenti attentivi e delle modalità di autoregolazione come un dato ordinario della classe e sposta parte dell'intervento sul modo in cui ambiente e tempo didattico vengono organizzati.

Bibliografia

Bertón, J. N., Adelantado-Renau, M., & Beltran-Valls, M. R. (2025). Systematic review of the effects of active breaks on the cognition of secondary school and university students. *Critical Public Health*, 35(1), Article 2598710.

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., et al. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 48(6), 1197–1222.

Masini, A., Ceciliani, A., Dallolio, L., Gori, D., & Marini, S. (2022). Evaluation of feasibility, effectiveness, and sustainability of school-based physical activity "active break" interventions in pre-adolescent and adolescent students: A systematic review. *Canadian Journal of Public Health*, 113(5), 713–725.

Reyes-Amigo, T., Salinas-Gallardo, G., Mendoza, E., Ovalle-Fernández, C., Ibarra-Mora, J., Gómez-Álvarez, N., et al. (2025). Effectiveness of school-based active breaks on classroom behavior, executive functions and physical fitness in children and adolescent: A systematic review. *Frontiers in Public Health,* 13, Article 1469998.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports,* 12, 271–283.

III.10
Emo-azioni: progetto educativo per il benessere scolastico

Miriam Galloro
Dottoranda – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
miriam.galloro@unicz.it
Teresa Iona
Ricercatrice – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
iona@unicz.it
Antonio De Sarro
Esperto in Pedagogia Sportiva in Sport Club
desarroantonio6@gmail.com
Giuseppe Rosanò
Esperto in Pedagogia Sportiva
giusrosano@yahoo.it
Giuseppe Fabiano
Dottorando – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
giuseppe.fabiano@studenti.unicz.it

Abstract
La mindfulness implementata dalla pratica "sensory learning and music of plants" (SLAMP) a scuola potenzia l'intelligenza emotiva, promuove benessere psicologico, resilienza e costruisce ambienti di apprendimento personalizzati e creativi. L'obiettivo dello studio è promuovere benessere mentale, scolastico e relazionale nella scuola secondaria di I grado attraverso un percorso educativo di 8 incontri settimanali di 60' basati su esercizi guidati di mindfulness SLAMP. Valutazioni pre-post intervento quali-quantitative: TEIQue-ASF, PSS-10, STAI-Y, DERS, SAQ, CNS, osservazioni, diari e focus group. Si attende un incremento della consapevolezza interocettiva, regolazione emotiva, attenzione, funzioni esecutive, competenze sociali, connessione naturalistica e riduzione dello stress e pensieri anticipatori negativi. Valorizzare le potenzialità degli studenti supporta la loro progettualità futura.
Parole chiave: intelligenza emotiva; mindfulness, apprendimento, educazione.

Mindfulness implemented through the "sensory learning and music of plants" (SLAMP) practice at school enhances emotional intelligence, fosters psychological well-being and resilience, and creates personalized, creative learning environments. The study aims to promote mental, academic, and relational well-being in lower secondary schools through an educational pathway consisting of 8 weekly 60-minute sessions based on guided SLAMP mindfulness exercises. Pre- and post-intervention qualitative and quantitative evaluations include TEIQue-ASF, PSS-10, STAI-Y, DERS, SAQ, CNS, observations, diaries, and focus groups. An increase in interoceptive awareness, emotional regulation, attention, executive functions, so-

cial skills, and connection to nature is expected, along with a reduction in stress and negative anticipatory thoughts. Enhancing students' potential supports their future life planning.
Keywords: emotional intelligence, mindfulness, learning, education.

1. Introduzione

L'adolescenza è una fase evolutiva caratterizzata da profondi cambiamenti biologici, cognitivi, emotivi e sociali (Fombouchet et al., 2023), in cui possono emergere vulnerabilità emotive determinate dall'interazione di fattori personali, evolutivi e relazionali con i pari (van Lissa, 2022; Herd & Kim-Spoon, 2021). La connessione con la natura e il concetto di biofilia favoriscono equilibrio emotivo e benessere psicofisico (Marino, 2020; Kellert, 2012). Un approccio educativo-sensoriale sostiene regolazione emotiva, motivazione, funzioni esecutive e riduzione dello stress (Tyng, 2017). Intelligenza emotiva e mindfulness promuovono benessere, autoregolazione e qualità dell'esperienza scolastica (Serrano et al., 2021). L'intelligenza emotiva consente di percepire, regolare e utilizzare le informazioni emotive in modo funzionale (Salovey & Mayer, 1990); la mindfulness facilita ascolto e accettazione di pensieri, emozioni e sensazioni corporee (Kabat-Zinn, 1994). La letteratura evidenzia benefici su consapevolezza, attenzione, resilienza e adattamento scolastico (Pickerell et al., 2023; Mettler et al., 2023), dunque, in un contesto del genere si colloca la pratica *Sensory Learning and Music of Plants* (SLAMP), che attraverso la musica favorisce l'interazione tra emozioni e cognizione (Jäncke, 2008). SLAMP si inserisce nell'epistemologia enattiva e nella Teoria della Biofilia: l'essere umano tende innatamente a cercare connessioni con la natura. La bio-acustica vegetale funge da mediatore di risonanza empatica: la traduzione in tempo reale dei micro-potenziali d'azione fogliari in segnali MIDI fornisce un feedback acustico immediato agli stati di calma o attivazione. Questo stimola un'attenzione di tipo *soft fascination* (Kaplan & Kaplan, 1995), capace di rigenerare la fatica cognitiva senza richiedere inibizione volontaria. La pianta assume così il ruolo di co-mediatore sensoriale, facilitando l'ancoraggio al qui e ora tipico della mindfulness e superando le resistenze verbali dei pre-adolescenti (Cramer, 2019).

Le istituzioni internazionali riconoscono la scuola come luogo privilegiato per la promozione del benessere psicologico e dello sviluppo socio-emotivo (European Commission, 2024; UNESCO, 2025; WHO, 2025). Lo scopo della ricerca è pertanto promuovere benessere mentale, scolastico e relazionale nella scuola secondaria di I grado mediante un percorso educativo esperienziale e sensoriale di potenziamento dell'intelligenza emotiva, basato sulla combinazione di mindfulness e linguaggio musicale delle piante.

2. Metodologia

Il disegno è quasi-sperimentale a gruppo unico con misure ripetute (pre- e post-intervento) di tipo quali-quantitativo. L'intervento è progettato secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) (Rose & Meyer, 2002), garantendo molteplici modalità di coinvolgimento, espressione e rappresentazione, risultando inclusivo anche per studenti con Bisogni Educativi Speciali o lievi difficoltà di neurosviluppo. Il percorso prevede 8 incontri settimanali di 60 minuti, strutturati in accoglienza, attività esperienziali e sensoriali, discussione guidata e compilazione del diario. La sequenza include: ascolto sonoro ambientale e familiarizzazione con le piante; consapevolezza interocettiva e riconoscimento emotivo; metacognizione e pensiero critico; respirazione consapevole e grounding; attenzione sostenuta all'ascolto della musica delle piante; ascolto attivo, role-playing e sintonizzazione emotiva; comunicazione assertiva e coesione di gruppo; laboratorio sonoro vegetale e sintesi finale. Strumenti: tracce audio/video, schede di riflessione, diari, materiali di gruppo e dispositivo BioMidi-2.0 per la traduzione dei micro-cambiamenti bioelettrici in musica. La valutazione integra osservazioni dei docenti, analisi dei diari e focus group. Gli strumenti standardizzati, adattati all'età e somministrati a studenti delle prime classi di istituti di primo grado in zone centrali e periferiche di medie città italiane, sono:

- *Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Adolescent Short Form (TEIQue-ASF)*: misura l'intelligenza emotiva degli adolescenti, 30 item con scala Likert a 7 punti; (Petrides et al., 2006);
- *Perceived Stress Scale-10 (PSS-10)*: valuta la percezione dello stress nell'ultimo mese, 10 item valutati su scala Likert a 5 punti (Cohen et al., 1983);
- *State-Trait Anxiety Inventory–Form Y (STAI-Y)*: 40 item, scala Likert a 4 punti, divisi in Ansia di Stato (transitoria) e Ansia di Tratto (stabile). Score 20-80 e valori più elevati indicativi di maggiori livelli di ansia (Spielberger et al., 1983);
- *Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS-36):* 36 item su scala Likert a 5 punti, articolata su sei dimensioni: range 36-180, con punteggi più elevati indicativi di maggiori difficoltà nella regolazione emotiva (Gratz e Roemer, 2004);
- *Self-Awareness Questionnaire (SAQ):* 35 item su scala Likert a 5 punti, valuta la consapevolezza delle sensazioni corporee; range 0-140, con punteggi più alti che indicano una consapevolezza interocettiva elevata (Longarzo, 2015);
- *Connectedness to Nature Scale (CNS):* 14 item su scala Likert a 5 punti, misura la connessione emotiva con la natura (item 4, 12 e 14 richiedono l'inversione del punteggio). Punteggi più elevati indicano un maggior senso di connessione alla natura (Mayer, 2004).

3. Risultati attesi

Dal punto di vista neuro-educativo, l'integrazione di mindfulness e feedback sonoro vegetale mira a potenziare controllo inibitorio e flessibilità cognitiva, com-

ponenti chiave delle funzioni esecutive (Diamond, 2013). Si attende che la sintonizzazione con i ritmi acustici delle piante riduca l'iperattivazione dell'asse HPA nei momenti di ansia da prestazione, favorendo il passaggio da reattività difensiva a risposta riflessiva e consapevole (Siegel, 2020). Si prevede potenziamento di attenzione, concentrazione, competenze sociali e consapevolezza interocettiva, oltre a riduzione di stress e pensieri anticipatori negativi. L'analisi qualitativa (diari, osservazioni, focus group) verificherà l'impatto nel contesto classe.

4. Conclusioni

L'intervento proposto sottolinea i potenziali benefici della mindfulness implementata dal protocollo SLAMP, finalizzata al potenziamento dell'intelligenza emotiva, della consapevolezza interocettiva e della connessione naturalistica nella scuola secondaria di primo grado.

Promuovere autoregolazione, consapevolezza di sé e gestione dello stress nella fascia di età adolescenziale mediante la stimolazione multisensoriale significa offrire agli studenti strumenti utili per affrontare sfide evolutive e scolastiche. In questa prospettiva, l'ambiente naturale diventa parte integrante del processo formativo, trasformando la scuola in uno spazio orientato allo sviluppo dell'identità, delle relazioni e del benessere psicofisico della persona.

Bibliografia

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385–396.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024). *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for school leaders, teachers and educators*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/760136

Fombouchet, Y., Lannegrand, L., & Lucenet, J. (2023). The contextualized emotion regulation survey for adolescents (CERSA): How does emotion regulation vary according to context? *British Journal of Developmental Psychology, 41*(3), 306–323. https://doi.org/10.1111/bjdp.12450

Fombouchet, Y., Pineau, S., Perchec, C., Lucenet, J., & Lannegrand, L. (2023). The development of emotion regulation in adolescence: What do we know and where to go next? *Social Development, 32*(4), 1227–1242. https://doi.org/10.1111/sode.12684

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*, 41–54.

Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 24*, 141–163. https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x

Jäncke, L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology, 7*(6), 21.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.

Kaplan, R., & Kaplan, S. (1995). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.

Kellert, S. R. (2012). *Birthright: People and Nature in the Modern World*. Yale University Press.

Longarzo, M., D'Olimpio, F., Chiurazzi, M., & Grossi, D. (2015). The relationships between interoception and alexithymic trait. The Self-Awareness Questionnaire in healthy subjects. *Frontiers in Psychology, 6*, 1149.

Marino, G. (2020). La biofilia: una nuova scienza. *Casa Naturale, Speciale 148*, 149–151.

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*, 503–515.

Mettler, J., Khoury, B., Zito, S., Sadowski, I., & Heath, N. L. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology, 97*, 43–62. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.007

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence among children and adolescents: Advances in the measurement of trait emotional intelligence. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(3), 589–610. https://doi.org/10.1348/026151005X50908

Pickerell, L. E., Pennington, K., Cartledge, C., Miller, K. A., & Curtis, F. (2023). The effectiveness of school-based mindfulness and cognitive behavioural programmes to improve emotional regulation in 7–12-year-olds: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness, 14*, 1068–1087. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02131-6

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Serrano, C., Andreu, Y., & Murgui, S. (2021). The role of mindfulness and emotional intelligence in adolescents' well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 628789. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628789

Siegel, D. J. (2020). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (3rd ed.). Guilford Press.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology, 8*, 1454.

van Lissa, C. J. (2022). Mapping phenomena relevant to adolescent emotion regulation: A text-mining systematic review. *Adolescent Research Review, 7*(1), 127–139. https://doi.org/10.1007/s40894-021-00160-7

World Health Organization. (2025). *Competency and outcomes framework for adolescent health and well-being*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240115736

III.11
Il gioco delle possibilità: *playfulness* e cura di sé in *caregiver-partner* di persone con demenza

Teresa Iavarone
PhD, docente MIM
aveevajava@gmail.com

Abstract
Il contributo propone una riflessione pedagogica sul *playfulness* (disposizione ludica) come cura di sé per *caregiver-partner* di persone con demenza. A fronte di una letteratura concentrata su *burden* e interventi clinici strutturati, rimane inesplorato il potenziale educativo del gioco libero espresso in micro-pratiche spontanee e prive di fini produttivi capaci di offrire spazi di libertà, immaginazione e risignificazione della perdita. L'articolo propone una declinazione operativa del *playfulness* tramite attività educative volte a promuovere il benessere e la riconfigurazione identitaria del *caregiver*, valorizzandolo oltre il solo ruolo assistenziale.
Parole chiave: *Playfulness*; gioco libero; caregiver; cura di sé; demenza.

This paper offers a pedagogical reflection on *playfulness* as self-care for partner caregivers of people living with dementia. Whilst the literature has focused on the burden of care and structured clinical interventions, the educational potential of free play – expressed through spontaneous, non-productive micro-practices capable of offering spaces for freedom, imagination and the reframing of loss – remains unexplored. The article proposes a practical application of playfulness through educational activities aimed at promoting the well-being and identity reconfiguration of the carer, recognising their value beyond their role as a carer alone.
Keywords: *Playfulness*; free play; caregiver; self-care; dementia.

1. Essere caregiver del partner: oltre i burden, l'effetto invisibile della perdita di possibilità

Quando una malattia neurodegenerativa irrompe nella coppia, l'ecosistema relazionale si trasforma drammaticamente, compromettendone l'orizzonte identitario e progettuale. Nelle demenze, in particolare, il *partner caregiver* vive l'asimmetria di un impegno assistenziale esponenziale a fronte della progressiva estinzione della reciprocità. Questa condizione di presenza-assenza può sfociare nel lutto anticipatorio ambiguo (*ambiguous loss*; Boss, 2000), generando rabbia, senso di colpa e

sofferenza emotiva (*spousal grief*). Sebbene la letteratura più recente documenti i risvolti clinici di tale condizione (Iavarone et al., 2014) – denunciando altresì dati allarmanti relativi ad ansia e depressione in oltre il 60% dei caregiver conviventi (Istituto Superiore di Sanità, 2024) – appare del tutto sottostimata la contrazione delle possibilità del soggetto, schiacciato sulla sola funzione assistenziale, costretto a sperimentare una "crisi dell'intenzionalità" (May, 1969/1990) che limita considerevolmente gli spazi di immaginazione e autorealizzazione. Di fronte a tale limite, la pedagogia non può ridursi a produrre solo sollievo (*respite care*); deve preservare le condizioni utili al soggetto per riconoscersi come persona oltre il ruolo di cura, sostenendo l'autorealizzazione del sé. L'intervento educativo si fa, così, strategia di riscoperta del "tempo per sé" per coltivare la propria alterità e vita interiore (Mortari, 2019a).

2. Gioco e playfulness per produrre possibilità: cornici teoriche e paradossi pedagogici

Ad integrazione dei diversi supporti mirati a ristoro e resilienza, tra cui quelli basati su *Medical humanities* o *Mindfulness*, una ulteriore risposta pedagogica può risiedere nel *playfulness*, inteso non come attività strutturata, ma come postura ludica capace di generare possibilità, reinterpretare l'esperienza e abitare attivamente il mondo. Gli studi di David Toomey (2024/2026) mostrano come molte specie animali giochino in età adulta senza fini utilitaristici, sviluppando adattabilità, flessibilità e risposte agli imprevisti. Ciò invita a interrogarsi sul gioco adulto come pratica di conservazione di possibilità e non solo come svago. Huizinga (1938/1973) mostra il gioco come dimensione costitutiva della cultura, Winnicott (1971/1974) lo individua come area intermedia di esperienza per creare, esplorare e attribuire significati, più di recente, Sicart (2014) distingue il gioco dalle attività codificate, interpretando il *playfulness* come modalità esistenziale ed etica di abitare il mondo, ricca di curiosità, creatività e apertura al possibile. In tale cornice, il gioco esprime il suo valore pedagogico schiudendo spazi di libertà simbolica entro cornici vincolate.

Assumendo il *playfulness* come disposizione esistenziale, si propongono quattro micro-attività ludiche quotidiane ed autogestite. Non interventi clinici, ma esercizi per salvaguardare l'immaginazione e lo spazio di possibilità del caregiver. Esse favoriscono l'evasione mentale e attivano condotte percettive e motorie, radicandosi nell'esperienza corporea secondo i presupposti della *Embodied Cognition Theory* (Varela, Thompson, & Rosch, 1991/1992).

Tuttavia, descrivere le attività in forma strutturata solleva un paradosso pedagogico che richiama l'"ambiguità del gioco" (Sutton-Smith, 1997). Associare guadagni formativi a una disposizione libera, improduttiva e autogenerata rischia di snaturarne lo slancio spontaneo, tramutando il gioco in una prescrizione ansiosa che accresce il *burden*. Per evitarlo, la tassonomia proposta agisce come uno *scaffolding* generativo, non come protocollo rigido. Domande e gesti ludici fungono da interruttori per riattivare un'intenzionalità compromessa, entro una mappa di

possibilità in cui il soggetto rimane libero di deviare, modificare o tradire le regole.

Ricondurre questi gesti a riferimenti teorici consolidati sottrae il gioco adulto al sospetto di essere un passatempo improduttivo, offrendo un vocabolario rigoroso trasferibile nei gruppi di supporto e in applicazioni digitali.

3. Dispositivi di micro-progettazione ludica: esempi di attività auto-generate

Sulla scorta di tali premesse, si presentano quattro attività ludiche concepite come catalizzatori di possibilità.

- *"Futuri minimi e vite parallele"*: contrasta la chiusura progettuale salvaguardando immaginazione prospettica e desiderio (Markus, Nurius, 1986; Mortari, 2015). L'esplorazione si attiva tramite domande di innesco: "se potessi trascorrere due ore libere in una città che non ho mai visitato, cosa farei come prima cosa? Se potessi scegliere un interlocutore sconosciuto per chiacchierare e confidarmi, chi sarebbe? Se per un giorno potessi cambiare lavoro o avessi occupazioni diverse, quale sarebbe e come pianificherei la mia attività? Qual è una micro-scelta (un corso, un hobby, un viaggio) che rimando da tempo e che potrebbe esistere in una mia 'vita parallela'?". L'azione conseguente, "Il gioco delle cartoline dall'altrove", si offre come esercizio di "fantascienza personale" per pianificare un viaggio alternativo, concretizzandosi nel compilare cartoline o annotare su taccuini digitali testi e immagini (anche generate con IA) che descrivano questa esistenza parallela, mantenendo attivo il desiderio oltre il ruolo di cura;
- *"Analogie e rinominazione dell'esperienza"*: mira alla rielaborazione del vissuto e allo sviluppo di metafore per mitigare la ripetizione quotidiana (Bachelard, 1957/2024; Mortari, 2003, 2019a; Ricoeur, 1975/2025). L'innesco si affida a domande quali: "se questa giornata fosse una condizione atmosferica, che tempo farebbe e quale eventuale riparo (simbolico o fisico) inventerei? Se il mio stato d'animo di questo momento fosse un oggetto di casa, cosa sarebbe? In cosa potrei trasformarlo? Come potrei ripensare gli spazi di casa arredandoli con oggetti creativi non convenzionali? Che titolo darei al 'capitolo' di questa settimana se la sua vita fosse un romanzo di avventura?". L'azione si esprime nel "Battesimo delle cose e Laboratorio dei nuovi oggetti", associando nomi ironici alle routine assistenziali e decorando la casa con il riutilizzo di oggetti comuni (es. una caffettiera che diventa una lampada), evitando che i presidi sanitari colonizzino lo spazio domestico e restituendo facoltà di risignificazione ed espansione interiore;
- *"Collezioni invisibili e attenzione all'infra-ordinario"*: contrasta la saturazione percettiva da stress cronico, allenando l'osservazione estetica ricettiva e l'attenzione selettiva (Foucault, 2001/2009; Mortari, 2015; Perec, 1989/1994) introducendo una postura contemplativa sull'ordinario. Le domande stimolano l'esplorazione visiva e sensoriale: "quali dettagli colorati o insoliti ci sono lungo

il tragitto quotidiano che non ho mai notato? Potrebbero costituire forme d'arte spontanee? Quante persone ho incontrato per strada che compivano azioni simili (consultare il telefono, passeggiare con il cane, ecc.)? Quali espressioni strane hanno pronunciato e quali sensazioni mi hanno suscitato? Qual è il rumore di sottofondo della casa (il ronzio del frigorifero, il ticchettio di un orologio) a cui di solito non presto attenzione? Se lo ascolto intenzionalmente, che tipo di ritmo o melodia nasconde?". L'azione si traduce nella "Caccia al tesoro dei dettagli e Museo del quotidiano": si utilizza lo smartphone per catturare particolari ordinari e suggestivi (luci, foglie, riflessi), organizzandoli in album tematici per svelare l'estetica celata nelle routine e interrompere la saturazione percettiva;

– *Micro-avventure e deviazioni fantastiche"*: incentrata sulla curiosità motoria nello spazio, richiede un'azione fisica divergente e l'introduzione deliberata di comportamenti attivi per elevare l'autoefficacia comportamentale (Bandura, 1997/2000) e riappropriarsi dell'intenzionalità entro un orizzonte vincolato (Debord, 1958/1994; Mortari, 2003; Sicart, 2014; Winnicott, 1971/1974). Le domande stimolo spronano all'azione: "cosa succederebbe se oggi infrangessi una regola abituale o cambiassi un piccolo automatismo senza conseguenze reali? Cosa c'è lungo quell'angolo di strada o in quel vicolo vicino a casa in cui non sono mai entrato/a? In che modo posso trasformare gesti routinari o commissioni monotone (es. andare all'ufficio postale) in una piccola esplorazione? Se potessi cambiare il finale di una vicenda nota (storica, di cronaca o familiare), come riscriverei la trama e quali scenari ne scaturirebbero?". L'azione si realizza nella "Mappa delle deviazioni e degli inciampi o La storia ucronica": deviare dal cammino consueto, cambiare bar, inserire ingredienti insoliti nella spesa, o riscrivere scenari alternativi ("*sliding doors*") ed epiloghi a libri o film noti, inserendosi come co-protagonisti per trasformare lo spazio in una microgeografia di riscoperta.

Possibile implementazione dell'attività se condivisa con altri caregiver

Se condivise in contesti paritetici di *caregiving*, tali attività fungono da catalizzatori di resilienza cooperativa. Gli scambi ironici e iperbolici interrompono i gesti di cura ritualizzati e stimolano creatività, pensiero divergente e documentazione, favorendo la manutenzione cognitiva e il *self-empowerment* di gruppo. La co-creazione di metafore e il lancio reciproco di sfide comportamentali consentono la mutua validazione dei bisogni emotivi dei caregiver, mitigando l'isolamento sociale e riscoprendo il gruppo come comunità attiva e desiderante.

4. Limiti e prospettive future dello studio: verso una legittimazione empirica

L'ipotesi pedagogica del *playfulness* per *caregiver-partner* di persone con demenza affrontata in questo articolo ha naturalmente valore di studio teorico a sostegno di un progetto le cui potenzialità applicative delle attività proposte richiedono ancora una verifica empirica. Nonostante tale limite intrinseco, il saggio persegue

l'ambizione di superare la dimensione meramente speculativa del tema allo scopo di individuare possibili pratiche ed approcci che possano contribuire all'empowerment dei *caregiver* che affiancano tali fattispecie di pazienti.

Non è possibile chiaramente affermare in questa sede i benefici di tali approcci in assenza di riscontri evidenti, occorrendo validarne l'efficacia tramite appositi percorsi di ricerca-azione, possibilmente supportati da studi empirici *mixed-methods* su campioni pilota di *caregiver-partner*.

Anche il quadro teorico necessita di essere ulteriormente arricchito da una revisione sistematica della letteratura ancora non disponibile sul tema specifico.

In termini di prospettive future è senz'altro ipotizzabile uno sviluppo dello studio mediante una *systematic review* o una *scoping review*. Un ulteriore sviluppo riguarda l'implementazione di supporti tecnologici a sostegno dell'approccio *playfulness* mediante sviluppo di un'applicazione mobile (*App*) dedicata ad assumere una duplice funzione di "oggetto di fruizione" e di "strumento di ricerca".

Sul "piano della fruizione", l'App dovrebbe offrirsi come un *playground* autogestibile, concepito per stimolare la disposizione ludo-creativa del soggetto senza vincoli di orari o setting. L'architettura esclude le logiche performative della *gamification* (badge, punteggi), che snaturerebbero il gioco libero in una prestazione ansiosa in grado di accrescere il *burden*. La fruizione si sviluppa in modo integrato tra dimensione individuale (invio di stimoli *on-the-go* e diario dell'infra-ordinario) e dimensione collettiva e paritaria (scambio protetto di cartoline, riscritture ucroniche e sfide) per favorire il *peer support*.

Sul piano della "ricerca scientifica", lo stesso ecosistema digitale si propone come canale per un'indagine integrata di tipo quali-quantitativo, concepita per raccogliere evidenze senza l'ingerenza di questionari periodici o scale di valutazione, potenziali fonti di stress. Attraverso tracciamenti protetti e anonimi, l'*App* consentirebbe di rilevare dati quantitativi longitudinali sui pattern di fruizione spontanea, accostandoli in modo complementare all'analisi qualitativa delle narrazioni, delle metafore e dei vissuti generati dagli utenti. Questa convergenza quali-quantitativa mira a interpretare i materiali testuali e fotografici dell'infra-ordinario come indicatori ecologici del benessere percepito e del consolidamento dell'autoefficacia, permettendo ai ricercatori di monitorare l'efficacia del modello sul campo.

5. Conclusioni

Tradurre l'ipotesi del *playfulness* in dispositivi empirici e tecnologici a tutela dello spazio d'immaginazione e possibilità del caregiver richiede un'alleanza tra pedagogisti, informatici, designer, psicologi e operatori socio-sanitari. In questo dialogo interdisciplinare, la pedagogia assume una funzione unificatrice integrante in grado di orientare saperi diversi verso una scienza applicata capace di offrire riscontri pragmatici per migliorare la qualità della vita dei *caregiver*.

Bibliografia

Bachelard, G. (2024). *La poetica dello spazio*. Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1957).

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni.* Erickson. (Opera originale pubblicata nel 1997).

Boss, P. (2000). *Ambiguous loss: Learning to live with unresolved grief.* Harvard University Press.

Champagne, E. R. (2025). *Dance/movement therapy for dementia caregiver resilience: A mixed-methods study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Waterloo.

Debord, G. (1994). Teoria della deriva. In *Internazionale situazionista 1958–1969* (pp. 19–23). Nautilus. (Opera originale pubblicata nel 1958).

Foucault, M. (2009). *L'ermeneutica del soggetto: Corso al Collège de France (1981–1982).* Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 2001).

Huizinga, J. (1973). *Homo ludens.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Iavarone, A., Ziello, A. R., Pastore, F., Fasanaro, A. M., & Poderico, C. (2014). Caregiver burden and coping strategies in caregivers of patients with Alzheimer's disease. *Neuropsychiatric Disease and Treatment,* 10, 1407–1413.

Istituto Superiore di Sanità, Dipartimento di Psicologia Clinica. (2024). Psychological distress, anxiety, and depressive symptoms in cohabiting spousal caregivers of patients with chronic-degenerative disorders: A national observational study. *Journal of Affective Disorders,* 348, 215–224.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.

May, R. (1990). A*more e volontà*. Baldini & Castoldi. (Opera originale pubblicata nel 1969).

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2019). *Avere cura di sé.* Raffaello Cortina.

Perec, G. (1994). *L'infra-ordinario.* Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1989).

Ricoeur, P. (2025). *La metafora viva.* Jaca Book. (Opera originale pubblicata nel 1975).

Sicart, M. (2014). *Play matters.* MIT Press.

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play.* Harvard University Press.

Toomey, D. (2026). *Nel regno del gioco.* Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 2024).

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *La via del mezzo della conoscenza: Le scienze cognitive e l'esperienza umana.* Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1991).

Winnicott, D. W. (1974). *Gioco e realtà.* Armando. (Opera originale pubblicata nel 1971).

III.12
Oltre l'uso dell'intelligenza artificiale: assessment della vulnerabilità epistemica nella formazione iniziale dei docenti

Andrea Laudadio
Head of TIM Academy and Development – TIM S.p.A.
andrea@laudadio.it
Maria Ermelinda De Carlo
Professoressa associata di Pedagogia sperimentale – Università Telematica Pegaso
mariaermelinda.decarlo@unipegaso.it

Abstract
Saper usare l'intelligenza artificiale generativa non coincide con il saperne valutare criticamente gli output. Il contributo definisce la vulnerabilità epistemica come configurazione situata e multidimensionale di giudizio, fiducia, valutabilità percepita, decisione d'uso e verifica. Su questa base presenta il VE-IA-12, prova di prestazione per docenti in formazione iniziale composta da dodici scenari con output generativi corretti o errati e a plausibilità attesa alta o bassa. Sono illustrati l'architettura a due blocchi, il sistema di codifica e un programma sequenziale di validazione mediante gruppo di esperti, interviste cognitive, studio pilota e rilevazione principale. Lo strumento è proposto come dispositivo diagnostico e formativo, ancora da sottoporre a verifica empirica.
Parole chiave: intelligenza artificiale generativa; vulnerabilità epistemica; formazione iniziale dei docenti; calibrazione; valutazione della prestazione.

Using generative artificial intelligence does not necessarily entail the ability to evaluate its outputs critically. This theoretical-methodological contribution defines epistemic vulnerability as a situated, multidimensional configuration of judgment, confidence, perceived evaluability, use decisions, and verification. It presents the VE-IA-12, a performance-based assessment for pre-service teachers comprising twelve scenarios with correct or incorrect generative outputs and high or low expected plausibility. The article describes its two-block architecture, coding system, and sequential validation programme involving expert review, cognitive interviews, pilot testing, and a main study. The instrument is proposed as a diagnostic and formative device that still requires empirical validation.
Keywords*:* generative artificial intelligence; epistemic vulnerability; initial teacher education; calibration; performance assessment.

1. Introduzione

La diffusione dell'intelligenza artificiale generativa nei contesti educativi ha reso accessibile una nuova classe di strumenti capaci di produrre, in tempi estremamente ridotti, spiegazioni, materiali, feedback, rubriche valutative e proposte di progettazione didattica. L'immediatezza dell'interfaccia può, tuttavia, nascondere la complessità epistemica del loro uso. Un output linguisticamente fluido e coerente può risultare fattualmente errato, didatticamente inadeguato, privo di fonti verificabili oppure corretto soltanto in condizioni che il testo lascia implicite. Valutare quando un contenuto sia sufficientemente affidabile per entrare nell'azione professionale costituisce, dunque, una competenza ulteriore rispetto alla capacità di formulare prompt e utilizzare le funzionalità generative.

Nella professione docente la questione assume una rilevanza specifica. L'insegnante seleziona, riorganizza e legittima conoscenze destinate alle pratiche di insegnamento, alla valutazione e all'orientamento degli studenti. Un errore accolto può essere amplificato dalla mediazione didattica; allo stesso tempo, il rifiuto indiscriminato di un output corretto e utile può compromettere la qualità della decisione. In tale prospettiva, si tratta di promuovere una fiducia selettiva, proporzionata alla qualità dell'evidenza e sensibile alle caratteristiche del contesto.

I principali quadri di AI literacy comprendono la capacità di valutare criticamente sistemi e prodotti dell'IA (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021; UNESCO, 2024). Nella formazione docente i modelli più recenti articolano competenze tecnologiche, pedagogiche, etiche e professionali. La misurazione disponibile continua, tuttavia, a privilegiare autovalutazioni di competenza, atteggiamenti e autoefficacia. La validazione del *Teachers' GenAI Competencies instrument*, pur offrendo un contributo rilevante, richiama la necessità di integrare le scale autovalutative (*self-report*) con prove di prestazione e dati osservativi (Shi, 2025). Anche gli interventi più recenti valorizzano compiti autentici e riflessione metacognitiva, lasciando aperta la possibilità di distinguere in modo più puntuale giudizio sulla correttezza, fiducia, decisione d'uso e verifica (Le et al., 2026).

Le evidenze sui futuri docenti rendono concreto questo scarto. Nei compiti di valutazione di testi online i partecipanti possono distinguere fonti più e meno credibili, ma incontrare difficoltà nel giustificare il giudizio; credenze pregresse inaccurate possono inoltre ostacolare la messa in dubbio di testi coerenti con tali credenze (Kulju et al., 2024). Nell'interazione con l'IA generativa, pratiche epistemiche dualistiche possono essere rafforzate dall'interfaccia levigata del sistema, che invita a trattare l'output come risposta da accettare o respingere anziché come conoscenza da validare (Härkki et al., 2025). Standard di evidenza, calibrazione della fiducia e soglie di arresto della verifica variano, inoltre, con familiarità, rischio percepito e destinazione didattica dell'output (Hu, Yu, & Xu, 2026). Questi risultati sollecitano la costruzione di prove capaci di rendere osservabili i diversi passaggi della decisione epistemica.

A livello metodologico emergono tre distinzioni fondamentali. Classificare un output come corretto rappresenta un passaggio diverso dal decidere di utilizzarlo;

la sicurezza espressa sul proprio giudizio descrive il monitoraggio metacognitivo, mentre l'attribuzione di una probabilità di verità riguarda direttamente l'output; infine, dichiarare l'intenzione di verificare anticipa una possibile azione, ma non documenta ancora il comportamento realizzato e la qualità della fonte scelta. Mantenere separati questi livelli permette di comprendere con maggiore precisione il processo dal quale prende forma la vulnerabilità osservata.

Da queste premesse prende forma il presente contributo teorico-metodologico. Nello specifico, il lavoro intende definire operativamente la vulnerabilità epistemica nell'interazione con output generativi, presentare l'impianto e il sistema di codifica del VE-IA-12 in coerenza con la versione 0.2 dello strumento e delineare un percorso di validazione capace di sostenere il suo futuro impiego nella ricerca e nella formazione iniziale dei docenti.

2. Quadro teorico

Le definizioni più influenti di AI literacy superano una concezione esclusivamente tecnica. Long e Magerko (2020) includono tra le competenze fondamentali la capacità di valutare criticamente sistemi e prodotti dell'IA; Ng, Leung, Chu e Qiao (2021) distinguono conoscenza e comprensione, uso e applicazione, valutazione e questioni etiche. Il quadro UNESCO per i docenti organizza le competenze attorno a una prospettiva centrata sulla persona, nella quale convergono fondamenti e applicazioni, pedagogia, etica e sviluppo professionale (UNESCO, 2024). In tale direzione, la valutazione diventa il punto d'incontro tra conoscenza tecnologica, responsabilità professionale e giudizio pedagogico.

La misurazione di tale competenza pone un problema di validità. Le scale autovalutative rilevano ciò che il docente ritiene di saper fare, mentre una prova situata consente di osservare ciò che riesce a riconoscere in un caso concreto. È possibile, infatti, sentirsi competenti nell'uso dell'IA e non individuare un errore ben formulato, oppure dichiararsi prudenti e rifiutare sistematicamente output corretti. Diventa pertanto necessario proporre compiti che rendano osservabili decisioni di primo livello, monitoraggio metacognitivo e azioni di controllo.

Il modello AIR proposto da Chinn, Buckland e Samarapungavan (2011) amplia lo studio della cognizione epistemica, includendo obiettivi e valori epistemici, ideali epistemici e processi affidabili per raggiungerli. Si tratta di una prospettiva che permette di esaminare, accanto alle convinzioni dichiarate sulla conoscenza, le modalità attraverso le quali le persone agiscono in attività concrete di valutazione, giustificazione e revisione delle credenze.

Barzilai e Chinn (2018) definiscono l'*apt epistemic performance* come una prestazione capace di conseguire fini epistemici di valore attraverso competenze affidabili e in condizioni adeguate. Applicata all'interazione con l'IA, questa prospettiva sposta l'attenzione dal possesso astratto di conoscenze sui modelli alla capacità di produrre esiti epistemicamente appropriati: riconoscere contenuti affidabili, sospendere il giudizio quando le evidenze risultano insufficienti, individuare i limiti della propria valutazione e attivare controlli proporzionati al rischio.

In tale direzione si colloca il compito dell'educazione epistemica in condizioni di post-verità, nelle quali problemi informativi differenti richiedono risposte formative differenziate (Barzilai & Chinn, 2020).

L'uso di compiti situati trova riscontro anche nella ricerca sui processi epistemici dei docenti in formazione. I protocolli di pensiero ad alta voce (*think-aloud*) durante la ricerca online mostrano che scopi, valori, ideali epistemici e processi di controllo vengono mobilitati nel corso dell'attività e assumono significato in relazione al compito professionale (Bellocchi et al., 2025). La nozione di vigilanza epistemica evidenzia, inoltre, come la dipendenza dalla comunicazione esponga al rischio di essere disinformati e richieda meccanismi di valutazione della fonte e del contenuto (Sperber et al., 2010). Nel caso dell'IA generativa, la fluidità linguistica costituisce un indizio ambiguo: facilita la comprensione e, allo stesso tempo, può essere assunta impropriamente come prova di verità.

La teoria metacognitiva distingue il monitoraggio, attraverso il quale il soggetto stima la qualità delle proprie conoscenze o decisioni, dal controllo, mediante il quale regola il comportamento sulla base di tali stime (Nelson & Narens, 1990). Nel VE-IA-12 il giudizio sulla correttezza dell'output costituisce una prestazione di primo livello; la fiducia assegnata al giudizio descrive il monitoraggio; la decisione d'uso e l'intenzione di verificare esprimono, invece, due forme distinte di controllo.

La calibrazione descrive la corrispondenza tra fiducia soggettiva e frequenza osservata di correttezza del giudizio. Due partecipanti con la stessa accuratezza possono presentare profili differenti: il primo riconosce l'incertezza, il secondo manifesta una fiducia sistematicamente superiore alla propria prestazione. Il *Brier score* quantifica l'errore quadratico di una previsione probabilistica (Brier, 1950) e integra accuratezza e qualità probabilistica. Per una lettura più articolata viene affiancato dall'accuratezza, dal bias firmato e dalle curve o dai parametri di calibrazione. In questo modo è possibile distinguere la distanza dalla corretta calibrazione e la direzione della miscalibrazione (Tobler & Kapur, 2023).

La ricerca sull'interazione persona-IA conferma che la calibrazione della fiducia nella propria decisione è associata alla qualità dell'affidamento e può essere modificata da interventi mirati (Ma et al., 2024). La sovra- o sottostima della propria competenza può, tuttavia, produrre forme diverse di affidamento inappropriato e rendere eterogenei gli effetti dello stesso intervento (He, Kuiper, & Gadiraju, 2023). Di conseguenza, nel VE-IA-12 la fiducia acquista significato in relazione alla prestazione: valori elevati o bassi vengono interpretati a partire dalla correttezza del giudizio.

La letteratura sull'automazione distingue da tempo uso appropriato, uso improprio e mancato uso (Parasuraman & Riley, 1997). Gli studi sull'affidamento appropriato (*appropriate reliance*) sottolineano che interagire in modo competente con l'IA richiede di accogliere raccomandazioni affidabili e respingere quelle errate, evitando forme di eccessivo o insufficiente affidamento (Schemmer et al., 2023). Interventi che introducono un momento di deliberazione possono ridurre l'accettazione automatica del consiglio algoritmico (Buçinca, Malaya, & Gajos, 2021).

Emerge, dunque, il ruolo delle procedure cognitive attivate nel momento della decisione.

A livello di misurazione occorre distinguere la classificazione dall'affidamento. Nel Blocco A il partecipante giudica se l'output sia sostanzialmente corretto: hit, falsi allarmi, d e criterio c descrivono gli esiti della classificazione, la capacità discriminativa e il bias di risposta (Stanislaw & Todorov, 1999). L'affidamento viene invece rilevato nel Blocco B, attraverso la decisione di utilizzare l'output senza un'ulteriore verifica o revisione. Questa articolazione consente di evitare che una tendenza generale ad accettare o rifiutare venga interpretata come qualità della decisione d'uso.

Anche la verifica si articola su più livelli. La scala di propensione rileva un'intenzione dichiarata; la scelta della prima azione offre un'indicazione sulla strategia prevista; la motivazione breve rende accessibile il criterio richiamato. Il comportamento verificativo effettivo richiederebbe, invece, la registrazione delle fonti consultate, delle query, dei tempi e delle eventuali revisioni della decisione. In questa fase lo strumento mantiene distinti i due piani, ponendo le basi per una futura estensione comportamentale.

3. Definizione operativa della vulnerabilità epistemica

In questo contributo la vulnerabilità epistemica nell'interazione con l'IA viene definita come una configurazione situata di indicatori, attraverso la quale diventa possibile osservare come la persona governa affidabilità e incertezza degli output generativi in rapporto a uno specifico compito professionale. Il costrutto assume significato in relazione al dominio, alla familiarità, al rischio percepito, alla destinazione dell'output e alle risorse di verifica disponibili, più che come tratto unitario e stabile della persona.

Nello specifico, la definizione assume una struttura multidimensionale. Un partecipante può discriminare bene ed essere sovrafiducioso, classificare correttamente un output e decidere di adattarlo prima dell'uso, dichiarare conoscenze limitate pur formulando un giudizio accurato, oppure esprimere intenzione di verifica senza individuare una strategia pertinente. Si tratta di configurazioni con implicazioni formative differenti, che richiedono una lettura articolata degli indicatori. La Tab. 1 sintetizza le dimensioni, gli osservabili e i principali limiti interpretativi.

Dimensione	Osservabili	Interpretazione	Limite
Giudizio e discriminazione	J su 12 scenari; accuratezza A; hit, falsi allarmi, d	Riconoscimento della correttezza e bias di classificazione	d′ e c sono secondari con pochi item; non equivalgono all'affidamento
Calibrazione della fiducia	C = 50–100 sul proprio giudizio; Brier, bias, curve	Qualità del monitoraggio metacognitivo	Il Brier integra accuratezza e componente probabilistica
Valutabilità percepita	E = 1–5 sulle conoscenze ritenute sufficienti	Consapevolezza situazionale dei propri limiti	Non misura conoscenza oggettiva del dominio
Decisione d'uso	R su 4 scenari: uso senza verifica o revisione	Scelta operativa distinta dal giudizio	Affidamento appropriato richiede un criterio d'uso validato per scenario
Verifica dichiarata	V, Z e Q su 4 scenari	Propensione e strategia prevista	Intenzione e motivazione non sono comportamento osservato

Tab. 1: Architettura multidimensionale del costrutto

Nella versione 0.2 le componenti vengono pertanto analizzate separatamente. La costruzione di un eventuale punteggio composito rappresenta una fase successiva, subordinata alle evidenze sulla struttura interna, sull'affidabilità delle stime e sulle relazioni con criteri esterni. In questa fase il risultato più informativo è costituito da un profilo multidimensionale della prestazione.

4. Sviluppo del VE-IA-12

Da questi presupposti nasce il VE-IA-12, prova di prestazione situata destinata, nella versione attuale, al gruppo di esperti, alle interviste cognitive e allo studio pilota. Gli output sono costruiti o adattati dai ricercatori per emulare risposte di IA generativa e vengono mantenuti identici per tutti i partecipanti. Tale scelta consente di garantire standardizzazione e comparabilità. Al tempo stesso, i risultati saranno riferibili agli stimoli proposti e non alla qualità media di uno specifico modello generativo.

Ogni scenario comprende un contesto professionale, una richiesta rivolta a un assistente di IA, un output congelato e una sequenza standardizzata di domande. Nello specifico, vengono rappresentate decisioni plausibili nell'ambito della formazione iniziale dei docenti: processi di apprendimento, valutazione, analisi dei dati di apprendimento, ricerca educativa, controllo delle fonti, inclusione e pro-

gettazione. Ciascuno scenario mobilita conoscenze di dominio che devono essere documentate e considerate nel momento interpretativo.

A livello operativo, per gli output errati viene identificato un nucleo focale capace di rendere la risposta sostanzialmente scorretta; per quelli corretti si verifica l'assenza di omissioni o semplificazioni tali da comprometterne l'uso nel contesto indicato. Quando la valutazione riguarda l'appropriatezza didattica più che la correttezza fattuale, il criterio di correttezza viene esplicitato attraverso una rubrica e sottoposto all'accordo degli esperti.

I dodici scenari sono organizzati in una matrice 2 × 2 che combina correttezza oggettiva (corretto/errato) e plausibilità superficiale attesa (alta/bassa), con tre scenari per cella. La plausibilità esprime quanto l'output appare coerente, verosimile e compatibile con le conoscenze pregresse, indipendentemente dalla sua correttezza effettiva. Le attribuzioni riportate nella matrice costituiscono ipotesi di costruzione che saranno sottoposte a verifica nello studio pilota. La distribuzione degli scenari è riportata nella Tab. 2.

ID	Area	Correttezza	Plausibilità attesa	Blocco B
01	Processi di apprendimento	Errato	Alta	No
02	Processi di apprendimento	Corretto	Alta	Sì
03	Valutazione	Corretto	Bassa	No
04	Valutazione	Errato	Bassa	No
05	Fonti e conoscenza pedagogica	Errato	Alta	No
06	Valutazione e analisi degli apprendimenti	Corretto	Alta	No
07	Processi di apprendimento	Corretto	Bassa	Sì
08	Processi di apprendimento	Errato	Bassa	No
09	Valutazione e ricerca	Errato	Alta	Sì
10	Fonti e conoscenza pedagogica	Corretto	Alta	No
11	Inclusione e valutazione	Corretto	Bassa	No
12	Inclusione e progettazione	Errato	Bassa	Sì

Tab. 2: Matrice della versione 0.2 del VE-IA-12

La matrice svolge, nella versione attuale, una funzione progettuale: consente di bilanciare gli stimoli e di osservare le risposte nelle quattro configurazioni previste. Poiché ciascuno scenario è assegnato stabilmente a una sola cella, i confronti riguarderanno i dodici stimoli selezionati, nei quali contenuto, correttezza e plausibilità restano in parte associati. Per sostenere in futuro un'interpretazione causale più forte sarà necessario predisporre versioni parallele dello stesso contenuto, manipolate sui due fattori, oppure ampliare la banca degli stimoli e distribuirli in modo randomizzato tra forme differenti.

Particolare attenzione richiede la cella corretto-bassa plausibilità: l'output dovrebbe apparire controintuitivo o poco familiare, mantenendo al tempo stesso chiarezza e correttezza. Nello studio pilota saranno approfonditi alcuni possibili elementi di criticità. Lo scenario 03 può risultare difficile per la tecnicità psicometrica; i casi 04 e 10 possono produrre effetti di soffitto; il caso 08 presenta margini di ambiguità interpretativa; i casi 11 e 12 potrebbero collocarsi su un livello di plausibilità diverso da quello previsto. Tali indicatori orienteranno la revisione o l'eventuale sostituzione degli item.

Nel Blocco A i dodici scenari vengono presentati uno alla volta, preferibilmente in ordine randomizzato e senza accesso a fonti esterne. Per ogni scenario si rilevano J_{ij}, giudizio binario sulla correttezza sostanziale dell'output; C_{ij}, fiducia nel proprio giudizio su scala 50-100; E_{ij}, percezione di possedere conoscenze sufficienti per valutare l'output su scala 1-5. Quest'ultima misura permette di rilevare la valutabilità percepita, mentre C_{ij} esprime la sicurezza associata al giudizio formulato.

Nel Blocco B vengono riproposti quattro scenari, uno per cella (09, 02, 12 e 07 nella versione corrente), senza mostrare le risposte precedenti. Nello specifico si rilevano R_{ij}, decisione di utilizzare l'output senza ulteriori verifiche o revisioni; V_{ij}, propensione dichiarata alla verifica su scala 1-5; Z_{ij}, prima azione di verifica selezionata tra categorie nominali; Q_{ij}, motivazione breve. In questo modo il giudizio iniziale viene distinto dalla successiva decisione d'uso.

La versione corrente utilizza quattro scenari fissi e un ordine stabile. Gli esiti del Blocco B assumono pertanto una funzione esplorativa, poiché item, cella e posizione restano associati. In vista della rilevazione principale sarà opportuno controbilanciare l'ordine e valutare forme alternative con più scenari per cella o con selezione casuale entro cella. Anche la possibile memoria della risposta iniziale sarà considerata attraverso tempi di risposta, interviste cognitive e analisi di sensibilità.

Il criterio di correttezza di ciascuno scenario deve essere documentato mediante fonti autorevoli e aggiornate. Gli esperti classificheranno gli output senza conoscere la cella prevista, indicheranno il grado di fiducia e motiveranno il criterio utilizzato. Le divergenze sostanziali orienteranno una revisione tracciata dello stimolo. Per gli scenari pedagogici o inclusivi sarà inoltre esplicitata la soglia che rende l'output utilizzabile senza una revisione sostanziale.

La prestazione rilevata assume significato anche in rapporto alla conoscenza del dominio. Gli scenari 03, 06 e 09 mobilitano concetti di misurazione o inferenza causale; gli scenari 11 e 12 richiedono conoscenze sull'inclusione e sull'Universal Design for Learning. Nella futura rilevazione saranno pertanto registrati area disciplinare, esperienza, familiarità con il tema e corrispondenza tra profilo del partecipante e contenuto dello scenario. E permette di rilevare la valutabilità percepita e sarà interpretata insieme agli indicatori di familiarità e corrispondenza disciplinare.

5. Codifica e protocollo di validazione

La versione 0.2 mantiene separate le componenti della prestazione. Per ogni partecipante i e scenario j, Y indica la correttezza stabilita attraverso il criterio documentato e P la plausibilità attesa. L'accuratezza del giudizio viene definita come segue:

$$A_{ij} = I(J_{ij} = Y_j)$$

La fiducia C_{ij} viene riscalata come $q_{ij} = C_{ij}/100$ e posta in relazione con la correttezza del giudizio A_{ij}. A livello di singolo scenario, il *Brier score* e il bias firmato sono definiti come:

$$BS_{ij} = (q_{ij} - A_{ij})^2 \qquad B_{ij} = q_{ij} - A_{ij}$$

Una media positiva di B indica sovrafiducia nel proprio giudizio, mentre una media negativa indica sottofiducia. È possibile ricostruire anche una probabilità implicita che l'output sia corretto, utilizzando q_{ij} quando $J_{ij} = 1$ e $1 - q_{ij}$ quando $J_{ij} = 0$. Questa trasformazione permette analisi ulteriori, mantenendo ferma l'interpretazione della domanda originaria, che rileva la fiducia nella decisione formulata. La Tab. 3 riassume le variabili osservate e derivate.

Variabile	Costrutto	Codifica
Y_j	Correttezza dell'output	1 = corretto; 0 = errato
P_j	Plausibilità attesa	1 = alta; 0 = bassa; da confermare nel pilota
J_{ij}	Giudizio di correttezza	1 = giudica corretto; 0 = giudica errato
A_{ij}	Accuratezza	1 se $J_{ij} = Y_j$; altrimenti 0
C_{ij}	Fiducia nel giudizio	50–100; $q_{ij} = C_{ij}/100$
E_{ij}	Conoscenze percepite	1–5; sufficienza percepita per valutare
R_{ij}	Decisione d'uso	Blocco B: 1 = usa senza verifica/revisione; 0 = non usa
V_{ij}	Propensione alla verifica	Blocco B: 1–5; intenzione dichiarata
Z_{ij}	Prima azione	Blocco B: categoria nominale
Q_{ij}	Motivazione	Blocco B: testo breve; codifica qualitativa o rubricata

Tab. 3: Variabili osservate e derivate

Nel Blocco A, hit, falsi allarmi, rifiuti corretti e miss vengono definiti rispetto a J e Y. L'indice $d' = Z(H) - Z(FA)$ descrive la capacità discriminativa, mentre $c = -0{,}5[Z(H) + Z(FA)]$ esprime un bias generale di classificazione. Con sei output corretti e sei errati, le stime individuali possono assumere valori instabili o estremi; per questo vengono considerate misure secondarie e accompagnate da correzioni pre-specificate quando necessario (Hautus, 1995). L'analisi principale rimane centrata sul singolo scenario.

R descrive un passaggio diverso da J: un output giudicato sostanzialmente corretto può richiedere un adattamento prima dell'uso, mentre un output inizialmente dubbio può essere utilizzato dopo un controllo. L'indicatore di affidamento appropriato, $AR_{ij} = I(R_{ij} = Y)$, acquista significato se il gruppo di esperti conferma che gli output corretti del Blocco B sono utilizzabili senza revisione sostanziale e quelli errati richiedono revisione o rifiuto. Fino a tale conferma, R viene analizzata come esito autonomo.

V e Z descrivono aspetti complementari della verifica. Z mantiene natura nominale e una sua eventuale gerarchia di qualità richiede una rubrica specifica per scenario: la medesima fonte può essere adeguata per un dato istituzionale e insufficiente per una controversia pedagogica. Q contribuisce alla validità dei processi di risposta e allo sviluppo della rubrica; la codifica prevederà regole esplicite e il confronto tra due valutatori.

Il percorso di validazione è finalizzato a raccogliere evidenze convergenti sul contenuto, sui processi di risposta, sulla struttura interna e sulle relazioni con variabili esterne, in coerenza con gli *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA, APA, NCME, 2014). In tale prospettiva, le diverse fasi concorrono progressivamente a sostenere l'uso previsto dello strumento. Le fasi e le decisioni associate sono sintetizzate nella Tab. 4.

Fase	Partecipanti	Evidenza cercata	Decisione
1. Gruppo di esperti	7–10 esperti con competenze complementari	Criterio di correttezza, rilevanza, chiarezza, autenticità, cella prevista	Revisione documentata; I-CVI/S-CVI e accordo oltre il caso
2. Interviste cognitive	8–12 docenti in formazione	Comprensione delle istruzioni e delle scale; strategie di risposta	Revisione di item, ancore e ordine delle domande
3. Studio pilota	40–60 partecipanti indipendenti	Plausibilità, chiarezza, difficoltà, tempi, effetti di soffitto/pavimento	Conferma o riassegnazione delle celle; eliminazione o riscrittura
4. Studio principale	Circa 300, da ricalibrare via simulazione	Prestazione a livello di singolo scenario, calibrazione, variabilità tra persone e scenari	Stime con intervalli; validità e precisione per uso previsto
5. Replica/ estensione	Nuovo campione e forme alternative	Stabilità, generalizzazione a nuovi stimoli, verifica comportamentale	Conferma dell'architettura o revisione del modello

Tab. 4: Fasi proposte per la validazione del VE-IA-12

Nella prima fase gli esperti lavoreranno in cieco rispetto alla chiave e alla cella prevista. Per rilevanza e chiarezza saranno riportati I-CVI e S-CVI/Ave (Polit, Beck, Owen, 2007); per la classificazione corretto/errato, in presenza di accordo elevato e distribuzioni sbilanciate, Gwet's AC1 potrà integrare la percentuale di accordo (Gwet, 2008). I commenti qualitativi, le fonti citate e il confronto collegiale guideranno la successiva riscrittura degli stimoli.

Il pilota sulla plausibilità sarà condotto su un campione indipendente dalla rilevazione principale, così da evitare che la finalità della manipolazione diventi saliente. Accanto alla plausibilità percepita saranno considerate familiarità, difficoltà, chiarezza, assertività, lunghezza e leggibilità. Anche la numerosità della rilevazione principale sarà definita a partire dal funzionamento degli stimoli: nei disegni con partecipanti e scenari incrociati, aumentare N non compensa un campione troppo ristretto di situazioni (Westfall, Kenny, & Judd, 2014). Dopo il pilota verrà quindi realizzata un'analisi di potenza simulativa, comprensiva della varianza tra partecipanti e tra scenari.

L'esito primario consigliato è J_{ij}, analizzato mediante un modello logistico a effetti misti che comprenda correttezza, plausibilità attesa e relativa interazione, con intercette incrociate per partecipante e scenario. Un secondo modello su A descriverà l'accuratezza. La struttura degli effetti casuali e gli eventuali criteri di semplificazione saranno pre-specificati e sostenuti dal disegno (Barr et al., 2013). Nella singola forma attuale le stime tra celle saranno interpretate in relazione ai dodici stimoli selezionati, mantenendo prudenza nella generalizzazione.

C è una scala discreta con valori compresi tra 50 e 100. La distribuzione osservata guiderà la scelta tra modello ordinale, modello lineare robusto o altra specificazione coerente con le categorie, evitando di assumere automaticamente una regressione beta continua. *Brier score* e bias saranno riportati con intervalli di incertezza e curve di calibrazione. Per E e V saranno adottati modelli ordinali; Z verrà trattata con analisi nominali o descrittive; Q attraverso un'analisi qualitativa o rubricata.

Gli esiti del Blocco B manterranno una funzione secondaria fino al controbilanciamento della selezione e dell'ordine degli scenari. La versione attuale è priva di una misura disposizionale della verifica raccolta prima della prova e, pertanto, non sostiene un'ipotesi di moderazione su questa variabile. Anche le analisi di profilo o di classe latente vengono rinviate a una fase successiva: con pochi indicatori e circa 300 casi potrebbero produrre tipologie instabili. Preregistrazione, regole di esclusione, gestione dei dati mancanti, contrasti e analisi di sensibilità precederanno la raccolta principale.

6. Implicazioni metodologiche e formative

Il primo contributo del VE-IA-12 consiste in un impianto di misurazione che articola cinque passaggi spesso sovrapposti: classificare l'output, valutare la sicurezza del proprio giudizio, riconoscere la sufficienza delle proprie conoscenze, decidere l'uso e progettare una verifica. Questa articolazione permette di formulare letture più precise. Un falso allarme accompagnato da elevata fiducia esprime, infatti, una condizione diversa da un falso allarme associato a bassa valutabilità percepita e intenzione di controllo.

Il secondo contributo riguarda la relazione tra proprietà dello stimolo e qualità della prestazione. La plausibilità costituisce un'attribuzione da verificare empiricamente, mentre la correttezza deve essere posta in relazione con l'utilizzabilità di-

dattica. Il criterio documentato di correttezza, la rubrica d'uso e la conoscenza del dominio diventano, in tale prospettiva, componenti essenziali dell'argomento di validità.

Il terzo contributo riguarda l'unità d'inferenza. La versione a dodici scenari consente di studiare la prestazione rispetto a un campione definito di situazioni e di circoscrivere con trasparenza la portata delle conclusioni. Da questo limite progettuale prende avvio lo sviluppo di forme parallele e, successivamente, di una possibile banca di item.

Una volta sostenuto da adeguate evidenze di validità, il VE-IA-12 potrà essere utilizzato come dispositivo formativo prima che come misura sommativa. Gli errori manifesti consentono di consolidare procedure di controllo di base; gli errori plausibili rendono visibili le euristiche di accettazione; gli output corretti ma controintuitivi aiutano a distinguere la sospensione del giudizio dal rifiuto. Il feedback dovrebbe esplicitare il nucleo dell'errore, la fonte necessaria per verificarlo e il rapporto tra fiducia dichiarata e prestazione.

Gli indicatori permettono di progettare interventi differenziati senza trasformare i risultati in etichette personali. Una discriminazione bassa può essere sostenuta attraverso il confronto tra fonti e criteri disciplinari; la sovrafiducia attraverso feedback di calibrazione; una tendenza all'uso indiscriminato mediante momenti di deliberazione; una sfiducia generalizzata mediante casi che mostrino quando l'IA può essere integrata responsabilmente. Nello specifico, le attività dovrebbero rendere esplicite le soglie di arresto della verifica e la proporzionalità tra rischio, fonte e controllo (Hu, Yu, & Xu, 2026).

L'uso formativo richiede, infine, una restituzione completa. Neuromiti, riferimenti inventati ed errori intenzionali devono essere esplicitamente corretti al termine della prova. La discussione delle giustificazioni, la triangolazione con fonti autorevoli e la revisione delle decisioni permettono di collegare AI literacy, cognizione epistemica e responsabilità pedagogica (Bellocchi et al., 2025; Kulju et al., 2024; UNESCO, 2024).

Il modello proposto è trasferibile a contesti nei quali l'IA produce contenuti capaci di orientare decisioni professionali. La trasferibilità riguarda l'impianto della prova e richiede, per ciascun dominio, nuovi criteri di correttezza, gruppo di esperti, costi di errore, soglie d'uso e procedure di verifica. In sanità, selezione, pubblica amministrazione o formazione aziendale, la medesima decisione può produrre conseguenze differenti e rende pertanto necessarie rubriche specifiche.

7. Limiti e sviluppi futuri

Il presente contributo documenta una fase di sviluppo teorico e metodologico. Il VE-IA-12 è uno strumento candidato, per il quale devono ancora essere raccolte evidenze di validità, affidabilità ed efficacia formativa. Il valore attuale si colloca nella definizione del costrutto, nella trasparenza dell'impianto e nella possibilità di sottoporre il protocollo a verifica e revisione.

Un primo limite riguarda la singola forma, nella quale contenuto dello scenario

e cella della matrice restano associati. Tre item per cella offrono una prima articolazione della prova, ma producono stime individuali poco stabili e circoscrivono la generalizzazione. Anche la plausibilità rappresenta, in questa fase, un'attribuzione attesa; alcuni scenari potrebbero riflettere soprattutto familiarità o conoscenza tecnica. La ripresentazione di quattro item nel Blocco B introduce, inoltre, possibili effetti di memoria e di ordine.

Un secondo limite riguarda la natura dichiarativa delle misure di verifica. La desiderabilità sociale può influenzare le risposte e gli indicatori disponibili non informano ancora sulla qualità della fonte, sulla persistenza, sul tempo impiegato o sulla revisione effettiva. In una futura estensione comportamentale sarà possibile utilizzare un ambiente di ricerca tracciato, registrando query, fonti consultate, sequenza delle azioni ed eventuale cambiamento del giudizio, dopo una fase iniziale non assistita.

Un terzo limite è legato alla natura congelata degli output. Tale scelta garantisce replicabilità, ma rappresenta solo in parte l'interazione dinamica con modelli in evoluzione. Gli stimoli, costruiti o adattati per emulare risposte generative, permettono di studiare specifiche condizioni epistemiche e non la frequenza reale degli errori prodotti da un determinato sistema. Il costrutto rimane pertanto situato rispetto al dominio e alla popolazione dei docenti in formazione.

In tale prospettiva, le priorità operative per lo sviluppo successivo sono:

– confermare il criterio di correttezza, la rilevanza e l'utilizzabilità mediante un gruppo indipendente di esperti;
– verificare comprensione delle scale e processi di risposta con interviste cognitive;
– pilotare plausibilità, familiarità, difficoltà, chiarezza e tempi su un campione separato;
– riscrivere o sostituire gli item non funzionanti e controbilanciare il Blocco B;
– definire numerosità e piano analitico mediante simulazione, quindi preregistrare lo studio principale;
– replicare su nuove forme e introdurre, in una fase successiva, misure comportamentali di verifica.

8. Conclusioni

La competenza nell'uso dell'IA generativa nella professione docente richiede di andare oltre la padronanza operativa dello strumento. Significa saper discriminare la qualità degli output, rappresentare correttamente l'incertezza, decidere se e come utilizzare un contenuto e attivare controlli proporzionati. In tale direzione, la vulnerabilità epistemica rende osservabile la distanza tra uso e giudizio e permette di distinguere accuratezza, fiducia, criterio di classificazione, affidamento e verifica.

Da questa impostazione nasce il VE-IA-12, prova a scenari inserita in un programma progressivo di validazione. Nella fase attuale il contributo principale consiste in una proposta metodologica verificabile e revisionabile, costruita in coerenza

con le domande effettivamente poste ai partecipanti e con i limiti della singola forma. Il successivo percorso empirico potrà consolidarne l'uso come dispositivo diagnostico e formativo, orientato a comprendere non soltanto ciò che i docenti sanno fare con l'IA, ma come decidono quando accoglierne, sospenderne o verificarne gli output.

Dichiarazioni

Andrea Laudadio ha ideato il lavoro e ne ha curato le attività principali: concettualizzazione, metodologia, ricognizione bibliografica, sviluppo del VE-IA-12 e stesura della versione originale del manoscritto. Maria Ermelinda De Carlo ha svolto la supervisione scientifica, ha contribuito alla validazione metodologica e ha revisionato criticamente il manoscritto. Entrambi gli autori hanno letto e approvato la versione finale.

Gli autori hanno utilizzato un assistente di IA generativa a supporto della ricognizione bibliografica e della revisione linguistica. Ogni fonte e ogni passaggio sono stati verificati dagli autori, che assumono piena responsabilità del testo. Nessun sistema di IA è indicato come autore, in linea con le indicazioni COPE.

Bibliografia

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Barr, D. J., Levy, R., Scheepers, C., & Tily, H. J. (2013). Random effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal. *Journal of Memory and Language*, 68(3), 255–278. https://doi.org/10.1016/j.jml.2012.11.001

Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2018). On the goals of epistemic education: Promoting apt epistemic performance. *Journal of the Learning Sciences*, 27(3), 353–389. https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1392968

Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2020). A review of educational responses to the "post-truth" condition: Four lenses on "post-truth" problems. *Educational Psychologist,* 55(3), 107–119. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388

Bellocchi, A., Mills, R., Arthars, N., Tomas, L., Appanna, S., Davis, J. P., et al. (2025). Preservice science teachers' epistemic cognition during online searching. *Research in Science Education*, 55, 1063–1083. https://doi.org/10.1007/s11165-024-10214-0

Brier, G. W. (1950). Verification of forecasts expressed in terms of probability. *Monthly Weather Review*, 78(1), 1–3. https://doi.org/10.1175/1520-0493(1950)078<0001:VOFEIT>2.0.CO;2

Buçinca, Z., Malaya, M. B., & Gajos, K. Z. (2021). To trust or to think: Cognitive forcing functions can reduce overreliance on AI in AI-assisted decision-making. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5(CSCW1), Article 188, 1–21. https://doi.org/10.1145/3449287

Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141–167. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722

Gwet, K. L. (2008). Computing inter-rater reliability and its variance in the presence of high agreement. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology,* 61(1), 29–48. https://doi.org/10.1348/000711006X126600

Härkki, T., Thorström, T., Leino, M., Vartiainen, H., & Tedre, M. (2025). Generative AI highlights the contrast between students' dualistic epistemic practices and teacher education learning objectives. *Australian Journal of Teacher Education,* 50(4), 59–83. https://doi.org/10.14221/1835-517X.6925

Hautus, M. J. (1995). Corrections for extreme proportions and their biasing effects on estimated values of d′. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 27(1), 46–51. https://doi.org/10.3758/BF03203619

He, G., Kuiper, L., & Gadiraju, U. (2023). Knowing about knowing: An illusion of human competence can hinder appropriate reliance on AI systems. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (Article 113, pp. 1–18). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3544548-.3581025

Hu, H., Yu, S., & Xu, L. (2026). Evidence, trust, and objectivity with generative AI: A qualitative interview study of pre-service science teachers' truth-assessment practices. *Frontiers in Psychology,* 17, Article 1781772. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.-1781772

Kulju, P., Hämäläinen, E. K., Mäkinen, M., Räikkönen, E., & Kiili, C. (2024). Pre-service teachers evaluating online texts about learning styles: There is room for improvement in justifying the credibility. *Frontiers in Education,* 9, Article 1451002. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1451002

Le, T. H., Huynh, L., Dang, B., Pham, H.-H., Nguyen, N. T. V., & Nguyen, A. (2026). Development and evaluation of artificial intelligence literacy training for teacher education students. *British Journal of Educational Technology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1111/bjet.70047

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Ma, S., Wang, X., Lei, Y., Shi, C., Yin, M., & Ma, X. (2024). "Are you really sure?" Understanding the effects of human self-confidence calibration in AI-assisted decision making. In *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–20). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3613904.3642671

Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–173). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., & Qiao, M. S. (2021). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology,* 58(1), 504–509. https://doi.org/10.1002/pra2.487

Parasuraman, R., & Riley, V. (1997). Humans and automation: Use, misuse, disuse, abuse. *Human Factors,* 39(2), 230–253. https://doi.org/10.1518/001872097778543886

Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health,* 30(4), 459–467. https://doi.org/10.1002/nur.20199

Schemmer, M., Kühl, N., Benz, C., Bartos, A., & Satzger, G. (2023). Appropriate reliance on AI advice: Conceptualization and the effect of explanations. In *Proceedings of the*

28th International Conference on Intelligent User Interfaces (pp. 410–422). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3581641.3584066

Shi, L. (2025). Assessing teachers' generative artificial intelligence competencies: Instrument development and validation. *Education and Information Technologies,* 30, 23365–23384. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13684-5

Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G., et al. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language,* 25(4), 359–393. https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x

Stanislaw, H., & Todorov, N. (1999). Calculation of signal detection theory measures. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers,* 31(1), 137–149. https://doi.org/10.3758/BF03207704

Tobler, S., & Kapur, M. (2023). Metacognitive calibration: A methodological expansion and empirical application. In *Proceedings of the 17th International Conference of the Learning Sciences* (pp. 3–10). International Society of the Learning Sciences. https://doi.org/10.22318/icls2023.352932

UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

Westfall, J., Kenny, D. A., & Judd, C. M. (2014). Statistical power and optimal design in experiments in which samples of participants respond to samples of stimuli. *Journal of Experimental Psychology: General,* 143(5), 2020–2045. https://doi.org/10.1037/-xge0000014

III.13
Il modello a 5 fasi nella progettazione didattica per promuovere il clima di classe

Angela Magnanini
Professoressa Ordinaria – Università di Roma "Foro Italico"
angela.magnanini@uniroma4.it
Chiara Pannone
Dottoranda di ricerca – Università di Roma "Foro Italico"
chiara.pannone@uniroma4.it
Marco D'Onofrio
Dottorando – Università di Roma "Foro Italico"
marco.donofrio@uniroma4.it
Thomas Manfredi
Dottorando – Università di Roma "Foro Italico"
thomas.manfredi@uniroma4.it
Marta Sánchez Utgé
Funzionario Area Tecnico-Scientifica del Laboratorio di Didattica e Pedagogia Speciale
Università di Roma "Foro Italico"
marta.sanchez@uniroma4.it

Abstract
Lo studio indaga gli effetti di una progettazione didattica intenzionale, strutturata secondo un modello a 5 fasi, sul clima di classe percepito in un corso universitario che integra attività motorie pratiche. Attraverso un disegno pre-post su 67 studenti (N=67), il clima di classe percepito è significativamente migliorato tra la rilevazione iniziale e quella finale (Z=-2,643; p=.008; r=.32). I risultati evidenziano il potenziale del modello a 5 fasi come cornice per promuovere intenzionalmente un clima di classe positivo, offrendo una base per ulteriori approfondimenti.
Parole chiave: progettazione didattica; modello a 5 fasi; benessere; clima di classe; inclusione.

This study investigates the effects of an intentional instructional design, structured around a five-phase model, on perceived classroom climate in a university course incorporating practical motor activities. Using a pre-post design with 67 students (N=67), perceived classroom climate significantly improved from pre- to post-intervention (Z=-2.643, p=.008, r=.32). These findings highlight the potential of the five-phase model as a framework for intentionally fostering a positive classroom climate, providing a basis for further research.
Keywords: teaching design; 5-phase model; wellbeing; classroom climate; inclusion.

1. Introduzione

Il clima di classe rappresenta una dimensione cruciale del contesto educativo, poiché media la relazione tra le strutture didattiche proposte dall'insegnante e la qualità dell'esperienza di apprendimento vissuta dagli allievi. Fin dai lavori pionieristici di Ames (1992), la letteratura distingue un clima orientato alla padronanza, centrato sul miglioramento individuale e sull'errore inteso come opportunità di apprendimento, da un clima orientato alla prestazione, incentrato sul confronto normativo tra pari. Questa distinzione costituisce tuttora un riferimento imprescindibile per la lettura degli ambienti formativi e motori.

Il costrutto si è progressivamente arricchito, includendo non solo la dimensione motivazionale ma anche quella relazionale e affettiva del gruppo classe. In ambito scolastico e motorio, un clima positivo si associa a una maggiore partecipazione, a relazioni tra pari più solide e a una percezione di accoglienza che favorisce l'assunzione di rischio necessaria all'apprendimento di nuove abilità. Xue, Chai, Yao e Fu (2023) hanno mostrato come la percezione di un clima scolastico inclusivo influenzi la capacità d'azione, di autodeterminazione e d'intenzionalità dell'insegnante e, di conseguenza, lo sviluppo della competenza inclusiva, confermando come il clima non sia un semplice sfondo ma un costrutto dinamico, costruito nell'interazione quotidiana tra insegnante e allievi. Un buon clima di classe si instaura, infatti, quando i membri del gruppo-classe hanno un sentimento di appartenenza, che porta le persone a mettersi in gioco sul piano socio-affettivo, facilitando le interazioni e definendo informalmente i diritti e le responsabilità di ognuno rispetto agli altri.

In modo analogo, lo studio multilivello di Cheon, Reeve e Marsh (2023) ha evidenziato come interventi di formazione degli insegnanti orientati al sostegno dell'autonomia producano un miglioramento misurabile del clima percepito, con effetti diretti sui comportamenti prosociali del gruppo classe. Più recentemente, lo studio pilota di Hansen e Barene (2025), condotto su studenti norvegesi di scuola secondaria, ha individuato il clima di classe come uno dei predittori significativi del benessere mentale degli studenti, insieme all'autoefficacia e alla qualità delle relazioni tra pari, confermando la rilevanza di questa dimensione anche in una prospettiva di ben-essere e non solo di rendimento.

Se la letteratura è ricca sul versante scolastico, è lacunosa, invece, sul versante universitario. Al fine di indagare come favorire il clima classe in questo contesto è stata messa in atto una progettazione didattica basata sul modello a 5 fasi (Magnanini, 2018a) all'interno delle attività tecnico pratiche dell'insegnamento di Pedagogia dell'inclusione del corso di Laurea Triennale in Scienze motorie e sportive dell'Università di Roma Foro Italico.

2. Modello a 5 fasi

Il modello a 5 fasi è stato elaborato per favorire nei corsi dell'Università del Foro Italico un clima positivo per favorire fiducia, cooperazione, attenzione all'altro e

aiuto reciproco, basi fondamentali per l'apprendimento. La sua realizzazione si è sviluppata a partire dalla letteratura sull'apprendimento cooperativo, esperienziale, sul clima classe e sull'inclusion spectrum, con l'obiettivo di integrare principi pedagogici, motori e sportivi per rendere una classe una comunità riflessiva di apprendimento cooperativo (Magnanini, 2018b). Il riferimento all'inclusion spectrum ha orientato il lavoro verso la sperimentazione di modelli motori e sportivi inclusivi, superando l'idea esclusivamente prestativa delle scienze motorie, per valorizzarne l'eziologia educativa e le potenzialità inclusive e privilegiare la "relazione" come base di un apprendimento significativo. All'interno dell'inclusion spectrum (Black & Williamson, 2011), il modello si basa sulle Open Activity, attività che ognuno può praticare con minimi adattamenti poiché costruite su base "universale". In tale prospettiva, il modello si configura come un dispositivo pedagogico orientato alla costruzione progressiva di condizioni relazionali favorevoli all'apprendimento, alla partecipazione e allo sviluppo di un clima positivo. Le cinque fasi – osservazione e conoscenza, fiducia, cooperazione, gioco e riflessione – delineano un percorso nel quale la dimensione relazionale costituisce una condizione strutturale dell'esperienza educativa. Tale impostazione è coerente con la letteratura sul clima di classe, che evidenzia come qualità delle relazioni, senso di appartenenza e possibilità di partecipare in un ambiente sicuro e supportivo siano associati a esiti positivi sul piano sociale, psicologico e degli apprendimenti. Una recente meta-analisi sulle relazioni docente-studente conferma, in particolare, l'associazione tra qualità positiva della relazione e motivazione, rendimento, funzionamento esecutivo e benessere degli studenti (Emslander et al., 2025).

La prima fase (osservazione e conoscenza) assume una funzione propedeutica creando le condizioni per un ambiente realmente inclusivo. Su tale base si sviluppa la fiducia, prerequisito per esporsi, partecipare e assumere un ruolo attivo nell'esperienza. La letteratura sottolinea il ruolo delle relazioni supportive nella costruzione di un clima di classe favorevole all'apprendimento; Jennings e Greenberg (2009), nel modello della *prosocial classroom*, evidenziano come la qualità delle relazioni docente-studente e le competenze socio-emotive contribuiscano alla costruzione di ambienti di apprendimento positivi e favorevoli allo sviluppo degli studenti.

La terza fase (cooperazione) amplia la dimensione relazionale trasformandola in esperienza condivisa. Collaborare implica riconoscere l'interdipendenza, negoziare significati, assumere responsabilità e sperimentare il proprio contributo nel gruppo. Il modello può essere letto anche alla luce della Self-Determination Theory, secondo la quale il soddisfacimento dei bisogni di autonomia, competenza e relazione sostiene motivazione, coinvolgimento e qualità dell'apprendimento (Niemiec & Ryan, 2009). Il gioco (quarta fase) costituisce uno spazio privilegiato di esperienza, nel quale dimensioni cognitive, corporee, emotive e sociali si integrano. La sua funzione non è esclusivamente ludica, ma rappresenta un'opportunità di sperimentare ruoli, regole, strategie e modalità di relazione attraverso la partecipazione attiva. L'ultima fase (riflessione) attribuisce significato all'esperienza vissuta, favorendo il passaggio dall'azione alla consapevolezza e permettendo agli studenti di riconoscere ciò che hanno appreso, le modalità di partecipazione e le

relazioni costruite. Tale passaggio richiama l'apprendimento esperienziale, nel quale l'esperienza assume valore formativo attraverso osservazione, elaborazione e rielaborazione riflessiva (Kolb, 1984).

Nel suo insieme, il modello rappresenta una sequenza pedagogica finalizzata a creare le condizioni per un'esperienza educativa significativa: dalla conoscenza dell'altro alla costruzione della fiducia, dalla fiducia alla cooperazione, dalla cooperazione all'esperienza condivisa e, infine, dalla esperienza alla riflessione. Esso struttura intenzionalmente un contesto nel quale ogni partecipante possa sentirsi riconosciuto, coinvolto e progressivamente protagonista dell'esperienza.

3. Disegno della ricerca

Lo studio ha adottato un disegno quasi-sperimentale pre-post a gruppo unico (Creswell & Creswell, 2018), volto a verificare se una progettazione didattica delle attività tecnico-pratiche basata sul modello delle cinque fasi fosse associata a un miglioramento della percezione del clima di classe. In coerenza con tale obiettivo, è stata formulata la seguente ipotesi di ricerca: gli studenti mostreranno una percezione significativamente più positiva del clima di classe al termine del percorso formativo (T1) rispetto alla rilevazione effettuata all'inizio del semestre accademico (T0).

3.1 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea in Scienze Motorie e Sportive dell'Università di Roma "Foro Italico". Ai fini delle analisi sono stati inclusi gli studenti che hanno completato il questionario in entrambe le rilevazioni, consentendo l'appaiamento delle risposte pre-post. Il gruppo finale è risultato pertanto composto da 67 studenti, con un'età compresa tra 18 e 24 anni; 24 erano donne (35,8%) e 43 uomini (64,2%).

3.2 Materiali e strumenti

Per la rilevazione del clima di classe è stata utilizzato a sottoscala *clima classe* del Questionario sul benessere in classe composta da 24 item che misurano le relazioni positive e collaborative tra compagni (Polito, 2021). Alcuni item sono stati sottoposti a un adattamento linguistico e contestuale, volto a renderne la formulazione maggiormente pertinente al contesto universitario di riferimento. Il questionario è stato somministrato mediante la piattaforma Microsoft Forms. Gli studenti hanno effettuato l'accesso tramite le proprie credenziali istituzionali e successivamente alla raccolta, i dati sono stati anonimizzati assegnando ad ogni partecipante un codice alfanumerico al fine di consentire l'appaiamento dei dati necessario alle analisi pre-post.

3.3 Analisi dati e risultati

La consistenza interna della dimensione *Clima classe* è stata valutata mediante il coefficiente di Cronbach, evidenziando livelli di affidabilità eccellenti sia al pre-test (α = .904) sia al post-test (α = .950) (Nunnally & Bernstein, 1994). La distribuzione delle differenze tra T0 e T1 è risultata non normale secondo il test di Shapiro-Wilk (W = .862, p < .001); pertanto, il confronto tra le due rilevazioni è stato effettuato mediante il test dei ranghi con segno di Wilcoxon per campioni appaiati (Soleman, 2021). La dimensione dell'effetto è stata calcolata mediante l'indice *r* di Rosenthal (1994).

Come riportato nella Tabella 1, la percezione del clima di classe risulta più elevata al termine del percorso formativo. La media dei punteggi è passata da 70.07 (SD = 8.92) a 73.69 (SD = 10.43), mentre la mediana è aumentata da 70.00 (IQR = 11) a 73.00 (IQR = 8). Il test di Wilcoxon ha evidenziato una differenza statisticamente significativa tra le due rilevazioni (Z = -2.643, p = .008), associata a una dimensione dell'effetto moderata (r = .32).

Dimensione	T0 M (SD)	T1 M (SD)	T0 Md (IQR)	T1 Md (IQR)	N	Z	p	r
Clima di classe	70.07 (8.92)	73.69 (10.43)	70.00 (11)	73.00 (8)	67	-2.643	.008	.32

Nota. *M* = media; *SD* = deviazione standard; *Md* = mediana; *IQR* = intervallo interquartile; *N* = numero di coppie valide; *Z* = statistica standardizzata del test di Wilcoxon; *p*= valore di significatività; *r* = dimensione dell'effetto

Tab. 1: Statistiche descrittive e confronto pre-post della dimensione clima di classe

Nel complesso, i risultati indicano un miglioramento significativo della percezione del clima di classe al termine del percorso formativo. Tuttavia, considerata la natura quasi-sperimentale del disegno di ricerca e l'assenza di un gruppo di controllo, i risultati devono essere interpretati come un cambiamento associato alla partecipazione al percorso formativo e non come evidenza di una relazione causale diretta (Shadish et al., 2002).

4. Conclusioni

I risultati dello studio suggeriscono che una progettazione didattica intenzionale, strutturata secondo il modello a 5 fasi, possa contribuire alla costruzione di un clima relazionale più positivo. Il dato appare coerente con la letteratura che evidenzia il ruolo delle relazioni supportive e del clima di classe nel favorire coinvolgimento e apprendimento in ambito universitario. Pur non consentendo il disegno a gruppo unico di stabilire una relazione causale, i risultati sostengono l'opportunità di approfondire il modello attraverso studi con gruppi di controllo, campioni più ampi e disegni longitudinali, anche per individuare quali fasi e componenti della progettazione incidano maggiormente sul clima percepito.

Bibliografia

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology,* 84(3), 261–271.

Black, K., & Williamson, D. (2011). Designing inclusive physical activities and games. In A. Cereijo-Roibás, E. Stamatakis, & K. Black (Eds.), *Design for sport* (pp. 195–224).

Gower.Cheon, S. H., Reeve, J., & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-supportive teaching enhances prosocial and reduces antisocial behavior via classroom climate and psychological needs: A multilevel randomized control intervention. *Journal of Sport & Exercise Psychology,* 45(1), 26–40.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* SAGE.

Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin,* 151(3), 365–397.

Hansen, K. G., & Barene, S. (2025). Exploring the associations between school climate and mental wellbeing: Insights from the MOVE12 pilot study in Norwegian secondary schools. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(4), Article 46.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research,* 79(1), 491–525.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall.

Magnanini, A. (2018a). Pedagogia speciale e sport. Incontropiede.Magnanini, A. (2018b). An Italian model of inclusive physical education in secondary school. In C. Scheuer, A. Bund, & M. Holzweg (Eds.), *Changes in childhood and adolescence: Current challenges for physical education* (pp. 311–328). Logos.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education,* 7(2), 133–144.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.).

McGraw-Hill.Polito, M. (2021). *Benessere in classe e apprendimento*. Amazon.

Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 231–244). Russell Sage Foundation.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Houghton Mifflin.

Soleman, A. B. (2021). *Using statistical methods in social science research: With a complete SPSS guide* (3rd ed.). Oxford University Press.

Xue, R., Chai, H., Yao, L., & Fu, W. (2023). The influence of school inclusive education climate on physical education teachers' inclusive education competency: The mediating role of teachers' agency. *Frontiers in Psychology,* 14, Article 1079853.

III.14
Il bambino dell'alba. Verso un paradigma integrato tra neonatologia, educazione 0-3 e sostegno alle famiglie

Silvestro Malara
Professore a contratto (M-Paed/02-A) – Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria
silvestro.malara@unirc.it
Fabiana Milardi
Educatrice professionale
mlrfbn02b44h224q@studenti.unirc.it

Abstract
La nascita pretermine interrompe il tempo psichico della genitorialità e costringe i genitori a confrontarsi con un bambino inatteso. Riprendendo la riflessione di Silvia Vegetti Finzi, il contributo assume la metafora del "bambino della notte" quale rappresentazione del figlio immaginato, costruito attraverso desideri e aspettative. La nascita del "bambino del giorno" richiede un'elaborazione del lutto simbolico rispetto al figlio atteso: processo reso più complesso, nella prematurità, dall'urgenza e dall'incertezza. Da questa tensione nasce il "bambino dell'alba", che prende forma nella relazione tra famiglia, servizi sanitari e educativi. Emerge la necessità di una formazione specialistica degli educatori 0-3 sui bisogni evolutivi dei bambini nati pretermine, valorizzando l'apporto delle competenze neonatologiche. Parallelamente, si propone un paradigma di accoglienza capace di integrare le esigenze del bambino e della sua famiglia in pratiche educative inclusive e sostenibili. In una prospettiva interdisciplinare, si considerano, inoltre, i servizi di Neonatologia: attraverso il confronto con la direzione sanitaria dell'Azienda Sanitaria Provinciale (ASP) territoriale, per l'esplorazione di possibili forme di raccordo tra saperi clinici, educativi e politiche di sostegno alle famiglie.
Parole chiave: nascita pretermine; servizi educativi per l'infanzia; benessere; sostegno alla genitorialità; welfare integrato.

Preterm birth disrupts the psychological time of parenthood, forcing parents
to confront an unexpected child. Drawing on Silvia Vegetti Finzi's reflection, this contribution adopts the metaphor of the "child of the night" as a representation of the imagined child, shaped by desires and expectations. The birth of the "child of the day" requires working through the symbolic mourning of the expected child: a process made more complex in prematurity by urgency and uncertainty. From this tension emerges the "dawn child", who takes shape through the relationship among families, health services, and educational services. This highlights the need for specialised training for 0-3 educators on the developmental needs of children born

preterm, while valuing the contribution of neonatological expertise. At the same time, an inclusive and sustainable approach to educational practices is proposed, capable of integrating the needs of both children and their families. From an interdisciplinary perspective, Neonatology services are also considered through dialogue with the health management of the local ASP, with a view to exploring possible forms of coordination among clinical and educational knowledge and policies supporting families.
Keywords: preterm birth; early childhood education services; well-being; parenting support; integrated welfare.

1. La prematurità: dalla definizione neonatologica alla traiettoria evolutiva

La nascita pretermine è definita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come la nascita che avviene prima del completamento della 37ª settimana di gestazione. La classificazione neonatologica distingue i nati estremamente, molto e moderatamente o tardivamente pretermine, in relazione all'età gestazionale. A questa variabile si aggiungono il peso alla nascita, le condizioni cliniche, eventuali complicanze neonatali e l'esposizione a procedure intensive. La nascita pretermine introduce dunque nella medicina neonatale una condizione di particolare complessità, nella quale il tempo della gestazione, della maturazione e dello sviluppo non coincidono (World Health Organization, 2022, 2023).

La crescita del tasso di sopravvivenza dei neonati estremamente e molto pretermine ha spostato progressivamente il centro dell'attenzione dalla mortalità agli esiti a medio e lungo termine. Gli studi sugli esiti neuroevolutivi mostrano un aumento del rischio di difficoltà cognitive, linguistiche, motorie, attentive e comportamentali, ma anche un'elevata variabilità dei profili, senza autorizzare una lettura deterministica della prematurità (Camerota, Lester, 2025). La ricerca italiana conferma la necessità di questa lettura longitudinale. Nel *follow-up* di una coorte italiana di neonati con peso estremamente basso alla nascita, Caporali et al. hanno documentato, a 24 mesi di età corretta, la presenza di differenti profili di sviluppo e la rilevanza di fattori neonatali precoci nell'identificazione dei bambini maggiormente esposti a esiti sfavorevoli. Per la prospettiva educativa, rileva soprattutto la possibilità di individuare precocemente traiettorie differenti e predisporre interventi coerenti con il profilo del bambino (Caporali et al., 2022).

Il *follow-up* assume, quindi, significato centrale. La condizione che nasce nella Terapia Intensiva Neonatale (TIN) non termina con la dimissione: il bambino entra progressivamente nella casa, nella comunità e nei servizi educativi, e la sua storia neonatologica diventa parte della sua storia di sviluppo.

2. Quando la prematurità diventa una questione familiare e sociale

La letteratura neonatologica ha progressivamente riconosciuto che gli esiti della prematurità non possono essere compresi separando il bambino dalle relazioni

nelle quali cresce. La nascita pretermine può interrompere la continuità dell'esperienza genitoriale, affidando temporaneamente alcune funzioni alle équipe sanitarie. La presenza dei genitori e la loro integrazione nelle cure assumono quindi rilevanza anche per il neurosviluppo del bambino (Mann & Stansfield, 2024).

La questione non riguarda soltanto la qualità dell'esperienza ospedaliera. Una meta-analisi ha individuato nell'alterazione del ruolo genitoriale una rilevante fonte di stress durante la permanenza in TIN (Caporali et al., 2020). La nascita molto pretermine può incidere sul benessere genitoriale e familiare, con sintomi di depressione, ansia, stress e stress post-traumatico particolarmente concentrati nei primi due anni (Sandnes et al., 2024; Treyvaud, 2014).

La prematurità assume così anche una dimensione sociale. Le risorse economiche, culturali e relazionali, la disponibilità dei servizi territoriali, la possibilità di accedere agli interventi e la continuità fra ospedale e territorio possono modificare concretamente le opportunità di sviluppo. Questa consapevolezza modifica anche la responsabilità educativa, che dovrà consistere nel saper predisporre contesti capaci di riconoscere e sostenere le possibilità del bambino, prima che la difficoltà venga trasformata in diagnosi.

Dimensione	*Variabili principali*	*Possibili implicazioni evolutive*
Condizione neonatologica	*– Età gestazionale;* *– peso alla nascita; classificazione della prematurità;* *– età corretta.*	*– Diversi livelli di immaturità e vulnerabilità.*
Condizioni cliniche	*– Distress respiratorio;* *– emorragia intraventricolare;* *– enterocolite necrotizzante;* *– retinopatia; sepsi;* *– altre complicanze*	*– Possibili ricadute sullo sviluppo.*
Esposizione alle cure intensive	*– Durata della degenza;* *– ventilazione meccanica;* *– procedure invasive; farmaci;* *– stress e dolore procedurale*	*– Ricadute neurocomportamentali e sulla regolazione.*
Dimensione familiare e relazionale	*– Separazione genitore-bambino;* *– stress genitoriale;* *– qualità della relazione;* *– coinvolgimento nelle cure; rete di sostegno*	*– Ricadute sulla genitorialità e sulla relazione precoce*
Dimensione sociale e ambientale	*– Condizioni socioeconomiche;* *– accesso ai servizi; contesto abitativo;* *– risorse culturali e relazionali*	*– Amplificazione o attenuazione delle vulnerabilità*
Traiettoria evolutiva	*– Sviluppo tipico;* *– vulnerabilità circoscritte;* *– difficoltà multiple;* *– eventuali esiti più severi*	*– Percorsi individuali e non deterministici*

Dimensione	*Variabili principali*	*Possibili implicazioni evolutive*
Continuità della presa in carico	*– Dalla TIN alla rete* *– territoriale, attraverso* *– follow-up, famiglia e servizi 0-3.*	*– Continuità della cura, dell'osservazione e del sostegno educativo*

Tab. 1: Dimensioni e variabili della prematurità

La prematurità non identifica una traiettoria univoca: gli esiti emergono dall'interazione tra condizioni biologiche, cliniche, relazionali e ambientali. La presa in carico si configura pertanto come un processo longitudinale nel quale il passaggio dalla cura neonatologica ai contesti familiari e educativi assume rilevanza decisiva.

In questa prospettiva, la famiglia non può essere considerata soltanto destinataria di indicazioni o interventi, ma deve essere riconosciuta come soggetto attivo dei processi educativi. Nei servizi per l'infanzia, accogliere il bambino implica infatti costruire con i genitori una relazione fondata sulla partecipazione, sull'ascolto e sulla reciprocità (Bove, 2021).

3. Il bambino della notte e il bambino del giorno

La nascita possiede anche un tempo psichico. Prima che il bambino reale possa essere incontrato, una sua rappresentazione ha già abitato l'immaginario dei genitori. Silvia Vegetti Finzi, nel suo *Il bambino della notte. Divenire donna, divenire madre (2019)*, ha descritto con particolare forza questa dimensione dell'attesa e della rappresentazione. Il bambino della notte appartiene allo spazio nel quale il figlio è immaginato, desiderato, anticipato; il bambino del giorno è il figlio reale, quello che la nascita consegna alla relazione.

Ogni nascita comporta distanza tra queste due figure. La nascita pretermine – improvvisa, non preparata, nella quale il tempo dell'attesa è sostituito dal tempo dell'urgenza – può renderla più radicale. Il bambino reale può apparire molto diverso da quello immaginato: fragile, piccolo, sottoposto a procedure, separato fisicamente dai genitori.

Parlare di lutto simbolico richiede prudenza. Non è il bambino a essere perduto. È l'immagine del figlio atteso a dover essere trasformata. Il compito genitoriale consiste nel riconoscere progressivamente il bambino reale, lasciando che la relazione possa essere costruita a partire dalla sua presenza concreta e non soltanto dalla rappresentazione che l'ha preceduta. La metafora del bambino della notte permette di nominare questa frattura. Non basta però a comprendere ciò che accade dopo. Il bambino reale deve essere incontrato, conosciuto, accompagnato.

La sua identità non coincide con la prematurità.

È in questo spazio che si propone la figura del bambino dell'alba, che prende forma nella relazione tra il bambino reale, la famiglia, i professionisti e gli ambienti nei quali la crescita prosegue.

La metafora non intende aggiungere una nuova categoria psicologica alla letteratura sulla prematurità, ma indicare una soglia pedagogica: il momento nel quale il bambino smette di essere definito dall'evento della nascita e diventa soggetto di una storia educativa.

4. Dalla metafora alla pedagogia: una proposta di paradigma integrato

Un bambino nato pretermine non è, per il solo fatto della prematurità, un bambino con disabilità.

Nel volume *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia*, Olla (2021) dedica uno specifico capitolo alla nascita pretermine, mettendo in relazione fattori di rischio, plasticità neuronale, disturbi del neurosviluppo, presa in carico, alleanza terapeutica e intervento educativo. Il ruolo dell'educatore viene così collocato tra conoscenza dello sviluppo e progettazione dell'ambiente educativo.

Fedeli e Vio (2021) inseriscono la prematurità nel quadro delle traiettorie evolutive e dell'approccio biopsicosociale, mentre Amatori (2021, 2023) la affronta nella prospettiva dell'educazione speciale della prima infanzia, collegando condizioni di nascita, genitorialità, qualità della vita e intervento precoce. La letteratura pedagogica italiana offre riferimenti precisi, ma gli studi sugli esiti dello sviluppo e sugli interventi precoci sono più numerosi di quelli dedicati alla progettazione didattica quotidiana dei servizi 0-3.

La letteratura sugli interventi precoci dopo la dimissione documenta effetti favorevoli sugli esiti cognitivi e motori, pur nella forte eterogeneità dei programmi e delle modalità di intervento (Orton et al., 2024). La ricerca sullo sviluppo comunicativo e linguistico dei bambini nati pretermine ha inoltre individuato vulnerabilità specifiche e la necessità di una rilevazione precoce dei segnali di difficoltà (Sansavini & Guarini, 2013). La domanda pedagogica rimane però aperta: come si traducono queste conoscenze nella quotidianità del nido?

Non basta chiedere quali abilità debbano essere potenziate: occorre chiedersi quale ambiente possa consentire al bambino di partecipare, giocare, comunicare, esplorare e costruire relazioni. La didattica 0-3 è intenzionalità educativa esercitata attraverso spazi, tempi, routine, materiali, relazioni, gioco e cura. Il servizio educativo per l'infanzia è un contesto intenzionalmente progettato, nel quale spazi, tempi, relazioni, routine e proposte costituiscono dimensioni dell'esperienza educativa (Bondioli & Savio, 2018). Per il bambino nato pretermine questa intenzionalità può richiedere una particolare capacità di modulazione. Non significa trasformare il nido in un luogo riabilitativo. Significa rendere l'ambiente flessibile, sostenendo regolazione, comunicazione, motricità e gradualità dell'esperienza.

La prospettiva che si propone è quella di una didattica capace di specializzare le proprie risposte senza specializzare il bambino.

In questa direzione si colloca anche la riflessione sul ruolo del pedagogista in neonatologia e sulla possibilità di costruire *équipe* transdisciplinari capaci di sostenere la famiglia prematura, superando la separazione rigida tra competenze sanitarie, educative e familiari (Raimondo & Iori, 2024).

Il confronto con i servizi di Neonatologia e con la direzione sanitaria dell'ASP territoriale può rappresentare un primo luogo nel quale verificare questa ipotesi. Non si tratta di trasferire semplicemente informazioni dal sanitario all'educativo, quanto di costruire una cultura condivisa della continuità, nella quale la dimissione dall'ospedale non coincida con una nuova frattura e l'ingresso nel nido non rappresenti l'inizio di una storia completamente separata. Il paradigma integrato nasce da questa esigenza: non sommare saperi, ma metterli in relazione attorno al bambino.

L'alba, allora, non è soltanto la metafora di un nuovo inizio. È il tempo nel quale il bambino diventa progressivamente visibile oltre la sua condizione di nascita e nel quale i professionisti imparano a guardarlo senza sovrapporre al suo volto la propria categoria.

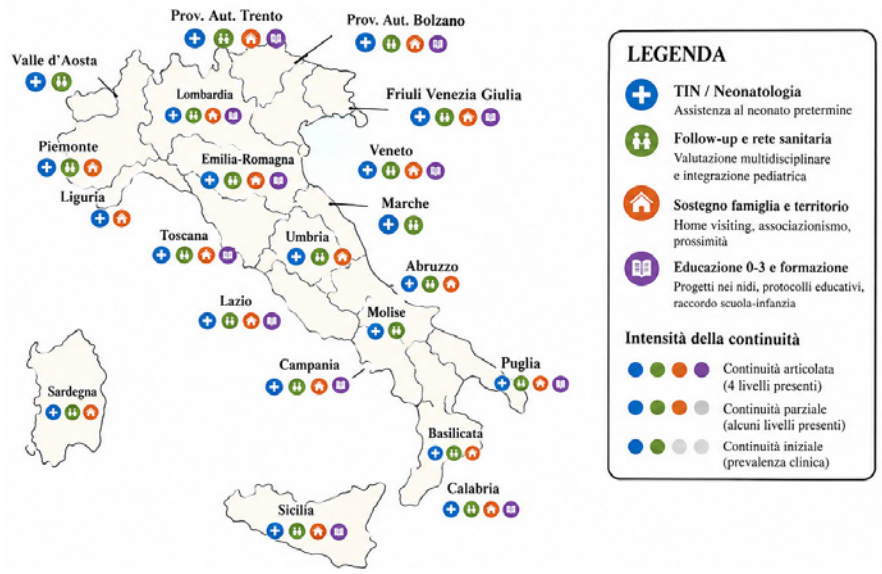


Fig. 1: Mappatura dei servizi dedicati alla prematurità e intensità della continuità

5. Asimmetrie come compito pedagogico

Come mostrato dalla Fig. 1, la mappatura restituisce un quadro nel quale la prematurità appare sostenuta da una rete clinica e neuroevolutiva ormai riconoscibile, articolata tra Neonatologie, TIN, servizi di *follow-up* e dispositivi territoriali. Più discontinua appare la presenza di esperienze capaci di accompagnare il bambino nel passaggio verso i servizi educativi 0-3. La loro distribuzione non restituisce ancora un sistema educativo omogeneo.

L'asimmetria riguarda soprattutto il grado di elaborazione pedagogico-didattica: alla ricchezza degli studi sugli esiti della prematurità, sul *follow-up* e sugli interventi precoci corrisponde una letteratura più rarefatta sulle pratiche quotidiane del nido, sulla formazione specifica dell'educatore, sulla progettazione degli am-

bienti, sulla modulazione delle routine e sulla partecipazione del bambino alla vita del gruppo.

La nascita pretermine non richiede la costruzione di un percorso educativo separato né autorizza a sovrapporre la categoria clinica all'identità del bambino. Richiede una competenza capace di riconoscere quando e come l'ordinario debba diventare più attento, flessibile, intenzionale.

Il bambino dell'alba chiede un educatore capace di leggere ciò che ancora non si manifesta pienamente, di costruire condizioni senza predeterminarne gli esiti, di mantenere aperto lo spazio della possibilità. Il paradigma integrato che si propone trova qui il proprio punto di arrivo: la cura neonatologica, il sostegno familiare e l'educazione 0-3 non come segmenti successivi della presa in carico, ma come sguardi differenti chiamati a custodire la continuità di una stessa storia di sviluppo.

Bibliografia

Amatori, G. (2021). Preterm infants: Parenting implications and perspectives in early childhood special education. *Education Sciences & Society,* 12(1), 137–148. https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11793

Amatori, G. (2023). Premature birth and quality of life between present and future: Family constellations and relational dimensions in special education. *Rivista Italiana di Educazione Familiare,* 22(1), 53–61. https://doi.org/10.36253/rief-14418

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0–6*. Carocci.

Bove, C. (2021). *Accogliere i bambini, accogliere le famiglie. Relazioni, partecipazione e cultura dell'infanzia nei servizi educativi.* FrancoAngeli.

Camerota, M., & Lester, B. M. (2025). Neurobehavioral outcomes of preterm infants: Toward a holistic approach. *Pediatric Research*, 97, 1475–1480. https://doi.org/10.1038/s41390-024-03505-9

Caporali, C., Longo, S., Tritto, G., Perotti, G., Pisoni, C., Naboni, C., et al. (2022). Neurodevelopmental outcome of Italian preterm ELBW infants: An eleven years single center cohort. *Italian Journal of Pediatrics,* 48, Article 117. https://doi.org/10.1186/s13052-022-01303-9

Caporali, C., Pisoni, C., Gasparini, L., Ballante, E., Zecca, M., Orcesi, S., et al. (2020). A global perspective on parental stress in the neonatal intensive care unit: A meta-analytic study. *Journal of Perinatology,* 40, 1739–1752.

Fedeli, D., & Vio, C. (Eds.). (2021). *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia.* Carocci.

Mann, P. C., & Stansfield, B. K. (2024). Optimal presence: Enhancing parent integration to maximize neurodevelopmental outcomes in preterm infants. *Pediatric Research,* 96, 1445–1453. https://doi.org/10.1038/s41390-024-03491-y

Olla, V. (2021). La nascita pretermine: Quali rischi per lo sviluppo? In D. Fedeli & C. Vio (Eds.), *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia.* Carocci.

Orton, J., Doyle, L. W., Tripathi, T., Boyd, R., Anderson, P. J., & Spittle, A. (2024). Early developmental intervention programmes provided post hospital discharge to prevent motor and cognitive impairment in preterm infants. *Cochrane Database of Systematic Reviews,* (2), Article CD005495.

Raimondo, G., & Iori, M. (2024). Il pedagogista in neonatologia: Équipe transdisciplinari per sostenere la famiglia prematura. *Journal of Health Care Education in Practice,* 6(1), 51–61. https://doi.org/10.14658/PUPJ-jhce-2024-1-6

Sandnes, R., Le Floch, M., Riquin, E., Nocus, I., Müller, J. B., & Bacro, F. (2024). Parental stress and mental health outcomes following very preterm birth: A systematic review of recent findings. *Journal of Affective Disorders,* 355, 513–525. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.03.154

Sansavini, A., & Faldella, G. (Eds.). (2013). *Lo sviluppo dei bambini nati pretermine. Aspetti neuropsicologici, metodi di valutazione e interventi.* FrancoAngeli.

Sansavini, A., & Guarini, A. (2013). Lo sviluppo comunicativo-linguistico e cognitivo dei nati pretermine. In A. Sansavini & G. Faldella (Eds.), *Lo sviluppo dei bambini nati pretermine* (pp. 147–159). FrancoAngeli.

Treyvaud, K. (2014). Parent and family outcomes following very preterm or very low birth weight birth: A review. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine,* 19(2), 131–135.

Vegetti Finzi, S. (2019). *Il bambino della notte. Divenire donna, divenire mad*re. Mondadori.

World Health Organization. (2022). WHO recommendations for care of the preterm or low-birth-weight infant.

World Health Organization. (2023). Preterm birth.

III.15
Wushu Sanda, ben-essere e apprendimento: autoregolazione e risposta all'imprevisto

Miriam Mattei
Dott.ssa in Scienze Motorie – Università Parthenope
miriam.mattei001@studenti.uniparthenope.it
Giovanni Mattei
Professore a contratto – Università Parthenope
dott.giannimattei@gmail.com
Zhang Chun Li
Professoressa Associata – Ludong University (China)
z1905391340@qq.com

Abstract
La capacità di assumere decisioni efficienti, autoregolarsi e adattarsi a situazioni impreviste rappresenta una competenza di crescente interesse nell'ambito delle scienze motorie, della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento. Il presente contributo propone una riflessione interdisciplinare finalizzata ad analizzare il ruolo della pratica del Wushu Sanda nello sviluppo delle competenze di *decision making*, autoregolazione e gestione dell'imprevisto, indagando inoltre il loro trasferimento nella vita quotidiana. Attraverso un'analisi critica e psicopedagogica della letteratura di riferimento e dei principali modelli teorici, il lavoro esamina come la pratica marziale stimoli i processi decisionali, il controllo inibitorio e la regolazione emotiva, mediante l'impiego di metodologie specifiche, quali la scomposizione dei compiti, l'esposizione progressiva e la respirazione diaframmatica. L'analisi suggerisce che la rapidità decisionale e la flessibilità cognitiva non derivano da automatismi casuali, ma da processi strutturati di riconoscimento dei *pattern* e di ristrutturazione cognitiva. La capacità decisionale non costituisce infatti una funzione isolata: la dimensione fisica e quella cognitiva operano in stretta sinergia, trovando pieno riscontro nel paradigma della cognizione incarnata. In questo quadro, si rileva inoltre l'importanza del ruolo del maestro e l'impatto delle competenze sviluppate sul benessere psicologico, in particolare di soggetti inseriti in contesti di vulnerabilità sociale. In conclusione, il Sanda emerge come un modello formativo integrato, capace di coniugare rigore tecnico e crescita personale, fornendo risorse cognitive, emotive e relazionali, note come *life skills*, spendibili nella complessità della vita quotidiana.
Parole chiave: Wushu Sanda; decision making; autoregolazione; apprendimento motorio; ben-essere.

The ability to make effective decisions, control oneself, and adjust to unexpected circumstances is a skill that is gaining attention in the domains of sports science, pedagogy, and learning psychology. This paper offers an interdisciplinary reflection aimed at analyzing the role of Wushu Sanda prac-

tice in developing decision-making, self-regulation, and adaptability skills, while also investigating how these skills transfer to daily life. Through a critical and psycho-pedagogical analysis of the relevant literature and key theoretical models, this study examines how the practice stimulates decision-making processes, inhibitory control, and emotional regulation through the use of specific methodologies, such as task decomposition, progressive exposure, and diaphragmatic breathing. The analysis suggests that rapid decision-making and cognitive flexibility do not stem from random automatic responses, but rather from structured processes of pattern recognition and cognitive restructuring. Indeed, decision-making is not an isolated function; the physical and cognitive dimensions operate in close synergy, aligning with the paradigm of embodied cognition.
Within this framework, the study also highlights the importance of the instructor's role and the impact these developed skills have on psychological well-being, particularly for individuals in socially vulnerable contexts. In conclusion, Sanda emerges as an integrated training model capable of combining technical rigor with personal growth, providing cognitive, emotional, and relational resources—known as "life skills"—that can be applied to the complexities of everyday life.
Keywords: Wushu Sanda; decision making; self-regulation; motor learning; well-being.

1. Introduzione. Educare all'incertezza attraverso il Sanda

Nella vita quotidiana si presentano numerose opzioni da valutare e situazioni impreviste, spesso caratterizzate da elevata pressione, informazioni incomplete e tempi di reazione ridotti. La competenza decisionale non è un repertorio di risposte predefinite: consiste nella capacità di comprendere la situazione, selezionare gli elementi rilevanti, agire e adattarsi.

Il contributo propone una riflessione pedagogica sul Sanda. La questione centrale è la seguente: cosa accade quando l'allievo deve agire efficacemente in una situazione che non può prevedere completamente?

Il Sanda, o Sanshou, è uno sport da combattimento libero che comprende tecniche di pugni, calci e proiezioni. Oltre alla corretta esecuzione tecnica, l'atleta deve confrontarsi con numerose variabili, quali le distanze, il tempo, l'equilibrio, la fatica e gli avversari.

L'ipotesi di lavoro è che il benessere non sia una semplice conseguenza dell'attività fisica, bensì una condizione di sviluppo che matura con l'acquisizione di competenze, la gestione della frustrazione, la tolleranza della vulnerabilità e la capacità di affrontare situazioni complesse.

2. Wushu Sanda come ambiente di apprendimento

Nel Sanda, è particolarmente rilevante la relazione tra gesto e situazione. Una tecnica corretta può risultare inadeguata se eseguita nel momento sbagliato o senza considerare la risposta dell'avversario. Pertanto, occorre comprendere quando è opportuno adottare una determinata tecnica e come modificarla se l'avversario reagisce in modo inatteso: ad esempio, quando abbassa la guardia, quando prende l'iniziativa per primo o quando esegue una finta.

In una fase iniziale, è comune associare uno stimolo a una risposta, ad esempio un attacco specifico a una difesa appresa; ed è utile per costruire un repertorio motorio, ma risulta insufficiente quando la situazione non corrisponde allo schema esercitato. A livelli avanzati, l'allievo inizia a tenere conto delle variabili che precedono e accompagnano l'azione: le distanze, gli spostamenti, le posizioni, le guardie, la fatica.

L'allenamento è disciplinato da regole specifiche. Proprio questa organizzazione consente di introdurre progressivamente variabili impreviste, in modo che gli allievi abbiano il tempo di elaborare senza sentirsi sopraffatti.

3. Decision making, autoregolazione e risposta all'imprevisto

Nel Sanda, il *decision-making* è un processo dinamico e continuo. L'atleta percepisce la situazione, seleziona le informazioni ritenute rilevanti, prende decisioni e agisce. Il *feedback* svolge un ruolo essenziale, poiché consente di rielaborare le conoscenze, di adattarsi al contesto e di correggere eventuali errori. La flessibilità cognitiva consiste nell'abbandonare una strategia inefficace senza rimanere bloccati nello schema iniziale.

Nel combattimento l'errore evidenzia la differenza tra intenzione ed esito.

Una difesa tardiva, un attacco da una distanza inadeguata o una proiezione fallita forniscono *feedback* utili e incentivano una maggiore attenzione agli aspetti da perfezionare. L'errore assume una funzione formativa: ogni confronto rappresenta un'opportunità di apprendimento, senza che ciò svaluti l'atleta.

L'autoregolazione è la capacità di monitorare e gestire emozioni, pensieri, comportamenti e stimoli esterni; comprende principalmente il controllo cognitivo e la regolazione emotiva.

Il controllo cognitivo inibisce le risposte impulsive e adatta il comportamento al contesto. Nel Sanda è fondamentale prestare attenzione alle finte, cambiare tattica se si rivela inefficace ed evitare attacchi casuali o disorganizzati.

La regolazione emotiva non implica l'eliminazione delle emozioni. Trascurare le emozioni può avere conseguenze dannose. "Le emozioni inespresse non moriranno mai. Sono sepolte vive e usciranno più avanti in un modo peggiore" (Freud, citato in Moro, 2020, p. 45). Regolare significa gestire le emozioni, ma anche riconoscerle, distinguerle, esprimerle e accettarle. Nel Sanda, la capacità di autoregolazione è fondamentale. In particolare, vengono trasmesse e applicate strategie di ristrutturazione cognitiva, di accettazione e di respirazione diaframmatica.

Queste *life skills* possono essere applicate nella vita quotidiana; tuttavia, il trasferimento non avviene automaticamente. L'esperienza deve essere pienamente compresa e successivamente rielaborata per consentirne l'applicazione in altri contesti.

4. Cognizione incarnata e regolazione psicofisica

La respirazione diaframmatica riveste un ruolo centrale per i processi di autoregolazione. Nella tradizione cinese, favorisce il Qi e l'integrazione tra corpo e mente. Il suo controllo migliora la stabilità, riduce lo stress e il rischio di infortuni.

Infatti, le dimensioni corporee e cognitive sono inseparabili. Secondo l'*embodied cognition,* o cognizione incarnata, i processi mentali dipendono dall'interazione tra il cervello, il corpo e l'ambiente. Anche nel Sanda, corpo e mente non vengono allenati separatamente; i movimenti fisici influenzano i processi mentali e decisionali e viceversa. Durante l'apprendimento prevale un approccio analitico, ma l'allenamento costante sviluppa automatismi motori che consentono risposte adeguate anche sotto pressione.

Un problema frequente nella formazione degli atleti è la mancanza di strategie di autoregolazione. Atleti ben preparati fisicamente e tecnicamente spesso mancano di competenze mentali per gestire la pressione e gli imprevisti. In molti casi, la causa è attribuibile a una scarsa attenzione formativa da parte dei maestri, che si concentrano solo sui movimenti. Un buon maestro propone difficoltà proporzionate, rispetta i tempi individuali, corregge senza umiliare e, soprattutto, guida gli allievi nello sviluppo di strategie decisionali e di autoregolazione.

5. Discussione e limiti

Il Sanda può essere un ambiente favorevole all'apprendimento, ma tale potenzialità non costituisce una prova causale. Il presente lavoro è una riflessione teorica: non presenta un campione, strumenti di misurazione né un confronto tra gruppi. Non è quindi possibile affermare che la pratica produca automaticamente autoregolazione, resilienza o benessere.

Un primo limite riguarda l'eterogeneità delle scuole. Non tutte propongono la stessa progressione, lo stesso rapporto con l'errore o la medesima qualità della relazione educativa. Una pratica centrata esclusivamente sulla prestazione può essere molto diversa da una pratica orientata anche alla consapevolezza, all'inclusione e alla riflessione. Inoltre, difficoltà eccessiva, derisione o insicurezza possono produrre ansia e aggressività. La resilienza richiede compiti proporzionati, regole chiare e feedback utilizzabile.

Un secondo limite riguarda il trasferimento. Le abilità decisionali e autoregolative apprese nel Sanda non si trasferiscono automaticamente alla vita quotidiana. È necessario comprendere la situazione e riconoscere eventuali analogie, prima di

poterle applicare in contesti diversi. La tesi sottolinea che il trasferimento dipende dall'interiorizzazione dei principi della pratica e non dalla semplice partecipazione all'allenamento.

Le osservazioni didattiche personali vanno considerate con prudenza. Il trasferimento è un'ipotesi interpretativa, non un risultato generalizzabile. Servirebbero osservazioni sistematiche e ricerche longitudinali.

Questi limiti rendono più precisa la domanda pedagogica. Quindi non si tratta di stabilire se il Sanda faccia bene in generale, ma di definire quali compiti, *feedback* e relazioni trasformino il confronto in apprendimento.

6. Conclusioni

Il valore educativo del Sanda dipende da fattori interni ed esterni e da come l'incertezza viene progettata e rielaborata. È importante imparare a stare dentro l'imprevisto, non eliminarlo. L'autoregolazione permette di attraversare la difficoltà senza essere dominati dall'impulsività. Il maestro rende l'incertezza graduale, comprensibile e sicura.

I fallimenti sono presenti, ma è possibile attraversarli senza esserne definiti.

La domanda conclusiva non è se il combattimento produca automaticamente *life skills*, ma quali condizioni consentano all'esperienza di diventare apprendimento. Il valore del Sanda risiede nell'educare ad agire responsabilmente quando non è possibile prevedere tutto.

Bibliografia

Wushu, arti marziali e life skills

Alati, A. (2014). *Sanshou (Sanda): Il combattimento libero cinese.*

Distefano, R. M. (2004). *Psiche marziale: Arti del combattimento per la crescita psicofisica.* Edizioni Mediterranee.

Fuller, C., & Lloyd, V. (2019). *Martial arts and well-being: Connecting communities and promoting health*. Routledge.

Lu, C. (2008). Martial arts, violence, and public schools. *Brock Education*, 18(1), 67–78. https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.112

Mocarzel, R. C. S., Queirós, P., & Lacerda, T. (2020). Valores ético e estético do kung-fu: Uma revisão sistemática. *Motrivivência,* 32(62), 1–21. https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e62998

Wang, Z. (2024). The influence of Chinese martial arts teaching on the moral quality and achievement motivation of college students in China. *Journal of Education and Educational Research*, 8(3), 241–250. https://doi.org/10.54097/wpeysw72

Decision making, autoregolazione e emozioni

Antonietti, A. (2020). *Psicologia del pensiero*. Il Mulino.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Chiew, K. S., & Braver, T. S. (Eds.). (2017). *The Wiley handbook of cognitive control.* John Wiley & Sons.

De Neys, W. (2006). Dual processing in reasoning: Two systems but one reasoner. *Psychological Science,* 17(5), 428–433. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.-01723.x
Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow.* Farrar, Straus and Giroux.
Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *Human Factors*, 50(3), 456–460. https://doi.org/10.1518/001872008X288385
Matarazzo, O., & Zammuner, V. L. (2015). *La regolazione delle emozioni*. Il Mulino.
Moro, M. F. (2020). *Pedagogia delle emozioni e benessere scolastico*. Carocci.
Osler, G. (2021). The development of self-regulation from birth to adolescence: Cognitive mechanisms and implications for psychopathology. *Frontiers in Psychology,* 12, Article 712423.
Posner, M. I., & Snyder, C. R. R. (1975). Attention and cognitive control. In R. L. Solso (Ed.), *Information processing and cognition: The Loyola symposium* (pp. 55–85). Lawrence Erlbaum Associates.
Sgaramella, T. M. (2024). Promuovere l'autoregolazione emotiva nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 23(1), 45–62.

Apprendimento motorio, scienze dello sport e cognizione incarnata

Campo, E. (2020). *La testa altrove: L'attenzione e la sua crisi nella società digitale.* Einaudi.
Carrio, C. (2008). *La preparazione fisica per gli sport da combattimento.*
Cei, A. (1998). *Psicologia dello sport.* Il Mulino.
Delle Fave, A., Massimini, F., Poli, E., & Prato Previde, M. (2005). *Psicologia generale*.
D'Urso, V., & Trentin, R. (1998). *Introduzione alla psicologia delle emozioni.* Laterza.
Ferrario, A., Monti, G. B., & Jelmoni, G. P. (Eds.). (2005). *Traumatologia dello sport: Clinica e terapia*. Edi.
Ermes. Gazzaniga, M. S. (Ed.). (2009). *The cognitive neurosciences* (4th ed.). MIT Press.
Giovannini, D., & Savoia, L. (2002). *Psicologia dello sport*. Carocci.
Legrenzi, P., & Umiltà, C. (2016). *Una cosa alla volta: Le regole dell'attenzione.* Il Mulino.
Nešković, M. (2024). Embodied spirituality: Shaolin martial arts as a Chan Buddhist practice. *International Journal of Anthropology and Ethnology*, 8(1), Article 3.
Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Resilienza, ben-essere e vulnerabilità

Kwok, W. W.-Y. (n.d.). *Strategies for integrating martial arts-based mindfulness into educational settings*.
Willhite, T., & Becht-Buss, D. (2025). *Martial arts as biopsychosocial interventions: Expanding mental health access for youth*.
Yu, J. (2022). *Health is the first: Research on the influence of Wushu class on psychological resilience of female college students*.

III.16
Lettura profonda, struttura testuale e soggettività del lettore

Carlotta Melchiorre
Dottoressa di ricerca in Learning sciences and digital technologies
carlotta.melchiorre@unifg.it

Abstract
La comprensione può essere intesa come esito di una lettura profonda che supera la decodifica lineare e integra evocazione, riflessione, inferenza, immaginazione ed esperienza emotiva. La lettura profonda costituisce un processo temporalmente disteso, fondato sulla sospensione del giudizio e sulla "pazienza cognitiva", entro una relazione dialogica tra testo e lettore. In tale processo assumono rilievo le strutture narrative, la discontinuità, il foregrounding e lo straniamento nella costruzione dei modelli di situazione, insieme al contributo di empatia, aspettative e credenze. Le evidenze scientifiche disponibili suggeriscono associazioni tra esposizione alla narrativa, coinvolgimento empatico e teoria della mente, richiedendo tuttavia di distinguere gli effetti episodici da quelli legati a pratiche di lettura consolidate.
Parole chiave: Monitoraggio, comprensione, decodifica, rappresentazione, struttura testuale

Comprehension may be understood as the outcome of deep reading, a process that exceeds linear decoding and integrates evocation, reflection, inference, imagery, and emotional experience. Deep reading is a temporally extended activity grounded in suspension of judgment and "cognitive patience," within a dialogical relationship between text and reader. Narrative structure, discontinuity, foregrounding, and defamiliarization play a significant role in the construction of situation models, together with empathy, expectations, and beliefs. Available scientific evidence suggests associations between exposure to narrative fiction, empathic engagement, and theory of mind, while requiring a distinction between the immediate effects of single reading episodes and those related to sustained reading practices.
Keywords: monitoring; comprehension; decoding; representation; text structure.

1. La lettura profonda come processo interpretativo

La comprensione del testo non è riducibile alla sola successione dei processi di decodifica. Il riconoscimento grafemico, l'accesso lessicale e l'attivazione semantica

costituiscono condizioni necessarie, ma non sufficienti, per comprendere il senso complessivo di una frase o di un brano. L'interpretazione richiede che il lettore interrompa, quando necessario, l'automatismo che collega immediatamente il segno al significato più consueto e apra uno spazio per significati emergenti, figurati o contestuali. In questa prospettiva, ripresa soprattutto da Wolf (2018), leggere significa non soltanto decodificare, ma evocare: il contenuto linguistico viene posto in relazione con rappresentazioni, ricordi, immagini e conoscenze pregresse che ne ampliano la portata semantica.

Sotto tale profilo, appare plausibile asserire che la lettura profonda si configura come una pratica fondata sulla sospensione del giudizio e sulla pazienza cognitiva (*Ivi*). Sospendere il giudizio non significa rinunciare alla comprensione, ma differirne la chiusura, tollerando temporaneamente ambiguità e incongruenze. Tale disposizione impone una temporalità diversa dalla semplice scansione lineare: il lettore rallenta, ritorna su passaggi già letti e li riconsidera alla luce di elementi successivi. La rilettura assume così una funzione epistemica decisiva, perché rende nuovamente disponibile il materiale verbale e permette alla riflessione di operare sulle relazioni tra parole, sintassi e figure retoriche. Il tempo della lettura profonda è pertanto ricorsivo, costituito da pause, riprese e riorganizzazioni del significato.

In tale quadro la riflessione assume un carattere esplorativo. Il lettore valuta reti di significato, ipotesi interpretative e associazioni possibili. Una parte di questo lavoro è affidata alla conoscenza per immagini, attraverso la quale contenuti linguistici vengono tradotti in rappresentazioni percettive e sensoriali. L'immagine mentale interagisce con la concettualizzazione verbale e può generare configurazioni di senso che trascendono i singoli elementi lessicali. Da qui deriva anche il carattere immersivo della lettura: azioni, sensazioni e stati emotivi possono essere simulati internamente, così che il testo viene esperito come scenario rappresentato e non come mera sequenza astratta di segni.

L'interazione tra il contenuto linguistico e il patrimonio conoscitivo del soggetto si realizza mediante ragionamento analogico e inferenza (Wolf, 2018). La lettura seleziona, nel repertorio delle esperienze pregresse, i contenuti pertinenti e li mette in rapporto con gli elementi incontrati. L'inferenza consente di ricavare il nuovo dal noto, facendo emergere informazioni implicite. La relazione è bidirezionale: le parole orientano l'attenzione verso determinati campi di esperienza, mentre il lettore introduce conoscenze e categorie interpretative. La problematizzazione rende esplicito questo movimento: comprendere in profondità significa formulare domande e sviluppare interpretazioni che possono estendersi dal dominio semantico a quello testuale e, infine, all'esperienza e alla costruzione di visioni del mondo.

Un ulteriore aspetto della lettura profonda riguarda la qualità delle domande formulate durante la comprensione (Oakhill et al., 2015; Wiggins & McTighe, 2004). È possibile distinguere, in termini funzionali, quesiti orientati al dominio semantico, quesiti che richiedono confronti interni al contenuto e quesiti che proiettano quanto letto nel dominio dell'esperienza. Nel primo caso il lettore ricostruisce definizioni e connessioni essenziali; nel secondo mette in relazione personaggi, concetti o elementi per individuare identità e differenze; nel terzo uti-

lizza la lettura come dispositivo ermeneutico per interpretare problemi più generali. La progressione non corrisponde a una semplice gerarchia di difficoltà, ma a un crescente grado di trasformazione del materiale letto. Il passaggio decisivo consiste nello svincolare la comprensione dalla sola restituzione del contenuto esplicito e nel farne un'attività capace di produrre nuove connessioni. La domanda, in questa prospettiva, non è soltanto uno strumento di verifica, ma un operatore cognitivo che rende visibili implicazioni altrimenti latenti.

2. Struttura narrativa, modelli di situazione e discontinuità

Un elemento strutturale che contribuisce in modo significativo ai processi di comprensione è rappresentato dal processo narrativo (Zwaan et al., 1995). Il lettore costruisce una rappresentazione mentale che non coincide con la memoria letterale delle frasi, ma organizza gli eventi in un *modello di situazion*e. Il modello di indicizzazione degli eventi di Zwaan, Langston e Graesser (1995) individua cinque dimensioni fondamentali: tempo, spazio, protagonista, causalità e intenzionalità. Durante la lettura, ciascun nuovo evento viene confrontato con la configurazione già costruita; se interviene una variazione rilevante, il lettore deve aggiornare il modello. Un salto temporale, un cambio di luogo, l'ingresso di un nuovo personaggio, la rottura di un nesso causale o la modificazione di uno scopo producono quindi una discontinuità che richiede risorse cognitive aggiuntive.

Le ricerche sperimentali sull'aggiornamento del modello di situazione collegano le discontinuità narrative a indici osservabili, soprattutto all'aumento dei tempi di lettura e di riconoscimento. Tali risultati indicano che il lettore monitora relazioni strutturali tra eventi, anziché conservare soltanto una concatenazione superficiale di parole. Anche gli studi sulle associazioni verbali mostrano che la prossimità dei termini non esaurisce la rappresentazione narrativa: contano la condivisione di spazio, tempo, causalità, protagonista e intenzione. La comprensione emerge quindi come costruzione e revisione di una rappresentazione coerente, nella quale le proprietà formali della narrazione orientano l'attenzione.

3. Foregrounding, straniamento ed esperienza affettiva

Accanto alle discontinuità narrative, assumono un ruolo centrale le configurazioni stilistiche capaci di interrompere la familiarità percettiva. Il riferimento è al *foregrounding*, cioè alla messa in rilievo di forme linguistiche non ordinarie che generano "straniamento". Miall e Kuiken (1994) mettono in evidenza come segmenti con maggiore salienza stilistica tendono a produrre tempi di lettura più lunghi, maggiore "strikingness" e più intenso coinvolgimento affettivo. Le deviazioni semantiche, come metafore, analogie e ironia, possiedono un elevato potenziale di "defamiliarizzazione"; le configurazioni fonetiche, come rime e allitterazioni, possono anch'esse richiamare l'attenzione. Lo straniamento non costituisce dunque

un ornamento separato dalla comprensione, ma un dispositivo che rallenta l'automatismo e favorisce un'elaborazione più profonda.

Questo passaggio collega la forma testuale alle risorse affettive del lettore (Miall & Kuiken, 1994). La sorpresa generata da una costruzione inattesa crea una frizione rispetto alle aspettative e induce a riconsiderare il contenuto; nello stesso tempo, la salienza stilistica può intensificare il vissuto emotivo e l'identificazione. Aspetti cognitivi e affettivi risultano quindi integrati: rallentamento, meraviglia, incertezza e investimento emotivo concorrono a rendere il testo più disponibile alla riflessione e alla riorganizzazione semantica.

4. Empatia, credenze del lettore e teoria della mente

Le caratteristiche del lettore incidono in modo sostanziale sui processi di comprensione. L'empatia è un costrutto multidimensionale, comprendente una componente cognitiva, relativa alla capacità di assumere il punto di vista altrui, una componente affettiva, relativa alla condivisione degli stati emotivi, e una disposizione di tratto (Davis, 1983; Decety & Jackson, 2004). La lettura narrativa può mobilitare queste risorse perché richiede di rappresentare intenzioni, credenze, scopi e vissuti dei personaggi. Occorre tuttavia distinguere tra empatia preesistente e coinvolgimento indotto dalla lettura: la prima costituisce una caratteristica relativamente stabile del soggetto, mentre il secondo dipende dall'interazione tra caratteristiche testuali, finalità di lettura e atteggiamento del lettore.

Le aspettative e le credenze che precedono la lettura esercitano un'influenza specifica sui processi interpretativi. Informazioni paratestuali e attribuzioni di genere possono modificare la modalità con cui un medesimo contenuto viene elaborato. Altmann et al. (2014) mostrano che presentare una narrazione come fattuale o finzionale orienta diversamente i processi neurocognitivi della lettura. Il significato dipende quindi non soltanto dalla configurazione linguistica interna, ma anche dal quadro interpretativo con cui il soggetto vi accede: le anticipazioni del lettore selezionano ciò che viene considerato rilevante e modulano l'elaborazione cognitiva ed emotiva.

Le ricerche sull'esposizione alla narrativa estendono questa prospettiva alla cognizione sociale. Studi correlazionali hanno messo in rapporto la familiarità con la lettura, misurata anche con l'Author Recognition Test, con indicatori di empatia e abilità sociali (Stanovich & West, 1989; Mar et al., 2006). Il Reading the Mind in the Eyes Test valuta invece aspetti della teoria della mente attraverso l'inferenza di stati mentali da indizi espressivi (Baron-Cohen et al., 2001). Diverse ricerche rilevano associazioni tra narrativa e comprensione sociale, ma la natura correlazionale di parte delle evidenze non consente di stabilire automaticamente un rapporto causale.

Sul piano sperimentale, Johnson (2012) evidenzia che il trasporto nella storia può associarsi a maggiore empatia affettiva e comportamento prosociale: non conta dunque soltanto l'esposizione al materiale narrativo, ma anche il grado di immersione. Kidd e Castano (2013) hanno proposto che la narrativa letteraria possa mi-

gliorare temporaneamente alcune prestazioni di teoria della mente rispetto ad altre condizioni. I risultati successivi, tuttavia, non sono univoci e rendono difficile attribuire un effetto stabile alla lettura episodica. Anche per il giudizio morale, i dati appaiono più coerenti quando si considera la familiarità prolungata con la lettura. La discussione di Kidd e Castano (2018) nel contesto dei problemi di replicazione rafforza la necessità di cautela metodologica.

La varietà degli strumenti di misura rafforza questa esigenza di prudenza. Indicatori come l'Author Recognition Test stimano la familiarità con l'ambiente della lettura, mentre prove come il Reading the Mind in the Eyes Test o altri compiti di riconoscimento emotivo rilevano specifiche componenti della cognizione sociale. La presenza di una correlazione tra questi punteggi non equivale pertanto a dimostrare che una singola esperienza di lettura produca direttamente un incremento dell'empatia o della teoria della mente. È necessario distinguere tra disposizioni relativamente stabili, esposizione cumulativa, trasporto momentaneo nella narrazione ed effetti di specifiche tipologie testuali. Questa distinzione è metodologicamente rilevante perché impedisce di attribuire a una variabile unica un fenomeno che appare invece mediato dalla storia di lettura del soggetto, dalla qualità del coinvolgimento e dalle caratteristiche formali del materiale. La narrativa costituisce quindi un contesto potenzialmente favorevole all'esercizio della comprensione sociale, ma gli effetti dipendono da condizioni individuali e sperimentali che non consentono generalizzazioni semplicistiche.

5. Sintesi interpretativa

Sulla scorta di quanto affermato nei precedenti paragrafi, appare plausibile affermare che la comprensione profonda emerge dall'interazione di tre componenti nucleari: i processi di lettura, la struttura testuale e la soggettività del lettore.

I processi comprendono sospensione del giudizio, pazienza cognitiva, rilettura, evocazione, ragionamento analogico, inferenza e problematizzazione.

La struttura linguistica e narrativa contribuisce, invece, alla comprensione attraverso l'organizzazione degli eventi, le discontinuità che impongono l'aggiornamento del modello di situazione e le forme stilistiche che producono foregrounding e straniamento.

Il lettore, infine, interviene con aspettative, credenze, conoscenze pregresse, capacità empatiche, disposizione all'immersione e competenze di mentalizzazione. Nessuna di queste componenti, isolatamente, è sufficiente a spiegare la comprensione profonda.

La conseguenza teorica più rilevante è che leggere profondamente significa trasformare la decodifica in esperienza interpretativa. La comprensione non coincide con la restituzione dell'informazione esplicita, ma implica la costruzione di un modello coerente, l'identificazione di relazioni latenti, la tolleranza dell'ambiguità e l'integrazione del contenuto con l'orizzonte cognitivo ed emotivo del lettore. La temporalità lenta e ricorsiva, la funzione perturbante delle discontinuità e delle forme stilistiche e il coinvolgimento empatico convergono nel descrivere un atto

capace di modificare sia il senso attribuito al testo sia le categorie con cui il soggetto interpreta l'esperienza. In questa prospettiva, la lettura profonda assume valore formativo perché esercita la sospensione delle risposte immediate, l'assunzione di prospettive alternative, l'inferenza e il confronto critico con significati non immediatamente disponibili.

Bibliografia

Altmann, U., Bohrn, I. C., Lubrich, O., Menninghaus, W., & Jacobs, A. M. (2014). Fact vs fiction—How paratextual information shapes our reading processes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(1), 22–29.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 42(2), 241–251.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology,* 44(1), 113–126.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews,* 3(2), 71–100.

Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences,* 52(2), 150–155.

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science,* 342(6156), 377–380.

Kidd, D. C., & Castano, E. (2018). Reading literary fiction can improve theory of mind. *Nature Human Behaviour,* 2, 604.

Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality,* 40(5), 694–712.

Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389–407.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *La comprensione del testo. Dalla ricerca alla pratica.* Carocci

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly,* 24(4), 402–433.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa* (M. Comoglio, a cura di). LAS.

Wolf, M. (2018). L*ettore vieni a casa.* Vita e pensiero.

Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science,* 6(5), 292–297.

III.17
Oltre la performance. Benessere studentesco e pratiche di cura nel progetto SUPPORT*

Immacolata Messuri
Professoressa Associata – Università Telematica degli Studi IUL
i.messuri@iuline.it
Ines Tedesco
Ricercatrice – Università Telematica degli Studi IUL
i.tedesco@iuline.it
Matteo Conte
Ricercatore – Università Telematica degli Studi IUL
m.conte@iuline.it

Abstract
Il contributo presenta i risultati della ricerca condotta nell'ambito del progetto SUPPORT - Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving, finanziato dal MUR e realizzato nell'a.a. 2024/2025. Coordinato dall'Università Telematica degli Studi IUL, il progetto ha coinvolto una cordata di nove partner tra università e istituzioni AFAM, con l'obiettivo di promuovere il benessere degli studenti e contrastare le forme di disagio psicologico ed emotivo attraverso un approccio integrato e multidisciplinare. La ricerca ha indagato fattori di rischio e di protezione, life skills e dimensioni emotive e relazionali, con particolare attenzione alle specificità che caratterizzano l'esperienza formativa degli studenti delle università telematiche e delle istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica. In tali contesti, pur nella loro eterogeneità, le condizioni di partecipazione alla vita accademica, le transizioni formative e la costruzione dell'identità personale e professionale pongono questioni specifiche rispetto alla promozione del benessere e all'intercettazione delle situazioni di difficoltà. Sul piano operativo, il progetto ha previsto l'attivazione di uno sportello di counseling socio-educativo, affiancato da interventi specificamente rivolti al sostegno del benessere della popolazione studentesca.
Parole chiave: Benessere studentesco; cura educativa; counseling socio-educativo; vulnerabilità; life skills.

* Il contributo è il risultato di un lavoro di ricerca condiviso tra gli autori, che ne hanno congiuntamente definito l'impianto teorico, metodologico e interpretativo. Ai fini dell'attribuzione delle responsabilità scientifiche, a Immacolata Messuri sono attribuiti i paragrafi 1, 2 e 10; a Ines Tedesco i paragrafi 3, 4, 5 e 6; a Matteo Conte i paragrafi 7, 8 e 9.

This paper presents the findings of a study conducted within the SUPPORT project - Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving, funded by the Italian Ministry of University and Research (MUR) and implemented during the 2024/2025 academic year. Coordinated by the IUL University, the project involved a partnership of nine universities and Higher Education in Art, Music and Dance (AFAM) institutions and aimed to promote student well-being and address psychological and emotional distress through an integrated, multidisciplinary approach. The study investigated risk and protective factors, life skills, and emotional and relational dimensions, with particular attention to the specific features of the academic experience of students enrolled in online universities and AFAM institutions. Despite their heterogeneity, these educational contexts raise specific issues concerning student well-being and the early identification of emerging difficulties, particularly in relation to participation in academic life, educational transitions, and personal and professional identity development. At the operational level, the project included the establishment of a socio-educational counseling service, alongside targeted interventions designed to support student well-being.
Keywords: Student well-being; educational care; socio-educational counseling; vulnerability; life skills.

1. Riflessioni introduttive al tema

Il benessere studentesco rappresenta una chiave di lettura rilevante per interrogare la qualità dell'esperienza universitaria e le condizioni pedagogiche entro cui essa prende forma. Ricondurre il disagio alla sola dimensione individuale restituisce infatti una lettura parziale del fenomeno, poiché il modo in cui lo studente vive il proprio percorso di studi si costruisce nell'intreccio fra soggettività, relazioni, ambienti di apprendimento e condizioni concrete entro cui si realizza la formazione.

Una simile impostazione trova un fondamento nel paradigma ecologico di Bronfenbrenner, secondo il quale i processi di sviluppo prendono forma nelle interazioni dinamiche tra la persona e i diversi sistemi ambientali nei quali è inserita. Trasposta sul piano educativo, tale prospettiva consente di leggere il vissuto individuale in rapporto alle relazioni, alle pratiche e alle configurazioni istituzionali entro cui esso si costruisce, riconoscendo al contesto una funzione costitutiva nei processi di sviluppo e di adattamento (Bronfenbrenner, 1979).

Il benessere educativo può essere assunto, quindi, come categoria pedagogica attraverso cui interrogare l'esperienza universitaria nella relazione tra lo studente e il contesto nel quale si realizza il suo percorso formativo. In questa prospettiva, le condizioni ambientali, didattiche, relazionali e affettive partecipano alla qualità dell'esperienza vissuta e al modo in cui lo studente costruisce il proprio rapporto con l'università (Botta, 2025).

La rilevanza del contesto formativo trova riscontro nella *review* di Konstantinidis (2024), condotta su 24 studi, che individua quattro principali fattori associati al benessere degli studenti negli ambienti di apprendimento: il docente, la progettazione del corso, il clima della classe e le risorse. La loro interrelazione mostra come il benessere sia implicato nelle condizioni concrete entro cui si svolgono l'insegnamento e l'apprendimento e possa essere favorito o ostacolato dalla qualità dell'esperienza formativa. Lo stesso Konstantinidis (2024) invita, tuttavia, a evitare interpretazioni deterministiche; sostiene che principi e pratiche pedagogiche adeguati possono contribuire al benessere degli studenti, senza però produrre necessariamente gli stessi esiti in ogni situazione.

Tra le condizioni che concorrono al benessere, le relazioni assumono un rilievo particolare, poiché attraversano l'esperienza dell'apprendimento e incidono sul modo in cui lo studente costruisce il proprio senso di appartenenza al contesto universitario. Lemon et al. (2025) approfondiscono questo rapporto attraverso la *Pedagogy of Belonging*, una prospettiva nella quale relazioni, comunicazione ed *engagement* contribuiscono allo sviluppo della *wellbeing literacy*. Il *belonging* viene così ricondotto alla qualità delle interazioni e alle opportunità di partecipazione attraverso cui gli studenti possono riconoscersi come parte del contesto formativo e costruire significati condivisi. La dimensione relazionale consente di precisare ulteriormente il carattere situato del benessere; la qualità dell'esperienza universitaria dipende anche dalla possibilità di costruire legami significativi, partecipare alla vita formativa e trovare riconoscimento nelle relazioni che la attraversano.

Monaco (2025), a tal proposito, ribadisce come la percezione di sé, intrecciata alla qualità delle relazioni e degli scambi comunicativi, concorra alla costruzione di contesti educativi capaci di sostenere partecipazione, consapevolezza e sviluppo delle risorse personali. Il benessere assume, pertanto, una configurazione processuale e relazionale, entro la quale riconoscimento, dialogo e reciprocità diventano condizioni generative dell'esperienza formativa.

Il counseling socio-educativo trova una specifica collocazione in questo spazio, come dispositivo rivolto ad accompagnare la persona nei momenti in cui difficoltà, fragilità o disorientamento rendono più complessa la comprensione della propria esperienza e delle possibilità di affrontarla. La sua peculiarità risiede nella costruzione di una relazione intenzionalmente educativa, entro la quale ciò che lo studente vive può essere riconosciuto, rielaborato e ricondotto alle risorse e alle possibilità di azione disponibili.

Musaio (2025) interpreta il *pedagogical counseling* a partire dalla teoria della relazione d'aiuto e da una concezione della persona come soggetto in relazione, in cui bisogni e vulnerabilità coesistono con desideri e potenzialità. La razionalità propria del lavoro educativo si compie nell'accompagnamento interpretativo della persona verso il riconoscimento delle risorse disponibili e verso una rinnovata significazione dell'esperienza, sottraendosi alla logica prescrittiva della soluzione eterodiretta. La studiosa, infatti, inscrive il *counseling* pedagogico in quei processi di consapevolezza e autonomizzazione, delimitandone il campo rispetto agli interventi rivolti alla patologia o alla ristrutturazione della personalità. La relazione d'aiuto acquisisce una funzione formativa proprio perché si costruisce *con* la per-

sona e non *al suo posto*, mantenendone aperte le possibilità di interpretazione e di azione (Musaio, 2025) che sottrae il disagio ad una lettura meramente deficitario-clinica. Palmieri (2013) lo riconduce alle esperienze attraverso cui il soggetto apprende il proprio modo di stare nel mondo. La difficoltà può essere così interrogata anche per il significato che assume nella storia e nell'esperienza della persona, aprendo uno spazio educativo di rielaborazione attraverso cui comprenderla e costruire differenti possibilità di risposta.

Sulla base di queste premesse, il progetto SUPPORT (*Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving*), promosso nell'ambito dell'Avviso Pro-Ben 2023 del Ministero dell'Università e della Ricerca (Decreto Direttoriale n. 1159 del 25 luglio 2023), si colloca entro questa prospettiva, traducendo la promozione del benessere in un programma di interventi rivolto alla popolazione studentesca universitaria e AFAM. Tra le azioni realizzate, l'attivazione di uno sportello di counseling socio-educativo ha offerto agli studenti uno spazio di ascolto e accompagnamento nella rielaborazione delle difficoltà connesse ai contesti di vita e di studio (Messuri, 2026).

La funzione educativa dello sportello è stata orientata a sostenere negli studenti processi di consapevolezza, autonomia e riconoscimento delle proprie risorse, favorendo una lettura più riflessiva delle situazioni problematiche e delle possibilità di azione disponibili. Coerentemente con tali finalità, la ricerca si è concentrata su due dimensioni specifiche, la consapevolezza di sé e l'autoefficacia percepita, considerate rispettivamente come espressione della capacità di riflettere sulla propria esperienza e della percezione di poter affrontare efficacemente le richieste e le difficoltà incontrate.

2. Il benessere come questione educativa nei contesti universitari

Il benessere diviene pedagogicamente intelligibile quando viene ricondotto ai processi attraverso i quali il soggetto costruisce conoscenza di sé, attraversa la problematicità dell'esistenza, entra in relazione e acquisisce criteri per orientare le proprie scelte. Questa prospettiva sposta l'attenzione dalla ricerca di una condizione ideale dello *star bene*, ai processi che possono concorrere a renderla possibile. La pedagogia del benessere delineata da Iavarone e Iavarone (2007) si colloca entro tale orizzonte, assumendo l'"imparare a star bene" come assunto fondante, connesso alla progressiva conquista dell'autonomia attraverso processi educativi e comunicativi. Il costrutto rinvia alla qualità delle pratiche di scelta e delle mediazioni sociali attraverso cui la persona dispone delle proprie risorse: relazione d'aiuto, *life skills*, coping e resilienza diventano così forme della capacità di abitare consapevolmente la propria esperienza. Una distinzione teorica particolarmente feconda per precisare tale assunto è quella fra concezione *edonica* ed *eudaimonica* del benessere. La prima privilegia la presenza di stati piacevoli, la soddisfazione e la riduzione delle esperienze negative; la seconda, invece, riconduce il benessere alla realizzazione delle potenzialità personali, alla costruzione di significati e alla possibilità di mantenere una direzione esistenziale anche nell'attraversamento di espe-

rienze impegnative (Ryan & Deci, 2001). La prospettiva *eudaimonica*, letta in chiave pedagogica, consente pertanto di intendere il benessere oltre la sola esperienza della piacevolezza, riconoscendo nella capacità di attraversare la fatica, l'incertezza e la frustrazione una possibile dimensione dei processi di crescita e di formazione. Ne consegue che la centralità della persona va letta entro una prospettiva relazionale, nella quale il benessere si costruisce nell'interazione tra risorse personali e condizioni ambientali che possono favorirne, limitarne o trasformarne lo sviluppo.

Nel contesto universitario, le risorse personali acquistano significato nelle situazioni concrete in cui lo studente è chiamato a mobilitarle. Gestire il carico di studio, affrontare una valutazione negativa, attraversare un momento di incertezza rispetto alle proprie scelte, costruire relazioni significative o percepirsi poco capaci di rispondere alle richieste accademiche sono esperienze nelle quali caratteristiche personali e condizioni del contesto interagiscono continuamente. La chiave di lettura proposta da Iavarone (2008), sostiene che bisogni, desideri, ambiente e progettualità compongono una struttura di interdipendenza entro cui l'orientamento personale prende forma attraverso l'interpretazione delle condizioni date e la costruzione di possibilità concretamente percorribili. Spetta all'educazione abitare questa soglia, conferire intelligibilità alla difficoltà e tradurre in *usus* l'elaborazione di categorie interpretative, risorse e possibilità d'azione, affinché possa essere trasformato il modo in cui la persona comprende, attraversa e rielabora la propria esperienza. La relazione tra vulnerabilità e risorse disponibili assume, pertanto, una peculiare densità pedagogica, che nella prospettiva ecologica rinviene la cornice ermeneutica capace di restituire pienamente la complessità e la reciproca implicazione delle dimensioni in gioco. In tal senso, Monaco (2026) riconduce il benessere educativo a un costrutto intrinsecamente multidimensionale, generato dall'intreccio delle componenti emotive, relazionali, didattiche e organizzative, e mostra come le possibilità di benessere della persona siano intimamente connesse alla qualità dei contesti entro i quali l'esperienza formativa prende forma. Tale prospettiva assume una particolare rilevanza epistemologica, poiché svincola il benessere da ogni riduzione individualistica e lo restituisce alla trama viva di relazioni, condizioni e significati attraverso cui la persona abita i contesti educativi e conferisce senso al proprio percorso formativo.

Da tale impostazione discende la necessità di leggere vulnerabilità e risorse secondo la medesima logica relazionale e contestuale, evitando di attribuire loro un valore fisso o indipendente dalle condizioni entro cui prendono forma. Un fattore di rischio segnala una condizione che può rendere più problematico il percorso dello studente, ma non ne determina univocamente gli esiti; allo stesso modo, una risorsa personale non opera indipendentemente dalle relazioni e dagli ambienti nei quali può essere mobilitata. Le *life skills* assumono, in questa prospettiva, particolare rilievo, poiché chiamano in causa capacità concretamente mobilitate nella gestione delle situazioni quotidiane e delle relazioni. Entro una pedagogia del benessere, tali competenze concorrono a sostenere la facoltà di comprendere, deliberare e orientare l'azione di fronte alla problematicità dell'esperienza, sottraendo la formazione a una logica meramente adattiva. Il nesso tra risorse personali e qua-

lità del contesto trova ulteriore fondamento nella teoria dell'autodeterminazione, che individua nell'autonomia, nella competenza e nella relazione tre bisogni psicologici fondamentali implicati nei processi motivazionali e nella costruzione del benessere.

La possibilità di esercitare scelte dotate di significato, percepirsi capaci di affrontare le richieste dell'esperienza e sentirsi inseriti in relazioni supportanti costituisce, quindi, una condizione rilevante per lo sviluppo di forme più autonome e consapevoli di regolazione dell'azione (Deci & Ryan, 1985). Nei contesti educativi, ciò implica considerare le risorse individuali nella loro relazione con le opportunità di scelta, riconoscimento e sostegno rese concretamente disponibili dall'ambiente formativo.

L'università costituisce un banco di prova privilegiato di tale paradigma. In tale contesto, vi si intrecciano, in forma particolarmente densa, apprendimento, identità, riconoscimento, progetto di sé e confronto con il limite. Studiare, sostenere una prova, confrontarsi con una valutazione negativa, costruire relazioni con i pari, chiedere aiuto, ridefinire una scelta formativa o immaginare il proprio futuro professionale non sono esperienze esterne alla formazione universitaria: appartengono al modo concreto in cui essa viene vissuta. Balzano (2024) invita a oltrepassare una concezione dell'università circoscritta alla sola funzione trasmissiva, per riconoscerla come autentico ambiente educativo, nel quale persona, cura, relazioni e processi di costruzione identitaria concorrono alla promozione del benessere. Ciò implica, di conseguenza, un ripensamento dei modelli educativi e organizzativi dell'istituzione accademica, chiamata a inscrivere il benessere nel nucleo stesso della propria missione formativa. Ne deriva, quindi, che il benessere cessa di configurarsi come risposta residuale a situazioni di crisi già manifeste e assurge a principio regolativo della qualità dei dispositivi pedagogici, relazionali e organizzativi dell'ateneo.

La letteratura sull'*higher education* converge nel riconoscere come il benessere studentesco prenda forma nelle condizioni quotidiane dell'esperienza accademica, laddove curriculum, *assessment*, relazioni e dispositivi di supporto concorrono a definire le condizioni entro cui lo studente apprende, partecipa e costruisce il proprio percorso formativo; in tale direzione, lo studio qualitativo di Upsher et al. (2023) mette in luce l'intreccio fra progettazione curricolare e benessere, richiamando il peso esercitato dalle pratiche di *assessment*, dal livello di sfida accademica, dalle forme di supporto e, più in generale, dalle possibilità di connessione e interazione sociale che attraversano la vita universitaria. Tale quadro trova ulteriore profondità nella *scoping review* di Bannigan, McGrath e Matthews (2025), condotta su 72 contributi, che esamina gli approcci *whole-university* all'integrazione del benessere nel curriculum. La review individua interventi rivolti allo sviluppo di conoscenze e competenze utili alla gestione del proprio benessere, insieme a modifiche strutturali del curriculum finalizzate anche a ridurre pressioni non necessarie sugli studenti. Il benessere viene così ricondotto a una responsabilità che coinvolge diversi livelli dell'esperienza universitaria e richiede di considerare congiuntamente pratiche didattiche, organizzazione del curriculum e condizioni offerte agli studenti.

È precisamente entro questa concezione sistemica del benessere, assunto quale dimensione intrinseca della qualità formativa e istituzionale dell'università, che diviene necessario chiarire come la sua promozione non coincida con l'attenuazione della natura esigente dell'esperienza accademica, ma solleciti piuttosto una più rigorosa interrogazione pedagogica sul significato che la prova, la fatica, la frustrazione e l'incertezza possono assumere all'interno dei processi di formazione. Un percorso autenticamente orientato al benessere conserva, infatti, la propria capacità di porre lo studente dinanzi alla complessità, di richiedere investimento, responsabilità e perseveranza e di confrontarlo con momenti nei quali l'esito dell'azione non è immediatamente prevedibile; ciò che acquisisce rilievo sul piano educativo è, allora, la qualità delle mediazioni attraverso cui tali esperienze possono essere comprese, elaborate e ricondotte entro un orizzonte di significato, nonché la disponibilità di risorse personali, relazionali e istituzionali che consentano allo studente di attraversarle senza esserne passivamente determinato. La questione investe, tuttavia, anche il piano epistemologico ed empirico, poiché l'intenzionalità educativa, per quanto teoricamente fondata, non può essere assunta come garanzia anticipata dell'efficacia degli interventi: la revisione sistematica di Upsher et al. (2022) restituisce, infatti, un quadro nel quale la fragilità delle evidenze e la persistenza di rilevanti limiti metodologici impediscono di stabilire un rapporto lineare fra l'attivazione di un intervento e il conseguente miglioramento del benessere studentesco. Ne deriva l'esigenza che ogni progettualità educativa sottoponga costantemente la propria normatività alla prova dell'esperienza e della verifica empirica, affinché la distanza tra ciò che l'intervento intende promuovere e ciò che esso rende concretamente possibile possa diventare essa stessa oggetto di conoscenza, riflessione e riprogettazione. È da qui che gli interventi centrati sulla persona trovano una collocazione teoricamente più precisa entro la più ampia responsabilità formativa dell'istituzione universitaria: nella prospettiva *whole-university*, infatti, essi assumono significato non come dispositivi autosufficienti o separati dalla vita accademica, ma come articolazioni circoscritte di un'ecologia istituzionale nella quale curricolo, servizi, relazioni, pratiche valutative e assetti organizzativi concorrono, secondo livelli differenti ma reciprocamente implicati, alla costruzione delle condizioni entro cui il benessere può essere promosso. La stessa *review* di Bannigan et al. (2025) muove dalla constatazione che la crescente domanda indirizzata ai servizi universitari non possa trovare risposta adeguata nella sola espansione di strutture poste ai margini dell'esperienza formativa, richiamando piuttosto la necessità di inscrivere il sostegno al benessere nel tessuto stesso dell'ecosistema universitario; ne consegue che l'accompagnamento rivolto direttamente allo studente e la trasformazione delle condizioni formative non costituiscono opzioni alternative, ma livelli distinti e complementari di una medesima responsabilità educativa, chiamata ad agire simultaneamente sulla possibilità della persona di comprendere e mobilitare le proprie risorse e sulla capacità dell'istituzione di predisporre contesti nei quali tali risorse possano effettivamente trovare espressione.

All'interno di questa cornice, il counseling socio-educativo diviene un'articolazione circoscritta di una più ampia ecologia universitaria del benessere e interviene su una dimensione specifica dell'esperienza studentesca, si tratta del modo

in cui la persona comprende le difficoltà che incontra, riconosce le risorse di cui dispone e individua possibilità per affrontare le situazioni problematiche. Lo spazio di ascolto e di confronto viene realizzato per sostenere la rielaborazione dell'esperienza, consentendo allo studente di mettere a fuoco ciò che vive in quel dato momento, attribuirvi significato e considerare differenti possibilità di azione. L'intreccio fra fattori di vulnerabilità e di protezione, competenze per la vita e dinamiche emotivo-relazionali permette, infatti, di interpretare il percorso universitario come uno spazio attraversato da tensioni, risorse e possibilità evolutive che assumono significato nella relazione fra la persona e i contesti nei quali essa è chiamata a orientarsi. Lo sportello di counseling socio-educativo opera in questa direzione, offre un luogo di ascolto e di elaborazione nel quale la difficoltà può essere restituita alla parola, interrogata nei significati che le vengono attribuiti e progressivamente ricomposta entro nuove possibilità di comprensione e di azione; una funzione che trova consonanza nella prospettiva trasformativa di Mezirow (1991), per il quale la riflessione sull'esperienza e sui quadri di significato attraverso cui essa viene interpretata costituisce un passaggio essenziale dei processi di apprendimento e trasformazione personale.

La relazione di counseling, in questa prospettiva, non si esaurisce nell'offerta di una soluzione esterna alla persona, ma predispone le condizioni affinché essa possa comprendere più compiutamente la propria esperienza, riconoscere le risorse di cui dispone e maturare forme più autonome di orientamento dell'azione, secondo un'impostazione che richiama la matrice centrata sulla persona di Rogers (1951), nella quale la relazione d'aiuto è chiamata a favorire comprensione di sé e autodirezione senza sostituirsi alla capacità decisionale di chi vi prende parte. La cifra pedagogica del dispositivo risiede, dunque, nella possibilità di rendere intelligibile ciò che inizialmente si presenta come esperienza opaca o difficilmente governabile, riconducendolo entro un orizzonte nel quale riflessività, attribuzione di significato e capacità di azione possano essere nuovamente mobilitate. In tale cornice, consapevolezza di sé e autoefficacia percepita acquistano una specifica pertinenza teorica, poiché consentono di interrogare, rispettivamente, la capacità di riconoscere e rielaborare la propria esperienza e la percezione di possedere le risorse necessarie per organizzare e sostenere l'azione di fronte alle richieste situazionali, secondo il significato attribuito all'autoefficacia dalla teoria sociocognitiva di Bandura (1997).

3. Presentazione della ricerca e scelte metodologico-procedurali

Il progetto SUPPORT (*Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving*) si è svolto nell'anno accademico 2024/2025 e ha coinvolto l'Università Telematica degli Studi IUL, in qualità di soggetto capofila, insieme a un partenariato composto da istituzioni universitarie e AFAM: Accademia di Belle Arti di Frosinone, Conservatorio di Musica Licinio Refice di Frosinone, Conservatorio di Musica Tito Schipa di Lecce, Conservatorio di Musica Vecchi-Tonelli di Modena, Conservatorio Statale di Musica Peri-Merulo di Reggio

Emilia e Castelnovo ne' Monti, Scuola del Teatro Musicale, Università Digitale Pegaso, Università Telematica San Raffaele e Universitas Mercatorum.

Il progetto ha avuto l'obiettivo di promuovere il benessere psico-fisico e il contrasto delle forme di disagio psicologico ed emotivo della popolazione studentesca universitaria e degli istituti AFAM, attraverso una prospettiva olistica e multidisciplinare, indispensabile per la comprensione, l'analisi e l'intervento di un fenomeno complesso e multidimensionale.

In fase preliminare, il progetto ha previsto un'analisi della letteratura per l'approfondimento e la comprensione dei fattori di rischio che influenzano il benessere degli studenti, dedicando particolare attenzione alla mappatura delle competenze di vita con l'obiettivo di profilare la popolazione studentesca, includendo variabili legate a stili di vita, aspetti emotivi e comportamentali. A partire dagli elementi emersi, il progetto ha previsto, tra le proprie linee di intervento, l'attivazione di uno sportello di counseling socio-educativo rivolto agli studenti e alle studentesse dei partner della cordata, definendo una delle linee di intervento previste dal progetto. Lo sportello è stato progettato come uno spazio di ascolto, confronto e orientamento rivolto a studenti che attraversavano difficoltà di carattere non patologico connesse al percorso di studio e, più in generale, alla vita quotidiana. Le richieste potevano riguardare, tra gli altri aspetti, difficoltà relazionali, preoccupazioni legate agli esami, momenti di disorientamento e situazioni che richiedevano l'assunzione di decisioni significative. Il percorso di counseling, breve e focalizzato, era orientato a sostenere una maggiore comprensione della situazione vissuta, il riconoscimento delle risorse personali e l'individuazione di possibili strategie per affrontare le difficoltà incontrate. Il servizio ha adottato un approccio breve integrato, caratterizzato dal ricorso flessibile a differenti prospettive teoriche e metodologiche e dall'attenzione alla persona e alle specificità del contesto nel quale la difficoltà prendeva forma (Messuri, 2026). Sul piano operativo, erano previsti colloqui individuali della durata di 45 minuti, svolti in modalità telematica attraverso la piattaforma Google Meet. In relazione alle esigenze emerse durante il percorso, l'intervento poteva articolarsi fino a un massimo di tre incontri.

La componente di ricerca è stata integrata nella progettazione del servizio con l'obiettivo di osservare eventuali cambiamenti in alcune dimensioni soggettive coerenti con le finalità educative del counseling. In continuità con il quadro teorico delineato, l'attenzione è stata rivolta alla consapevolezza di sé e all'autoefficacia percepita, considerate rispettivamente in rapporto alla comprensione della propria esperienza e alla percezione di poter mobilitare le proprie risorse nell'affrontare situazioni e difficoltà.

In tal senso, la domanda di ricerca sottesa può essere così sintetizzata: quali variazioni si osservano nella consapevolezza di sé e nell'autoefficacia percepita tra l'inizio e la conclusione del percorso di counseling socio-educativo? L'ipotesi di lavoro prevedeva un incremento dei punteggi relativi a entrambe le dimensioni tra la rilevazione iniziale (t0) e quella conclusiva (t1).

Sul piano metodologico, la ricerca ha adottato un disegno longitudinale a gruppo unico, con somministrazione di un questionario strutturato prima dell'avvio del percorso di counseling (t0) e al termine dello stesso (t1), in modo da

poter confrontare i livelli rilevati nelle dimensioni indagate prima e dopo la fruizione del servizio. Il questionario *ex ante* era costituito da una sezione socio-anagrafica e informativa, utile a rilevare eventuali percorsi di supporto già seguiti in precedenza, e una sezione psicometrica. Il questionario ex post riproponeva la sezione psicometrica e una sezione di valutazione del percorso svolto. Per rilevare le due dimensioni oggetto di indagine sono stati utilizzati due specifici strumenti psicometrici, somministrati sia nella rilevazione ex ante sia in quella ex post. La consapevolezza di sé è stata misurata attraverso il Self-Awareness Outcomes Questionnaire (SAOQ; Sutton, 2016), uno strumento finalizzato a rilevare gli esiti associati alla consapevolezza che la persona ha di sé. Per la rilevazione dell'autoefficacia percepita è stata invece somministrata la General Self-Efficacy Scale (GSE; Schwarzer & Jerusalem, 1995), volta a rilevare la percezione della propria capacità di affrontare situazioni e difficoltà facendo ricorso alle risorse personali disponibili.

La scelta dei due strumenti risponde alla complementarità dei costrutti considerati: il SAOQ consente di indagare aspetti connessi alla comprensione e alla consapevolezza della propria esperienza, mentre la GSE rileva la percezione della propria capacità di affrontare efficacemente situazioni e difficoltà. Per il SAOQ si è proceduto alla ricodifica di alcuni item, così da uniformare la direzione dei punteggi e fare corrispondere valori più elevati a livelli più alti del costrutto rilevato.

La somministrazione di entrambi i questionari è avvenuta tramite moduli online, scelta che ha permesso di semplificare la compilazione da parte degli studenti e di favorirne l'adesione.

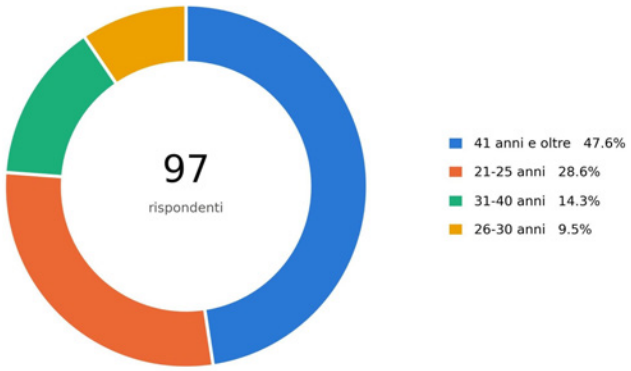
Particolare attenzione è stata riservata alla definizione del *setting* di accoglienza, concepito in modo da garantire riservatezza e libertà di espressione durante gli incontri. In coerenza con tale impostazione, si è scelto di non effettuare alcuna registrazione delle sessioni di counseling, preservando il carattere confidenziale dello spazio e tutelando la libera espressione dei partecipanti.

4. Campionamento

Lo sportello di counseling socio-educativo è stato attivo da marzo a giugno 2025 e ha registrato complessivamente 97 adesioni, tutte su base volontaria. Ai fini dell'analisi longitudinale sono stati considerati esclusivamente i partecipanti che avevano completato entrambe le rilevazioni, iniziale (t0) e finale (t1). Il campione utilizzato per il confronto pre-post è risultato pertanto costituito da 63 partecipanti, per i quali erano disponibili dati completi e appaiati nei due tempi di rilevazione.

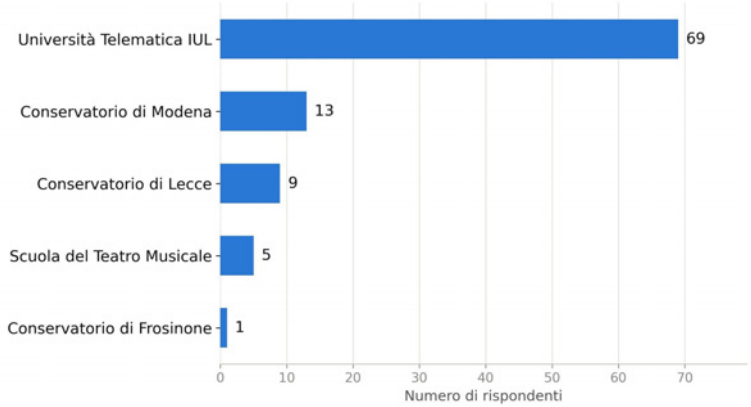
La distribuzione per età del campione (Graf. 1) mostra un andamento bimodale, con due poli nettamente più rappresentati: gli over 41 e i 21-25enni, rispetto alle fasce intermedie. Questa concentrazione è riconducibile al profilo dello studente medio dell'università telematica, il cui bacino di utenza include in misura significativa studenti lavoratori, adulti in formazione permanente o iscritti a percorsi di seconda laurea, con un profilo anagrafico strutturalmente diverso da quello di un ateneo tradizionale. La quota di rispondenti tra 21 e 25 anni, pari a poco

meno di un terzo del campione, rappresenta invece il profilo più atteso per un servizio di counseling socio-educativo rivolto a studenti, e proviene in misura maggiore dai partner AFAM, il cui bacino studentesco è più aderente all'età tradizionale della formazione superiore.



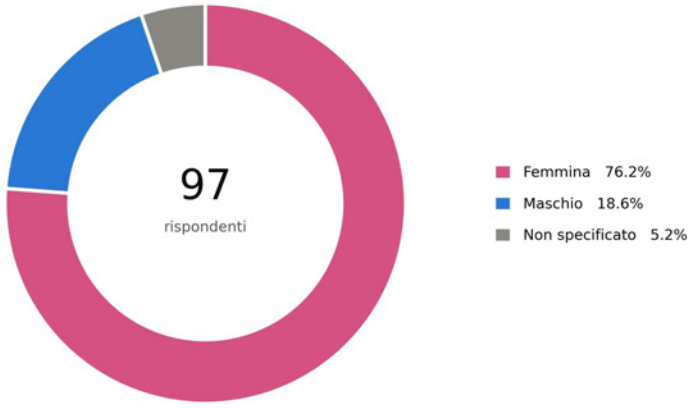
Graf. 1: Distribuzione per età del campione

La distribuzione delle adesioni per ente di appartenenza evidenzia una marcata concentrazione presso l'Università Telematica degli Studi IUL (Graf. 2), alla quale afferiscono 69 dei 97 partecipanti complessivi, pari al 71% delle adesioni. Seguono il Conservatorio Vecchi-Tonelli di Modena con 13 partecipanti, il Conservatorio Tito Schipa di Lecce con 9, la Scuola del Teatro Musicale con 5 e il Conservatorio Licinio Refice di Frosinone con un partecipante. La partecipazione risulta pertanto distribuita in maniera disomogenea tra gli enti coinvolti. La maggiore adesione registrata presso IUL può essere letta anche alla luce del ruolo di soggetto capofila e della possibilità di promuovere direttamente il servizio attraverso i propri canali istituzionali.



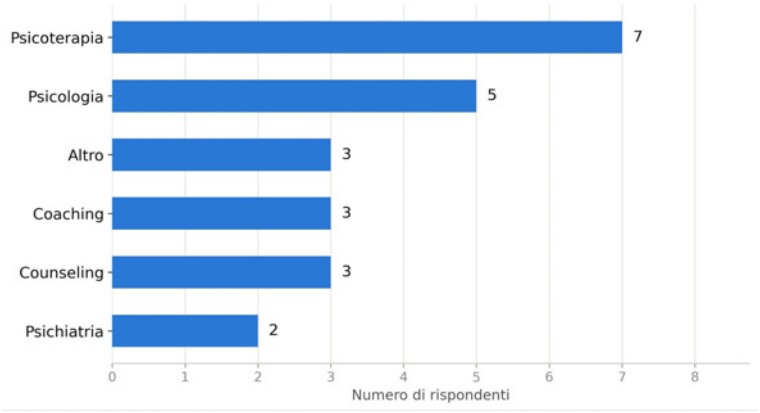
Graf. 2: Distribuzione del campione rispetto all'ente di appartenenza

Sul piano del genere, la netta prevalenza femminile, pari al 76,2%, conferma un pattern ben documentato in letteratura, secondo cui le donne tendono ad accedere più frequentemente ai servizi di supporto psicologico e di counseling, mostrando una maggiore disponibilità alla richiesta di aiuto e alla partecipazione a percorsi riflessivi rispetto agli uomini. Questo andamento non è specifico del contesto SUPPORT, ma si inserisce in una tendenza trasversale osservata in ambito clinico e psico-educativo, spesso ricondotta a fattori socioculturali legati alla minore stigmatizzazione, per le donne, della richiesta di aiuto (Nam et al., 2010). Una quota pari al 5,2% dei partecipanti ha preferito non indicare il proprio genere; tale dato viene mantenuto come componente autonoma nella descrizione del campione, senza attribuirvi specifiche interpretazioni identitarie.



Graf. 3: Distribuzione per genere del campione

Un ulteriore elemento utile a inquadrare il profilo dell'utenza riguarda i percorsi di supporto eventualmente già intrapresi in precedenza rispetto all'accesso allo sportello (Graf. 4). Nello specifico, 23 persone dichiarano di aver intrapreso in passato un percorso di sostegno: la psicoterapia risulta la più diffusa con 7 indicazioni, seguita dalla psicologia con 5; counseling, coaching e la categoria residuale "altro" si attestano ciascuna su 3 indicazioni, mentre le esperienze di natura psichiatrica risultano le meno frequenti, con 2 casi. A questo quadro si aggiungono 3 partecipanti che dichiarano di essere impegnati in un percorso di supporto ancora attivo al momento della compilazione del questionario.



Graf. 4: Esperienze pregresse di sostegno

La presenza di precedenti esperienze di sostegno costituisce un elemento da considerare nell'interpretazione dei risultati. Una parte dei partecipanti accede infatti allo sportello avendo già sperimentato altre forme di supporto, mentre per altri il counseling può rappresentare una prima esperienza di questo tipo. Tale eterogeneità potrebbe associarsi a differenti aspettative nei confronti del servizio e a una diversa familiarità con processi di riflessione sulla propria esperienza. Poiché il disegno dello studio non consente di isolare l'eventuale contributo di questa variabile alle variazioni osservate, il dato viene assunto come una caratteristica del campione da tenere presente nella successiva lettura dei risultati. La limitata presenza di precedenti esperienze di natura psichiatrica risulta coerente con la finalità non clinica dello sportello, progettato per accompagnare difficoltà connesse alla vita personale, relazionale e formativa senza configurarsi come servizio di presa in carico psicologica o psichiatrica. Il dato, tuttavia, riguarda esclusivamente le esperienze pregresse dichiarate dai partecipanti e non può essere assunto come indicatore della presenza o dell'assenza di condizioni cliniche. Ai fini dell'analisi longitudinale, il sottocampione di riferimento resta comunque quello dei 63 partecipanti che hanno completato sia la rilevazione iniziale sia quella finale, permettendo di osservare le variazioni intervenute nel tempo.

5. Strumenti di ricerca utilizzati

La consapevolezza di sé e l'autoefficacia percepita sono state rilevate attraverso due strumenti psicometrici utilizzati nelle rilevazioni iniziale (t0) e conclusiva (t1). Per la consapevolezza di sé è stato impiegato il Self-Awareness Outcomes Questionnaire (SAOQ; Sutton, 2016), mentre l'autoefficacia percepita è stata rilevata mediante un adattamento della General Self-Efficacy Scale (GSE; Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Al fine di limitare possibili effetti di familiarizzazione derivanti dalla ripetizione

dei medesimi item nelle rilevazioni pre e post, la GSE è stata utilizzata in una versione adattata composta complessivamente da 20 item, organizzati in due set di 10 item destinati rispettivamente alle rilevazioni t0 e t1. Gli item somministrati nella seconda rilevazione sono stati formulati mantenendo la corrispondenza con il costrutto indagato dagli item della scala originale. Si è scelto pertanto di fare riferimento a due set distinti, senza assumere una loro equivalenza psicometrica in termini di forme parallele, non essendo tale equivalenza stata oggetto di una specifica verifica.

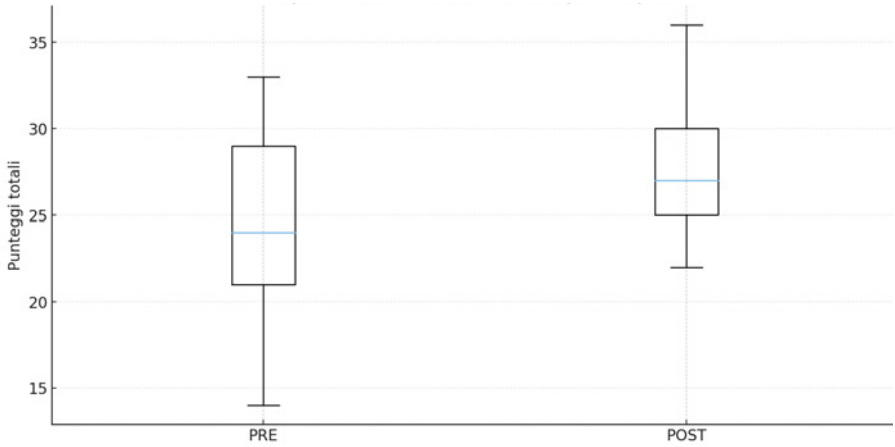
Per quanto riguarda la consapevolezza di sé, il SAOQ consente di rilevare differenti esiti associati alla capacità della persona di riconoscere e comprendere aspetti della propria esperienza (Sutton, 2016; Sutton & Crobach, 2022). Nell'ambito della presente ricerca, alcuni item sono stati sottoposti a ricodifica inversa, così da uniformare la direzione dei punteggi e fare corrispondere valori più elevati a una maggiore presenza del costrutto rilevato.

La GSE è stata invece assunta come misura dell'autoefficacia generale percepita, intesa come convinzione della persona circa la propria capacità di affrontare situazioni problematiche e richieste facendo ricorso alle risorse di cui dispone. La rilevazione ha consentito quindi di affiancare alla dimensione della consapevolezza di sé una misura riferita alla percezione della propria capacità di fronteggiare le difficoltà e orientare l'azione. Nel questionario conclusivo, alle misure psicometriche sono state inoltre affiancate domande volte a raccogliere elementi di autoriflessione e la valutazione soggettiva dell'esperienza di counseling.

6. Analisi del *Self-Awareness Outcomes Questionnaire*

L'analisi dei punteggi ottenuti al *Self-Awareness Outcomes Questionnaire* (SAOQ) è stata condotta confrontando le rilevazioni effettuate all'inizio (t0) e al termine (t1) del percorso di counseling. Il confronto tra i questionari ha l'obiettivo di rilevare se le dimensioni indagate abbiano registrato un cambiamento osservabile, oppure se i punteggi siano rimasti sostanzialmente stabili nel tempo. Inoltre, la comparazione tra le due rilevazioni consente di distinguere un eventuale miglioramento diffuso, esteso alla generalità dei partecipanti, da un effetto trainato da pochi casi isolati.

Osservando i dati riportati nella Tabella 1 e la relativa rappresentazione attraverso il boxplot (Graf. 5), il confronto tra i due tempi di rilevazione evidenzia uno spostamento dei punteggi SAOQ verso valori più elevati. Il punteggio medio passa da 24,33 nella rilevazione iniziale a 28,05 in quella conclusiva, mentre la mediana aumenta da 24 a 27. La stessa tendenza emerge considerando gli estremi della distribuzione, con il valore minimo che passa da 14 a 22 e quello massimo da 33 a 36. Il boxplot mostra inoltre uno spostamento verso l'alto dell'intervallo interquartile e una sua minore ampiezza nella rilevazione conclusiva. Nel complesso, i dati descrittivi indicano pertanto che, a t1, i punteggi SAOQ si collocano su valori mediamente più elevati e presentano una minore dispersione rispetto alla rilevazione iniziale.



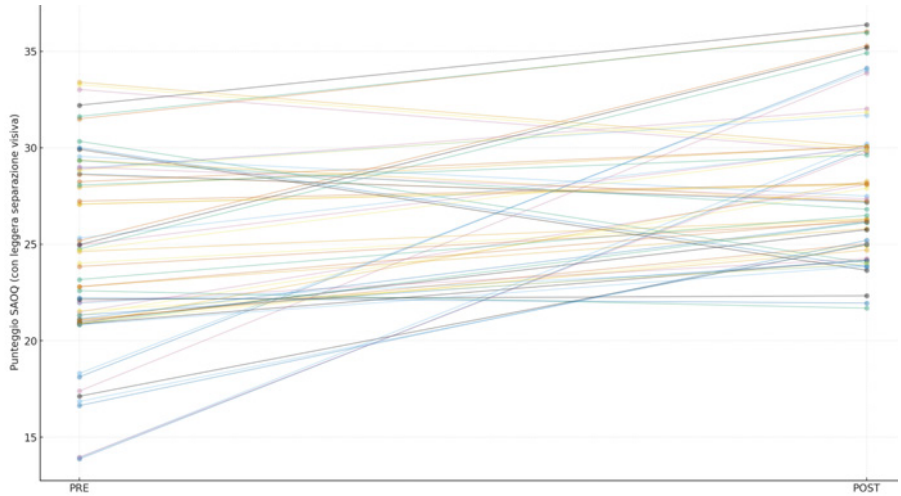
Graf. 5: Boxplot SAOQ PRE e POST

Misura	Pre	Post
Media	24,33	28,05
Mediana	24	27
Min	14	22
Max	33	36

Tab. 1: Esiti del SAOQ PRE e POST

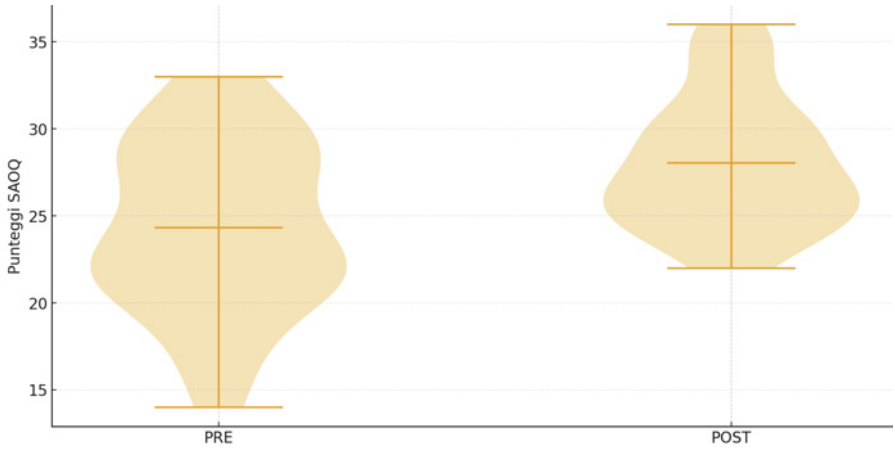
In relazione alla scala SAOQ, si è ritenuto opportuno procedere all'analisi delle traiettorie individuali, al fine di rilevare se il miglioramento osservato sia effettivamente diffuso tra i partecipanti oppure se sia trainato da un numero ristretto di casi con variazioni particolarmente ampie. Il Grafico 6 mostra una prevalenza di traiettorie ascendenti, accompagnata tuttavia dalla presenza di casi caratterizzati da variazioni contenute, sostanziale stabilità o diminuzione del punteggio. L'incremento rilevato nelle statistiche aggregate non appare pertanto riconducibile esclusivamente a pochi casi con variazioni particolarmente elevate, ma si accompagna a una pluralità di incrementi individuali. Al tempo stesso, la presenza di traiettorie differenti segnala una certa eterogeneità nella variazione dei punteggi tra t0 e t1.

Sul piano operativo, questa analisi è stata condotta calcolando, per ciascun partecipante, la variazione individuale (Δ) come differenza tra il punteggio POST e quello PRE, per poi sintetizzarne la distribuzione attraverso i valori di tendenza centrale ed estremi (media della variazione, minimo e massimo). L'elaborazione del grafico ha inoltre previsto l'introduzione di una lieve variazione visiva, definita jitter, che consente di distinguere con maggiore chiarezza le singole traiettorie, migliorandone la leggibilità senza alterare l'andamento reale dei punteggi (Chambers et al., 2018).



Graf. 6: Traiettorie individuali SAOQ con jitter

La distribuzione dei punteggi nei due tempi è stata ulteriormente esaminata mediante un *violin plot* (Graf. 7). A differenza del boxplot, che sintetizza la distribuzione attraverso mediana, quartili ed estremi, il violin plot rappresenta anche la densità dei punteggi, cioè la maggiore o minore concentrazione delle osservazioni lungo la scala. Nel caso in esame, la forma del violino a t0 si estende maggiormente verso i valori inferiori e presenta una distribuzione più ampia lungo la scala. A t1, invece, la sagoma risulta complessivamente spostata verso l'alto: la maggiore ampiezza della densità si colloca nella parte medio-alta dei punteggi, mentre la presenza di valori bassi appare più limitata. La distribuzione in t1 è caratterizzata da una concentrazione più marcata attorno a valori relativamente elevati, coerente con l'aumento della mediana e con la riduzione dell'intervallo osservata nel boxplot. Il violin plot consente inoltre di apprezzare che il cambiamento non consiste soltanto nell'aumento di alcuni punteggi estremi, ma riguarda la configurazione complessiva della distribuzione. La rappresentazione evidenzia, infatti, a t0 una maggiore estensione dei punteggi verso i valori inferiori, mentre a t1 la distribuzione risulta traslata verso valori più elevati e maggiormente concentrata nella parte medio-alta della scala.



Graf. 7: Violin plot del SAOQ PRE e POST

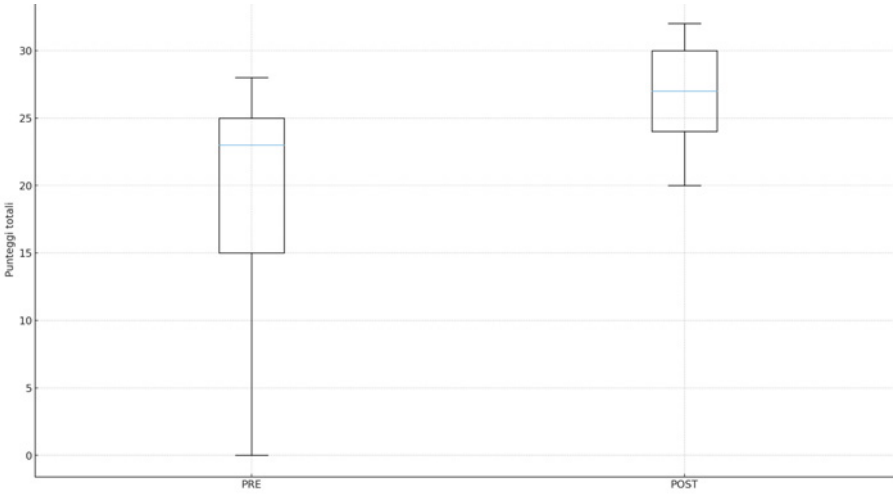
7. Analisi della *General Self-Efficacy Scale*

L'analisi dei punteggi ottenuti alla *General Self-Efficacy Scale* (GSE) è stata condotta confrontando le rilevazioni effettuate all'inizio (t0) e al termine (t1) del percorso di counseling. Come per il SAOQ, il confronto è finalizzato a descrivere l'andamento dei punteggi nei due tempi di rilevazione e le eventuali variazioni nella loro distribuzione.

L'analisi degli esiti della scala GSE rileva un andamento analogo e più marcato delle osservazioni relative al SAOQ. Il punteggio medio passa da 18,48 nella fase iniziale a 26,67 in quella conclusiva, con un incremento di 8,19 punti, superiore a quello registrato per la consapevolezza di sé. Anche in questo caso i valori estremi confermano la tendenza: il minimo sale da 0 a 20, mentre il massimo passa da 28 a 32. Lo spostamento verso l'alto risulta quindi accompagnato, come per il SAOQ, da un restringimento dell'intervallo complessivo, e in particolare dalla scomparsa dei punteggi più bassi, prossimi allo zero, presenti nella sola rilevazione iniziale (Graf. 8). Per la GSE l'analisi è stata mantenuta a livello aggregato, concentrando l'attenzione sulla variazione della distribuzione dei punteggi tra t0 e t1 attraverso le statistiche descrittive, il boxplot e il *violin plot*. Non essendo state analizzate le traiettorie individuali, i risultati vengono pertanto interpretati esclusivamente in riferimento all'andamento complessivo del campione.

Le variazioni osservate nella consapevolezza di sé e nell'autoefficacia percepita possono essere lette anche alla luce delle caratteristiche del dispositivo di counseling adottato. La brevità del percorso e la focalizzazione su situazioni specifiche portate dallo studente attribuiscono particolare rilievo al riconoscimento delle risorse disponibili e all'individuazione di possibili modalità di azione. In questa prospettiva, l'incremento rilevato nei punteggi di autoefficacia appare coerente con una modalità di intervento orientata anche a sostenere la percezione della propria capacità di affrontare le difficoltà. Un intervento di questo tipo si presta con par-

ticolare efficacia a rafforzare la percezione di poter affrontare concretamente una difficoltà, più che a produrre un lavoro esteso sulla consapevolezza di sé, il quale richiederebbe presumibilmente tempi di elaborazione più lunghi.



Graf. 8: Boxplot GSE PRE e POST

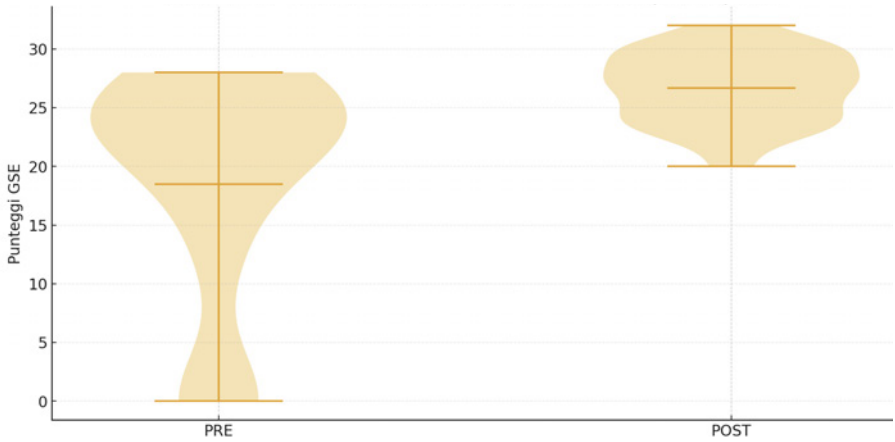
Misura	Pre	Post
Media	18,48	26,67
Mediana	23	27
Min	0	20
Max	28	32

Tab. 2: Esiti del GSE PRE e POST

Analogamente a quanto osservato per il SAOQ, anche per la GSE il *violin plot* (Graf. 9) consente di approfondire la lettura delle distribuzioni, affiancando alle misure di tendenza centrale una rappresentazione della densità dei punteggi. Nella rilevazione iniziale, la distribuzione presenta una marcata estensione verso i valori inferiori della scala, fino al punteggio minimo pari a 0, mentre una maggiore concentrazione delle osservazioni si colloca nella fascia compresa approssimativamente tra 20 e 25 punti. Tale configurazione evidenzia quindi la presenza, a t0, di partecipanti con punteggi di autoefficacia percepita sensibilmente inferiori rispetto alla parte più consistente del campione. Nella rilevazione conclusiva (t1), la distribuzione assume una configurazione differente: l'estensione verso i valori inferiori non è più presente e i punteggi risultano concentrati in un intervallo più ristretto e collocato su valori complessivamente più elevati, prevalentemente compresi tra 24 e 30 punti. Il *violin plot* rende quindi visibili sia lo spostamento verso

l'alto della distribuzione sia la minore dispersione dei punteggi a t1, in coerenza con quanto già emerso dal boxplot e dalle statistiche descrittive.

Questo restringimento, coerente con quanto già osservato nel boxplot, conferma che il percorso non si è limitato a innalzare il punteggio medio, ma ha anche ridotto in modo sensibile la fascia di maggiore fragilità presente all'avvio, portando l'intero gruppo su livelli più solidi e più omogenei di percezione della propria efficacia. Letti congiuntamente, i violin plot delle due scale restituiscono un quadro convergente, poiché in entrambi i casi la distribuzione si sposta verso l'alto e si compatta dopo il percorso di counseling. Questo segnala che il cambiamento osservato riguarda non solo la tendenza centrale dei punteggi, ma anche la forma stessa con cui il gruppo si distribuisce attorno a essa. Tale convergenza è coerente con l'ipotesi di un incremento della consapevolezza di sé e dell'autoefficacia percepita tra t0 e t1, senza tuttavia consentire di attribuire le variazioni osservate al solo intervento di counseling.



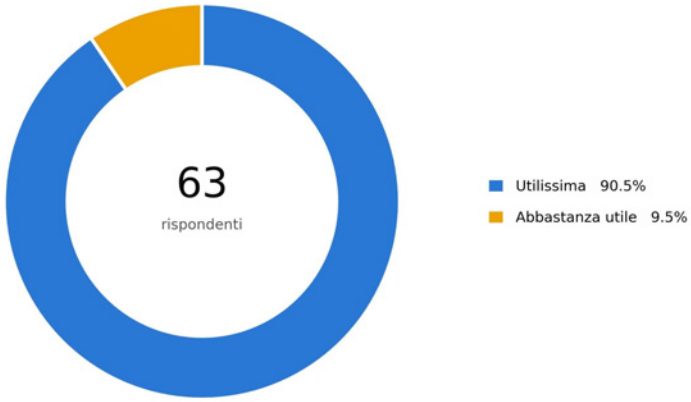
Graf. 9: Violin plot del GSE PRE e POST

8. Valutazione dell'esperienza di counseling

Accanto alla rilevazione delle variazioni nella consapevolezza di sé e nell'autoefficacia percepita, il questionario somministrato al t1 ha previsto una valutazione soggettiva dell'esperienza di counseling. Questa rilevazione risponde a una finalità distinta rispetto alle misure psicometriche: mentre SAOQ e GSE consentono di confrontare i punteggi relativi alle due dimensioni indagate prima e dopo il percorso, la valutazione conclusiva restituisce il giudizio espresso direttamente dai partecipanti rispetto all'utilità attribuita all'esperienza svolta. I due livelli di analisi devono pertanto essere mantenuti distinti, pur potendo essere letti congiuntamente nella ricostruzione complessiva degli esiti del percorso.

Come mostra il Grafico 10, la valutazione espressa dai 63 partecipanti che hanno completato la rilevazione finale è interamente collocata nelle categorie po-

sitive considerate. In particolare, il 90,5% dei rispondenti ha giudicato l'esperienza "utilissima", mentre il restante 9,5% l'ha definita "abbastanza utile". Non sono state registrate risposte nelle categorie corrispondenti a una valutazione negativa o a una scarsa utilità del percorso. Il dato evidenzia quindi una percezione dell'esperienza fortemente positiva e, soprattutto, ampiamente condivisa tra coloro che hanno portato a termine il percorso e compilato il questionario conclusivo.



Graf. 10: Valutazione soggettiva dell'esperienza di counseling

9. Discussione dei risultati

I risultati consentono di rispondere alla domanda di ricerca evidenziando, nel campione analizzato, variazioni nelle due dimensioni considerate tra l'inizio e la conclusione del percorso di counseling socio-educativo. Sia per la consapevolezza di sé sia per l'autoefficacia percepita, i punteggi rilevati a t1 risultano complessivamente più elevati rispetto a quelli registrati a t0. Nel caso del SAOQ, l'analisi delle traiettorie individuali mostra inoltre che l'andamento positivo osservato a livello aggregato si accompagna a numerosi incrementi individuali, pur in presenza di situazioni di stabilità o di diminuzione del punteggio. Per la GSE, l'analisi condotta a livello aggregato evidenzia uno spostamento della distribuzione verso valori superiori e una marcata riduzione della presenza di punteggi collocati nella parte inferiore della scala. Le variazioni osservate nella consapevolezza di sé e nell'autoefficacia percepita possono essere lette anche alla luce delle caratteristiche del dispositivo di counseling adottato. La brevità del percorso e la focalizzazione sulle situazioni portate dallo studente attribuiscono particolare rilievo alla comprensione della difficoltà, al riconoscimento delle risorse disponibili e all'individuazione di possibili modalità di azione. In questa prospettiva, l'incremento rilevato nelle due dimensioni appare coerente con le finalità di un intervento orientato a sostenere la persona nella lettura della propria esperienza e nella percezione delle risorse attraverso cui affrontarla. Tale interpretazione deve tuttavia essere assunta in termini esplorativi, poiché il disegno adottato non consente di attribuire causalmente al

counseling le variazioni osservate. A questo quadro si affianca la valutazione soggettiva espressa al termine del percorso. Tutti i 63 partecipanti che hanno completato la rilevazione finale hanno collocato la propria esperienza nelle due categorie positive considerate nel Grafico 10, con il 90,5% che l'ha giudicata "utilissima" e il 9,5% "abbastanza utile". Pur trattandosi di un indicatore distinto dalle misure psicometriche e non utilizzabile come conferma delle variazioni registrate attraverso SAOQ e GSE, il dato segnala un elevato livello di utilità percepita e contribuisce a descrivere il modo in cui il servizio è stato accolto dai partecipanti. Nel complesso, i risultati assumono particolare interesse se considerati in relazione alle caratteristiche dello sportello: un intervento breve, circoscritto e di natura socio-educativa, rivolto a difficoltà non patologiche e distinto da una presa in carico clinica. La possibilità di osservare variazioni nelle dimensioni indagate all'interno di un dispositivo articolato in un numero limitato di incontri costituisce un elemento meritevole di ulteriore approfondimento, soprattutto nella prospettiva di comprendere quale funzione possano assumere servizi di questo tipo all'interno di più ampie strategie universitarie di promozione del benessere.

I risultati devono essere interpretati alla luce di alcuni limiti. In primo luogo, il disegno pre-post a gruppo unico, in assenza di un gruppo di controllo, non permette di stabilire un rapporto causale tra partecipazione al counseling e variazioni osservate. Non è pertanto possibile escludere il contributo di fattori esterni intervenuti tra le due rilevazioni. In secondo luogo, l'adesione volontaria al servizio introduce un possibile effetto di autoselezione, poiché gli studenti che hanno scelto di partecipare potrebbero presentare caratteristiche, motivazioni o aspettative differenti rispetto alla popolazione studentesca complessiva. A ciò si aggiunge la riduzione da 97 adesioni iniziali a 63 partecipanti con dati completi nei due tempi, aspetto che suggerisce cautela rispetto alla possibile presenza di differenze tra chi ha completato entrambe le rilevazioni e chi non ha preso parte alla rilevazione conclusiva. La distribuzione fortemente disomogenea delle adesioni tra gli enti partner limita inoltre la possibilità di estendere i risultati all'intera popolazione coinvolta nel progetto.

Un ulteriore limite è rappresentato dall'assenza di una rilevazione di *follow-up*, che non consente di verificare se le variazioni osservate a t1 si mantengano nel tempo. Future rilevazioni potrebbero pertanto prevedere un ampliamento e un maggiore bilanciamento del campione, l'introduzione di una rilevazione successiva alla conclusione del percorso e, ove compatibile con le caratteristiche del servizio, un disegno capace di rafforzare l'interpretazione delle variazioni osservate.

Queste indicazioni assumono particolare rilievo nell'attuale seconda edizione del progetto SUPPORT, che offre l'opportunità di valorizzare quanto emerso dalla prima esperienza e di intervenire sugli aspetti che l'analisi ha evidenziato come maggiormente suscettibili di miglioramento. In particolare, l'ampliamento e una più equilibrata composizione del campione, il rafforzamento del coinvolgimento degli enti partner e l'introduzione di rilevazioni capaci di osservare l'andamento delle dimensioni indagate anche a distanza dalla conclusione del percorso possono contribuire a rendere più solido il dispositivo di ricerca. I risultati della prima edizione costituiscono, in questa prospettiva, una base empirica preliminare a partire

dalla quale approfondire il contributo che il counseling socio-educativo può offrire nell'ambito di strategie più ampie di promozione del benessere della popolazione studentesca.

10. Per non concludere…

L'esperienza di SUPPORT sollecita una questione che riguarda il modo stesso in cui il benessere viene assunto come oggetto dell'intervento educativo in università. Le variazioni rilevate, al termine di un percorso breve di counseling socio-educativo, nella consapevolezza di sé e nell'autoefficacia percepita costituiscono un dato rilevante. Sarebbe però riduttivo far coincidere con esse il senso dell'esperienza realizzata. La questione non riguarda soltanto ciò che può cambiare nell'arco di pochi incontri, ma ciò che può diventare possibile quando l'istituzione mette a disposizione dello studente un tempo e uno spazio nei quali una difficoltà possa essere riconosciuta, nominata e rielaborata, prima che si irrigidisca o richieda forme differenti di intervento. Una simile chiave di lettura sposta l'attenzione dal solo esito alla funzione educativa del dispositivo. Consapevolezza di sé e autoefficacia percepita non coincidono con il benessere, né la complessità di quest'ultimo può essere ricondotta alle due dimensioni considerate. Esse consentono, piuttosto, di osservare alcuni movimenti che interessano il modo in cui lo studente si colloca rispetto a una situazione problematica, comprendendola diversamente, riconoscendo le risorse che può mobilitare e percependosi maggiormente capace di affrontarla. È su questo terreno che il counseling assume una specifica valenza pedagogica. Come già richiamato in precedenza, l'aiuto non consiste nel fornire dall'esterno una soluzione, ma nel predisporre le condizioni affinché la persona possa riappropriarsi della propria capacità di comprensione, scelta e orientamento (Musaio, 2025).

La delimitazione del campo di azione dello sportello rende, al tempo stesso, visibile il suo confine. Le difficoltà portate dagli studenti non si originano esclusivamente nella sfera individuale, così come la possibilità di affrontarle non può dipendere soltanto dalle risorse che ciascuno riesce ad attivare. Come sottolineato nel razionale teorico, l'esperienza universitaria prende forma entro sistemi di relazioni, richieste prestazionali, transizioni, pratiche didattiche e condizioni organizzative che possono concorrere tanto al benessere quanto all'emergere di situazioni di difficoltà. Una lettura esclusivamente centrata sul rafforzamento delle capacità individuali rischierebbe, pertanto, di ricondurre allo studente anche la responsabilità di adattarsi a condizioni sulle quali egli dispone di margini di azione limitati. Il counseling incontra qui uno dei suoi confini e, nello stesso tempo, una possibile ulteriore rilevanza. Ciò che affiora nello spazio individuale dell'ascolto può restituire all'istituzione domande sulle condizioni entro cui determinate difficoltà prendono forma, si ripetono o faticano a trovare luoghi nei quali essere espresse. È in questo passaggio che la prospettiva *whole-university*, già richiamata, acquisisce particolare rilievo, poiché riconduce il benessere a una responsabilità che attraversa servizi, pratiche formative, assetti organizzativi e cultura istituzionale (Bannigan

et al., 2025). Anche l'accesso ai dispositivi di supporto diventa, da questo punto di vista, una questione educativa e organizzativa. La mancata partecipazione non può essere interpretata automaticamente come assenza di bisogno. Tra la disponibilità formale di un servizio e la possibilità effettiva di utilizzarlo intervengono la sua visibilità, l'accessibilità, il significato che gli studenti gli attribuiscono e la legittimità che la richiesta di aiuto assume all'interno di uno specifico contesto. La domanda si sposta, allora, dalla semplice presenza di interventi alla capacità dell'istituzione di creare le condizioni perché questi possano essere riconosciuti e incontrati nel momento in cui diventano necessari.

È forse questa una delle questioni più rilevanti che la prima esperienza di SUPPORT consegna alla sua prosecuzione, oggi sviluppata nell'ambito di SUPPORTevo – *Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving-Evolution*. Rafforzare il disegno di ricerca consentirà di comprendere meglio la consistenza e la tenuta nel tempo delle variazioni osservate. Altrettanto importante sarà indagare le condizioni nelle quali tali variazioni maturano e il rapporto tra ciò che avviene nello spazio circoscritto del counseling e il contesto universitario nel quale quello spazio è inserito. Lo sportello socio-educativo può essere assunto, in questo senso, anche come un punto di osservazione sul rapporto tra studente e istituzione, un luogo nel quale le difficoltà individualmente espresse possono rendere visibili questioni che non sono necessariamente soltanto individuali. Promuovere il benessere implica allora una responsabilità ulteriore, che consiste non soltanto nell'offrire luoghi nei quali gli studenti possano elaborare ciò che attraversano, ma anche nel mantenere aperta la possibilità che quanto emerge da quei luoghi interroghi, a sua volta, l'università e il modo in cui essa costruisce le condizioni dell'esperienza formativa.

Bibliografia

Balzano, V. (2024). Da processo d'apprendimento a dinamica educativa: quando un contesto educativo genera benessere? Ragioni e limiti di una riflessione pedagogico-sociale. *Pedagogia Oggi, 22*(1), 75–82. https://doi.org/10.7346/PO-012024-10

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bannigan, G., McGrath, D., & Matthews, J. (2025). Whole-university approaches to embedding well-being in the curriculum: A scoping review. *Frontiers in Education, 10*, 1534244. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1534244

Botta, E. (2025). Me and the University. Dimensions of educational well-being in university contexts. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, 20*(3), 1–18. https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21654

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Chambers, J. M., Cleveland, W. S., Kleiner, B., & Tukey, P. A. (2018). *Graphical methods for data analysis*. Chapman and Hall/CRC. https://doi.org/10.1201/9781351072304

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Iavarone, M. L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Bruno Mondadori.

Iavarone, M. L., & Iavarone, T. (2007). *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito sociosanitario*. FrancoAngeli.

Konstantinidis, A. (2024). An integrative review of the literature on factors influencing student well-being in the learning environment. *International Journal of Educational Research Open, 7*, 100384. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100384

Lemon, N., O'Brien, S., Later, N., Britton, S., & Prendergast, J. (2025). Pedagogy of Belonging: Cultivating wellbeing literacy in higher education. *Higher Education, 90*, 199–213. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01317-8

Messuri, I. (2026). *Support: Supporting Students' Understanding and Prevention Programs for Overall Relief and Thriving*. Ledizioni.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-bass.

Monaco, G. (2025). School well-being as a key determinant of educational quality. What is the teacher's role? *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, 9*(2). https://doi.org/10.32043/gsd.v9i2.1320

Monaco, G. (2026). Benessere scolastico e inclusione in prospettiva ecologica: una ricerca esplorativa nella scuola secondaria di II grado. *IUL Research, 7*(13), 59–86. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v7i13.799

Musaio, M. (2025). Pedagogical counseling and theory of helping relationship to face the vulnerability of our present times: Perspectives and practices. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 21*(2), 29–42. https://doi.org/10.18778/2450-4491.21.03

Nam, S. K., Chu, H. J., Lee, M. K., Lee, J. H., Kim, N., & Lee, S. M. (2010). A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of American College Health*, *59*(2), 110–116. https://doi.org/10.1080/-07448481.2010.483714

Palmieri, C. (2013). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). NFER-NELSON.

Sutton, A. (2016). Measuring the effects of self-awareness: Construction of the Self-Awareness Outcomes Questionnaire. *Europe's Journal of Psychology, 12*(4), 645–658. https://doi.org/10.5964/ejop.v12i4.1178

Sutton, A., & Crobach, C. (2022). Improving self-awareness and engagement through group coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 20*(1), 35–49. https://doi.org/10.24384/dqtf-9x16

Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review, 37*, 100464. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464

Upsher, R., Percy, Z., Cappiello, L., Byrom, N., Hughes, G., Oates, J., Nobili, A., Rakow, K., Anaukwu, C., & Foster, J. (2023). Understanding how the university curriculum impacts student wellbeing: A qualitative study. *Higher Education, 86*(5), 1213–1232. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00969-8

III.18
Relazioni disincarnate e benessere a scuola nella contemporaneità digitale

Rosa Minerva
Dottore di ricerca – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
rosa.minerva@uniba.it
Matteo Conte
Ricercatore – Università Telematica degli Studi IUL
m.conte@iuline.it

Abstract
Il contributo analizza un intervento formativo sperimentale, interdisciplinare e multiprofessionale, pensato per promuovere consapevolezza critica e socio-emotiva nella contemporaneità digitale. In un tempo segnato da sovraccarico informativo e relazioni sempre più mediate, la scuola è chiamata a custodire la qualità dell'incontro educativo, contrastando la riduzione della relazione a connessione, dell'identità a esposizione e dell'apprendimento a prestazione. L'esperienza mostra come alfabetizzazione emotiva, media literacy e pensiero critico possano sostenere benessere, resilienza e partecipazione, restituendo centralità al soggetto nella sua dimensione cognitiva, affettiva e relazionale.
Parole chiave: Benessere; consapevolezza; relazione educativa; resilienza; contemporaneità digitale.

This paper analyses an experimental, interdisciplinary and multi-professional educational initiative designed to promote critical and socio-emotional awareness in today's digital age. In an age characterised by information overload and increasingly mediated relationships, schools are called upon to safeguard the quality of the educational experience, countering the tendency to reduce relationships to mere connections, identity to mere exposure, and learning to mere performance. This experience demonstrates how emotional literacy, media literacy and critical thinking can support well-being, resilience and participation, restoring the centrality of the individual in their cognitive, affective and relational dimensions.
Keywords: Well-being; awareness; educational relationship; resilience; digital age.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il tema del benessere scolastico ha assunto una centralità crescente nel dibattito pedagogico, soprattutto in relazione alla necessità di ripensare la scuola non soltanto come luogo di trasmissione dei saperi, ma come ambiente

di vita, relazione e crescita. Il benessere, in questa prospettiva, non può essere considerato un obiettivo accessorio o successivo all'apprendimento: esso riguarda la qualità complessiva dell'esperienza scolastica, il modo in cui gli studenti abitano la classe, partecipano alle attività, costruiscono legami e maturano fiducia nelle proprie possibilità. Come osservano Bembich e Pieri (2023), gli aspetti emotivi incidono profondamente sui percorsi formativi, poiché le difficoltà personali, relazionali e affettive possono condizionare la motivazione, la partecipazione e la riuscita scolastica.

La scuola è attraversata quotidianamente da emozioni, paure, aspettative, desideri di riconoscimento e vissuti di fragilità. Non si apprende mai in uno spazio neutro: ogni esperienza conoscitiva prende forma dentro una trama di relazioni, di sguardi, di parole e di possibilità di sentirsi accolti. In questa direzione, il benessere scolastico può essere inteso come una condizione dinamica e situata, che nasce dall'interazione tra dimensioni cognitive, emotive, relazionali e organizzative. In questa prospettiva assumono particolare rilievo le competenze socio-emotive, che concorrono alla regolazione degli stati emotivi, alla costruzione delle relazioni tra pari e ai processi di adattamento scolastico. Come evidenziano Di Giunta, Palliccia e Comitale (2026), tali dimensioni risultano strettamente implicate nella qualità dell'esperienza educativa e nei modi attraverso cui lo studente prende parte alla vita scolastica.

Nella contemporaneità digitale, la riflessione sul benessere scolastico richiede di considerare anche le trasformazioni che interessano gli ambienti di esperienza di bambini e adolescenti. La distinzione tra online e offline risulta, infatti, sempre meno adeguata a descrivere pratiche relazionali, comunicative e informative che si sviluppano attraverso una continua integrazione tra dimensione fisica e digitale. Floridi (2015) ha definito questa condizione attraverso il paradigma dell'*onlife*, indicando una forma di esistenza nella quale analogico e digitale si intrecciano stabilmente. Le relazioni, le appartenenze, le modalità di riconoscimento e le pratiche informative degli studenti prendono forma dentro un ecosistema comunicativo caratterizzato da velocità, esposizione continua e sovraccarico informativo.

La presenza sempre più estesa delle tecnologie digitali nelle esperienze quotidiane degli studenti non implica, tuttavia, l'assunzione di una prospettiva deterministica sui loro effetti.

La questione educativa riguarda piuttosto il modo in cui la scuola può accompagnare gli studenti ad abitare criticamente gli ambienti digitali, senza perdere la qualità della presenza, del corpo e della relazione. Iavarone (2025) richiama il rischio di una progressiva de-umanizzazione dell'esperienza educativa quando l'impiego delle tecnologie non è accompagnato da una chiara intenzionalità pedagogica. La dimensione corporea e gli elementi che caratterizzano la relazione in presenza - la voce, lo sguardo, il gesto e la prossimità - continuano pertanto a svolgere una funzione rilevante nei processi di comunicazione, riconoscimento e costruzione della relazione educativa.

In tale scenario, la mediazione digitale non può essere affrontata soltanto attraverso logiche di protezione o di controllo. Se le tecnologie incidono sui modi di comunicare, informarsi, costruire relazioni e rappresentare sé stessi, allora il

compito educativo consiste nel rendere tali processi comprensibili e discutibili. Buckingham (2020) richiama, in questa direzione, la necessità di una *media education* capace di superare tanto le visioni moralistiche quanto gli entusiasmi ingenui, attribuendo alla scuola il compito di accompagnare gli studenti nella lettura critica dei linguaggi, delle logiche economiche e culturali e delle forme di potere che attraversano gli ambienti mediali, favorendo una maggiore consapevolezza delle proprie esperienze digitali.

A partire da questa lettura, l'educazione alla consapevolezza può essere assunta come una categoria pedagogica capace di connettere alfabetizzazione emotiva, pensiero critico, responsabilità comunicativa e cittadinanza digitale. Minerva (2026) interpreta l'infodemia non soltanto come sovraccarico informativo, ma come condizione capace di incidere sulla percezione del rischio, sulle paure, sulle relazioni e sugli atteggiamenti civici. Ne deriva l'esigenza di una scuola capace di restituire senso alle informazioni, di educare alla verifica delle fonti e, nello stesso tempo, di accompagnare gli studenti nel riconoscimento e nella rielaborazione dei propri vissuti emotivi.

Il presente contributo analizza, pertanto, un intervento formativo sperimentale, interdisciplinare e multiprofessionale, finalizzato alla promozione di una consapevolezza critica e socio-emotiva nell'epoca della mediazione digitale. In tale prospettiva, il riferimento alla *Post-Media Education* consente di collocare l'intervento entro un approccio che, superando una concezione meramente strumentale dei media, ne considera le implicazioni culturali, etiche e sociali (Rivoltella, 2023).

Il lavoro muove da una domanda di fondo: in che modo la scuola può sostenere il benessere psico-educativo degli studenti in un tempo segnato da sovraccarico informativo, relazioni mediate e crescente esposizione dell'identità? La tesi sostenuta è che il benessere scolastico non possa essere ridotto alla sola gestione individuale delle emozioni, ma debba essere considerato in rapporto alla qualità della relazione educativa e dell'ambiente di apprendimento. In questa prospettiva, la scuola può contrastare la riduzione della relazione a connessione, dell'identità a esposizione e dell'apprendimento a prestazione, restituendo centralità al soggetto nella sua integralità cognitiva, affettiva e relazionale.

2. Relazioni disincarnate e mediazione digitale

La relazione educativa non può essere ridotta a una semplice interazione comunicativa. Essa prende forma in una presenza situata, fatta di parole, silenzi, gesti, sguardi, posture, tempi di ascolto e riconoscimento reciproco. Boffo (2011) ha evidenziato come relazione, comunicazione e cura costituiscano dimensioni profondamente intrecciate dell'esperienza educativo-formativa, poiché è attraverso la qualità del legame e degli scambi comunicativi che il soggetto viene accompagnato nella costruzione di sé. In classe, l'apprendimento non avviene soltanto attraverso la trasmissione di contenuti, ma si sviluppa all'interno di relazioni educative nelle quali lo studente può sentirsi riconosciuto, accolto e sostenuto nel proprio percorso formativo.

Noddings (2013) ha posto al centro dell'esperienza educativa la dimensione della cura, intesa non come atteggiamento genericamente affettivo, ma come relazione responsiva, capace di riconoscere l'altro nella sua concretezza. In questa prospettiva, il benessere scolastico non può essere separato dalla qualità dell'incontro educativo: esso dipende anche dalla possibilità di abitare uno spazio in cui l'errore non sia immediatamente vissuto come fallimento, il conflitto possa essere gestito e rielaborato e la fragilità trovi forme di accompagnamento.

Questa dimensione relazionale è inseparabile dal corpo. La voce, il volto, lo sguardo, il gesto e la prossimità non rappresentano elementi accessori della comunicazione educativa, ma condizioni attraverso cui l'esperienza scolastica acquista profondità e significato. Le neuroscienze affettive hanno mostrato come emozione, corpo e processi cognitivi non siano domini separati: Immordino-Yang e Damasio (2007) evidenziano che il ragionamento, la decisione e l'apprendimento sono profondamente intrecciati agli stati emotivi e corporei. Parlare di relazione educativa significa, dunque, parlare di un'esperienza incarnata, nella quale il soggetto apprende non come mente isolata, ma come persona intera, situata in un contesto affettivo, sociale e corporeo.

Nella contemporaneità digitale, tale esperienza è attraversata da trasformazioni profonde. Le tecnologie non introducono soltanto nuovi strumenti nella vita quotidiana, ma modificano i modi attraverso cui bambini e adolescenti comunicano, si rappresentano, cercano approvazione e costruiscono appartenenza. Floridi (2015) descrive questa condizione attraverso il paradigma dell'*onlife*, nel quale online e offline non costituiscono più due ambienti separati, ma dimensioni intrecciate dell'esperienza. Il problema, pertanto, non è stabilire se il digitale sia esterno o interno alla scuola, ma comprendere quale qualità assumano le relazioni quando vengono continuamente mediate da schermi, piattaforme, immagini e dispositivi.

È all'interno di questo quadro che si colloca il tema delle relazioni disincarnate. La mediazione digitale può favorire contatto, scambio, accesso e nuove forme di socialità, ma può anche ridurre la relazione a segnale, reazione, immagine o prestazione comunicativa. Turkle (2011) ha evidenziato l'ambivalenza di tecnologie che promettono vicinanza, ma possono convivere con forme di solitudine e impoverimento della conversazione. Essere connessi non significa necessariamente essere in relazione, così come essere visibili non equivale sempre a essere riconosciuti.

La questione diventa particolarmente delicata in età evolutiva, quando la costruzione del sé è fortemente intrecciata allo sguardo dell'altro. Negli ambienti social, questo sguardo tende spesso a tradursi in indicatori visibili e quantificabili: *like, follower*, visualizzazioni, commenti, condivisioni. Il bisogno di riconoscimento può così trasformarsi in esposizione permanente, mentre l'appartenenza rischia di essere assorbita da dinamiche rapide, fragili e continuamente reversibili. Minerva (2026) sottolinea come l'esperienza digitale dei più giovani incida anche sui processi di costruzione dell'identità e sulle dinamiche di riconoscimento, soprattutto quando la rappresentazione di sé si lega a forme continue di visibilità, conferma e validazione.

Questa trasformazione non va letta in termini deterministici o moralistici. Il

digitale non è semplicemente uno spazio di perdita, così come la presenza fisica non garantisce automaticamente una relazione autentica. Anche le indicazioni più recenti sul rapporto tra adolescenti, social media e benessere invitano a evitare letture lineari: gli effetti dipendono dalle caratteristiche dei soggetti, dai contesti d'uso, dai contenuti incontrati, dalle funzioni delle piattaforme e dalla qualità delle relazioni educative che accompagnano tali esperienze (American Psychological Association, 2023; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2024; OECD, 2025). La questione pedagogica riguarda, dunque, la possibilità di educare gli studenti a comprendere i linguaggi, le logiche e le forme di potere che attraversano gli ambienti mediali.

In questa prospettiva, Buckingham (2020) invita a superare sia gli allarmismi sia gli entusiasmi ingenui, proponendo una *media education* capace di sviluppare consapevolezza critica rispetto ai media come ambienti culturali, economici e simbolici. La scuola può diventare il luogo in cui l'esperienza digitale viene discussa, interpretata e rielaborata, anziché semplicemente subita o regolata dall'esterno. Rivoltella (2023), nella prospettiva della *Post-Media Education*, sottolinea analogamente la necessità di andare oltre una concezione puramente strumentale dei media, orientando l'educazione verso la comprensione delle implicazioni etiche, sociali e culturali della comunicazione contemporanea.

Il rischio della disincarnazione riguarda anche il modo in cui l'apprendimento viene rappresentato e valutato. In una cultura segnata da velocità, visibilità e misurazione continua, l'esperienza formativa può essere ridotta a prestazione, risultato, efficienza o adattamento. Biesta (2010) richiama la necessità di interrogare non solo l'efficacia dei processi educativi, ma anche i fini dell'educazione, evitando che la scuola venga assorbita da logiche esclusivamente misurative. Tale prospettiva è particolarmente rilevante nel contesto digitale, dove tracciabilità, immediatezza e quantificazione possono rafforzare l'idea che ciò che conta sia soltanto ciò che appare, si misura o produce rendimento visibile.

In questo quadro, il corpo assume un valore pedagogico decisivo. Iavarone (2025) interpreta la corporeità come presidio dell'umano nell'era digitale, richiamando il rischio di una de-umanizzazione dell'esperienza educativa quando la mediazione tecnologica non è accompagnata da intenzionalità, cura e responsabilità. La relazione educativa incarnata non coincide con la semplice presenza fisica, ma con la qualità di una presenza capace di ascoltare, accogliere, contenere, orientare e restituire senso. È attraverso questa qualità che la scuola può contrastare la riduzione della relazione a connessione, dell'identità a esposizione e dell'apprendimento a prestazione.

Contrastare la disincarnazione della relazione non significa, dunque, assumere una posizione oppositiva nei confronti del digitale, quanto interrogarsi sulle condizioni che consentono di preservare la dimensione relazionale e corporea dell'esperienza educativa anche in presenza della mediazione tecnologica. Il benessere scolastico può essere ricondotto, in questa prospettiva, non al semplice adattamento individuale dello studente, ma alla qualità delle relazioni e dei contesti nei quali si realizza l'esperienza formativa.

3. Consapevolezza e competenze socio-emotive

Se la relazione educativa costituisce il luogo in cui il benessere scolastico prende forma, la consapevolezza rappresenta la condizione attraverso cui tale esperienza può essere riconosciuta e orientata. Essa va oltre una generica attenzione a sé o una semplice abilità individuale di autocontrollo, al contrario, essa può essere intesa come una disposizione formativa complessa, nella quale dimensione emotiva, pensiero critico, responsabilità comunicativa e partecipazione civica si intrecciano. Riguarda la capacità di riconoscere i propri vissuti emotivi e, al tempo stesso, di comprendere quanto accade nelle relazioni, interrogare i significati che circolano negli ambienti mediali e assumere una posizione responsabile rispetto alle proprie azioni.

In questa direzione, l'educazione alla consapevolezza si configura come un dispositivo pedagogico capace di connettere alfabetizzazione emotiva, *media literacy* e cittadinanza, sostenendo negli studenti una postura più critica e riflessiva nei confronti dell'esperienza scolastica e digitale (Minerva, 2026; Minerva & Fornasari, Conte, 2024).

Tale impostazione consente di collegare il benessere scolastico alla formazione integrale della persona. Gli studenti non entrano a scuola soltanto come soggetti cognitivi, ma come persone attraversate da emozioni, paure, desideri, aspettative, insicurezze e bisogni di riconoscimento. In tal senso, il benessere non può essere considerato una condizione esterna o successiva all'apprendimento, ma una dimensione che attraversa l'intera esperienza scolastica. La lettura ecologica dello sviluppo consente di comprendere la scuola come ambiente complesso, nel quale soggetto, relazioni e contesto si influenzano reciprocamente (Bronfenbrenner, Capurso, 2010). Anche la letteratura recente sul benessere degli studenti invita a considerare l'esperienza scolastica come un intreccio di dimensioni cognitive, emotive, relazionali e contestuali, che incidono sulla partecipazione, sul senso di appartenenza e sulla qualità dell'esperienza formativa (Hossain, O'Neill, & Strnadová, 2023). In questa direzione, Bembich e Pieri (2023) evidenziano come gli aspetti emotivi incidano sui percorsi di apprendimento e sulla possibilità di fronteggiare situazioni di stress, fragilità e rischio educativo.

Le competenze socio-emotive assumono, in questo quadro, un valore formativo rilevante. Esse riguardano la capacità di riconoscere e regolare le emozioni, comprendere il punto di vista dell'altro, costruire relazioni positive, affrontare il conflitto, sviluppare fiducia in sé e partecipare alla vita del gruppo. Di Giunta, Palliccia e Comitale (2026) mostrano come regolazione emotiva, autoefficacia, empatia e relazioni tra pari siano dimensioni centrali dello sviluppo e dell'adattamento scolastico. Tali competenze intervengono direttamente nei processi di apprendimento e ne costituiscono una condizione di possibilità, poiché incidono sulla motivazione, sulla disponibilità a partecipare, sulla gestione dell'errore e sulla qualità della convivenza in classe.

La letteratura internazionale più recente conferma la rilevanza delle competenze sociali ed emotive nei percorsi di crescita degli studenti. L'indagine OECD sulle competenze sociali ed emotive, centrata sugli studenti di 15 anni e, in alcuni con-

testi, anche sugli studenti di 10 anni, evidenzia come dimensioni quali empatia, responsabilità, collaborazione, perseveranza e curiosità siano associate al benessere, alla partecipazione scolastica e alle prospettive formative future (OECD, 2024). Tale riferimento consente di leggere queste competenze non come dimensioni accessorie o extracurricolari, ma come componenti essenziali della qualità dell'esperienza educativa.

Come già accennato, la consapevolezza, comprende anche la capacità di interpretare gli ambienti comunicativi nei quali gli studenti sono inseriti. L'esperienza emotiva è infatti interessata dalle sollecitazioni provenienti dai contenuti mediali e dalle modalità attraverso cui questi vengono prodotti, selezionati e condivisi. Minerva (2026) interpreta l'educazione alla consapevolezza come una risposta pedagogica alla complessità dell'ecosistema informativo contemporaneo, nel quale alfabetizzazione mediale, riconoscimento delle emozioni, pensiero critico e responsabilità civica richiedono un approccio integrato.

Alfabetizzazione emotiva e *media literacy* possono essere considerate dimensioni complementari poiché, educare alla comprensione critica dei media significa anche aiutare gli studenti a interrogare le emozioni che i contenuti producono: paura, rabbia, vergogna, desiderio di approvazione, senso di esclusione, bisogno di appartenenza. Allo stesso modo, educare alla regolazione emotiva significa offrire strumenti per non reagire in modo impulsivo alle sollecitazioni dell'ambiente digitale, per sospendere il giudizio, verificare le informazioni, riconoscere le intenzioni comunicative e comprendere le conseguenze delle proprie interazioni. Buckingham (2020) e Rivoltella (2023) consentono di collocare questa esigenza dentro una concezione di educazione ai media che non si limita all'uso tecnico degli strumenti, ma riguarda la formazione di soggetti capaci di leggere criticamente la cultura digitale.

Il valore pedagogicamente rilevante della consapevolezza consiste, dunque, nel tenere insieme interiorità e mondo, esperienza emotiva e responsabilità, vissuto personale e cittadinanza. In classe, tale orientamento può tradursi in pratiche di parola, ascolto, narrazione, riflessione condivisa, analisi critica dei contenuti mediali e discussione guidata delle emozioni che tali contenuti attivano. La consapevolezza, difatti, non si sviluppa in modo astratto, ma attraverso esperienze educative nelle quali gli studenti possano nominare ciò che vivono, confrontarsi con gli altri e rielaborare in modo critico le proprie pratiche comunicative e relazionali.

In tal senso, la promozione delle competenze socio-emotive non va intesa come un'aggiunta extracurricolare o come una risposta emergenziale al disagio, ma come parte della qualità ordinaria dell'ambiente educativo. Essa richiede progettazione intenzionale, continuità, corresponsabilità docente e integrazione con i percorsi disciplinari e trasversali. La scuola può così diventare uno spazio in cui il benessere non viene delegato esclusivamente a figure specialistiche o ad attività episodiche, ma viene costruito nella quotidianità delle relazioni, nelle pratiche didattiche, nei linguaggi utilizzati e nelle modalità di partecipazione.

Alla luce di queste considerazioni, l'educazione alla consapevolezza può essere assunta come dispositivo pedagogico trasversale. Essa permette di connettere il

piano emotivo con quello cognitivo, il piano relazionale con quello mediale, il piano individuale con quello civico. In un tempo in cui la relazione rischia di ridursi a connessione, l'identità a esposizione e l'apprendimento a prestazione, formare studenti consapevoli significa restituire loro la possibilità di abitare criticamente la contemporaneità digitale, riconoscendo le proprie emozioni, comprendendo quelle altrui e partecipando in modo responsabile alla vita scolastica e sociale.

4. Il percorso formativo sperimentale

Il percorso formativo oggetto del presente contributo si colloca all'interno di una più ampia esperienza di ricerca educativa orientata alla promozione della consapevolezza critica e socio-emotiva nella scuola del primo ciclo. L'intervento è stato progettato come dispositivo formativo interdisciplinare e multiprofessionale, con l'obiettivo di sostenere negli studenti la capacità di riconoscere i propri vissuti emotivi, comprendere le dinamiche comunicative degli ambienti digitali e sviluppare atteggiamenti più riflessivi e responsabili nei confronti dell'informazione, della relazione e della convivenza scolastica.

La ricerca ha assunto un disegno sperimentale a due gruppi, con gruppo sperimentale e gruppo di controllo, coinvolgendo complessivamente 363 studenti di età compresa tra 8 e 14 anni. La variabile sperimentale è stata rappresentata da un'attività di formazione interdisciplinare e multiprofessionale, seguita da una fase di retest finalizzata a osservare eventuali variazioni nelle risposte degli studenti. La rilevazione ha previsto la somministrazione di tre questionari, dedicati rispettivamente alle paure, agli atteggiamenti civici e alla fruizione dei media digitali. Tale impostazione ha consentito di osservare il rapporto tra esposizione mediale, vissuti emotivi e dimensione civica, in continuità con precedenti analisi sul legame tra media, emozioni e atteggiamenti civici nell'epoca della post-verità (Minerva, Fornasari, & Conte, 2024).

La scelta di assumere la scuola come contesto privilegiato dell'intervento risponde alla necessità di osservare il benessere non come variabile individuale isolata, ma come esito di una trama educativa, relazionale e culturale. Il percorso è stato pertanto pensato non come attività episodica, ma come esperienza intenzionale, integrata nel curricolo e orientata a promuovere benessere, partecipazione e responsabilità. In questa direzione, il lavoro educativo sulle emozioni non è stato separato dalla dimensione cognitiva e civica, ma è stato assunto come condizione per sostenere una più matura capacità di leggere la realtà, interpretare le informazioni e abitare le relazioni.

L'intervento ha coinvolto alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, in una fascia d'età particolarmente significativa per lo sviluppo dell'identità, della regolazione emotiva e delle competenze relazionali. Sono stati inoltre coinvolti i docenti delle classi partecipanti, in quanto la promozione del benessere scolastico non può essere affidata esclusivamente ad azioni rivolte agli studenti, ma richiede una corresponsabilità educativa capace di incidere sul clima

di classe, sulle pratiche didattiche e sulle modalità quotidiane della relazione. Bembich e Pieri (2023) sottolineano, in tal senso, come la dimensione emotiva attraversi profondamente i processi di apprendimento e richieda un'attenzione educativa non occasionale, ma strutturale.

Sul piano metodologico, il percorso si è articolato in una sequenza di fasi integrate. Una prima fase esplorativa è stata dedicata alla rilevazione iniziale dei vissuti emotivi, delle paure, delle rappresentazioni degli studenti e degli atteggiamenti connessi alla vita scolastica e civica. Tale fase ha consentito di delineare una base conoscitiva utile alla progettazione dell'intervento, evitando di proporre attività astratte o decontestualizzate. La seconda fase ha previsto la realizzazione delle attività formative vere e proprie, costruite attraverso metodologie partecipative e laboratoriali. La fase conclusiva è stata invece dedicata alla rielaborazione dell'esperienza e alla lettura pedagogica dei cambiamenti osservati.

La dimensione multiprofessionale ha costituito uno degli elementi qualificanti del percorso. Il coinvolgimento di figure con competenze pedagogiche, psicologiche, giornalistiche e comunicative ha permesso di affrontare il rapporto tra emozioni, media e comportamenti da punti di vista differenti, ma convergenti. L'intento non era soltanto fornire informazioni corrette agli studenti, bensì costruire uno spazio educativo nel quale essi potessero interrogare il modo in cui le informazioni vengono prodotte, diffuse, interpretate e vissute emotivamente. Questa impostazione appare coerente con una concezione della *media education* non limitata all'uso tecnico degli strumenti, ma orientata alla comprensione critica dei linguaggi, delle logiche e dei poteri che attraversano gli ambienti comunicativi (Buckingham, 2020).

In particolare, il contributo dello psicologo ha consentito di sostenere la verbalizzazione e la rielaborazione dei vissuti emotivi degli studenti, offrendo uno spazio in cui le paure potessero essere nominate, condivise e comprese. Tale presenza non ha assunto una funzione clinica, ma educativa e preventiva: ha favorito l'ascolto, la distinzione tra paure personali e paure alimentate dall'esposizione mediatica, e la costruzione di un setting non giudicante nel quale gli studenti potessero riconoscere il legame tra emozioni, immagini, narrazioni e ambienti digitali. Le competenze emotive e relazionali, infatti, assumono rilievo quando consentono agli studenti di comprendere i propri vissuti, regolare le reazioni e costruire relazioni più consapevoli con gli altri e con il contesto scolastico (Di Giunta, Palliccia, & Comitale, 2026).

Tutte le attività proposte hanno privilegiato dispositivi capaci di sostenere la partecipazione e la parola degli studenti, tra cui *circle time*, narrazione, discussione guidata, attività espressive e momenti di analisi critica dei contenuti mediali. La disposizione in cerchio, la condivisione dei vissuti e la possibilità di nominare paure, incertezze e bisogni di riconoscimento hanno contribuito alla costruzione di setting educativi percepiti come più sicuri e non giudicanti. In questo senso, *il circle time* ha rappresentato non solo una tecnica di gestione del gruppo, ma un dispositivo relazionale capace di favorire ascolto, reciprocità e riconoscimento tra pari (Mosley, 2006).

Un asse specifico del percorso ha riguardato la comprensione critica dei processi

informativi. Gli studenti sono stati accompagnati a riflettere sulla costruzione delle notizie, sulla distinzione tra fatto e opinione, sull'attendibilità delle fonti, sulle dinamiche della disinformazione e sugli effetti emotivi prodotti da contenuti allarmistici, polarizzanti o manipolativi. Il lavoro sulle cinque W, sul *fact-checking* e sul riconoscimento delle *fake news* ha consentito di collegare educazione civica e cittadinanza digitale, mostrando come la partecipazione responsabile alla vita comune richieda non solo competenze informative, ma anche capacità di riconoscere le emozioni che orientano giudizi, reazioni e comportamenti. In questa direzione, la distinzione tra misinformation, disinformation e malinformation proposta da Wardle e Derakhshan (2017) consente di collocare il percorso dentro una più ampia riflessione educativa sulla qualità dell'informazione e sulle responsabilità della comunicazione digitale.

La *media literacy* è stata quindi assunta come parte integrante della formazione del cittadino, non come competenza separata o meramente tecnica. Gli studenti sono stati guidati a comprendere che ogni contenuto mediale è costruito, selezionato, orientato e inserito dentro specifiche logiche comunicative. Tale lavoro ha permesso di mettere in relazione l'analisi critica dei media con la dimensione emotiva dell'esperienza: non si trattava soltanto di riconoscere una notizia falsa, ma di interrogare le reazioni di paura, rabbia, allarme o adesione immediata che alcuni contenuti possono produrre. La prospettiva della *Post-Media Education* consente di leggere tale passaggio come superamento di una concezione strumentale del digitale, orientando la scuola verso la formazione di soggetti capaci di interpretare criticamente la cultura mediale contemporanea (Rivoltella, 2023).

In questa prospettiva, il percorso formativo ha assunto una funzione trasformativa. Esso non si è limitato a trasmettere conoscenze sul digitale o sulle emozioni, ma ha cercato di costruire condizioni educative nelle quali gli studenti potessero fare esperienza di ascolto, confronto, verifica, rielaborazione e responsabilità. La scuola si è configurata così come spazio di mediazione tra vissuti individuali e cultura digitale, tra emozioni e pensiero critico, tra appartenenza al gruppo e cittadinanza. L'intervento ha tradotto sul piano operativo la necessità di contrastare la riduzione della relazione a connessione, dell'identità a esposizione e dell'apprendimento a prestazione, restituendo centralità alla qualità dell'incontro educativo e alla formazione integrale della persona.

5. Esiti e lettura pedagogica

Gli esiti dell'intervento formativo consentono di leggere il rapporto tra consapevolezza, vissuti emotivi e benessere scolastico non soltanto sul piano teorico, ma anche attraverso le trasformazioni osservate nel gruppo sperimentale. L'analisi *test-retest* ha permesso di confrontare le risposte degli studenti prima e dopo il percorso, con particolare attenzione agli item relativi alle paure e agli atteggiamenti civici. La scelta di osservare congiuntamente dimensione emotiva, fruizione mediale e senso civico risponde all'impianto complessivo della ricerca, che interpreta la consapevolezza come dispositivo pedagogico capace di connettere alfabetizzazione

emotiva, *media literacy* e responsabilità civica (Minerva, 2026; Minerva, Fornasari, & Conte, 2024).

Sul piano metodologico, l'analisi comparativa tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo è stata condotta attraverso l'Alexander-Govern Test e il Mann-Whitney U Test, al fine di individuare gli item che presentavano variazioni significative tra *test-retest*. Gli item relativi alla paura che hanno mostrato cambiamenti significativi riguardano, tra gli altri, la paura di essere puniti, di essere rimproverati e di dover andare a scuola. Anche alcuni item di senso civico presentano variazioni significative, ma le trasformazioni più marcate emergono nella dimensione emotiva, confermando la centralità dei vissuti di paura nell'esperienza scolastica e mediale degli studenti (Minerva, 2026).

Il dato più evidente riguarda la riduzione di alcune paure connesse direttamente all'esperienza scolastica. Nel gruppo sperimentale la paura di essere puniti diminuisce del 16%, mentre nel gruppo di controllo la riduzione si ferma al 6%. Ancora più significativo appare il dato relativo alla paura di andare a scuola: nel gruppo sperimentale essa si riduce del 26%, mentre nel gruppo di controllo si registra un incremento del 15%. Tali risultati suggeriscono che un intervento educativo centrato sulla parola, sulla rielaborazione emotiva, sulla comprensione critica delle informazioni e sulla qualità della relazione possa contribuire a modificare il modo in cui gli studenti percepiscono l'ambiente scolastico, rendendolo meno minaccioso e più riconoscibile come spazio di ascolto, accoglienza e partecipazione. La Tab. 1 sintetizza le principali variazioni osservate negli item relativi alla paura maggiormente connessi all'esperienza scolastica.

Item	**Gruppo sperimentale**	**Gruppo di controllo**
Paura di essere puniti	-16%	-6%
Paura di andare a scuola	-26%	+15%

Fonte: elaborazione da Minerva (2026)
Tab. 1: Variazioni osservate in alcuni item relativi alla paura tra test e retest

La riduzione della paura di andare a scuola assume, in particolare, un valore pedagogico rilevante. Essa non rimanda soltanto a un'emozione individuale, ma alla qualità complessiva dell'esperienza scolastica: il clima di classe, la relazione con gli adulti, la percezione delle regole, il senso di sicurezza e la possibilità di sentirsi riconosciuti. Quando la scuola viene vissuta come luogo ansiogeno o minaccioso, la partecipazione, la motivazione e la disponibilità ad apprendere possono indebolirsi. In questa direzione, Bembich e Pieri (2023) evidenziano come le difficoltà emotive incidano sui percorsi formativi e possano condizionare il rapporto degli studenti con l'apprendimento, soprattutto nelle situazioni di maggiore fragilità. La diminuzione della paura scolastica può quindi essere letta come segnale di una maggiore abitabilità emotiva del contesto educativo.

Anche la diminuzione della paura di essere puniti merita una lettura specifica. Il dato richiama il rapporto tra autorità educativa, fiducia e percezione della

norma. Se la regola viene vissuta prevalentemente come minaccia, essa può alimentare ansia, chiusura e atteggiamenti difensivi; se invece viene inserita dentro un percorso di comprensione, confronto e responsabilizzazione, può assumere una funzione orientativa. In questo senso, l'intervento sembra aver favorito un passaggio importante: dalla paura della sanzione alla possibilità di comprendere il senso educativo della regola, collocandola entro una relazione più dialogica e meno fondata sul controllo.

La possibilità di nominare le paure, distinguerle, condividerle e rielaborarle ha consentito agli studenti di uscire da una percezione puramente individuale del vissuto emotivo. Di Giunta, Palliccia e Comitale (2026) richiamano, in tal senso, il ruolo della regolazione emotiva, dell'empatia e delle relazioni tra pari nei processi di adattamento scolastico. Le paure, dunque, non sono state trattate come fragilità private da correggere, ma come esperienze da comprendere all'interno di un contesto educativo più ampio, attraversato da media, narrazioni sociali, immagini, notizie e relazioni.

La lettura degli esiti conferma anche la necessità di considerare il rapporto tra paura e ambienti mediali. L'esposizione a contenuti ansiogeni, sensazionalistici o non adeguatamente rielaborati può incidere sulla rappresentazione della realtà e sulla percezione soggettiva del rischio, soprattutto in età evolutiva. Custers e Van den Bulck (2012) hanno mostrato come l'esposizione mediale possa contribuire all'amplificazione di alcune paure infantili, mentre Oliverio Ferraris (2013) richiama la necessità di accompagnare bambini e adolescenti nella comprensione delle emozioni generate dai contenuti che incontrano. In questa direzione, i risultati dell'intervento suggeriscono che la paura non vada semplicemente contenuta, ma resa oggetto di parola, riflessione e interpretazione educativa.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti civici, i risultati richiedono una lettura prudente. Diversi item relativi al senso civico presentano variazioni tra test e retest, soprattutto in relazione a comportamenti quotidiani connessi al rispetto delle regole, alla cura degli spazi comuni e alla responsabilità sociale. Tuttavia, tali cambiamenti appaiono meno marcati rispetto a quelli osservati nella dimensione della paura. Questo dato è pedagogicamente interessante: la costruzione di atteggiamenti civici stabili richiede tempi lunghi, continuità educativa e coerenza tra pratiche scolastiche, contesto familiare e ambiente sociale. L'educazione civica, infatti, non può essere ridotta alla trasmissione di norme, ma deve configurarsi come pratica quotidiana di partecipazione, responsabilità e consapevolezza (Rivoltella, 2023; Minerva, 2026).

Nel complesso, gli esiti sembrano indicare che il percorso abbia inciso soprattutto sulla dimensione emotiva dell'esperienza scolastica. Educare alla consapevolezza non significa soltanto fornire informazioni corrette o insegnare a riconoscere le f*ake news,* ma creare condizioni nelle quali gli studenti possano interrogare ciò che provano, comprendere da dove nascono le proprie paure e imparare a rielaborarle attraverso la relazione educativa. Buckingham (2020) invita a intendere la *media education* non come semplice protezione dai media, ma come sviluppo di capacità critiche rispetto ai linguaggi, alle logiche e ai poteri che attraversano gli ambienti comunicativi. In questo senso, il percorso ha mostrato come *media lite-*

racy, alfabetizzazione emotiva e cittadinanza digitale possano convergere in un'unica direzione pedagogica: sostenere studenti più capaci di leggere criticamente la realtà, abitare le relazioni e partecipare alla vita scolastica con maggiore sicurezza.

Questi risultati permettono di tornare al nucleo teorico del contributo. In una contemporaneità digitale nella quale la relazione rischia di ridursi a connessione, l'identità a esposizione e l'apprendimento a prestazione, la scuola può offrire uno spazio differente: un contesto incarnato di ascolto, parola e riconoscimento. La diminuzione delle paure osservata nel gruppo sperimentale suggerisce che il benessere scolastico non derivi soltanto dall'introduzione di contenuti o strumenti, ma dalla qualità del setting educativo, dalla presenza di adulti competenti e dalla possibilità di costruire esperienze formative capaci di integrare emozione, pensiero critico e responsabilità. In questa direzione, l'intervento assume valore non come azione isolata, ma come pratica educativa trasformativa orientata alla formazione integrale della persona.

6. Conclusioni

Il percorso analizzato consente di affermare che il benessere scolastico non può essere interpretato come una condizione individuale separata dall'esperienza educativa, né come esito spontaneo della semplice introduzione di pratiche innovative. Esso prende forma nella qualità delle relazioni, nella possibilità di abitare un contesto percepito come sicuro, nella presenza di adulti capaci di ascoltare e orientare, e nella costruzione di spazi in cui gli studenti possano nominare ciò che vivono. In questa prospettiva, il benessere non si aggiunge all'apprendimento, ma ne costituisce una condizione strutturale, poiché emozioni, motivazione, partecipazione e senso di appartenenza incidono profondamente sulla qualità dell'esperienza scolastica (Bembich, & Pieri, 2023).

Il contributo risponde alla domanda iniziale mostrando che la scuola può sostenere il benessere psico-educativo degli studenti non attraverso interventi occasionali o puramente compensativi, ma mediante dispositivi formativi intenzionali, interdisciplinari e multiprofessionali. L'educazione alla consapevolezza, in questo senso, non coincide con una generica educazione al "sentirsi bene", ma con un lavoro pedagogico più complesso, capace di integrare alfabetizzazione emotiva, *media literacy*, pensiero critico e responsabilità civica. Tale integrazione appare particolarmente rilevante nella contemporaneità digitale, nella quale le emozioni degli studenti sono continuamente sollecitate da immagini, notizie, ambienti social, dinamiche di esposizione e forme rapide di riconoscimento o esclusione (Minerva, 2026).

Gli esiti dell'intervento suggeriscono che tale impostazione possa incidere soprattutto sulla dimensione emotiva dell'esperienza scolastica. La riduzione della paura di andare a scuola e della paura di essere puniti nel gruppo sperimentale rappresenta un dato pedagogicamente significativo, perché non riguarda soltanto la diminuzione di singole risposte emotive, ma rinvia alla percezione complessiva

della scuola come ambiente più abitabile, meno minaccioso e maggiormente attraversato da fiducia. Tale risultato, tuttavia, non va letto in termini trionfalistici o meccanicamente causali: la diminuzione delle paure non dimostra da sola la piena costruzione del benessere, ma segnala un cambiamento nella relazione tra studenti, contesto scolastico, adulti educanti e possibilità di esprimere i propri vissuti.

Da questo punto di vista, il valore dell'intervento risiede nel modo in cui la paura è stata assunta pedagogicamente. Essa non è stata trattata come emozione da rimuovere, né come fragilità privata da correggere, ma come esperienza da riconoscere, nominare e rielaborare all'interno di un setting educativo condiviso. La presenza dello psicologo, insieme alle competenze pedagogiche, giornalistiche e comunicative coinvolte, ha permesso di costruire un dispositivo non clinico, ma formativo e preventivo, capace di sostenere verbalizzazione, ascolto e riflessione. In questa direzione, le competenze socio-emotive diventano parte integrante della formazione scolastica, poiché consentono agli studenti di comprendere i propri vissuti, regolare le reazioni, riconoscere il punto di vista altrui e partecipare in modo più consapevole alla vita del gruppo (Di Giunta, Palliccia, Comitale, 2026).

La contemporaneità digitale rende questo compito ancora più urgente. Il problema non è stabilire se il digitale sia in sé dannoso o positivo, ma comprendere quali forme di relazione, identità e apprendimento esso contribuisca a produrre quando non viene accompagnato da intenzionalità educativa. La *media education,* in questa prospettiva, non può limitarsi alla protezione dai rischi o all'addestramento tecnico all'utilizzo degli strumenti; deve invece aiutare gli studenti a comprendere le logiche comunicative, economiche, simboliche ed emotive che attraversano gli ambienti mediali (Buckingham, 2020). Analogamente, la *Post-Media Education* consente di superare una visione strumentale del digitale, orientando la scuola verso la formazione di soggetti capaci di abitare criticamente la cultura mediale contemporanea (Rivoltella, 2023).

Il percorso permette anche di rileggere criticamente la riduzione della relazione a connessione, dell'identità a esposizione e dell'apprendimento a prestazione. In una cultura segnata da velocità, visibilità e misurazione continua, la scuola rischia di assorbire logiche performative che impoveriscono il senso dell'esperienza educativa. Per questo motivo, la questione del benessere non può essere separata da una riflessione sui fini dell'educazione. Come ricorda Biesta (2010), interrogare la qualità dell'educazione significa chiedersi non soltanto che cosa funzioni, ma anche per quali finalità si educa. In tale prospettiva, la scuola non può limitarsi a rendere gli studenti più adattabili ai contesti digitali, ma deve offrire loro strumenti per comprenderli, discuterli e trasformarli.

Resta, tuttavia, un nodo critico. Un intervento circoscritto può aprire possibilità, generare consapevolezza e produrre cambiamenti osservabili, ma non può da solo modificare stabilmente l'intero ecosistema educativo. Gli atteggiamenti civici, in particolare, richiedono tempi più lunghi rispetto alla rielaborazione di alcuni vissuti emotivi, perché implicano pratiche ripetute, coerenza istituzionale, continuità curricolare e corresponsabilità tra scuola, famiglia e territorio. Per questa ragione, gli esiti presentati vanno considerati come indicazioni promettenti, ma non

definitive. Essi invitano a proseguire la ricerca attraverso percorsi più estesi, osservazioni qualitative, approfondimenti longitudinali e forme di monitoraggio capaci di verificare se i cambiamenti rilevati possano consolidarsi nelle pratiche quotidiane.

Il valore del percorso non risiede soltanto nei risultati ottenuti, ma nella prospettiva educativa che esso rende visibile. Educare alla consapevolezza significa restituire agli studenti la possibilità di comprendere ciò che provano, interrogare ciò che incontrano negli ambienti mediali, riconoscere l'altro e partecipare in modo più responsabile alla vita scolastica e sociale. In un tempo in cui la presenza rischia di rarefarsi nella connessione, l'identità di consumarsi nell'esposizione e l'apprendimento di essere assorbito dalla prestazione, la scuola può ancora configurarsi come luogo di parola, corpo, ascolto e riconoscimento. È in questa direzione che il benessere scolastico diventa non solo condizione dell'apprendere, ma espressione di una scuola capace di custodire l'umano nella complessità della cultura digitale.

Bibliografia

American Psychological Association. (2023). Health advisory on social media use in adolescence.

Bembich, C., & Pieri, M. (2023). Benessere emotivo e self-care a scuola come misure di contrasto del rischio educativo. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 23–35. https://doi.org/10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-4

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.* Routledge.

Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: Tra comunicazione e cura.* Apogeo.

Bronfenbrenner, U., & Capurso, M. (Eds.). (2010). *Rendere umani gli esseri umani: Bioecologia dello sviluppo.* Erickson.

Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education.* Mondadori Università.

Custers, K., & Van den Bulck, J. (2012). Fear effects by the media. *European Journal of Pediatrics,* 171(4), 613–616. https://doi.org/10.1007/s00431-011-1632-1

Di Giunta, L., Palliccia, E., & Comitale, C. (2026). Emozioni, relazioni e differenze individuali a scuola: Una cornice psicologica. In A. Rosa & L. Di Giunta (Eds.), *Competenze socio-emotive nelle piccole scuole* (pp. 13–38). Pensa MultiMedia.

Floridi, L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer.

Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447–483. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w

Iavarone, M. L. (2025). Il corpo dell'educazione nell'Era Digitale: Riflessioni, sfide e prospettive. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Minerva, R. (2026). *Educare alla consapevolezza. Percorsi pedagogici per fronteggiare le paure nell'era dell'infodemia.* FrancoAngeli.

Minerva, R., Fornasari, A., & Conte, M. (2024). The influence of media, emotions in

the post-truth era: A study on civic attitudes. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies,* 16(1), 826–844. https://doi.org/10.14668/QTimes_16160

Mosley, J. (2006). *Step-by-step guide to circle time for SEAL.* Positive Press.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2024). *Social media and adolescent health*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/27396

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

OECD. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

OECD. (2025). How's life for children in the digital age? OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0854b900-en

Oliverio Ferraris, A. (2013). *Psicologia della paura* (Nuova ed. riveduta e aggiornata). Bollati Boringhieri.

Rivoltella, P. C. (2023). *Post-Media Education.* Scholé.

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other.* Basic Books.

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making.* Council of Europe.

III.19
Valutare riconoscendo: vulnerabilità, errore e ben-essere nella scuola della prestazione

Gaetano Monaco
Dottorando di ricerca in Pedagogia Sperimentale – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
g.monaco19@phd.uniba.it

Abstract
Il contributo analizza le condizioni nelle quali la valutazione scolastica può produrre ansia, vulnerabilizzazione e fragilizzazione del sé oppure configurarsi come pratica di riconoscimento e cura. Attraverso una revisione narrativa critica di prospettive teoriche, studi empirici e rapporti istituzionali, prevalentemente pubblicati tra il 2022 e il 2025, vengono esaminati pressione prestativa, competitività, ansia da test, clima dell'errore, giustizia docente e *feedback formativo*. L'analisi mostra che il disagio non deriva automaticamente da prove e voti, ma da criteri opachi, confronto gerarchico, esiti irrevocabili e *feedback identitari*. Trasparenza, dialogo, revisione e distinzione tra persona e prestazione possono invece sostenere *agency*, apprendimento e ben-essere.
Parole chiave: valutazione; cura pedagogica; vulnerabilità; ben-essere scolastico; logica performativa.

The article examines the conditions under which school assessment may generate anxiety, processes of vulnerabilisation, and a fragile sense of self, or instead become a practice of recognition and care. Through a critical narrative review of theoretical perspectives, empirical studies, and institutional reports, mainly published between 2022 and 2025, it explores performance pressure, competitiveness, test anxiety, error climate, perceived teacher justice, and formative *feedback*. The analysis shows that distress does not arise automatically from tests and grades, but rather from opaque criteria, hierarchical comparison, irreversible outcomes, and identity-focused *feedback*. Transparency, dialogue, revision, and a clear distinction between the person and the performance can instead support agency, learning, and well-being.
Keywords: assessment; pedagogical care; vulnerability; school well-being; performativity.

1. Introduzione

La valutazione in ambito scolastico è una pratica volta a rilevare gli apprendimenti, orientare le pratiche didattiche e certificare le competenze delle studentesse e degli studenti; non costituisce, però, un'operazione neutrale: essa, infatti, seleziona cri-

teri e stabilisce quali conoscenze siano rilevanti per il raggiungimento del successo formativo.

La misurazione fornisce dati necessari ma non esaurisce il giudizio educativo, il quale implica un'interpretazione di ciò che è ritenuto desiderabile. Quando il misurabile diviene il principio egemone dell'azione educativa, ciò che è facilmente quantificabile rischia di oscurare quanto è realmente significativo per la formazione del soggetto (Biesta, 2009).

La pratica valutativa, pertanto, va distinta in *valutazione dell'apprendimento*, *per l'apprendimento* e *come apprendimento*; pratiche, queste, diversamente orientate nell'uso delle informazioni raccolte e nella partecipazione dello studente (Yang, Xin, 2022). La prima assolve una funzione sommativa e certificativa, ma diviene problematica quando il risultato è separato dal processo e trasformato da descrizione di una prestazione in giudizio complessivo sulla persona. La valutazione per l'apprendimento assume invece una funzione formativa e regolativa, utilizzando le informazioni raccolte per comprendere come proseguire e quali strategie modificare; la sua efficacia dipende non dallo strumento in sé, ma dall'impiego delle informazioni valutative per ridurre la distanza tra prestazione e obiettivo (Black, Wiliam, 2009; Sadler, 1989). Il *feedback* chiarisce dunque la direzione del percorso e indica azioni realistiche di miglioramento, concentrandosi sul compito, sulle strategie e sui processi anziché sul valore personale dello studente (Hattie, Timperley, 2007). Nella valutazione come apprendimento, infine, la regolazione viene interiorizzata attraverso autovalutazione, uso consapevole dei criteri e revisione del lavoro, così che lo studente possa riconoscere la qualità delle proprie produzioni e generare *feedback* orientati al miglioramento (Andrade, 2019). Tale processo si costruisce anche nell'interazione tra docente, pari, strumenti e contesto, sostenendo forme di co-regolazione e una partecipazione attiva all'interpretazione delle informazioni relative al proprio apprendimento (Andrade & Brookhart, 2020).

Accanto a queste funzioni emerge una configurazione performativa quando voto, standard e comparazione divengono una razionalità pervasiva. I soggetti imparano allora a rappresentarsi mediante parametri esterni di produttività ed efficacia, adattando la propria identità alle attese del sistema (Ball, 2003); la prestazione non documenta più ciò che lo studente è riuscito a fare in una situazione determinata, ma tende a definirne posizione, capacità e valore. Il voto assume così una funzione identitaria, legittimando alcuni modi di essere studente e qualificandone altri come deficitari, con la conseguente sovrapposizione tra apprendimento e risultato, rendimento e valore personale, errore e incapacità, soprattutto quando gli esiti vengono presentati come stabili e il confronto competitivo prevale sulla progressione individuale (Nieminen, 2024).

Il discrimine non risiede quindi nell'alternativa tra valutare e non valutare, ma tra una valutazione che converte la prestazione in verdetto identitario e una valutazione che restituisce conoscenze utili per continuare ad apprendere. È in questa tensione che la questione valutativa incontra vulnerabilità, cura e riconoscimento: quando il risultato coincide con il valore del soggetto, essa può fragilizzare il sé; quando mantiene aperta la possibilità del cambiamento, può sostenere consapevolezza, *agency* e ben-essere. Il contributo muove pertanto dalla premessa che la

valutazione non costituisca in sé un fattore di disagio; la criticità emerge quando perde il proprio carattere situato e processuale e diviene il criterio dominante attraverso cui definire lo studente. Gli effetti della valutazione dipendono perciò dall'intreccio tra rilevanza attribuita al risultato, possibilità di revisione, chiarezza dei criteri, qualità della relazione docente-studente e confronto tra pari (Scipione, Zini, 2025). Come sintetizzato nella Fig. 1, tali dimensioni non operano isolatamente, ma configurano due possibili traiettorie valutative: una orientata alla vulnerabilizzazione e una orientata al riconoscimento.

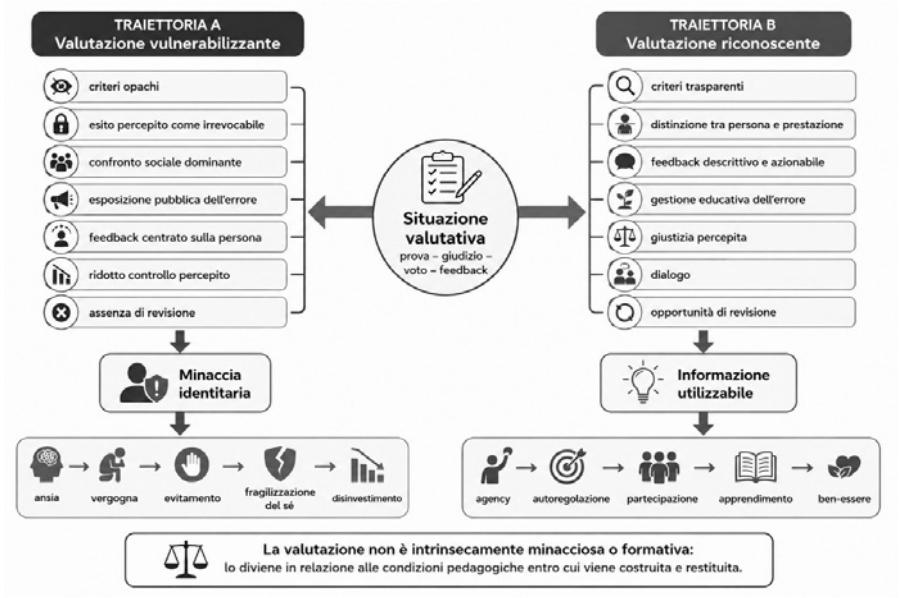


Fig. 1: Traiettorie pedagogiche della valutazione, dalla vulnerabilizzazione al riconoscimento

Negli attuali sistemi educativi, la crescente visibilità dei risultati rischia inoltre di marginalizzare le dimensioni psicologiche, relazionali, motivazionali e sociali del benessere, che interagiscono con il rendimento senza potervi essere ridotte (Cignetti & Piacentini, 2024). Tale riduzione investe la stessa idea di educazione: se l'esperienza educativa è l'incontro del soggetto con il mondo e con le sue richieste, educare non significa produrre esiti prevedibili né adattare l'individuo a standard prestabiliti, ma creare le condizioni affinché possa esistere e agire responsabilmente (Biesta, 2021). Occorre pertanto evitare due riduzionismi speculari: considerare ogni misurazione oppressiva, trascurandone le funzioni informative, oppure assumere la prestazione come rappresentazione completa del soggetto, ignorando le condizioni cognitive, emotive, relazionali e contestuali entro cui essa viene prodotta.

La domanda guida è la seguente: «In quali condizioni la valutazione produce ansia, vulnerabilizzazione e fragilizzazione del sé e in quali può invece configurarsi come pratica di riconoscimento, cura e restituzione di possibilità?».

La vulnerabilizzazione non designa una fragilità intrinseca, ma un processo

contestuale attraverso cui pratiche, aspettative e relazioni espongono lo studente al timore del fallimento, alla svalutazione e alla perdita di fiducia. Egli può diventare vulnerabile quando l'errore appare irreversibile, il confronto permanente e il risultato coincidente con il giudizio sulla persona; il riconoscimento, per converso, non implica rinunciare al rigore, ma distinguere il soggetto dalla prestazione, rendere comprensibili i criteri e comunicare che l'esito non ne esaurisce le possibilità. Anche la cura non coincide con l'indulgenza, bensì con un uso responsabile del potere valutativo e con una restituzione attenta agli effetti che voti, parole e confronti producono sulla partecipazione. In tale prospettiva, il passaggio dal voto alla valutazione per l'apprendimento consente di impiegare le informazioni raccolte per sostenere consapevolezza, partecipazione e miglioramento (Grion, Serbati, & Cecchinato, 2022). Ne deriva una seconda domanda, relativa alle caratteristiche del contesto valutativo, della gestione dell'errore e del *feedback* che, nella letteratura recente, risultano associate al benessere e alla qualità dell'apprendimento; l'analisi considera pertanto pressione, competitività, rilevanza dei voti, gestione dell'errore, trasparenza dei criteri, giustizia percepita e autovalutazione.

Il contributo assume la forma di una revisione narrativa critica, capace di integrare prospettive teoriche, studi empirici e rapporti istituzionali senza rivendicare l'esaustività di una revisione sistematica né stimare complessivamente l'ampiezza degli effetti (Grant & Booth, 2009). Sono stati privilegiati studi pubblicati tra il 2022 e il 2025 e selezionati per pertinenza, verificabilità e complementarità metodologica, includendo anche risultati non pienamente convergenti per evitare una lettura aprioristicamente negativa della valutazione. La cornice interpretativa coniuga le finalità educative e la relazione tra soggetto e mondo (Biesta, 2021), il passaggio dal voto alla valutazione per l'apprendimento (Grion et al., 2022) e il superamento della prestazione come indicatore esclusivo della qualità dell'esperienza scolastica (Cignetti & Piacentini, 2024). Su tali basi, il contributo esamina dapprima le condizioni che alimentano ansia, paura dell'errore e vulnerabilizzazione, per considerare poi come *feedback*, revisione e partecipazione possano ridefinire pedagogicamente il giudizio in termini di riconoscimento.

2. Prestazione, vulnerabilità ed errore

Ogni esperienza educativa implica una richiesta, poiché apprendere significa confrontarsi con contenuti non ancora padroneggiati, sostenere uno sforzo cognitivo ed emotivo e accettare l'incertezza del cambiamento; tale richiesta non è antitetica alla cura né coincide necessariamente con la pressione, purché sia comprensibile, proporzionata alle risorse, sorretta da criteri trasparenti e accompagnata dalla possibilità di modificare il risultato. Il disagio emerge piuttosto quando la situazione è percepita come rilevante ma scarsamente governabile (Lazarus & Folkman, 1984) e il valore attribuito all'esito si combina con una ridotta percezione di controllo (Pekrun, 2006), trasformando la richiesta di apprendere nell'obbligo di dimostrare il proprio valore mediante prestazioni visibili e comparabili.

In questa cornice, comprendere o progredire non basta: lo studente deve atte-

stare la propria adeguatezza attraverso voti, posizioni e prestazioni superiori a quelle altrui. Il risultato perde così il carattere circoscritto di informazione riferita a un compito e tende a trasformarsi in misura globale della persona; l'insuccesso non segnala soltanto una conoscenza non ancora acquisita, ma può essere interpretato come attestazione di scarsa capacità o inadeguatezza. Quando l'autostima scolastica dipende prevalentemente dal rendimento, l'azione può orientarsi non verso la comprensione, ma verso la protezione dell'immagine di sé: evitare compiti difficili, celare l'incertezza, attribuire l'insuccesso a cause esterne o ridurre preventivamente l'impegno diventano strategie difensive volte a preservare il proprio valore dalla possibilità del fallimento. Gli ambienti nei quali la capacità è giudicata incessantemente possono spostare l'attenzione dall'apprendimento alla necessità di apparire competenti e celare la propria presunta incapacità (Covington, 2000). La pressione si accentua quando il confronto con i compagni diviene il criterio dominante di interpretazione dei risultati. La comparazione sociale può sostenere l'impegno, ma anche attivare orientamenti volti a evitare il fallimento, con esiti differenti su motivazione e prestazione (Murayama & Elliot, 2012). La criticità affiora quando la posizione relativa prevale sul progresso individuale e il successo dell'uno viene costruito come insuccesso dell'altro, trasformando la valutazione in un dispositivo gerarchizzante. Anche la visibilità pubblica del risultato concorre a definirne gli effetti: comunicazione dei voti, confronti espliciti ed esposizione dell'errore davanti al gruppo possono convertire la verifica in una possibile esperienza di umiliazione. Domandare, formulare un'ipotesi o tentare una risposta diventano allora condotte rischiose, perché rendono manifesto ciò che non è ancora pienamente padroneggiato. La funzione gerarchica del voto si rafforza quando gli esiti sembrano irrevocabili: se il lavoro non può essere rielaborato, il recupero resta formale e la progressione non viene riconosciuta, il risultato assume il carattere di una sentenza che informa su ciò che non è stato fatto senza indicare come cambiare. A ciò si aggiunge l'ingiustizia percepita di criteri opachi, richieste incoerenti, trattamenti non motivati e giudizi poco comprensibili. In tali condizioni, l'incertezza non riguarda più la fisiologica difficoltà del compito, ma l'affidabilità stessa del contesto valutativo, sicché la prova viene vissuta come evento dal quale difendersi anziché come occasione per mostrare, comprendere e migliorare quanto appreso. La pressione performativa non coincide dunque con la difficoltà, con il voto o con l'elevatezza della richiesta, ma con la combinazione tra rilevanza identitaria dell'esito, ridotto controllo percepito, confronto sociale dominante, esposizione dell'errore, scarsa modificabilità del risultato e debole sostegno relazionale. Una richiesta impegnativa resta affrontabile quando il docente distingue persona e prestazione, esplicita le aspettative e considera l'errore parte del percorso; diviene vulnerabilizzante quando il giudizio appare definitivo e la difficoltà è assimilata a mancanza di capacità o volontà.

Il rapporto tra competitività e disagio è stato esaminato in 591 studenti appartenenti a 51 classi di scuole secondarie tedesche, distinguendo mediante analisi multilivello l'orientamento individuale dal clima condiviso della classe (Becker & Börnert-Ringleb, 2025). Una maggiore competitività risultava associata a stress e ansia sia a livello individuale sia collettivo, mentre una percezione favorevole del

proprio rendimento era collegata a livelli inferiori di entrambi; il risultato suggerisce quindi che il disagio non dipenda soltanto dalla propensione personale a competere, ma anche dal significato relazionale assunto dal successo. Occorre tuttavia distinguere una classe competitiva, nella quale il riconoscimento dipende dal superamento degli altri, da una classe ad alto rendimento, che può invece offrire sicurezza e modelli positivi. Il disegno trasversale e le misure *self-report* non consentono inferenze causali, ma indicano che a risultare vulnerabilizzante non è l'elevata prestazione in sé, bensì la struttura gerarchica e comparativa entro cui viene interpretata.

La relazione tra ansia valutativa e rendimento matematico è stata esaminata in 66 studenti delle scuole secondarie superiori pubbliche del Ghana, rilevando una correlazione negativa e statisticamente significativa, con il 10,1% della variabilità della prestazione spiegato dall'ansia e punteggi medi più elevati nelle studentesse (Yarkwah, Kpotosu, & Gbormittah, 2024). Le fonti del disagio comprendevano paura del fallimento, preparazione percepita, scarsa fiducia, qualità dell'insegnamento, esperienze pregresse e confronto con i pari, mostrando la natura cognitiva, emotiva e sociale del fenomeno. L'ansia può infatti sottrarre risorse all'attenzione e alla memoria di lavoro necessarie alla soluzione dei problemi (Eysenck et al., 2007; Passolunghi et al., 2016), alimentando un circuito nel quale il timore dell'insuccesso indebolisce l'esecuzione e una prestazione inferiore alle possibilità conferma l'inadeguatezza temuta. Il campione ridotto, la concentrazione sulla matematica e il disegno correlazionale impediscono generalizzazioni causali, ma indicano che la prestazione può riflettere non soltanto le conoscenze possedute, bensì anche la possibilità di mobilitarle in una situazione percepita come minacciosa.

L'errore è inevitabile nell'apprendimento; non possiede, però, un significato educativo predeterminato: se ignorato, sanzionato o reso umiliante, può consolidare incomprensioni e reazioni difensive. In alternativa, se esaminato e seguito da una concreta possibilità di revisione, rende visibili i processi di ragionamento e orienta l'intervento didattico (Iavarone, 2025). In una prospettiva centrata sul deficit, esso viene assunto come mancanza e può trasformarsi da informazione sulla prestazione in qualificazione stabile della persona: "hai commesso un errore" diventa implicitamente "non sei capace". Può assumere perfino il significato di colpa quando è interpretato come trasgressione di un'attesa e attribuito a superficialità o mancanza di volontà senza indagarne le cause cognitive e didattiche. Se la risposta errata suscita irritazione o derisione, lo sbaglio diviene socialmente rischioso e lo studente può smettere di intervenire, evitare domande o offrire soltanto risposte sicure. Un contesto che pretende di eliminare gli errori rischia così di renderli invisibili senza diminuirli, privando il docente di informazioni sui ragionamenti in atto. In una prospettiva formativa, invece, l'errore segnala la distanza tra livello attuale e obiettivo e consente di individuare conoscenze disponibili, strategie impiegate e snodi improduttivi del ragionamento. Per diventare occasione di apprendimento deve però essere riconosciuto, interpretato e seguito da un'azione: senza elaborazione resta una risposta non corretta; con un accompagnamento adeguato diviene una fase nella riorganizzazione delle conoscenze.

Il concetto di clima dell'errore descrive l'insieme di percezioni, norme e prati-

che attraverso cui la classe attribuisce significato allo sbaglio: riguarda la tolleranza del docente, il peso valutativo assegnato agli errori, il sostegno successivo, l'assenza di reazioni svalutanti, l'analisi delle cause, il comportamento dei compagni, la disponibilità a rischiare una risposta incerta e l'uso didattico delle procedure non corrette (Steuer, Rosentritt-Brunn, & Dresel, 2013). Non coincide con la formula retorica "sbagliando si impara", smentibile da disappunto, correzioni frettolose e penalizzazioni che rendono rischioso ogni tentativo. Un clima positivo non è permissivo e non considera equivalenti tutte le risposte; presuppone criteri rigorosi, ma impedisce che lo sbaglio interrompa la relazione educativa o si trasformi in giudizio definitivo sulla persona. Esso consente di sbagliare senza essere umiliati, indirizza la correzione verso il procedimento, analizza le cause, rende comprensibile la restituzione e offre opportunità di revisione. Il *feedback* deve inoltre mostrare la distanza dall'obiettivo, riconoscere quanto è adeguato e suggerire un'azione praticabile; la revisione del compito, il confronto con strategie alternative e la possibilità di dimostrare successivamente l'apprendimento trasformano l'informazione valutativa in azione. Separare soggetto e prestazione non riduce la responsabilità, ma consente di assumerla senza dover difendere il proprio valore complessivo. Un clima positivo accompagna inoltre le reazioni emotive, evitando che frustrazione e delusione diventino umiliazione, e utilizza gli errori come materiali per discutere misconcezioni e confrontare strategie senza esporre chi li ha commessi.

In uno studio sperimentale con 108 alunni del quinto anno della scuola primaria, una gestione positiva e incoraggiante degli errori ha favorito una percezione più forte di un clima affidabile e supportivo rispetto a una gestione neutrale, mostrando che il clima può essere modificato dalle concrete modalità di intervento del docente (Soncini, Matteucci, & Butera, 2021). Il clima positivo non implica una celebrazione dello sbaglio: non tutti gli errori generano nuove conoscenze e la loro ripetizione può segnalare un intervento inadeguato. La questione è trasformare la risposta non corretta in informazione, riflessione e revisione, riconoscendola nella sua specificità senza assolutizzarla.

La relazione tra clima dell'errore, reazioni adattive ed esiti è stata approfondita in 563 studenti appartenenti a 32 classi di matematica della scuola secondaria di primo grado italiana, mediante questionari sulle percezioni del contesto, sulle convinzioni e sulle reazioni successive allo sbaglio, analizzati con modelli multilivello; i voti di matematica sono stati utilizzati come indicatore degli esiti (Soncini et al., 2022). Lo studio distingue le reazioni affettivo-motivazionali, attraverso cui lo studente contiene vergogna e delusione e mantiene l'impegno, dalle reazioni orientate all'azione, che consentono di ricostruire il procedimento e modificare la strategia (*Ibidem*). Un clima positivo dell'errore risultava associato a risposte emotive più funzionali, a loro volta collegate a comportamenti di revisione e a migliori risultati in matematica, mostrando che l'errore non produce apprendimento automaticamente, ma quando viene riconosciuto, interpretato e tradotto in un'indicazione operativa. Il disegno correlazionale e il ricorso alle percezioni degli studenti non consentono inferenze causali definitive, ma indicano che la disponibilità emotiva, l'analisi guidata e la possibilità di correggere devono essere incorporate nel lavoro didattico.

Il modo in cui lo studente affronta l'errore dipende infine dalla relazione asimmetrica entro cui viene restituito. Il docente definisce criteri, interpreta la prestazione, attribuisce l'esito e stabilisce le possibilità di revisione; tale autorità non rende la valutazione necessariamente ingiusta, ma conferisce particolare responsabilità alle forme del suo esercizio. Uno studio longitudinale condotto nella scuola primaria e secondaria ha esaminato le associazioni tra benessere, gestione degli errori e giustizia docente percepita, considerando la possibile reciprocità tra pratiche dell'insegnante e interpretazioni degli studenti (Hascher & Mori, 2024). La gestione positiva dell'errore risultava collegata nel tempo al piacere scolastico, agli atteggiamenti verso la scuola e al concetto di sé accademico, mentre la giustizia percepita mostrava relazioni, seppure non uniformi, con dimensioni sociali, emotive e corporee del benessere. Il disegno non dimostra una causalità definitiva, ma conferma che il significato dell'esito dipende anche dal trattamento ricevuto: criteri chiari, decisioni motivate, comunicazione rispettosa e opportunità di miglioramento possono rendere legittimo persino un risultato negativo, mentre arbitrarietà e opacità possono rendere ingiusto anche un esito favorevole.

Nel loro insieme, gli studi mostrano che il disagio valutativo non deriva meccanicamente da prove, voti o giudizi. La richiesta può essere esigente senza risultare minacciosa e l'alto rendimento non coincide necessariamente con il malessere, purché siano presenti criteri chiari, risorse adeguate e fiducia nella possibilità di migliorare. La criticità emerge quando la prestazione assume un valore identitario, la comparazione diviene il principale criterio di successo, il risultato appare scarsamente controllabile e l'errore viene esposto o irrigidito in un verdetto. Gli studi sulla competitività indicano che il significato gerarchico del successo, più della qualità della prestazione, è associato a stress e ansia; quelli sull'ansia valutativa mostrano che la paura del fallimento può interferire con attenzione, memoria di lavoro e strategie, indebolendo proprio le risorse necessarie per riuscire. Le ricerche sul clima dell'errore precisano che lo sbaglio può essere prova di incapacità oppure informazione diagnostica e occasione di revisione, mentre gli studi sulla giustizia docente mostrano che la qualità della restituzione e del trattamento ricevuto partecipa alla costruzione del benessere. Competitività, confronto sociale, paura del fallimento, gestione dell'errore, sostegno relazionale e giustizia percepita concorrono dunque a determinare se la valutazione venga vissuta come minaccia o come occasione di apprendimento. La convergenza degli studi non autorizza ad attribuire al giudizio un effetto uniforme, ma consente di individuare le condizioni attraverso cui esso può intensificare la vulnerabilità oppure sostenere reazioni adattive, partecipazione e possibilità di trasformazione.

3. Valutare per riconoscere

Superare una valutazione meramente classificatoria non implica eliminare il voto, che può conservare una funzione sintetica e certificativa, ma evitare che rimanga l'unica informazione disponibile e venga separato dal processo che lo ha prodotto. Neppure aggettivi, rubriche o commenti estesi garantiscono una funzione formativa

quando utilizzano descrittori generici, criteri opachi o giudizi riferiti alla persona anziché alla prestazione. La qualità della restituzione dipende infatti dalla capacità di rendere comprensibili l'obiettivo, la distanza rispetto ad esso, gli aspetti già adeguati e le azioni successive, poiché sono soprattutto le informazioni specifiche, riferite al compito e utilizzabili dallo studente, a sostenere il miglioramento (OECD, 2025). La possibilità di agire sul *feedback* e confrontare nuovamente il lavoro con i criteri conferisce alla valutazione la struttura ricorsiva rappresentata nella Fig. 2.

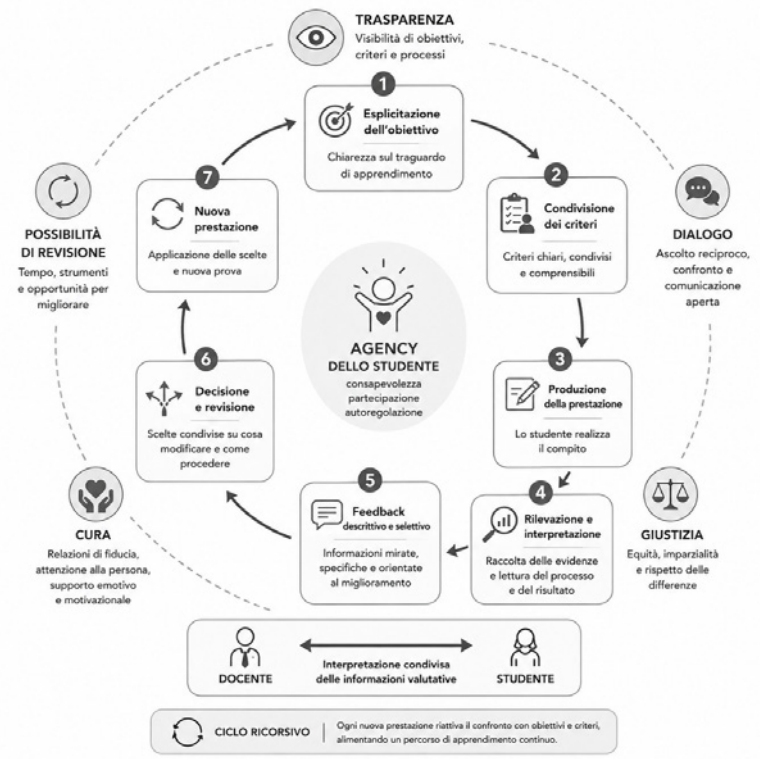


Fig. 2: Struttura ricorsiva della valutazione formativa e restitutiva. Elaborazione dell'autore a partire da Sadler (1989), Andrade e Brookhart (2020) e OECD (2025)

La differenza tra constatazione e formazione risiede, in definitiva, nel destino dell'informazione: se l'esito viene soltanto registrato, prevale la funzione classificatoria; se viene compreso e utilizzato da docente e studente per modificare le azioni successive, entra nel processo di apprendimento. Per colmare lo scarto rispetto allo standard, lo studente deve infatti possedere un'idea della qualità attesa, confrontarla con il proprio lavoro e disporre di strategie per ridurre la distanza (Sadler, 1989).

La valutazione formativa è descritta come un processo continuo nel quale il docente definisce e comunica gli obiettivi, rileva la comprensione, restituisce informazioni e adatta l'insegnamento, anziché collocare la valutazione come appen-

dice terminale della lezione (OECD, 2025). Gli obiettivi devono essere intelligibili e accompagnati da esempi di differenti livelli di realizzazione; se noti soltanto all'insegnante mantengono lo studente dipendente, mentre criteri comprensibili consentono di monitorare il lavoro e sostengono l'*agency*. La rilevazione della comprensione deve rendere visibile il pensiero, non limitarsi alla risposta finale: domande, produzioni, brevi prove, discussioni e osservazioni dovrebbero permettere di ricostruire i ragionamenti, distinguere difficoltà differenti e individuare misconcezioni, poiché una risposta corretta può essere casuale e una risposta errata può contenere passaggi cognitivamente fecondi.

Il *feedback* è un'informazione specifica sulla prestazione rispetto a un obiettivo e può essere scritto, orale o digitale, provenire dal docente, dai pari o dallo studente; la forma è secondaria rispetto alla possibilità di comprenderla e utilizzarla. La tempestività va interpretata in modo non meccanico: un intervento troppo rapido può sottrarre allo studente l'occasione di individuare autonomamente l'errore, mentre uno tardivo può giungere quando l'attenzione si è già spostata altrove.

La valutazione, inoltre, non è realmente formativa se domanda soltanto allo studente di cambiare lasciando immutata la proposta didattica. I risultati raccolti devono consentire anche al docente di riprendere un contenuto, modificare un esempio, diversificare un supporto, riorganizzare i gruppi o rimodulare i tempi; l'errore informa non soltanto su ciò che non è stato appreso, ma anche sulla corrispondenza tra insegnamento, richieste e processi di comprensione. Questa reciprocità evita un *feedback unidirezionale* e colpevolizzante, mantenendo differenziata ma condivisa la responsabilità dell'apprendimento.

La partecipazione attiva si manifesta nel comprendere gli errori, agire sulle indicazioni, autovalutarsi, rivedere il lavoro e sperimentare nuove strategie. L'*agency* non equivale tuttavia a trasferire integralmente sul soggetto la responsabilità dell'esito, ma richiede un accompagnamento graduale mediante obiettivi chiari, criteri accessibili, esempi, domande e opportunità di revisione. Il *feedback* non è pertanto un prodotto semplicemente consegnato dal docente, ma un processo che si compie quando l'informazione genera una risposta osservabile e riattiva il ciclo rappresentato nella Fig. 2. In questa dinamica si colloca la valenza pedagogica del riconoscimento: riconoscere non significa attenuare le difficoltà o confermare ogni interpretazione dello studente, bensì evitare di chiuderlo nel risultato già prodotto, permettendogli di comprendere dove si trovi, quali risorse abbia mobilitato e come possa modificare la propria condizione.

Esperienze realizzate in due licei romani hanno affiancato valutazione descrittiva, autovalutazione e valutazione tra pari al voto numerico, rilevando negli studenti maggiore chiarezza dei giudizi, migliore comprensione degli errori, minore ansia e maggiore autonomia (Natalini, 2025). I risultati sono prevalentemente percettivi e non consentono inferenze causali, anche perché la valutazione descrittiva era inserita in una più ampia organizzazione cooperativa e dialogica. Essi suggeriscono tuttavia che una restituzione specifica possa circoscrivere la difficoltà a un contenuto o a una strategia, evitando di estenderla alla persona, purché il commento rimanga comprensibile, aderente ai criteri e orientato all'azione; la forma

discorsiva, infatti, può riprodurre la logica del verdetto quando è generica, prolissa o soggettiva.

Un risultato non convergente emerge dallo studio sperimentale condotto su 122 studenti di una scuola secondaria di Nizza, assegnati a un compito robotico presentato come valutativo oppure privo di tale indicazione (Prokofieva, Fenouillet, Romero, 2024). La condizione valutativa non determinava un deterioramento lineare della creatività, poiché gli esiti variavano in base alla componente considerata e alla ripetizione del compito, mentre l'ansia da test non risultava associata al pensiero divergente. Il carattere ludico dell'attività, l'assenza di voti e conseguenze scolastiche e la provenienza da una sola scuola limitano la trasferibilità dei risultati, che non dimostrano un effetto positivo della valutazione, ma impediscono di considerarla intrinsecamente lesiva e richiamano il ruolo del compito, del coinvolgimento e del significato attribuito all'esito. Le caratteristiche metodologiche, i principali risultati e i limiti delle ricerche empiriche considerate sono sintetizzati nella Tab. 1.

Studio	Contesto e partecipanti	Disegno e variabili	Principali risultati	Limiti
Becker e Börnert-Ringleb (2025)	Germania; 591 studenti di 51 classi, sesto e settimo grado, 10 scuole	Studio trasversale; questionari *self-report* e regressione multilivello. Variabili: competitività individuale e di classe, rendimento autopercepito, stress e ansia di riuscita	La competitività individuale era associata a stress e ansia più elevati, β = .18 per entrambi. Anche la competitività di classe risultava associata a stress, β = .14-.15, e ansia, β = .16-.17; un rendimento autopercepito più favorevole era associato a minore stress e ansia	Disegno trasversale; misure *self-report*; clima ricavato aggregando percezioni individuali; assenza di osservazione diretta
Yarkwah et al. (2024)	Ghana; 66 studenti delle scuole secondarie superiori pubbliche	Studio correlazionale; scala dell'ansia da test, questionario e prova di matematica. Variabili: ansia valutativa e rendimento matematico	È emersa una relazione negativa tra ansia da test e rendimento; l'ansia spiegava il 10,1% della variabilità della prestazione. Le studentesse mostravano punteggi medi di ansia superiori agli studenti	Campione ridotto e territorialmente circoscritto; una sola disciplina; impossibilità di stabilire rapporti causali
Soncini et al. (2021)	Italia; 108 alunni del quinto anno della scuola primaria	Studio sperimentale. Variabili: modalità di gestione docente dell'errore e percezione del clima dell'errore	Una gestione positiva e incoraggiante degli errori favoriva una percezione più forte di un clima affidabile e supportivo rispetto a una gestione neutrale	Scuola primaria; situazione sperimentale circoscritta
Soncini et al. (2022)	Italia; 563 studenti di 32 classi di matematica della scuola secondaria di primo grado	Studio correlazionale multilivello; questionari e voti di matematica. Variabili: clima dell'errore, reazioni affettivo-motivazionali, reazioni orientate all'azione e risultati in matematica	Un clima positivo dell'errore era associato a reazioni affettivo-motivazionali più adattive, collegate a risposte operative più efficaci e, indirettamente, a risultati migliori	Disegno correlazionale; percezioni degli studenti; voti influenzabili dalle pratiche valutative delle singole classi

Studio	Contesto e partecipanti	Disegno e variabili	Principali risultati	Limiti
Hascher e Mori (2024)	Scuola primaria e secondaria	Studio longitudinale. Variabili: benessere scolastico, gestione docente degli errori e giustizia docente percepita	La gestione positiva dell'errore e la giustizia docente erano associate nel tempo a diverse componenti del benessere, con andamenti differenziati in base al livello scolastico	Relazioni non uniformi; prevalenza di misure percettive; causalità non definitiva
Natalini (2025)	Italia; licei romani "Morgagni" e "Peano"	Due esperienze; osservazioni, questionari e interviste; confronto tra classi nel secondo progetto. Variabili: valutazione descrittiva, chiarezza del giudizio, comprensione dell'errore, ansia, autonomia e occasioni di confronto con i docenti	Gli studenti riferivano maggiore chiarezza, *feedback* più costruttivi, migliore comprensione degli errori, minore ansia e maggiore autonomia	Risultati prevalentemente percettivi; esperienze contestuali; difficile isolare l'effetto della valutazione dalle pratiche cooperative
Prokofieva et al. (2024)	Francia; 122 studenti di 11-15 anni di una scuola secondaria pubblica di Nizza	Studio sperimentale con assegnazione casuale; compito robotico CreaCube ripetuto due volte. Variabili: istruzione valutativa, ansia da test, fluidità, flessibilità e originalità	Non è emerso un peggioramento lineare della creatività nella condizione valutativa; i risultati variavano in base alla componente creativa e alla ripetizione del compito. L'ansia da test non risultava associata alle componenti del pensiero divergente	Compito ludico e specifico; valutazione priva di voti o conseguenze scolastiche; campione proveniente da una sola scuola

Nota. I risultati sono riportati secondo le informazioni presentate negli studi discussi nel contributo. La comparabilità deve essere interpretata con cautela, data l'eterogeneità di campioni, costrutti, strumenti e disegni di ricerca

Tab. 1: Caratteristiche e principali risultati degli studi empirici considerati

Gli studi considerati consentono di individuare cinque condizioni interdipendenti di una pratica valutativa restitutiva. La prima è la condivisione anticipata di criteri comprensibili ed esemplificati, affinché lo studente possa orientare il lavoro prima che il giudizio venga formulato; la seconda consiste in un *feedback descrittivo* e azionabile, riferito alla prestazione e concentrato su poche priorità praticabili. La terza è la possibilità di revisione, senza la quale l'informazione rimane retrospettiva e l'errore viene soltanto constatato, mentre la quarta è un'autovalutazione guidata, fondata sul confronto con criteri condivisi e finalizzata a riconoscere punti di forza, criticità e obiettivi di miglioramento (Andrade, 2019). La quinta condizione è la dialogicità, che non rende negoziabile ogni giudizio, ma permette allo studente di chiedere chiarimenti, riformulare le indicazioni e mostrare come intenda utilizzarle. La *feedback literacy* richiede infatti di comprendere le informazioni, formulare giudizi, gestire le emozioni e tradurre la restituzione in azione, competenze che devono essere progressivamente formate anche nella scuola secondaria (Carless & Boud, 2018).

Il riferimento al riconoscimento e alla cura non comporta indulgenza, occultamento degli errori o abbassamento delle attese. Una valutazione che attribuisse risultati positivi indipendentemente dalla qualità del lavoro sottrarrebbe informazioni necessarie e potrebbe comunicare aspettative ridotte. La relazione educativa

può essere esigente proprio perché riconosce nel soggetto la capacità di apprendere e trasformarsi; ciò che distingue l'attesa formativa dalla pretesa performativa è la presenza delle condizioni necessarie per affrontarla. Nel contesto valutativo, la cura riguarda innanzitutto l'uso responsabile del potere di giudizio: il docente non elimina l'asimmetria, ma può esercitarla con trasparenza, proporzionalità e attenzione alle conseguenze di parole, criteri e opportunità di risposta. La correttezza disciplinare non esaurisce la responsabilità educativa, che richiede un linguaggio capace di distinguere la prestazione dalla persona. Essere valutati significa esporsi allo sguardo di un'autorità; questa vulnerabilità costitutiva non può essere rimossa, ma può essere trattata senza convertirla in vulnerabilizzazione. La cura assume fragilità e dipendenza come dimensioni della condizione umana e predispone pratiche capaci di sostenere l'altro senza sostituirsi alla sua iniziativa (Mortari, 2015). Essa tutela la dignità, impedendo che l'errore venga usato per ridicolizzare, comparare pubblicamente o stabilizzare un'identità negativa, e non si riduce all'intenzione benevola dell'insegnante: richiede attenzione concreta alla risposta del destinatario e alla sua possibilità di comprendere e utilizzare la restituzione (Noddings, 2012). Il mantenimento di attese elevate distingue pertanto la cura dall'indulgenza, poiché credere nelle possibilità dello studente significa non identificare la difficoltà attuale con un limite definitivo, senza tuttavia fingere che il risultato sia già adeguato: il rigore riguarda la precisione dei criteri, la fondatezza del giudizio e la qualità richiesta, mentre la cura governa responsabilmente le forme e gli effetti attraverso cui esso viene esercitato. Senza rigore, la restituzione perde attendibilità; senza cura, il giudizio può chiudere il soggetto nell'esito. Una valutazione orientata al riconoscimento mantiene insieme entrambi i poli: rende visibile l'apprendimento, interpreta l'errore, indica un futuro praticabile e tratta lo studente come capace di comprendere il giudizio, rispondere alle indicazioni e trasformare consapevolmente la condizione che la valutazione ha reso manifesta.

4. Dalla vulnerabilizzazione al riconoscimento

Gli studi esaminati non mostrano una relazione lineare tra valutazione e benessere, poiché stress, ansia, partecipazione e apprendimento dipendono dall'interazione tra caratteristiche del compito, clima di classe, controllo percepito, modalità del giudizio e possibilità di revisione. La competitività è associata a maggiore disagio quando attribuisce al successo un significato gerarchico, mentre un alto rendimento collettivo non è necessariamente vulnerabilizzante (Becker & Börnert-Ringleb, 2025); analogamente, una condizione valutativa inserita in un'attività ludica non determina automaticamente un peggioramento della creatività (Prokofieva, Fenouillet, & Romero, 2024). Una prova tende dunque a configurarsi come minaccia quando combina criteri opachi, confronto sociale e scarsa modificabilità dell'esito, mentre può essere affrontata come sfida quando la richiesta è comprensibile e l'informazione viene utilizzata per adattare l'insegnamento e generare azioni successive (OECD, 2025). La valutazione non è pertanto né intrinsecamente dannosa né neutrale, ma una pratica relazionale i cui effetti dipendono dalle condizioni attraverso cui il giudizio viene costruito e restituito.

Un secondo nucleo riguarda la distinzione tra vulnerabilità e vulnerabilizzazione. La vulnerabilità descrive l'esposizione costitutiva dell'apprendere e dell'essere valutati: lo studente rende visibili conoscenze, incomprensioni e strategie, affidando il proprio lavoro allo sguardo di un'autorità e a criteri non interamente dipendenti da lui. Tale condizione appartiene a chiunque mostri qualcosa di ancora incompleto e possiede una dimensione identitaria, poiché il giudizio sulla prestazione può essere percepito come valutazione dell'intelligenza o della posizione nel gruppo. La vulnerabilità rende tuttavia possibile la trasformazione, poiché senza esposizione non vi sarebbero confronto con il limite, restituzione e apprendimento.

La vulnerabilizzazione indica invece il processo attraverso cui tale esposizione diviene minaccia, vergogna, impotenza o identificazione con il fallimento, soprattutto quando dalla singola prestazione sembrano dipendere il valore personale, il riconoscimento dell'insegnante o la posizione tra i pari. Il disagio non è quindi spiegabile soltanto mediante predisposizioni individuali, poiché clima competitivo, norme del gruppo e distribuzione del prestigio stabiliscono quanto sia rischioso mostrare una difficoltà (Becker & Börnert-Ringleb, 2025). Anche l'ansia da test nasce dall'interazione tra paura del fallimento, imbarazzo, preparazione percepita, insegnamento e aspettative sociali; la relazione negativa con il rendimento matematico suggerisce che la situazione valutativa possa incidere sulla mobilitazione di attenzione, memoria e strategie, senza autorizzare conclusioni causali generali (Yarkwah, Kpotosu, & Gbormittah, 2024). Può così instaurarsi un circuito nel quale il timore dell'incapacità interferisce con l'esecuzione e il risultato inferiore alle possibilità conferma l'inadeguatezza temuta. Il dato registrato riflette allora anche le condizioni emotive e relazionali della prestazione.

La distinzione evita di colpevolizzare lo studente mediante etichette che occultano il ruolo delle pratiche scolastiche. Senza negare le differenze individuali, occorre riconoscere l'interazione tra caratteristiche personali e ambienti capaci di accrescere o contenere il rischio. La vulnerabilità viene accolta quando la difficoltà non coincide con l'identità, il giudizio è comprensibile e resta un margine di azione; diviene vulnerabilizzazione quando l'errore è un marchio pubblico, l'esito appare irreversibile e il soggetto non dispone di strumenti per modificare la posizione assegnatagli.

Un terzo nucleo riguarda l'ambivalenza pedagogica dell'errore, poiché lo sbaglio non è educativo per il solo fatto di verificarsi, ma può restare inosservato, essere corretto meccanicamente, consolidarsi o allontanare dal compito. La formula "sbagliando si impara" diventa retorica quando oscura le operazioni necessarie affinché l'errore sia riconosciuto, interpretato e trasformato. Considerarlo soltanto come deficit impedisce però di ricostruirne la genesi: una risposta non corretta può indicare una conoscenza incompleta, una misconcezione, una procedura fuori contesto o una strategia inadeguata. Ridurla all'assenza della risposta attesa significa registrare la distanza senza comprenderne la natura.

La relazione tra clima positivo dell'errore ed esiti è mediata dalle reazioni adattive: un ambiente favorevole è associato alla capacità di regolare delusione e vergogna, mantenere l'impegno, analizzare lo sbaglio e modificare la strategia (Soncini et al., 2022). Il contesto non produce direttamente apprendimento, ma permette

al soggetto di restare nel compito e convertire la difficoltà in azione. Un clima positivo non coincide quindi con permissività: non basta evitare la sanzione, ma occorre accompagnare la reazione affettiva, ricostruire il procedimento, individuare lo scarto, fornire informazioni specifiche e rendere possibile una revisione. La risposta corretta offerta subito dal docente può risolvere il compito senza modificare il ragionamento; l'analisi della logica dell'errore consente invece il confronto con strategie alternative.

La discussione dello sbaglio dipende anche dalla sicurezza relazionale. Derisione, esasperazione e perdita di status favoriscono l'occultamento: lo studente evita di intervenire o si sottrae ai compiti che espongono le difficoltà. Per diventare formativo, l'errore deve generare una restituzione che indichi il criterio non soddisfatto, riconosca gli aspetti adeguati, distingua le cause e orienti una nuova azione. Deve inoltre collocarsi in una relazione percepita come giusta, poiché gestione dell'errore e giustizia docente risultano longitudinalmente associate a diverse componenti del benessere, pur senza inferenze causali definitive (Hascher & Mori, 2024). Lo studente interpreta infatti non soltanto il risultato, ma il modo in cui l'autorità educativa reagisce alla sua esposizione. La valenza dell'errore risiede dunque nel dispositivo relazionale e didattico che lo governa.

Un quarto risultato precisa che il benessere non coincide con l'assenza di valutazione, errore o frustrazione. Apprendere implica incontrare una distanza tra ciò che si sa e ciò che viene richiesto, sostare nell'incertezza e riorganizzare conoscenze e strategie. Eliminare ogni ostacolo priverebbe lo studente delle esperienze attraverso cui sviluppare competenza, autonomia e fiducia. La questione non è la presenza della difficoltà, ma la possibilità di attraversarla senza trasformarla in una definizione negativa della persona. Un contesto orientato al benessere può includere prove impegnative, standard espliciti e *feedback* critici, purché le richieste siano comprensibili, la critica sia proporzionata e sia disponibile uno spazio di intervento. Indicare seriamente le insufficienze può costituire riconoscimento quando comunica fiducia nella possibilità di migliorare.

Emozioni spiacevoli come preoccupazione, delusione o fatica non attestano automaticamente l'inadeguatezza della pratica educativa. Occorre distinguere la frustrazione legata al limite dall'umiliazione prodotta da una relazione svalutante. Una condizione valutativa può essere percepita come sfida quando lo studente dispone di controllo, il compito favorisce l'esplorazione e l'esito non assume conseguenze identitarie sproporzionate (Prokofieva, Fenouillet, & Romero, 2024). Il benessere comprende inoltre dimensioni psicologiche, relazionali, motivazionali e sociali non riducibili al rendimento; superare la centralità dei voti significa collocare l'apprendimento entro una concezione più ampia dello sviluppo (Cignetti & Piacentini, 2024; Iavarone, 2008). Si può sperimentare ansia e, insieme, sentirsi rispettati e capaci di affrontare la situazione; si possono ottenere risultati elevati in un ambiente dominato da paura e dipendenza dal riconoscimento esterno. Il successo formale non garantisce quindi la qualità educativa dell'esperienza.

Una prospettiva pedagogica sul benessere integra rigore, sostegno, responsabilità e revisione. La difficoltà può essere mantenuta senza gerarchizzare la dignità e il *feedback* può essere critico senza umiliare. La responsabilità dello studente richiede

criteri comprensibili, informazioni pertinenti, tempo per agire e verifica della revisione: senza tali condizioni l'autonomia diventa abbandono, mentre un sostegno privo di risposta limita l'*agency*. Il benessere consiste nell'attraversare l'esposizione valutativa senza perdere dignità e fiducia nella propria trasformabilità.

Il riconoscimento deve essere inteso come pratica, non come intenzione benevola. Un docente può desiderare il bene degli studenti e utilizzare tuttavia criteri opachi, *feedback* incomprensibili o restituzioni che producono impotenza. Anche incoraggiamenti generici esprimono fiducia senza indicare che cosa modificare e possono trasferire sul soggetto l'intera responsabilità del cambiamento. Dichiarare che l'errore sia positivo non basta: il suo significato dipende dal tono della risposta, dal comportamento dei compagni, dal peso nel giudizio e dalla possibilità di correggere. Il riconoscimento deve quindi risultare osservabile nella trasparenza dei criteri, nel linguaggio rispettoso, nella specificità del *feedback*, nella coerenza, nell'ascolto e nelle opportunità di revisione. Gli indicatori che distinguono una configurazione vulnerabilizzante da una configurazione orientata al riconoscimento sono riportati nella Tab. 2.

Dimensione	**Configurazione vulnerabilizzante**	**Configurazione orientata al riconoscimento**
Funzione dell'esito	Classifica e stabilizza la posizione dello studente	Informa sul livello raggiunto e orienta il percorso
Rapporto persona-prestazione	Il risultato tende a definire capacità e valore personale	La prestazione è distinta dalla persona e riferita a un compito situato
Criteri	Impliciti, variabili o comunicati soltanto dopo la prova	Espliciti, comprensibili, anticipati e accompagnati da esempi
Errore	Mancanza, colpa o prova di incapacità	Informazione diagnostica da interpretare
Feedback	Generico, punitivo, comparativo o centrato sulla persona	Specifico, descrittivo, selettivo e orientato all'azione
Confronto sociale	La posizione rispetto ai pari domina l'interpretazione del risultato	Prevale il confronto con criteri e progressi individuali
Comunicazione dell'esito	Pubblica, potenzialmente umiliante o definitiva	Rispettosa, proporzionata e comprensibile
Possibilità di revisione	Assente, formale o priva di effetti sul percorso	Concreta, guidata e seguita da una nuova prestazione
Ruolo dello studente	Destinatario passivo del giudizio	Interlocutore che interpreta, decide e agisce
Ruolo del docente	Attribuisce e registra l'esito	Interpreta, restituisce, adatta l'insegnamento e sostiene la regolazione
Esiti prevalenti ipotizzati	Ansia, vergogna, evitamento, impotenza, fragilizzazione	*Agency*, autoregolazione, persistenza, partecipazione e ben-essere

Nota. La tabella propone una sintesi interpretativa delle configurazioni valutative emerse dagli studi discussi; le due colonne rappresentano poli analitici e non categorie rigidamente dicotomiche

Tab. 2: Indicatori di vulnerabilizzazione e riconoscimento nella pratica valutativa

Condividere i criteri significa riconoscere lo studente come interlocutore capace di orientare il proprio lavoro. Descrivere compito, strategia e criterio senza estendere il giudizio all'intelligenza o al carattere mantiene aperta la trasformazione. Un *feedback riconoscente* restituisce la difficoltà in forma comprensibile e azionabile; la sua efficacia si misura nella capacità dello studente di individuare la causa dell'errore e agire sulle informazioni ricevute (OECD, 2025). La revisione comunica che il risultato è serio ma non definitivo, mentre l'ascolto chiarisce come la richiesta sia stata interpretata. La giustizia non richiede una risposta identica per tutti, ma criteri stabili, differenziazioni motivate e decisioni leggibili. Un testo può essere incoerente o una procedura errata senza che lo studente venga definito globalmente incapace.

Le esperienze di valutazione descrittiva, autovalutazione e valutazione tra pari possono sostenere consapevolezza e partecipazione, ma la sostituzione del numero con il testo non produce automaticamente riconoscimento (Natalini, 2025). Una descrizione specifica, riferita ai criteri e orientata alla regolazione separa l'errore dal valore personale; un commento prolisso, soggettivo o standardizzato può riprodurre la logica classificatoria del voto. Riconoscere significa considerare lo studente anche per ciò che può ancora comprendere e correggere, senza trasformare la prestazione presente nell'unica forma possibile del soggetto.

L'*agency* collega riconoscimento, *feedback*, benessere e apprendimento. Designa la possibilità di interpretare la propria situazione, decidere e intervenire mediante azioni significative; non è autonomia assoluta, ma si sviluppa entro condizioni relazionali e didattiche favorevoli. La valutazione la sostiene quando offre una rappresentazione comprensibile della posizione attuale: per agire, lo studente deve conoscere l'obiettivo, riconoscere la distanza, individuare le risorse e distinguere ciò che può modificare. Un esito globale od opaco comunica l'inadeguatezza senza rendere visibile il punto di intervento e mantiene il giudizio esterno all'autoregolazione.

Il *feedback* sostiene l'*agency* quando permette di comprendere criteri e cause, scegliere strategie proporzionate, correggere il prodotto e monitorare il cambiamento. Un'indicazione troppo aperta può disorientare, mentre una prescrizione eccessiva riduce lo studente a esecutore; il margine decisionale va calibrato sull'autonomia disponibile. La revisione rende l'azione osservabile e il nuovo confronto con i criteri verifica se la strategia abbia ridotto la distanza dall'obiettivo. La struttura ricorsiva della valutazione formativa, obiettivi, rilevazione, *feedback*, adattamento e nuova rilevazione, assegna allo studente una responsabilità reale, sostenuta da strumenti e opportunità (OECD, 2025). Sapere che l'esito può essere compreso e modificato accresce il controllo percepito senza annullare il giudizio professionale docente.

Una restituzione descrittiva può intensificare l'impotenza se è tecnica, standardizzata o sproporzionata alle risorse del destinatario. Moltiplicare le criticità senza stabilire priorità rende visibile la distanza ma non accessibile il cambiamento; indicare strategie non possedute o negare tempo per revisionare produce informazioni inutilizzabili. Il passaggio da un clima positivo agli esiti richiede l'attivazione del soggetto: la protezione dalla svalutazione diventa formativa quando consente

di regolare la risposta emotiva e tradurre l'errore in azione (Soncini, Visintin, Matteucci, Tomasetto, Butera, 2022). Il criterio decisivo non è quindi quanto il *feedback* sia dettagliato, ma che cosa permetta di comprendere, scegliere, correggere e verificare.

La lettura trasversale mostra convergenze sulla rilevanza di clima di classe, competitività, gestione dell'errore, sostegno docente, giustizia e utilizzabilità del *feedback*. Le norme collettive regolano l'esposizione dello sbaglio, mentre paura del fallimento e imbarazzo ne confermano le conseguenze sociali e identitarie (Becker & Börnert-Ringleb, 2025; Yarkwah, Kpotosu, & Gbormittah, 2024). Un clima non umiliante sostiene reazioni adattive e una gestione giusta concorre alla qualità dell'esperienza (Hascher & Mori, 2024; Soncini et al., 2022). La descrizione o la quantità delle informazioni non bastano, però, se non generano una risposta dello studente (Natalini, 2025; OECD, 2025).

Le divergenze impediscono però di sostenere che ogni valutazione produca ansia, che ogni ansia comprometta la prestazione o che ogni clima positivo generi apprendimento. Una condizione valutativa ludica può essere vissuta come sfida, mentre l'ansia da test è associata a un rendimento matematico inferiore (Prokofieva, Fenouillet, & Romero, 2024; Yarkwah, Kpotosu, & Gbormittah, 2024). Analogamente, tollerare l'errore senza analisi e revisione può prevenire la stigmatizzazione senza trasformare la comprensione.

L'interpretazione richiede cautela, poiché gli studi riguardano sistemi scolastici, campioni e costrutti differenti, ricorrono spesso a misure *self-report* e disegni correlazionali e si concentrano in misura rilevante sulla matematica o su compiti specifici. Le percezioni degli studenti sono essenziali per comprendere il significato soggettivo delle pratiche, ma non coincidono con la loro osservazione indipendente, mentre persino i disegni longitudinali non eliminano la possibilità di relazioni reciproche tra contesto e benessere. Inoltre, la selezione narrativa, fondata su pertinenza e complementarità, non consente di rivendicare esaustività né di quantificare l'ampiezza degli effetti; le convergenze individuate descrivono pertanto configurazioni plausibili e contestuali, non leggi universali.

Nel loro insieme, gli studi mostrano che la valutazione è un luogo sensibile della relazione educativa: nel giudizio emergono attese, criteri di successo, significato dell'errore e posizione riconosciuta allo studente. La vulnerabilità può essere accolta entro una relazione che tutela la dignità, rende leggibili i criteri e mantiene uno spazio di risposta; diviene vulnerabilizzazione quando competitività, imprevedibilità, vergogna e impotenza trasformano l'esito in definizione identitaria. L'errore rende tangibile questa alternativa: può chiudere il giudizio oppure diventare informazione sul processo, se analizzato e tradotto in una nuova azione.

Il benessere non richiede l'eliminazione delle prove, ma che l'esposizione non comporti perdita di dignità e possibilità di agire. Il riconoscimento si concretizza in criteri trasparenti, linguaggi rispettosi, *feedback* specifici, ascolto e revisione; non garantisce un esito favorevole, ma considera lo studente capace di intervenire sul percorso. L'*agency* collega valutazione formativa, riconoscimento e benessere, perché una restituzione è educativa quando consente di comprendere, decidere, correggere e assumere responsabilità. È nel modo in cui il giudizio viene costruito,

comunicato e restituito che la vulnerabilità può trasformarsi in vulnerabilizzazione oppure divenire condizione generativa dell'apprendimento. La differenza non risiede tra rigore e cura, ma nella possibilità di esercitare il rigore entro pratiche di giustizia e riconoscimento, rendendo visibile la distanza dall'obiettivo senza convertirla in sentenza sul valore del soggetto.

5. Conclusioni

La valutazione scolastica può ridursi a un dispositivo classificatorio che identifica lo studente con il risultato oppure configurarsi come pratica educativa capace di rendere comprensibile il percorso e aprire possibilità di trasformazione. Tale distinzione non richiede di negarne la funzione sommativa e certificativa, ma di evitare che essa esaurisca il significato del giudizio, separando l'esito dai processi che lo hanno prodotto e dalle azioni che potrebbero modificarlo. La domanda posta dal titolo non conduce pertanto a scegliere tra valutare e riconoscere, bensì a stabilire se la valutazione sia capace di riconoscere, distinguendo la persona dalla prestazione, interpretando l'errore senza stigmatizzarlo, rendendo trasparenti i criteri e preservando un margine di revisione. Riconoscere non significa assicurare un esito positivo o sottrarre lo studente alla difficoltà, ma considerarlo anche per la capacità di comprendere il giudizio, rispondere alle indicazioni e trasformare la condizione resa visibile dalla valutazione.

Sul piano pedagogico, gli studi analizzati suggeriscono innanzitutto la necessità di formare i docenti non soltanto alla costruzione tecnica delle prove, ma anche alla gestione relazionale dell'errore e alla responsabilità comunicativa del giudizio (Gervasi, 2026). Le reazioni dell'insegnante e il significato attribuito all'insuccesso concorrono a stabilire se la difficoltà sarà vissuta come informazione oppure come perdita di riconoscimento. Occorre inoltre rendere espliciti obiettivi e criteri, affinché lo studente comprenda che cosa venga osservato, quale livello sia atteso e su quali basi sia formulato il giudizio. La trasparenza non elimina la complessità professionale della valutazione, ma ne riduce l'opacità e permette al soggetto di orientare il proprio lavoro. Giudizio e *feedback* dovrebbero essere integrati: la comunicazione dell'esito non può limitarsi alla registrazione del livello raggiunto, ma deve indicare aspetti adeguati, criticità, possibili cause e strategie successive. Tale integrazione richiede concrete opportunità di revisione, poiché senza uno spazio nel quale utilizzare la restituzione l'errore rimane constatato ma non diventa generativo.

Autovalutazione e autoregolazione devono essere sostenute attraverso pratiche guidate, nelle quali gli studenti imparino a leggere i criteri, esaminare le proprie produzioni, individuare priorità realistiche e monitorare i miglioramenti. Il loro coinvolgimento non riduce la responsabilità docente, ma rende il destinatario del giudizio progressivamente più consapevole. È necessario, inoltre, osservare il clima competitivo della classe e le modalità attraverso cui voti e risultati vengono resi pubblici, confrontati e impiegati per distribuire riconoscimento. Anche una valutazione formalmente corretta può risultare problematica in un ambiente dominato

dalla comparazione. Il benessere dovrebbe quindi essere considerato anche come indicatore della qualità valutativa. Ciò non significa giudicare inadeguata ogni pratica che produca tensione o frustrazione, ma interrogarsi sulla possibilità che lo studente affronti la difficoltà conservando dignità, fiducia e percezione di controllo. Rigore e benessere non sono incompatibili quando la valutazione consente di comprendere, agire e migliorare.

Le conclusioni devono essere interpretate alla luce della natura narrativa e non esaustiva della revisione, dell'eterogeneità dei sistemi, delle discipline e dei campioni e della frequente presenza di misure *self-report* e disegni correlazionali. I risultati descrivono pertanto associazioni contestuali, non rapporti causali generalizzabili, e richiedono di mantenere distinti costrutti connessi ma non equivalenti quali vulnerabilità, vulnerabilizzazione, ansia, stress e benessere.

Le ricerche future dovrebbero approfondire longitudinalmente il rapporto tra *feedback*, benessere, concetto di sé e risultati e confrontare, mediante disegni quasi-sperimentali, restituzioni numeriche, descrittive e dialogiche, con o senza possibilità di revisione. Alle misure *self-report* andrebbero affiancate osservazioni delle interazioni quotidiane, così da comprendere come parole, gesti e reazioni del docente costruiscano il clima dell'errore e la giustizia valutativa. Particolare attenzione dovrebbe essere rivolta alla scuola secondaria italiana, alle differenze di genere e alle disuguaglianze sociali e culturali, nonché alla valutazione digitale e agli interrogativi che sistemi automatizzati e intelligenza artificiale pongono in termini di trasparenza, personalizzazione e sorveglianza prestativa. In tale prospettiva, la voce degli studenti dovrebbe assumere un ruolo centrale e i risultati scolastici essere analizzati insieme al benessere e *all'agency*, senza ridurre l'efficacia educativa al solo rendimento.

Valutare, in senso pedagogico, significa assumere la responsabilità degli effetti prodotti dal giudizio. Quando l'errore viene sottratto alla logica della colpa e restituito come informazione, la valutazione cessa di essere soltanto misura del già avvenuto e diviene apertura verso ciò che lo studente può ancora apprendere e diventare.

Bibliografia

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, Article 87.

Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 27(4), 350–372.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Becker, S. J., & Börnert-Ringleb, M. (2025). Stress and anxiety in schools: A multilevel analysis of individual and class-level effects of achievement and competitiveness. *Frontiers in Education*, 9, Article 1519161.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.

Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present.* Routledge.
Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability,* 21(1), 5–31.
Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
Cignetti, M., & Piacentini, M. (2024). *Beyond grades: Raising the visibility and impact of PISA data on students' well-being* (OECD Education Working Papers No. 313). OECD Publishing.
Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology,* 51, 171–200.
Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion,* 7(2), 336–353.
Gervasi, C. (2026). Le competenze non cognitive nella formazione dell'insegnante efficace. *Nuova Secondaria Ricerca*, 43(Suppl. 7), 115–191.
Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal,* 26(2), 91–108.
Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria.* Carocci.
Hascher, T., & Mori, J. (2024). Student well-being, perceived teacher error management, and perceived teacher justice. *Learning and Instruction,* 92, Article 101901.
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
Iavarone, M. L. (2025). *L'educazione patetica. Tra disorientamento, crisi ed errori educativi del nostro tempo.* FrancoAngeli.
Iavarone, M. L., & Iavarone, T. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile.* Bruno Mondadori.
Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer Publishing Company.
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Raffaello Cortina.
Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition-performance relation: A meta-analytic review and test of the opposing processes model of competition and performance. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1035–1070.
Natalini, A. (2025). La valutazione descrittiva come feedback didattico: Sperimentazioni nella scuola secondaria superiore. *Pedagogia Oggi,* 23(2), 185–190.
Nieminen, J. H. (2024). How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education,* 50(2), 287–305.
Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
OECD. (2025). *Unlocking high-quality teaching.* OECD Publishing.
Passolunghi, M. C., Caviola, S., De Agostini, R., Perin, C., & Mammarella, I. C. (2016). Mathematics anxiety, working memory, and mathematics performance in secondary-school children. *Frontiers in Psychology,* 7, Article 42.
Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
Prokofieva, V., Fenouillet, F., & Romero, M. (2024). The effects of assessment instruction and test anxiety on divergent components of creative problem-solving tasks. *Frontiers in Education*, 9, Article 1440248.
Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science,* 18(2), 119–144.
Scipione, L., & Zini, A. (2025). La valutazione scolastica come fattore di benessere o di-

sagio: Il punto di vista degli studenti. In M. Parricchi & P. Malavasi (Eds.), *Educazione territori natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale* (pp. 1074–1082). Pensa MultiMedia.

Soncini, A., Matteucci, M. C., & Butera, F. (2021). Error handling in the classroom: An experimental study of teachers' strategies to foster positive error climate. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 719–738.

Soncini, A., Visintin, E. P., Matteucci, M. C., Tomasetto, C., & Butera, F. (2022). Positive error climate promotes learning outcomes through students' adaptive reactions towards errors. *Learning and Instruction*, 80, Article 101627.

Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology,* 38(3), 196–210.

Yang, L.-P., & Xin, T. (2022). Changing educational assessments in the post-COVID-19 era: From assessment of learning (AoL) to assessment as learning (AaL). *Educational Measurement: Issues and Practice,* 41(1), 54–60.

Yarkwah, C., Kpotosu, C. K., & Gbormittah, D. (2024). Effect of test anxiety on students' academic performance in mathematics at the senior high school level. *Discover Education*, 3, Article 245.

III.20
Abitare la zona riparia tra reale e virtuale: videogiochi, competenze trasversali e ben-essere formativo

Beatrice Pellegrinelli
Dottoranda di ricerca in Scienze Psicologiche, Antropologiche e Pedagogiche (SPAP)
Università degli Studi di Torino
beatrice.pellegrinelli@unito.it

Abstract
Il crescente sbilanciamento tra reale e virtuale ridefinisce esperienza, relazioni e apprendimento, generando nuove vulnerabilità e forme di disorientamento. Il contributo propone la zona riparia come paradigma pedagogico per interpretare tale condizione: una soglia porosa capace di filtrare, mediare e orientare l'agire umano. In questa prospettiva, il videogioco può configurarsi come esperienza riparia, nella quale scelta, errore e relazione aprono possibilità di fioritura umana. Alla pedagogia spetta orientare tali esperienze verso responsabilità, empatia e capacità di abitare l'incertezza.
Parole chiave: zona riparia; reale-virtuale; videogioco; competenze trasversali; ben-essere formativo.

The growing imbalance between the real and the virtual is reshaping experience, relationships, and learning, generating new vulnerabilities and forms of disorientation. This contribution proposes the riparian zone as a pedagogical paradigm for interpreting this condition: a porous threshold capable of filtering, mediating, and orienting human action. From this perspective, video games can become riparian experiences in which choice, error, and relationships open possibilities for human flourishing. Pedagogy is called upon to orient these experiences towards responsibility, empathy, and the capacity to inhabit uncertainty.
Keywords: riparian zone; real-virtual; video games; transversal skills; educational well-being.

1. Dal dualismo reale-virtuale alla questione del ben-essere formativo

La crescente co-presenza di reale e virtuale pone alla pedagogia una questione che riguarda non soltanto l'impiego delle tecnologie, ma il modo in cui il soggetto costruisce la propria esperienza in ambienti sempre più intrecciati. Le tecnologie digitali attraversano il modo in cui le persone apprendono, costruiscono relazioni, prendono decisioni e attribuiscono significato alle esperienze, contribuendo alla costruzione mediata della realtà sociale (Couldry & Hepp, 2016). La condizione

onlife descritta da Luciano Floridi restituisce questo intreccio: fisico e digitale coesistono nella quotidianità, dando forma a nuove modalità di presenza, partecipazione e interazione[1].

Questa trasformazione modifica il modo di abitare il mondo: reale e virtuale si intrecciano nella costruzione dell'identità, delle relazioni e dell'apprendimento, rendendo meno stabili i confini tra online e offline e rilevante interrogare il rapporto con il reale nella quotidianità digitalmente mediata[2].

Dal punto di vista pedagogico, la questione non consiste quindi nello stabilire se il virtuale appartenga o meno alla realtà, ma nel comprendere come il soggetto possa muoversi all'interno di questa co-presenza. La velocità degli scambi e la molteplicità di ambienti e stimoli possono ostacolare la costruzione di significato, frammentando il rapporto con sé, gli altri e il mondo (Turkle, 2015/2016). È qui che il ben-essere assume rilevanza formativa: di fronte alla possibile frammentazione e al disorientamento generati dalla co-presenza di reale e virtuale, riguarda la capacità di abitare tale complessità mantenendo continuità, riflessività e orientamento, attribuendo senso alle esperienze e assumendo una posizione rispetto alle trasformazioni in atto. Il compito educativo è creare le condizioni affinché reale e virtuale possano essere attraversati senza che la loro co-presenza produca sovrapposizione o perdita di significato. Ciò richiede, anzitutto, di comprendere come tale co-presenza possa essere pensata e configurata, mantenendo in relazione dimensioni differenti senza ricondurle a una lettura separata o riduttiva (Bocchi & Ceruti, 2007; Morin, 2002/2022). In questa direzione, viene avanzata la proposta di rimandare al paradigma della zona riparia come possibile configurazione pedagogica della co-presenza di reale e virtuale.

2. La zona riparia come paradigma pedagogico della co-presenza

Pensare la co-presenza di reale e virtuale richiede di mantenere insieme relazione e differenza. Riconoscere il loro intreccio, infatti, non significa considerarli indistinguibili: forme di presenza, linguaggi, tempi e modalità di relazione conservano caratteristiche proprie. La questione pedagogica riguarda, piuttosto, la possibilità di comprendere come queste differenze possano entrare in rapporto senza essere annullate e senza produrre frammentazione dell'esperienza.

La zona riparia offre una possibile configurazione di questa relazione. Come

1 Il concetto di *onlife* descrive un intreccio tra fisico e digitale che trasforma il modo in cui il soggetto attribuisce rilevanza all'esperienza. Complessità computazionale, frammentazione e ampliamento delle reti richiedono una selezione dell'attenzione e favoriscono processi di disincarnazione e datificazione (Floridi, 2015, p. 113).

2 A sostegno di tale prospettiva, Byung-Chul Han evidenzia come l'estensione della comunicazione digitale non implichi un'intensificazione delle relazioni: la sottrazione di elementi quali volto, sguardo e corporeità ne modifica la qualità. Parallelamente, il predominio dell'informazione può ridurre la profondità del rapporto con il reale, privilegiandone la superficie informativa rispetto all'esperienza della presenza (Han, 2021/2022, pp. 70-71).

evidenziano Robert J. Naiman, Henri Décamps e Michael E. McClain, in ecologia la zona riparia indica la fascia di contatto tra ambiente terrestre e acquatico: non una linea immobile, ma uno spazio nel quale sistemi differenti si incontrano, scambiano elementi e si trasformano reciprocamente[3]. Ciò che la caratterizza è, dunque, il modo in cui gestisce l'incontro tra differenze: non elimina il confine, ma rende possibile lo scambio tra ciò che esso mette in relazione. Tale dinamica si realizza attraverso specifiche funzioni ripariali, riconducibili al filtraggio, alla mediazione e all'orientamento degli scambi tra sistemi differenti. In termini ecologici, il filtraggio seleziona ciò che attraversa il confine, la mediazione favorisce gli scambi tra ambienti differenti e l'orientamento ne regola direzioni e possibilità di attraversamento. Assunte in prospettiva pedagogica, queste funzioni permettono di pensare la co-presenza di reale e virtuale come un confine dotato di spessore, entro il quale le differenze possono entrare in relazione senza annullarsi e produrre trasformazione.

Il filtraggio selettivo permette di selezionare e valutare contenuti e sollecitazioni; la mediazione relazionale pone in relazione esperienze, linguaggi e modalità di presenza, consentendo di rielaborare ciò che circola tra dimensioni differenti; l'orientamento consapevole permette, infine, di assumere una posizione all'interno di questa circolazione rispetto a ciò che viene filtrato e mediato.

La rilevanza di queste funzioni può essere compresa alla luce della società post-mediale descritta da Pier Cesare Rivoltella (2020), che richiede al soggetto di orientarsi criticamente nella pervasività dei *media* e attribuire significato all'esperienza, nella prospettiva di una nuova *literacy*.

La zona riparia rende così leggibile la co-presenza non come semplice sovrapposizione tra reale e virtuale, ma come relazione dinamica di differenza, scambio e trasformazione, ponendo la questione di individuare esperienze educative in cui esercitare le funzioni di filtraggio, mediazione e orientamento per confrontarsi con la complessità e mettere in relazione dimensioni differenti senza separarle né ridurle (Morin, 2002/2022). È attraverso questo esercizio che possono costruirsi le condizioni per abitare la co-presenza mantenendo orientamento e continuità di senso. Il ben-essere formativo si lega così alla costruzione di una relazione con il mondo aperta e responsabile, capace, come sostiene Hans Jonas, di interrogare anche sul piano etico le trasformazioni prodotte dalla tecnologia e le conseguenze dell'agire umano[4].

3 Per approfondire la configurazione ecologica della zona riparia, Naiman, Décamps e McClain evidenziano come i corridoi ripari siano ambienti eterogenei e in continua trasformazione, nei quali la variabilità delle condizioni ambientali modifica habitat e interazioni. Tale eterogeneità genera condizioni favorevoli alla vita, rendendo questi ambienti particolarmente significativi per la biodiversità vegetale e animale (Naiman, Décamps, McClain, 2005, pp. 114-115).

4 Per Jonas, la responsabilità richiede un ampliamento dello sguardo etico oltre l'immediatezza del presente, considerando ciò che l'azione può produrre nel tempo. La libertà individuale incontra infatti un limite quando le conseguenze dell'agire coinvolgono l'umanità nel suo complesso: ciò che il singolo può mettere a repentaglio per sé non può essere compromesso anche per le generazioni future. Il nuovo imperativo sposta così l'attenzione dalla sola coerenza soggettiva della scelta alle sue conseguenze oggettive e alla loro compatibilità con la continuità della vita umana. La responsabilità assume pertanto una portata collettiva e temporale, richiedendo

Pertanto, il videogioco può essere interrogato come esperienza riparia in cui esercitare le funzioni di filtraggio, mediazione e orientamento tra reale e virtuale.

3. Il videogioco come esperienza riparia per il ben-essere formativo

Se le funzioni ripariali possono tradursi, sul piano pedagogico, in esperienze attraverso cui esercitare il filtraggio, la mediazione e l'orientamento, diventa necessario interrogare gli ambienti nei quali tali processi possono essere sperimentati. Tra questi, il videogioco offre uno spazio significativo: il soggetto si muove tra dimensioni differenti, compie scelte e si confronta con le conseguenze del proprio agire.

Il videogioco è stato interpretato secondo una concezione che distingue lo spazio del gioco dalla realtà quotidiana. Riprendendo la nozione huizinghiana di *magic circle*[5], Ian Reyes e Suellen Adams (2010) riconoscono una separazione tra giocatore e spazio di gioco che, tuttavia, non è netta: le dinamiche *in-game* e *out-of-game* possono intrecciarsi, richiedendo una sincronizzazione tra i tempi del gioco e quelli della quotidianità (Peper & Wettmann, 2025).

Leggere il videogioco attraverso il paradigma della zona riparia permette di cogliere il movimento reciproco tra reale e virtuale attraverso l'esercizio delle funzioni ripariali: il giocatore filtra informazioni e possibilità selezionando ciò che ritiene significativo, media tra quanto accade nel gioco e il proprio vissuto e si orienta tra possibilità, vincoli e conseguenze, assumendo una posizione rispetto alle proprie scelte.

L'azione congiunta di esse consente di interrogare la dimensione trasformativa del videogioco come spazio di attraversamento tra esperienza videoludica e vita quotidiana.

Il valore formativo risiede nella qualità dei processi resi possibili dal gioco e nella mediazione educativa che li riconduce a finalità formative. È nell'esercizio e nella rielaborazione di questi processi che emerge la rilevanza del videogioco per il ben-essere formativo, nella misura in cui l'esperienza videoludica può sollecitare processi metacognitivi e competenze trasversali (Checa-Romero & Giménez-Lozano, 2025). In prospettiva riparia, il pensiero critico, la capacità di rielaborazione e l'autoregolazione possono essere ricondotti rispettivamente alle funzioni di filtraggio, mediazione e orientamento; configurandosi come competenze trasversali il cui esercizio attraverso il gioco ne sostiene la rilevanza formativa (Sierra-Daza, Martín-del-Pozo, & Fernández-Sánchez, 2024).

Il videogioco può dunque costituire un ambiente ripario in cui confrontarsi con la complessità e sperimentare processi di apprendimento trasformativo[6].

di interrogare non solo la legittimità dell'agire presente, ma anche ciò che esso rende possibile per l'avvenire (Jonas, 1979/1990, pp. 16-17).

5 Johan Huizinga descrive il gioco come un'attività separata dalla vita ordinaria e delimitata nello spazio e nel tempo. Il *magic circle* designa il confine, materiale o simbolico, entro cui si istituisce temporaneamente un ordine ludico governato da regole proprie (Huizinga, 1938/1949, p. 10).

6 Secondo Seelow, ogni gioco possiede una potenzialità trasformativa, ma non è automaticamente

Alla pedagogia spetta promuovere una lettura riparia della co-presenza di reale e virtuale, ripensare la progettualità di esperienze capaci di configurarsi come riparie, come quella videoludica, e formare figure educative in grado di accompagnarle.

Bibliografia

Bocchi, G., & Ceruti, M. (Eds.). (2007). *La sfida della complessità*. Bruno Mondadori.

Checa-Romero, M., & Giménez-Lozano, J. M. (2025). Video games and metacognition in the classroom for the development of 21st century skills: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1485098.

Couldry, N., & Hepp, A. (2016). *The mediated construction of reality.* Polity Press.

Floridi, L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era.* Springer.

Han, B.-C. (2022). *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 2021).

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture.* Rare Treasures. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica.* Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1979).

Morin, E. (2022). *La sfida della complessità*. Le Lettere. (Opera originale pubblicata nel 2002).

Naiman, R. J., Décamps, H., & McClain, M. E. (2005). *Riparia: Ecology, conservation, and management of streamside communities.* Elsevier.

Peper, F., & Wettmann, N. (2025). *Synchronising times: Waiting as a relational mechanism in simulative browser games.* Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies.

Reyes, I., & Adams, S. (2010). Screening play: Rules, wares, and representations in "realistic" video games. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 4(2), 149–166.

Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale.* Scholé.

Seelow, D. (2022). *Games as transformative experiences for critical thinking, cultural awareness, and deep learning: Strategies & resources.* CRC Press.

Sierra-Daza, M. C., Martín-del-Pozo, M., & Fernández-Sánchez, M. R. (2024). Videojuegos y aprendizaje en la etapa universitaria: Una revisión sistemática. *Revista de Educación,* (405).

Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 2015).

formativo: l'accompagnamento educativo può favorire pensiero critico ed esperienze trasformative orientate all'apprendimento e al ben-essere del soggetto (Seelow, 2022, pp. 2-3).

III.21
Educare al dolore per educare alla felicità. Prospettive educative

Simona Perfetti
Professoressa Associata – Università della Calabria
simona.perfetti@unical.it

Abstract
Nella società contemporanea educare alla felicità rappresenta una delle sfide più significative della riflessione educativa. La felicità, infatti, si configura come una competenza esistenziale che deve realizzarsi attraverso il confronto con i limiti, le fragilità e il dolore che accompagnano l'esperienza umana.
La felicità può diventare una sorta di sentimento-guida a condizione che le venga concesso lo spazio per mettere radici, per essere riconosciuta tra le infinite sfumature emotive del proprio bagaglio emotivo.
Affinché questo percorso si realizzi, è necessario pensare alla fragilità non come sinonimo di debolezza ontologica, bensì come luogo dove è possibile sviluppare i valori cruciali del *com-patire* e del *con-vivere* umano, poiché chi percepisce e riconosce la propria fragilità sa accogliere i sentimenti e gli stati d'animo propri e altrui e trasformare le esperienze dolorose in occasioni di crescita.
Parole chiave: educazione; dolore; fragilità; felicità; emozioni.

In contemporary society, educating for happiness is now one of the most significant challenges facing educational thought. Happiness, in fact, is an existential skill that must be realised through coming to terms with the limitations, fragilities and pain that accompany the human experience.
Happiness can become a kind of guiding sentiment, provided it is given the necessary space to take root and to be recognised amongst the infinite emotional nuances of one's own emotional makeup.
For this journey to come to fruition, it is necessary to view fragility not as a synonym for ontological weakness, but rather as a space where it is possible to develop the crucial values of *com-passion* and *co-existence*, since those who perceive and acknowledge their own fragility are able to embrace their own and others' feelings and moods, and transform painful experiences into opportunities for growth.
Keywords: education; pain; fragility; happiness; emotions.

1. Dolore, fragilità ed esistenza umana: prospettive pedagogiche sulla vulnerabilità

In una prospettiva pedagogica, assumere il dolore e la fragilità come dimensioni dell'esistere significa interrogare la condizione umana a partire dalla sua costitutiva esposizione al limite, all'incertezza, alla perdita. La persona, infatti, è strutturalmente incompiuta, relazionale e vulnerabile, la cui formazione prende forma nel tempo attraverso l'incontro con l'altro e l'attraversamento di eventi non sempre governabili (Fadda, 1999). È proprio questa incompiutezza a rendere possibile l'educazione, in quanto si educa proprio perché la persona non è già definitivamente costituita, può trasformarsi, interpretare diversamente ciò che vive e costruire nuovi significati. In tale senso, il dolore e la fragilità fanno parte della vita poiché rappresentano da un lato, una sorta di presenza "inquieta", ma dall'altro si pongono anche come un'esperienza generativa che getta nuova luce sul nostro esserci nel mondo (D'Aprile 2019).

La fragilità, in questa prospettiva, non deve essere considerata come una condizione problematica o deficitaria riferita a determinati individui, gruppi di persone o particolari fasi della vita, ma come categoria antropologica capace di descrivere una caratteristica universale della vita stessa.

Prendere coscienza di questa situazione significa problematizzare alcuni paradigmi culturali contemporanei fondati sull'efficienza, sulla prestazione e sull'ideale dell'autosufficienza. In una società nella quale l'individuo è continuamente sollecitato a essere competente, produttivo, performante e capace di gestire autonomamente il proprio destino, la fragilità rischia di essere vissuta come colpa individuale e la sofferenza come prova di un'incapacità personale nell'affrontare il corso dell'esistenza.

Il mondo dell'educativo è chiamato, invece, a restituire una sorta di cittadinanza pedagogica al limite, mostrando che avere bisogno dell'altro non costituisce una diminuzione della dignità personale, ma una caratteristica essenziale della condizione umana, perché la consapevolezza della propria fragilità può diventare forza emotiva per percorrere con solidarietà il cammino della vita (Andreoli, 2007).

La vulnerabilità dell'esistenza diviene più evidente nella dimensione del dolore, in quanto il dolore interrompe la continuità della vita quotidiana, incrina la familiarità con il mondo e costringe la persona a confrontarsi con ciò che sfugge alla volontà e alla progettazione. Malattia, lutto, separazione, fallimento, solitudine, esclusione e perdita costituiscono esperienze differenti, ma accomunate dalla capacità di modificare profondamente il rapporto del soggetto con il tempo, con il corpo, con gli altri e con la dimensione del futuro intesa come possibilità di progettare la propria esistenza.

Natoli (2003) interpreta il dolore come esperienza radicale della finitudine, perché rende evidente che l'esistenza non è integralmente disponibile al controllo dell'individuo e che la vita può essere attraversata da eventi capaci di disarticolare le coordinate attraverso le quali il soggetto aveva costruito la propria identità. Il dolore produce spesso una frattura tra un "prima" e un "dopo", imponendo un'operazione di rielaborazione attraverso la quale occorre ridefinire non soltanto ciò che è accaduto, ma anche il significato della propria biografia.

La sofferenza può anche disorganizzare l'esperienza, produrre isolamento, impoverire le possibilità progettuali e rendere difficile costruire significati. Il carattere eventualmente formativo del dolore dipende, pertanto, non dalla sofferenza in quanto tale, ma dai processi interpretativi, relazionali e simbolici che possono consentirne l'elaborazione. È in questo spazio che l'educazione può assumere una funzione specifica: non spiegare dall'esterno il significato del dolore, né trasformarlo artificialmente in occasione di crescita, ma accompagnare la persona nella possibilità di riconfigurare ciò che ha vissuto e affrontare le possibilità di abitare il futuro con uno sguardo nuovo.

La categoria della narrazione assume in questo senso una particolare rilevanza. Ricœur (1993) ha mostrato come l'identità del soggetto non sia una sostanza immobile, ma si costruisce attraverso un processo narrativo nel quale gli eventi della vita vengono continuamente interpretati e riconfigurati. La persona mantiene un senso di continuità non perché rimane identica nel corso del tempo, ma perché riesce, almeno parzialmente, a integrare cambiamenti e discontinuità all'interno di una storia dotata di significato e di senso. L'esperienza dolorosa mette alla prova questa capacità narrativa, perché introduce eventi che non erano previsti nella trama attraverso cui il soggetto immaginava il proprio futuro.

Da qui deriva la stretta relazione tra la dimensione della fragilità e quella della speranza. La speranza pedagogica non coincide con l'ottimismo ingenuo né con la promessa che ogni difficoltà sarà superata, in quanto la speranza non può essere identificata con un'attesa passiva o un'illusione. Questa categoria, al contrario, come afferma Freire (1992), deve essere intesa come una spinta attiva e critica indispensabile per lottare contro le disuguaglianze e trasformare la realtà, perché senza speranza non si può intraprendere alcun cambiamento. In tale senso, la speranza pedagogica permette di preservare l'apertura ad un universo di possibilità, poiché un'autentica educazione alla speranza non nega il dolore, ma può impedire che il dolore venga interpretato come unica narrazione possibile dell'esistenza.

La filosofa francese Simone Weil (1966), ad esempio, considera il dolore un aspetto fondamentale della vita, riflettendo sul valore del dolore come mezzo di conoscenza: «non può esservi incontro senza dolore, perché è solo la sofferenza che crea la salvezza» (p. 99). Natoli afferma che la sofferenza, al di là della sua origine e del modo in cui è vissuta, crea uno strappo nel ritmo ordinario della vita, producendo una sorta di discontinuità che getta una luce diversa sulla realtà, ponendosi come «patimento e rivelazione insieme» (p. 99).

La fragilità e la sofferenza ricordano alla pedagogia che l'essere umano è educabile proprio perché è aperto, esposto e incompiuto; il dolore ricorda che questa apertura non è soltanto promessa di crescita, ma anche possibilità della ferita. È nello spazio compreso tra queste due dimensioni che si colloca il compito educativo, ovvero quello di non cancellare il limite, ma renderlo abitabile, non attribuire artificiosamente senso alla sofferenza, ma accompagnare la persona nella ricerca del proprio significato, non eliminare ogni dipendenza, ma costruire relazioni nelle quali la sofferenza possa trasformarsi in reciprocità.

2. L'educazione alla fragilità come educazione alla felicità. Appunti per una pedagogia del possibile

Pensare l'educazione alla fragilità come educazione alla felicità significa assumere una prospettiva pedagogica in grado di problematizzare due visioni profondamente radicate nella cultura contemporanea: da una parte l'idea che la fragilità costituisca una forma di debolezza da nascondere o superare, dall'altra la convinzione che la felicità coincida con una condizione di benessere permanente, con il successo individuale o con l'assenza di dolore.

Educare alla felicità, pertanto, significa confrontarsi con la complessità e con l'apertura dell'esperienza, evitando soluzioni definitive e modelli antropologici rigidi, poiché la mente umana è plastica e interattiva e necessita dell'esperienza diretta della realtà circostante e del confronto con ostacoli progressivamente complessi (Fabbri, 2024).

La felicità assume, così, la forma di una tensione progettuale e non di uno stato definitivamente acquisito, perché riflettere sulla felicità come condizione di vita vuole anche dire abbracciare la capacità di continuare a scegliere e progettare anche quando la realtà modifica le condizioni inizialmente immaginate. La pedagogia del possibile diventa, in tal senso, una pedagogia capace di tenere insieme progettualità e finitudine, in quanto educare significa aprire possibilità, ma anche insegnare che non tutte le possibilità possono essere realizzate e che la maturità non consiste nell'onnipotenza della scelta, bensì nella capacità di confrontarsi responsabilmente con le conseguenze, con l'incertezza e con ciò che non dipende direttamente dalla volontà della persona.

Percepire la felicità come «ideale regolativo» (Rossi, 2013, p. 134) può essere inteso come il risultato del coinvolgimento totale dell'individuo in tutte le tonalità emotive della propria vita, come crescita di sé, come la capacità di sapersi orientare per vivere a pieno la propria esistenza, al fine di progettare un futuro ricco di significati esistenziali.

In tale direzione, il mondo dell'educativo sottolinea da tempo l'importanza pedagogica della vita emotiva e dei sentimenti, mostrando come essi non rappresentino un elemento accessorio dell'educazione, ma una via fondamentale attraverso la quale il soggetto interpreta la propria esistenza (Iori, 2006; Bruzzone, 2022). Educare alla fragilità significa, pertanto, legittimare anche le emozioni difficili quali la tristezza, la paura, l'insicurezza, la nostalgia, la rabbia, il senso di impotenza che non devono essere considerate anomalie da eliminare o da accantonare, perché una pedagogia che riconosce soltanto entusiasmo, sicurezza e motivazione rischia di produrre individui incapaci di attribuire parole alla propria esistenza.

Oggi più che mai è, invece, necessario, investire sulla responsabilità educativa di fronte alle nuove fragilità e insicurezze, richiamando la necessità di "vedere" l'altro e di farsi carico di ciò che la relazione rende visibile (Iori, 2006). Un'educazione alla felicità così intesa ha una grande valenza politica e morale, perché la sua carica di progettualità sociale spinge al dinamismo, alla capacità di preannunciare un futuro possibile e desiderabile (Bauman, 2009). Tale educazione può spin-

gere la persona verso un impegno trasformativo interiore che deve compiersi quotidianamente, attraversato dalla consapevolezza che la felicità è un bene che se coltivato con cura, può valorizzare l'umanità dell'individuo.

Scrive Rossi (2013):

> Allorquando la persona non è in grado di dominare il passato il presente e il futuro il sentimento identitario è seriamente minacciato e reale può essere il pericolo della disintegrazione del sé e dunque dell'infelicità essere soddisfatti della vita nella sua totalità chiede di esserne soddisfatti non solamente in riferimento al presente ma anche al passato e al futuro. Il senso di felicità include non soltanto un piacevole stato interiore ma anche una positiva valutazione del passato e buone possibilità per il futuro che si riesce a prevedere. La felicità è influenzata tanto da ciò che esiste ora, quanto da ciò che non esiste più o non esiste ancora. In ragione della sua natura, essa ha un contrassegno sia retrospettivo che potenziale (p. 126).

Educare alla relazione, alla scelta, alla consapevolezza emotiva, alla capacità di accettare ciò che non può essere modificato e al coraggio di trasformare ciò che invece può esserlo, conduce verso una concezione dell'educazione che custodisce il possibile dentro la vulnerabilità, poiché la cura sostiene senza sostituire, il limite orienta senza imprigionare, la speranza apre al futuro senza negare il presente. Educare alla fragilità per educare alla felicità significa, in definitiva, accompagnare la persona nel difficile compito di abitare la propria incompiutezza, riconoscendo che proprio l'esperienza del limite può rendere più consapevoli della necessità dell'altro, della responsabilità della cura e del valore delle possibilità che ancora rimangono aperte.

Conclusioni

Abbracciare la fragilità e il dolore significa riconoscere che la felicità non nasce dalla loro negazione, ma dalla capacità di integrarli nella propria esperienza esistenziale.

Il dolore, tuttavia, non è di per sé educativo: può disorientare, interrompere la progettualità e rendere difficile progettare il futuro. È qui che l'educazione assume un ruolo fondamentale, offrendo alla persona strumenti per nominare ciò che sente, comprendere ciò che vive e attribuire nuovi significati alla propria esperienza.

Educare alla fragilità significa sia accompagnare senza sostituirsi, avere cura senza proteggere eccessivamente, sostenere senza negare il limite, sia creare spazi relazionali nei quali diventa possibile riconoscersi vulnerabili senza sentirsi inadeguati, percepire il bisogno dell'altro come prossimo e non come nemico.

In questa prospettiva, educare alla felicità non significa insegnare a evitare il dolore, ma formare alla capacità di attraversarlo, trasformando le ferite in consapevolezza, apertura e possibilità. L'educazione diventa, così, luogo del possibile,

perché mantiene aperto l'orizzonte del futuro anche quando il presente appare sfumato e dai contorni incerti.

La felicità, allora, può coincidere con la capacità di continuare a desiderare, scegliere, costruire legami e attribuire senso all'esistenza, imparando ad abitare responsabilmente anche la propria incompiutezza.

Bibliografia

Andreoli, V. (2007). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Rizzoli.
Bauman, Z. (2009). *L'arte della vita.* Laterza.
Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Scholé.
D'Aprile, G. (2008). Poetica del tempo educativo. *Pedagogia Oggi,* 16(2), 355–368.
Fabbri, M. (2024). *Evoluzione e pedagogia. Il senso di educare, istruire, formare.* Morcelliana.
Fadda, R. (1999). *La formatività umana tra azione ed evento.* Armando.
Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a "La pedagogia degli oppressi".* Gruppo Abele.
Iori, V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Guerini Studio.
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Raffaello Cortina.
Natoli, S. (2003). *La felicità. Saggio di teoria degli affetti.* Feltrinelli.
Nuova Secondaria, (10), 59–65.
Ricœur, P. (1993). *Sé come un altro.* Jaca Book.
Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità.* FrancoAngeli.
Weil, S. (1996). *L'ombra e la grazia.* Rusconi.

III.22
Competenze non cognitive e ben-essere scolastico nella scuola secondaria di secondo grado

Angela Lombardo Pontillo
Università degli Studi di Macerata
a.lombardopontillo@unimc.it
Mariagrazia Verbicaro
PhD student, Dipartimento DIMED – Università degli Studi di Messina
mariagrazia.verbicaro@studenti.unime.it
Patrizia Oliva
Professoressa Associata, Dipartimento di Scienze della Salute – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
poliva@unicz.it;

Abstract
Il benessere scolastico è una dimensione multidimensionale, connessa sia alle caratteristiche dell'ambiente educativo sia alle risorse personali degli studenti e alle modalità con cui affrontano l'apprendimento. Il presente studio esplorativo descrive il profilo delle competenze non cognitive, dell'approccio allo studio e del benessere scolastico e analizza le associazioni tra alcune dimensioni personali, metacognitive ed emotive in un campione di 148 studenti della scuola secondaria di secondo grado. Sono stati utilizzati il 3SQ, il QBS 8–18 e alcune dimensioni della batteria AMOS. Le analisi descrittive evidenziano punteggi medi più elevati per autonomia, impegno e problem solving, nonché per sensibilità metacognitiva e, nel QBS, per rapporto con i compagni e senso di autoefficacia. Le analisi correlazionali evidenziano associazioni positive tra alcune dimensioni metacognitive e la resilienza, nonché associazioni negative tra empatia e ansia e tra problem solving e ansia. I risultati evidenziano l'utilità di considerare congiuntamente apprendimento e benessere.
Parole chiave: benessere scolastico; competenze non cognitive; metacognizione; autoregolazione; apprendimento.

School well-being is a multidimensional construct associated with both the educational environment and students' personal resources and approaches to learning. This exploratory study describes non-cognitive skills, study approaches and school well-being, and examines associations among selected personal, metacognitive and emotional dimensions in 148 upper secondary school students. The 3SQ, QBS 8–18 and selected dimensions of the AMOS battery were used. Descriptive analyses showed higher mean scores for autonomy, commitment and problem solving, as well as for metacognitive awareness and, in the QBS, peer relationships and self-efficacy. Correlational analyses indicated positive associations between selected

metacognitive dimensions and resilience, as well as negative associations between empathy and anxiety and between problem solving and anxiety. The findings support an integrated perspective on learning and school well-being.
Keywords: school well-being; non-cognitive skills; metacognition; self-regulation; learning.

1. Introduzione

Il benessere degli studenti rappresenta una dimensione centrale della ricerca educativa, poiché l'esperienza scolastica non può essere ricondotta esclusivamente agli esiti di apprendimento. Il *well-being* presenta infatti una natura complessa e multidimensionale, nella quale interagiscono caratteristiche personali, percezione dell'ambiente, relazioni e richieste del contesto (Diener, 1984). In ambito scolastico, esso può essere inteso come un'esperienza soggettiva che emerge dall'interazione tra bisogni e aspettative degli studenti e caratteristiche dell'ambiente educativo (Engels et al., 2004). La letteratura evidenzia, inoltre, una relazione significativa tra benessere, funzionamento scolastico, rendimento ed *engagement*, pur sottolineando la complessità e la possibile bidirezionalità di tali associazioni (Bücker et al., 2018). Il benessere scolastico appare pertanto come un costrutto multidimensionale, influenzato da fattori individuali, relazionali e contestuali (Sturiale & Espino-Diaz, 2024). In questa prospettiva, il modello *Student Well-Being* considera il benessere come il risultato dell'interazione tra risorse individuali, valutazioni dell'esperienza e modalità di partecipazione (Soutter et al., 2011). Analogamente, studi condotti nella scuola secondaria evidenziano il ruolo del benessere nella relazione tra clima scolastico ed *engagement* (Lombardi et al., 2019). All'interno di questo quadro assumono particolare rilevanza le competenze non cognitive, intese come risorse personali potenzialmente associate sia al funzionamento scolastico sia al benessere degli studenti. Feraco et al. (2023) evidenziano, in particolare, le interconnessioni tra soft skills, autoregolazione, motivazione, emozioni e risultati scolastici. Tali competenze, tuttavia, non possono essere considerate indipendentemente dalle modalità con cui gli studenti organizzano, monitorano e regolano il proprio apprendimento. I processi metacognitivi e le strategie di studio costituiscono componenti rilevanti dell'esperienza di apprendimento, mentre le dimensioni emotive sono associate al modo in cui gli studenti affrontano le richieste scolastiche. Alla luce di queste considerazioni, il presente studio prende in esame congiuntamente le competenze non cognitive, l'approccio allo studio e il benessere scolastico. L'obiettivo è delineare il profilo degli studenti rispetto a queste dimensioni ed esplorare le associazioni tra alcune variabili personali, metacognitive ed emotive, al fine di approfondire le relazioni tra risorse individuali, processi di apprendimento e benessere nel contesto della scuola secondaria di secondo grado.

2. Metodo

Il campione è composto da 148 studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado, reclutati presso scuole della Regione Calabria già coinvolte in precedenti progetti di ricerca e successivamente ricontattate per la presente rilevazione. L'età media è di 16,64 anni (DS = 0,94). Il genere femminile risulta prevalente, con 103 studentesse (69,6%) e 45 studenti di genere maschile (30,4%). I questionari sono stati somministrati con modalità sia cartacea sia digitale e compilati in forma anonima. Le informazioni socio-anagrafiche sono state utilizzate esclusivamente per la descrizione generale del campione e non costituiscono il focus principale delle analisi presentate.

Sono stati utilizzati il 3SQ – Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire (Scippo & du Mérac, 2021), il QBS 8–18 – Questionario per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio (Tobia & Marzocchi, 2024) e alcune dimensioni della batteria AMOS – Abilità e motivazione allo studio (De Beni et al., 2014). Il 3SQ ha consentito di rilevare dieci competenze: fiducia in sé, apertura, autonomia, collaborazione, leadership, impegno, curiosità, resilienza, problem solving ed empatia. Gli item sono stati valutati su una scala Likert a cinque punti e, per ciascuna dimensione, è stato calcolato il punteggio medio degli item corrispondenti.

Della batteria AMOS sono state considerate le dimensioni del QAS relative a organizzazione, elaborazione, autovalutazione, strategie e sensibilità metacognitiva, nonché le dimensioni del QAR relative ad ansia e resilienza. Per il QAS sono stati calcolati i punteggi medi delle sottoscale secondo le procedure di scoring previste. La resilienza è stata rilevata sia mediante il 3SQ, nell'ambito delle competenze non cognitive, sia attraverso la specifica sottoscala del QAR. Il QBS 8–18 ha permesso di considerare cinque dimensioni del benessere scolastico: soddisfazione e riconoscimento, rapporto con gli insegnanti, rapporto con i compagni, atteggiamento emotivo e senso di autoefficacia. Le risposte sono state codificate su una scala Likert a tre punti, da 0 (*Non vero*) a 2 (*Verissimo*), con ricodifica degli item formulati negativamente.

Le analisi statistiche sono state condotte mediante il software SPSS. Sono state calcolate statistiche descrittive per delineare il profilo delle dimensioni rilevate attraverso i diversi strumenti. Successivamente, sono state esaminate alcune correlazioni selezionate in relazione agli obiettivi dello studio, mediante il coefficiente di correlazione di Pearson (r), al fine di esplorare le associazioni tra competenze non cognitive, dimensioni dell'approccio allo studio, resilienza e ansia. I risultati sono stati interpretati in chiave prevalentemente esplorativa e descrittiva, considerando la direzione e l'entità delle associazioni osservate. I valori di significatività statistica sono riportati a corredo dei coefficienti di correlazione; data la natura correlazionale dello studio, non sono state formulate inferenze causali.

3. Risultati

Le statistiche descrittive delle dimensioni considerate nei diversi strumenti sono riportate nelle Tabelle 1–3.

Nel 3SQ, i punteggi medi più elevati riguardano autonomia, impegno e problem solving, mentre la leadership presenta il valore medio più contenuto. Nel QAS, il punteggio medio più elevato si osserva per la sensibilità metacognitiva, seguita da elaborazione e strategie. Per il QAR, i punteggi medi sono pari a 23,15 (*DS* = 6,55) per l'ansia e 22,30 (*DS* = 5,84) per la resilienza. Nel QBS, i valori medi più elevati riguardano il rapporto con i compagni e il senso di autoefficacia, mentre l'atteggiamento emotivo presenta il valore più contenuto.

Tra le dimensioni appartenenti a strumenti differenti, empatia e problem solving, rilevate mediante il 3SQ, risultano negativamente associate all'ansia rilevata mediante il QAR. L'associazione è pari a $r = -.235$ ($p = .004$) per l'empatia e a $r = -.182$ ($p = .027$) per il problem solving. Nel campione considerato, pertanto, punteggi più elevati in queste due competenze si associano a livelli inferiori di ansia.

Sono state inoltre osservate, in chiave esplorativa, alcune associazioni tra le dimensioni del QAS e del QAR, entrambe appartenenti alla batteria AMOS. In particolare, elaborazione, strategie e sensibilità metacognitiva risultano positivamente associate alla resilienza, rispettivamente con $r = .399$ ($p < .001$), $r = .374$ ($p < .001$) e $r = .324$ ($p < .001$). Strategie e sensibilità metacognitiva risultano inoltre positivamente associate all'ansia, rispettivamente con $r = .251$ ($p = .002$) e $r = .248$ ($p = .002$). Queste associazioni vengono considerate come evidenze esplorative relative alle dimensioni della batteria AMOS e non come indicatori di una relazione causale.

Dimensione	*M*	*DS*
Fiducia in sé	3,49	1,04
Apertura	3,37	1,04
Autonomia	3,93	0,96
Collaborazione	3,38	1,06
Leadership	3,20	1,09
Impegno	3,85	0,96
Curiosità	3,36	0,91
Resilienza	3,32	0,98
Problem solving	3,71	0,91
Empatia	3,44	1,15

Tab. 1: Statistiche descrittive delle dimensioni del 3SQ

Strumento	Dimensione	*M*	*DS*
QAS	Sensibilità metacognitiva	3,27	0,41
QAS	Elaborazione	3,16	0,45
QAS	Strategie	3,14	0,43
QAS	Autovalutazione	3,01	0,34
QAS	Organizzazione	2,98	0,30
QAR	Ansia	23,15	6,55
QAR	Resilienza	22,30	5,84

Tab. 2: Statistiche descrittive delle dimensioni QAS e QAR

Dimensione	*M*	*DS*
Rapporto con i compagni	1,30	0,45
Senso di autoefficacia	1,21	0,39
Soddisfazione e riconoscimento	1,08	0,53
Rapporto con gli insegnanti	1,06	0,50
Atteggiamento emotivo	0,92	0,44

Tab. 3: Statistiche descrittive delle dimensioni del QBS 8–18

4. Discussione e conclusioni

Nel complesso, i risultati descrittivi delineano un profilo caratterizzato da punteggi relativamente più elevati nelle dimensioni dell'autonomia, dell'impegno e del problem solving del 3SQ, nonché nella sensibilità metacognitiva del QAS. Per quanto riguarda il benessere scolastico, i punteggi medi più elevati si osservano nel rapporto con i compagni e nel senso di autoefficacia. Questi risultati restituiscono un quadro articolato dell'esperienza scolastica, nel quale le risorse personali, i processi di apprendimento e le dimensioni relazionali rappresentano aspetti distinti e complementari.

Tra i risultati delle analisi correlazionali esplorative, assumono particolare rilievo le associazioni negative osservate tra empatia e ansia e tra problem solving e ansia. Sebbene di entità contenuta, tali associazioni indicano che, nel campione considerato, punteggi più elevati nelle due competenze si accompagnano a livelli inferiori di ansia. Questi risultati suggeriscono l'interesse di approfondire il rapporto tra competenze non cognitive e dimensione emotiva dell'esperienza scolastica, senza tuttavia consentire di stabilire relazioni causali tra le variabili considerate.

Ulteriori elementi di riflessione emergono dalle associazioni tra le dimensioni del QAS e quelle del QAR. In particolare, elaborazione, strategie e sensibilità metacognitiva risultano positivamente associate alla resilienza; allo stesso tempo, stra-

tegie e sensibilità metacognitiva presentano associazioni positive anche con l'ansia. Questo andamento suggerisce che una maggiore consapevolezza metacognitiva e un più ampio ricorso alle strategie di studio non si accompagnino necessariamente a livelli inferiori di ansia. Le risorse metacognitive possono quindi coesistere con livelli più elevati di ansia, delineando una relazione tra processi di apprendimento e dimensione emotiva più complessa di quanto suggerirebbe una lettura univoca.

Nel loro insieme, i risultati evidenziano l'utilità di considerare il benessere scolastico da una prospettiva multidimensionale, che tenga conto delle competenze personali, dei processi metacognitivi e delle dimensioni emotive e relazionali dell'esperienza educativa. Il carattere esplorativo e correlazionale dello studio, insieme alle caratteristiche del campione, richiede tuttavia cautela nell'interpretazione dei risultati e non consente di generalizzare automaticamente le associazioni osservate ad altri contesti scolastici.

Ulteriori ricerche, condotte su campioni più ampi e diversificati e mediante disegni longitudinali, potranno approfondire le relazioni tra competenze non cognitive, approccio allo studio, dimensioni emotive e benessere scolastico, contribuendo a una comprensione più articolata dei fattori associati all'esperienza degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado.

Bibliografia

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007

De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università* (Nuova ed.). Erickson.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.95.3.542

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. https://doi.org/10.1080/0305569032000159787

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction: Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109–130. https://doi.org/-10.1007/s10212-022-00601-4

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being and engagement of students. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2482. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482

OECD. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/-10.1787/35ca7b7c-en

Scippo, S., & du Mérac, É. R. (2021). Criterion validation of the scales of autonomy, collaboration, empathy, problem-solving and self-confidence of the 3SQ: Soft Skills Self-evaluation Questionnaire adapted for lower secondary school. *Journal of Educational,*

Cultural and Psychological Studies, (24), 193–210. https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-scme

Soutter, A. K., Gilmore, A., & O'Steen, B. (2011). How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Studies,* 12(4), 591–631. https://doi.org/10.1007/s10902-010-9219-5

Sturiale, G., & Espino-Diaz, L. (2024). School well-being in secondary school students and its conditioning factors: A systematic review. *Journal of Education Culture and Society,* 15(2), 287–299. https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299

Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2024). *QBS 8-18: Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio* (Nuova ed.). Erickson.

III.23
Corpi assenti, relazioni presenti? Intelligenza artificiale, *embodiment* e relazione educativa

Rosario Ponziano
Docente a contratto – Università della Calabria
rosario.ponziano@unical.it

Abstract
La diffusione delle intelligenze artificiali conversazionali introduce forme di interazione che interrogano i fondamenti della relazione educativa. Sempre più spesso gli individui instaurano scambi significativi con sistemi capaci di sostenere interazioni percepite come forme di ascolto, dialogo e supporto, pur essendo privi di esperienza vissuta, corporeità e vulnerabilità. Il contributo propone una riflessione teorica sul rapporto tra intelligenza artificiale, *embodiment* e relazione educativa, con l'obiettivo di comprendere quali trasformazioni investano il significato della presenza, del riconoscimento e della reciprocità educativa quando il dialogo avviene con interlocutori artificiali. In questa prospettiva, l'IA diventa un osservatorio privilegiato per ripensare il ruolo della vulnerabilità nella relazione educativa.
Parole chiave: Intelligenza artificiale; relazione educativa; presenza; *embodiment*; reciprocità.

The widespread adoption of conversational artificial intelligence is introducing forms of interaction that call into question the foundations of the educational relationship. Increasingly, individuals engage in meaningful exchanges with systems capable of sustaining interactions perceived as forms of listening, dialogue, and support, despite lacking lived experience, embodiment, and vulnerability. This paper offers a theoretical reflection on the relationship between artificial intelligence, embodiment, and the educational relationship, with the aim of examining how the meanings of presence, recognition, and educational reciprocity are transformed when dialogue takes place with artificial interlocutors. From this perspective, AI provides a privileged lens through which to reconsider the role of vulnerability in the educational relationship.
Keywords: Artificial Intelligence; educational relationship; presence; embodiment; reciprocity.

1. *Embodiment* e vulnerabilità nella relazione educativa

Le tecnologie della comunicazione hanno da tempo separato la relazione educativa dalla compresenza fisica, mantenendo tuttavia l'altro come soggetto capace di esperienza e reciprocità. L'intelligenza artificiale conversazionale introduce una discontinuità differente, poiché l'interazione può avvenire con un interlocutore privo di esperienza vissuta e vulnerabilità. È a partire da questa discontinuità che il rapporto tra corporeità e relazione educativa assume una nuova rilevanza.

La relazione educativa, infatti, non può essere ridotta a uno scambio di informazioni, ma coinvolge soggetti incarnati e situati, anche quando l'interazione non avviene in condizioni di compresenza fisica. La corporeità interviene nelle modalità attraverso cui l'altro viene percepito, riconosciuto e diviene presente nella relazione. In questa prospettiva, Simmel (1908) attribuisce ai sensi una funzione costitutiva dell'interazione sociale. Lo sguardo, la voce e la percezione reciproca non sono semplici canali di informazione, ma partecipano alla costruzione della relazione e configurano differenti forme di prossimità e riconoscimento. Nella sociologia dei sensi simmeliana, vedere l'altro e ascoltarne la voce significa accedere a dimensioni differenti della sua presenza. L'incontro sociale è pertanto profondamente modellato dalle condizioni sensoriali attraverso cui l'altro diviene percepibile.

La centralità dell'interazione assume una specifica rilevanza sul terreno educativo, in particolar modo nella concezione deweyana dell'educazione come esperienza. Per Dewey (1938) ogni esperienza si inscrive nella continuità delle precedenti e contribuisce a configurare le successive, prendendo forma nell'interazione tra il soggetto e le condizioni dell'ambiente. L'educazione non coincide pertanto con la semplice trasmissione di contenuti, ma implica un processo nel quale il soggetto agisce nel mondo e viene a sua volta modificato dalle esperienze che attraversa.

Questa prospettiva trova un approfondimento nella fenomenologia di Merleau-Ponty (1962), per il quale il corpo non è un oggetto posseduto dal soggetto, ma la condizione del suo essere-nel-mondo. Percepire, agire e incontrare l'altro sono esperienze incarnate. Il corpo può essere inteso dunque come il punto di apertura attraverso cui il mondo diventa accessibile e intersoggettivamente condiviso. In ambito educativo, la corporeità costituisce così una delle condizioni attraverso cui educatore ed educando si riconoscono come soggetti situati e partecipano a un'esperienza comune.

L'*embodiment*, tuttavia, non esaurisce la specificità della relazione educativa. Il corpo è anche ciò che espone il soggetto all'altro e alla possibilità di essere modificato dall'incontro. Butler (2004) interpreta la vulnerabilità non come una condizione occasionale di fragilità, ma come dimensione costitutiva dell'esistenza umana: gli individui dipendono da relazioni di cura e riconoscimento e rimangono esposti agli altri nella costruzione della propria identità. La vulnerabilità assume così rilevanza educativa. Pur nell'asimmetria dei ruoli, educatore ed educando partecipano a una relazione nella quale entrambi possono essere interpellati e trasformati dall'esperienza condivisa (Biesta, 2017; Rosa, 2019).

Corporeità e vulnerabilità consentono pertanto di mettere in luce la dimen-

sione di esposizione reciproca propria della relazione educativa. È questa dimensione a rendere problematica l'interazione con sistemi artificiali capaci di riprodurre linguisticamente i segni del riconoscimento, dell'ascolto e della disponibilità relazionale senza condividerne l'esperienza vissuta e la vulnerabilità.

2. La simulazione della reciprocità: presenza comunicativa e assenza fenomenologica

Le intelligenze artificiali conversazionali rendono evidente la possibilità di separare l'esperienza comunicativa della relazione dalle condizioni esistenziali proprie dell'esperienza umana. L'attribuzione di qualità sociali alle tecnologie non costituisce un fenomeno nuovo. Gli studi sulla *Media Equation* e sul paradigma CASA mostrano come gli individui tendano ad applicare ai computer schemi e aspettative propri dell'interazione interpersonale anche quando sono consapevoli di trovarsi di fronte a una macchina (Nass & Moon, 2000; Reeves & Nass, 1996). Con gli LLMs, tuttavia, questa dinamica assume una configurazione più complessa. Il sistema sostiene conversazioni contestuali e adattive, riproducendo forme comunicative attraverso cui, nelle relazioni umane, vengono percepiti ascolto, comprensione e disponibilità.

Questa capacità produce una forma di presenza comunicativa che non coincide necessariamente con una presenza fenomenologica di un soggetto che vive l'esperienza dell'interazione. Un sistema artificiale può formulare risposte empatiche, riconoscere linguisticamente uno stato emotivo, incoraggiare e adattare il proprio registro senza esperire ciò che comunica. Floridi, Morley, Novelli e Watson (2025) sottolineano come la capacità degli LLMs di generare risposte coerenti e apparentemente ragionate emerga da processi di natura stocastica, ponendo il problema della distanza tra l'apparenza del ragionamento e i processi di comprensione attribuiti all'interlocutore. L'interazione può quindi essere esperita dall'utente come reciproca e produrre effetti comunicativi reali, ma rimane asimmetrica sul piano dell'esperienza vissuta. L'essere umano, infatti, vive la relazione, mentre il sistema ne genera linguisticamente le forme senza possedere esperienza vissuta, intenzionalità o vulnerabilità. Ciò non implica che l'interazione sia falsa o priva di significato, ma consente di separare la percezione della presenza dalla condizione esistenziale dell'interlocutore.

Questa asimmetria assume particolare rilevanza sul piano educativo. Se riconoscimento, cura e reciprocità vengono identificati esclusivamente attraverso le loro manifestazioni comunicative, un sistema capace di riprodurne i segnali può apparire funzionalmente equivalente a un interlocutore umano (Noddings, 1984). La relazione educativa, tuttavia, non si esaurisce nella qualità dello scambio linguistico. L'educatore non soltanto riconosce l'altro attraverso il linguaggio, ma è a sua volta esposto all'incontro, può esserne interpellato e assumere responsabilità verso un soggetto la cui presenza può modificarne giudizi e comportamenti (Buber, 1970).

L'intelligenza artificiale conversazionale rende così visibile una tensione tra si-

mulazione della reciprocità e reciprocità vissuta. Quanto più i sistemi artificiali riproducono i segni esteriori della relazione, tanto più diventa necessario interrogarsi su ciò che distingue la competenza comunicativa dalla partecipazione all'esperienza relazionale. Il problema educativo non consiste allora nello stabilire se l'interazione con l'IA possa essere significativa o favorire l'apprendimento, ma se la presenza comunicativa sia sufficiente a configurare una relazione educativa quando uno dei due poli non condivide la vulnerabilità e la possibilità di essere trasformato dall'incontro.

3. *Embodiment* artificiale e confini della relazione educativa

La distinzione tra presenza comunicativa e presenza fenomenologica acquista ulteriore rilevanza nel dibattito sull'*embodiment* artificiale. Lo sviluppo di sistemi multimodali e di agenti che interagiscono con l'ambiente attraverso sensori e dispositivi robotici rende meno immediata l'opposizione tra soggetti umani "incarnati" e intelligenze artificiali "disincarnate" (Kadambi et al., 2026). Se l'*embodiment* viene inteso in termini funzionali, come capacità di percepire l'ambiente, agire al suo interno e modificare il proprio comportamento sulla base dell'interazione, è plausibile immaginare sistemi artificiali caratterizzati da forme sempre più sofisticate di presenza corporea.

La questione educativa richiede tuttavia di distinguere questo *embodiment* funzionale dall'esperienza del corpo vissuto. Essere incarnati non significa soltanto disporre di un apparato percettivo attraverso cui entrare in rapporto con l'ambiente, ma essere esposti al mondo e agli altri. Anche un sistema artificiale capace di vedere, ascoltare, muoversi e reagire potrebbe rafforzare l'impressione di presenza senza che tali capacità implichino, di per sé, la vulnerabilità propria dell'esperienza umana. La domanda decisiva non è allora se l'intelligenza artificiale possa acquisire un corpo, ma se possa essere realmente toccata e trasformata dall'incontro con l'altro.

Questa distinzione permette di precisare i confini della relazione educativa. Applicazioni come *Khanmigo*, tutor IA di *Khan Academy*, esemplificano come tali sistemi possano accompagnare gli studenti nello studio e nella risoluzione di esercizi, fornendo supporto e feedback personalizzati (Slijepcevic & Yaylali, 2025). Ciò non implica tuttavia identificare apprendimento ed educazione. Ogni relazione educativa può produrre apprendimento, ma non ogni processo di apprendimento costituisce una relazione educativa: quest'ultima coinvolge il soggetto nella costruzione di sé e del proprio rapporto con gli altri e implica riconoscimento, responsabilità ed esposizione alla possibilità di trasformazione.

Da questa prospettiva, il limite dell'intelligenza artificiale rispetto alla relazione educativa non risiede semplicemente nell'assenza di un corpo biologico, né esclude che le interazioni con sistemi artificiali possano essere significative sul piano cognitivo, comunicativo o affettivo. Riguarda l'asimmetria di una relazione nella quale soltanto uno dei due poli è esposto alla possibilità di essere esistenzialmente modificato dall'incontro. La comunicazione può simulare la forma della reciprocità

senza che entrambi gli interlocutori ne condividano la dimensione vissuta. È in questa distanza che l'IA rende più visibili i presupposti della relazione educativa.

4. Conclusioni

Le intelligenze artificiali conversazionali non interrogano soltanto le modalità attraverso cui si apprende, ma le condizioni che rendono propriamente educativa una relazione. La capacità di sostenere conversazioni coerenti, adattive ed emotivamente significative mostra come i segni attraverso cui riconosciamo ascolto, disponibilità e reciprocità possano essere riprodotti anche in assenza di un soggetto che ne condivida l'esperienza vissuta.

Ciò non implica negare il valore educativo delle tecnologie né la possibilità che l'interazione con l'IA favorisca processi significativi di apprendimento e costruzione della conoscenza. Richiede, piuttosto, di non sovrapporre apprendimento e relazione educativa. Quest'ultima coinvolge soggetti incarnati e vulnerabili, reciprocamente esposti alla possibilità di essere interpellati e trasformati dall'incontro.

È questa distinzione a rendere l'IA un osservatorio privilegiato sulla relazione educativa. Quanto più i sistemi artificiali ne simulano linguisticamente le forme, tanto più rendono visibili, per contrasto, condizioni che nelle relazioni umane rimangono implicite. Corporeità e vulnerabilità non costituiscono allora residui di una concezione tradizionale dell'educazione, ma dimensioni attraverso cui interrogare il significato della presenza e della reciprocità. Il problema posto dall'IA non consiste nel tracciare una rigida opposizione tra umano e artificiale, ma nel comprendere quali dimensioni dell'esperienza educativa possano essere mediate o simulate tecnologicamente e quali presuppongano la partecipazione di soggetti esposti alla possibilità di essere trasformati dalla relazione.

Bibliografia

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching.* Routledge.

Buber, M. (1970). *I and thou* (W. Kaufmann, Trans.). Charles Scribner's Sons. (Original work published 1923).

Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.

Dewey, J. (1967). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1938).

Floridi, L., Morley, J., Novelli, C., & Watson, D. (2025). *What kind of reasoning (if any) is an LLM actually doing? On the stochastic nature and abductive appearance of large language models.* SSRN. https://doi.org/10.2139/ssrn.5901962

Kadambi, A., Aziz-Zadeh, L., Damasio, A., Iacoboni, M., & Narayanan, S. (2026). Embodiment in multimodal large language models. *Neuron*, 114(11), 1908–1921.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945).

Nass, C., & Moon, Y. (2000). Machines and mindlessness: Social responses to computers. *Journal of Social Issues*, 56(1), 81–103.
Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
Reeves, B., & Nass, C. (1996). *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. Cambridge University Press.
Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world* (J. C. Wagner, Trans.). Polity Press.
Simmel, G. (1989). *Sociologia.* Edizioni di Comunità. (Opera originale pubblicata nel 1908).
Slijepcevic, N., & Yaylali, A. (2025). Leveraging "Khanmigo" generative AI-powered tool for personalized tutoring to learn scientific concepts. *Journal of Teaching and Learning,* 19(4), 155–178.

III.24
Benessere e apprendimento: la valutazione formativa come dispositivo pedagogico per abitare l'incertezza

Roberta Scarano
Docente a contratto – Università degli Studi di Salerno
rscarano@unisa.it
Iolanda Sara Iannotta
Ricercatrice – Università degli Studi di Salerno
iiannotta@unisa.it

Abstract
La crescente complessità dei contesti educativi richiede un ripensamento del rapporto tra apprendimento, benessere e valutazione, superando modelli centrati esclusivamente sulla misurazione della *performance*. In tal senso, la valutazione formativa, quale dispositivo pedagogico capace di sostenere processi di apprendimento significativi, consente di rileggere l'errore e l'incertezza come opportunità di sviluppo e autoregolazione, favorendo la costruzione di competenze trasversali e consapevolezza di sé (Black & Wiliam, 2018; Hattie, 2023). La vulnerabilità, quindi, assume una valenza educativa poiché consente di valorizzare il feedback, la riflessività e la partecipazione attiva ai processi valutativi (Andrade, 2019). Il contributo ha lo scopo di riflettere su come le pratiche valutative orientate alla crescita possano incidere positivamente sulla qualità dell'apprendimento e sul benessere scolastico contribuendo alla costruzione di ambienti educativi inclusivi (OECD, 2023a; Pellegrini, 2023).
Parole chiave: benessere educativo; apprendimento; valutazione formativa; vulnerabilità; competenze trasversali.

The increasing complexity of educational contexts calls for a reconsideration of the relationship between learning, well-being, and assessment, moving beyond models focused exclusively on measuring performance. In this perspective, formative assessment, understood as a pedagogical approach capable of supporting meaningful learning processes, enables error and uncertainty to be reframed as opportunities for development and self-regulation, fostering the acquisition of transversal competences and self-awareness (Black & Wiliam, 2018; Hattie, 2023). From this standpoint, vulnerability acquires educational value, as it promotes the effective use of feedback, reflective practice, and active participation in assessment processes (Andrade, 2019). This contribution aims to reflect on how growth-oriented assessment practices can positively influence both the quality of learning and students' educational well-being, while contributing to the development of inclusive learning environments (OECD, 2023a; Pellegrini, 2023).
Keywords: educational well-being; learning; formative assessment; vulnerability; transversal competences.

1. Introduzione

I sistemi educativi contemporanei sono chiamati a confrontarsi con trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche che impongono una revisione del significato dell'esperienza scolastica. In tale contesto, emerge la necessità di superare una concezione della valutazione centrata esclusivamente sulla misurazione dei risultati, riconoscendo la centralità dei processi di apprendimento e del benessere degli studenti. La ricerca pedagogica ha infatti evidenziato come motivazione, senso di appartenenza, autoefficacia e attribuzione di significato all'errore costituiscano dimensioni essenziali per promuovere apprendimenti efficaci e inclusivi (Bandura, 1997; OECD, 2024). In questa prospettiva, la valutazione formativa assume una funzione pedagogica che va oltre l'accertamento delle conoscenze, poiché orienta e sostiene il percorso di apprendimento attraverso informazioni utili alla sua regolazione. Infatti, una valutazione utilizzata per migliorare il processo mentre è in corso risulta più efficace di una finalizzata esclusivamente a giudicare il prodotto finale (Cronbach, 1963). Coerentemente, Black e Wiliam (2018) definiscono la valutazione formativa come un insieme di pratiche che consentono a docenti e studenti di utilizzare le evidenze raccolte per migliorare l'apprendimento, favorendo il passaggio da una logica di controllo a una di sviluppo.

Alla luce di tali premesse, il presente contributo propone una riflessione teorico-concettuale sul ruolo della valutazione formativa quale dispositivo pedagogico capace di connettere apprendimento, benessere e inclusione, promuovendo ambienti educativi nei quali ogni studente possa partecipare attivamente al proprio percorso di crescita.

2. Oltre la logica della misurazione: la valutazione come processo generativo dell'apprendimento

La centralità attribuita alla valutazione nei sistemi educativi contemporanei ha prodotto una tensione tra due differenti prospettive: da un lato un orientamento prevalentemente quantitativo, fondato sulla misurazione degli apprendimenti; dall'altro una prospettiva pedagogica nella quale valutare significa comprendere, interpretare e sostenere un processo di sviluppo. La prima impostazione trova espressione nei modelli maggiormente centrati sugli standard, sugli indicatori di rendimento e sulla comparazione degli esiti. Sebbene tali strumenti possano offrire informazioni rilevanti sulla qualità dei sistemi educativi, il rischio è quello di ridurre la valutazione a un dispositivo prevalentemente certificativo, maggiormente efficace nel descrivere risultati già conseguiti che nel promuovere processi di miglioramento (Trinchero, 2022). La valutazione formativa si colloca invece all'interno di una diversa cornice epistemologica, nella quale l'apprendimento viene considerato un processo dinamico, situato e modificabile. La domanda valutativa non riguarda quindi esclusivamente ciò che lo studente ha acquisito, ma anche le condizioni attraverso cui può continuare a sviluppare le proprie potenzialità.

In questa prospettiva, il feedback assume un ruolo centrale e, secondo Hattie

(2023), la qualità delle informazioni fornite agli studenti rappresenta uno degli elementi maggiormente influenti sui processi di apprendimento. Tuttavia, affinché il feedback sia realmente formativo, esso non può limitarsi alla restituzione di un giudizio o all'individuazione dell'errore, ma deve orientare il miglioramento, offrire indicazioni operative e consentire allo studente di comprendere la distanza tra il livello raggiunto e gli obiettivi da perseguire (Trinchero, 2023). Il feedback diviene così una pratica dialogica attraverso cui lo studente acquisisce strumenti per interpretare il proprio percorso e sviluppare progressivamente capacità di autoregolazione.

La valutazione formativa, integrata dalla prospettiva della valutazione formante, assume pertanto una funzione metacognitiva: non si limita a indicare ciò che deve essere corretto, ma sostiene lo sviluppo della consapevolezza necessaria affinché lo studente possa diventare progressivamente autore del proprio apprendimento. Il docente, dunque, non è esclusivamente colui che attribuisce un giudizio, ma colui che costruisce condizioni favorevoli alla partecipazione, alla riflessione e alla rielaborazione personale dei contenuti. La valutazione diviene un processo condiviso nel quale le informazioni raccolte durante l'esperienza educativa orientano le successive azioni didattiche e sostengono lo sviluppo delle competenze dell'allievo (Trinchero, 2023).

3. Errore, vulnerabilità, feedback e partecipazione: la valutazione formativa come pratica di benessere e inclusione

La riflessione sulla valutazione formativa conduce necessariamente a interrogarsi sul significato pedagogico dell'errore e sul ruolo che esso assume nei processi di apprendimento. Nei modelli educativi tradizionali, l'errore è stato prevalentemente interpretato come indicatore di mancanza o deviazione rispetto a uno standard atteso. Tale concezione, rafforzata dalla prospettiva del condizionamento operante di Skinner, ha contribuito a considerarlo un'interferenza negativa nell'apprendimento poiché si riteneva che potesse consolidare risposte scorrette (Ciliberti, 1995 – citato in Castaldi, 2016, p. 10). L'affermarsi della valutazione formativa ha invece prodotto un cambiamento di paradigma: l'errore viene riconosciuto come componente strutturale dell'apprendere, in quanto fornisce informazioni sui processi cognitivi attraverso cui lo studente costruisce conoscenze, interpreta la realtà e riorganizza le proprie strategie. Esso non rappresenta un fallimento, ma una risorsa educativa e una condizione necessaria per favorire l'apprendimento (Bachelard, 1995; Black & Wiliam, 2018).

Assumere questa prospettiva implica una trasformazione del clima educativo e della funzione della valutazione. La scuola deve configurarsi come un ambiente nel quale gli studenti possano sperimentare, formulare ipotesi e rivedere il proprio pensiero senza che la difficoltà venga interpretata come giudizio sul proprio valore personale. Un modello esclusivamente trasmissivo e orientato alla conformità rispetto a standard uniformi rischia di alimentare paura del fallimento e atteggiamenti difensivi. Al contrario, la possibilità di riconoscere e condividere l'errore

richiede un clima fondato sulla fiducia reciproca: gli studenti superano più facilmente il timore di sbagliare quando l'insegnante trasforma l'errore in occasione di ricerca e comprensione condivisa, piuttosto che in elemento di sanzione (Postman & Weingartner, 1969; Dematté, 1996).

In questa prospettiva, la valutazione formativa assume una funzione trasformativa, contribuendo alla costruzione di ambienti educativi caratterizzati da sicurezza psicologica, benessere e inclusione. Il benessere scolastico non coincide con la semplice assenza di disagio, ma comprende il senso di appartenenza, la percezione di competenza, la qualità delle relazioni e la possibilità di attribuire significato all'esperienza educativa (OECD, 2023b, 2024). Una valutazione orientata al processo, che valorizza il progresso individuale e la riflessione sul percorso compiuto, sostiene la motivazione e favorisce lo sviluppo dell'autoregolazione, intesa come capacità di pianificare, monitorare e valutare criticamente il proprio apprendimento.

In questo quadro, il feedback rappresenta uno dei principali dispositivi attraverso cui la valutazione formativa sostiene la partecipazione attiva degli studenti. Per essere efficace, esso deve superare una funzione esclusivamente correttiva e assumere una dimensione dialogica, accompagnando gli studenti nella comprensione delle difficoltà e nell'individuazione di strategie di miglioramento. Il valore del feedback dipende anche dalla capacità degli studenti di interpretarlo e utilizzarlo per orientare le proprie azioni future (Carless & Boud, 2018). Tale prospettiva ridefinisce il ruolo dello studente, che diviene soggetto attivo del processo valutativo attraverso pratiche di autovalutazione, valutazione tra pari e costruzione condivisa dei criteri di qualità. Queste esperienze promuovono consapevolezza metacognitiva, autonomia, responsabilità e capacità critica (Andrade, 2019; Panadero et al., 2017), rafforzando l'*agency* educativa, essenziale per una formazione autenticamente democratica (Biesta, 2022).

La centralità dell'errore, infine, richiama il tema della vulnerabilità quale dimensione costitutiva dell'esperienza educativa: ogni apprendimento implica l'esposizione all'incertezza, alla possibilità di non sapere e alla disponibilità a modificare le proprie convinzioni. La vulnerabilità, anziché essere considerata una condizione deficitaria, può assumere un valore generativo quando viene accolta in contesti fondati sulla fiducia, sul riconoscimento reciproco e sulla cura educativa. In questa prospettiva, il *capabilities approach* (Nussbaum, 2011) invita a considerare non soltanto le competenze possedute dagli studenti, ma soprattutto le opportunità offerte loro per sviluppare le proprie potenzialità. La valutazione formativa si configura così come una pratica inclusiva, capace di riconoscere la pluralità dei percorsi di apprendimento, valorizzare il progresso individuale e sostenere lo sviluppo di competenze trasversali indispensabili per affrontare la complessità contemporanea (OECD, 2024). La valutazione supera la funzione selettiva e diviene una pratica di cura (Mortari, 2017), orientata alla costruzione di condizioni educative nelle quali ciascuno possa partecipare in modo significativo al proprio percorso di crescita.

Un elemento di riflessione riguarda il rapporto tra pratiche valutative, vulnerabilità e benessere.

La letteratura sulla valutazione formativa ha ampiamente evidenziato il ruolo del feedback, dell'autovalutazione e della partecipazione dello studente nei processi di regolazione dell'apprendimento (Black & Wiliam, 2018; Andrade, 2019; Panadero et al., 2017). La prospettiva qui proposta ne amplia la lettura, considerando tali pratiche non soltanto per la loro funzione cognitiva e metacognitiva, ma anche per il modo in cui contribuiscono a costruire l'esperienza soggettiva e relazionale della valutazione. In particolare, il modo in cui l'errore viene interpretato, il feedback viene restituito e lo studente viene coinvolto nella lettura del proprio percorso può incidere sulla possibilità di vivere l'incertezza e la difficoltà non come forme di inadeguatezza, ma come condizioni ordinarie del processo di apprendimento. La vulnerabilità assume così una dimensione relazionale e pedagogica: non è soltanto una condizione da tutelare, ma può diventare generativa quando le pratiche valutative sono fondate sulla fiducia, sulla partecipazione e sul riconoscimento del progresso individuale.

Tale prospettiva trova espressione anche nelle concrete pratiche didattiche. Di fronte a una difficoltà, ad esempio, la restituzione dell'insegnante può limitarsi alla rilevazione dell'errore oppure orientare lo studente a individuarne le possibili cause e a formulare strategie alternative. Analogamente, un'autovalutazione riferita non solo all'esito, ma anche alle strategie utilizzate, alle difficoltà incontrate e ai progressi percepiti, può trasformare la valutazione in occasione di consapevolezza e attribuzione di significato all'esperienza. Anche la valutazione tra pari, se sostenuta da criteri condivisi e da un clima di fiducia, può favorire la partecipazione e l'esposizione alla prospettiva dell'altro senza tradursi in un'esperienza di svalutazione personale.

Ne deriva che la questione non riguarda esclusivamente quali strumenti valutativi vengano adottati, ma quale esperienza educativa essi contribuiscano a costruire. In tale prospettiva, la valutazione formativa può assumere una funzione pedagogica ulteriore rispetto alla regolazione dell'apprendimento: contribuire alla costruzione di condizioni nelle quali l'errore possa essere comunicato, la difficoltà condivisa e il miglioramento percepito come concretamente perseguibile. È nell'intreccio tra regolazione dell'apprendimento, partecipazione e benessere che la vulnerabilità può essere riconosciuta come una dimensione generativa dell'esperienza formativa.

4. Conclusioni

La riflessione proposta evidenzia come la valutazione formativa costituisca non solo una metodologia didattica, ma un dispositivo pedagogico capace di incidere sulla qualità dell'esperienza educativa. In un contesto caratterizzato da crescente complessità, essa invita a superare una concezione esclusivamente prestazionale della valutazione, riconoscendone la funzione educativa, relazionale e trasformativa. Valutare in chiave formativa significa sostenere gli studenti nella comprensione del proprio percorso, promuovere autoregolazione e valorizzare l'errore come occasione di apprendimento. In questa prospettiva, incertezza e vulnerabilità non

rappresentano ostacoli da eliminare, ma dimensioni costitutive dell'esperienza formativa, capaci di favorire riflessione, pensiero critico e sviluppo personale. Una cultura valutativa orientata al benessere sposta così l'attenzione dalla misurazione dei risultati alla costruzione di opportunità di crescita, facendo della valutazione uno strumento per promuovere apprendimento, partecipazione e inclusione.

Bibliografia

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education, 4*, Article 87.

Bachelard, G. (1995). *La formazione dello spirito scientifico.* Raffaello Cortina.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 551–575.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315–1325.

Castaldi, A. (2016). L'importanza dell'errore nel processo di apprendimento. *Educare.it*, *15*(1), 10-14.

Cronbach, L.J. (1963). Course Improvements Through Evaluation. *Teachers College Records*, *64*, 672-683.

Demattè, A. (1996). L'errore, risorsa sempre attuale per la didattica della matematica. *Didattica delle scienze*, 184, 39-42.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore: Pensare le emozioni, educare ai sentimenti*. Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

OECD. (2023a). *How's Life? 2023: Measuring well-being*. OECD Publishing.

OECD. (2023b). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing.

OECD. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing.

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review, 22*, 74–98.

Pellegrini, M. (2023). *La valutazione per l'apprendimento. Prospettive teoriche e pratiche educative*. Pensa MultiMedia.

Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching As a Subversive Activity*. Delacorte Press.

Trinchero, R. (2022). *Valutazione educativa e didattica*. FrancoAngeli.

Trinchero, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, *21*(1), 108-117.

III.25
La conoscenza (dis)incarnata. Esperienza, corporeità e ben-essere nell'apprendimento nell'epoca dell'intelligenza artificiale

Adriana Schiedi
Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
adriana.schiedi@uniba.it

Abstract
L'affermarsi dell'intelligenza artificiale generativa riconfigura le modalità di produzione, organizzazione e circolazione del sapere, sollecitando un ripensamento delle condizioni attraverso cui la conoscenza assume una valenza formativa. Il contributo assume la postura epistemica quale categoria ermeneutica per interrogare la tensione tra una conoscenza "(dis)incarnata", separata dalle condizioni esperienziali della propria genesi, e una conoscenza che prende forma nell'esperienza vissuta, come evento situato, corporeo e relazionale. Attraverso un approccio fenomenologico-ermeneutico, viene delineata una possibile gnoseologia pedagogica fondata sulla corporeità quale limite e condizione di possibilità del conoscere umano. In tale prospettiva, l'AI generativa può essere assunta come dispositivo da sottoporre a intenzionalità pedagogica, preservando le dimensioni incarnata, critica e relazionale dell'apprendimento e promuovendo una relazione consapevole tra sapere, esperienza e ben-essere.
Parole chiave: gnoseologia pedagogica; conoscenza (dis)incarnata; postura epistemica; intelligenza artificiale generativa; ben-essere.

The emergence of generative artificial intelligence is reshaping the ways in which knowledge is produced, organized, and circulated, prompting a reconsideration of the conditions under which knowledge acquires formative value. The paper adopts epistemic stance as a hermeneutic category through which to explore the tension between "(dis)embodied knowledge", detached from the experiential conditions of its genesis, and knowledge that takes shape within lived experience as a situated, embodied, and relational event. Drawing on a phenomenological-hermeneutic approach, the paper outlines a possible pedagogical epistemology grounded in embodiment as both the limit and the condition of possibility of human knowing. From this perspective, generative AI can be understood as a device to be subjected to pedagogical intentionality, preserving the embodied, critical, and relational dimensions of learning while fostering a conscious relationship between knowledge, experience, and well-being.
Keywords: pedagogical epistemology; (dis)embodied knowledge; epistemic stance; generative artificial intelligence; well-being.

1. Dalla risposta alla domanda: la questione epistemica nell'epoca dell'AI

Nell'attuale temperie culturale, segnata dalla crescente pervasività delle tecnologie generative, una delle questioni con cui l'epistemologia pedagogica è chiamata a confrontarsi riguarda il rapporto tra conoscenza, esperienza e soggettività. Non si tratta soltanto di interrogarsi sulle trasformazioni delle modalità attraverso cui il sapere viene prodotto, organizzato e reso disponibile, ma di tornare a chiedersi che cosa significhi propriamente conoscere e a quali condizioni il sapere possa assumere una valenza formativa. In questa prospettiva, l'intelligenza artificiale generativa rende particolarmente evidente una tensione già inscritta nella storia del conoscere: quella tra un sapere che può essere oggettivato, formalizzato ed esteriorizzato e un sapere che prende forma nell'esperienza del soggetto, nel suo essere situato, corporeo e relazionale. La questione diviene allora propriamente pedagogica: che cosa accade all'esperienza del conoscere quando la risposta può precedere la domanda e quando il sapere può essere ottenuto prima ancora di essere esperito?

È precisamente in questo passaggio che la questione tecnologica diviene questione epistemologica e, quindi, pedagogica. La pedagogia è chiamata a interrogare non soltanto ciò che gli strumenti consentono di fare, ma il tipo di soggetto conoscente e la persona che le pratiche mediate dagli strumenti digitali contribuiscono a formare. Va osservato che la disponibilità pressoché immediata di una risposta non coincide, infatti, con l'acquisizione di una conoscenza. Informazione, elaborazione linguistica e sapere appartengono a piani differenti. La prima può essere trasmessa e duplicata; la seconda può essere automatizzata entro determinati limiti; il terzo implica un processo di appropriazione, interpretazione, verifica e trasformazione del soggetto che prende il nome di apprendimento.

In questa direzione, la riflessione di Gaston Bachelard sulla formazione dello spirito scientifico offre una chiave interpretativa particolarmente significativa. Il conoscere non procede per semplice accumulazione di informazioni, ma attraverso una continua revisione del sapere, resa possibile dalla capacità di mettere in questione ciò che si crede già acquisito. L'ostacolo epistemologico si manifesta quando un sapere precedente si irrigidisce in evidenza, in abitudine di pensiero, in una conoscenza ormai acquisita che cessa di essere interrogata (Bachelard, 1972).

Da questo punto di vista, il problema pedagogico posto dall'intelligenza artificiale generativa non riguarda soltanto la possibilità che una risposta sia errata, ma anche la sua capacità di presentarsi come sufficientemente plausibile da interrompere il movimento della ricerca. L'ostacolo può allora assumere una forma inedita: non tanto l'errore che suscita il dubbio, quanto la risposta che lo rende progressivamente superfluo. Nel movimento della ricerca, è proprio la permanenza del dubbio e di un atteggiamento critico-problematizzante, infatti, a mantenere aperto il processo conoscitivo. Il dubbio, a ben vedere, non rappresenta soltanto una sospensione dell'assenso, ma una disposizione che sottrae il soggetto all'immediatezza del dato e lo espone alla ricerca, alla verifica e alla possibilità della revisione. In questo senso, il richiamo a Cartesio è evidente. È il *cogito* cartesiano, infatti, che ha consentito di riconoscere nel dubbio metodico uno dei momenti

fondativi della modernità epistemologica: dubitare significa interrompere l'adesione immediata a ciò che appare evidente per sottoporlo all'esercizio della ragione (Descartes, 1993). E, se in Cartesio il dubbio costituisce una via metodica verso la certezza, nella prospettiva pedagogica esso può essere assunto come condizione dell'apertura del soggetto al conoscere.

In questa prospettiva, acquista particolare rilievo la lezione di Giuseppe Catalfamo, riletta da Riccardo Pagano nel volume *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsi alla speranza* (Pagano, 2004). La scepsi, in tale orizzonte, non coincide con una paralisi del conoscere, ma può configurarsi come momento critico attraverso cui il soggetto sottrae il sapere all'ovvietà e riapre di continuo la possibilità della ricerca. Il passaggio "dalla scepsi alla speranza" assume così una particolare pregnanza pedagogica: il dubbio non costituisce il punto terminale del processo formativo, ma è la condizione epistemologica attraverso cui il soggetto può riconquistare la possibilità di interrogare il reale e di orientarsi verso ciò che ancora non sa.

Trasposta nel contesto dell'intelligenza artificiale generativa, tale prospettiva consente di precisare il rischio pedagogico: quanto più il dispositivo rende immediatamente disponibile una risposta plausibile, tanto più diventa necessario preservare quello spazio di interrogazione nel quale il soggetto può ancora dubitare, verificare, confrontare e formulare nuove domande. Il problema, pertanto, non è soltanto la delega di alcune operazioni cognitive, ma la progressiva delega della stessa disposizione a dubitare. Una rarefazione del dubbio, dunque, che può condurre, attraverso la soddisfazione immediata della risposta, fino alla sua scomparsa.

Ed è precisamente in questa possibile perdita del dubbio che la conoscenza rischia di separarsi dall'esperienza che la rende formativa.

Per questo, scrive Bachelard, "per uno spirito scientifico, ogni conoscenza è una risposta a una domanda" (Bachelard, 1938/1995, p. 13). La proposizione è particolarmente significativa nell'orizzonte dell'AI generativa: se la risposta viene prodotta senza che il soggetto abbia attraversato il lavoro epistemico della formulazione del problema e della ricerca delle possibili soluzioni (che non sono solo le risposte intese come informazioni, ma le esperienze, i processi riflessivi e le domande di senso che li accompagnano), il rischio non consiste semplicemente nell'errore della macchina, ma nella progressiva atrofizzazione della domanda, così come della capacità di pensare (Dewey, 1961).

La questione educativa diviene allora quella di preservare la funzione generativa del problema che si dà nell'esperienza. L'educazione, del resto, non può limitarsi a trasferire risposte corrette, perché apprendere significa anche sostare nella domanda, imparare dall'esperienza, lasciarsi interrogare da questa, tollerare l'incertezza e sostenere la fatica cognitiva che precede la comprensione.

In questa chiave di lettura, l'errore non rappresenta un incidente marginale del processo educativo, ma può costituirne una condizione strutturale, poiché segnala, infatti, una discrepanza tra ciò che il soggetto ritiene di sapere e ciò che l'esperienza o il confronto con l'altro rendono problematico.

L'epistemologia bachelardiana, nella misura in cui riconduce il progresso della conoscenza alla capacità di mettere in discussione le evidenze acquisite e di attra-

versare criticamente l'incertezza, con il dubbio, offre una chiave particolarmente feconda per interpretare l'attuale trasformazione tecnologica. Essa consente di leggere l'intelligenza artificiale generativa non soltanto nei termini del potenziamento delle capacità cognitive, ma anche come possibile nuovo luogo dell'ostacolo epistemologico.

Ne discende che l'IA non dovrebbe essere collocata semplicemente "al posto" dell'apprendimento, come dispositivo sostitutivo di operazioni che il soggetto non compie più, ma "dentro" l'esperienza dell'apprendere, come elemento di una situazione problematica che continua a richiedere al soggetto interpretazione, giudizio e responsabilità. Va osservato che è solo quando il sistema viene utilizzato per generare un'ipotesi da sottoporre a confutazione, proporre un'interpretazione da confrontare con le fonti, formulare una soluzione da verificare, produrre una sintesi da sottoporre a revisione critica che l'output algoritmico perde il carattere di risposta conclusiva e assume quello di materiale per l'indagine. Da quanto detto si intuisce che il regolatore della conoscenza è sempre il soggetto conoscente e l'uso che fa della intelligenza artificiale non già come sostituto di un lavoro a lui richiesto bensì come suo alleato: un dispositivo epistemico che contribuisce a co-costruire con lui il sapere, in uno spazio aperto, generativo, critico e riflessivo.

La responsabilità educativa consiste allora nel preservare quello spazio di distanza, dubbio e ricerca nel quale il soggetto può appropriarsi del sapere senza limitarsi ad assumerlo come già dato.

È qui che il tema del ben-essere si intreccia con quello dell'apprendimento che comprende errore, incertezza, resilienza, qualità delle conoscenze apprese, relazione educativa e impatto del digitale. Il ben-essere non può evidentemente essere identificato con la riduzione dello sforzo o con l'aumento della prestazione. Se educare significa promuovere il "ben-essere" per il "ben-esserci" dell'Altro, come suggerisce la prospettiva del Seminario CIRPed, il problema diventa allora quello di costruire le condizioni nelle quali il soggetto possa abitare l'esperienza del conoscere senza essere espropriato della propria responsabilità epistemica.

2. Conoscenza (dis)incarnata: il corpo, l'esperienza e il sapere tacito

La questione può essere radicalizzata introducendo una distinzione tra conoscenza "disincarnata" e conoscenza "incarnata". La formula, tuttavia, richiede cautela. Dire che l'intelligenza artificiale produce una conoscenza disincarnata non significa attribuirle una forma di sapere astratto e assoluto contrapposto a un sapere umano semplicemente corporeo. Gli output dei sistemi generativi sono, al contrario, profondamente materiali: dipendono da infrastrutture, energia, dispositivi, dati, archivi, lavoro umano e pratiche sociali. Non sono "immateriali". Sono piuttosto privi di esperienza vissuta. La dis-incarnazione va dunque intesa non come assenza di materialità, ma come assenza di un corpo vissuto capace di patire, desiderare, percepire, ricordare, avere paura, assumere un punto di vista e lasciarsi trasformare dall'incontro con il mondo.

È in questo senso che la parentesi della formula "(dis)incarnata" assume un va-

lore teorico. Essa impedisce di contrapporre ingenuamente umano e artificiale e, nello stesso tempo, impedisce di identificare l'elaborazione algoritmica con l'esperienza conoscitiva umana. Più precisamente potremmo affermare che il sapere prodotto da un sistema generativo è "disincarnato", se con tale termine si intende che il sistema non possiede un'esperienza vissuta del significato che produce; è "incarnato", indirettamente, perché incorpora e rielabora tracce di pratiche, linguaggi e forme di sapere prodotte da soggetti corporei e storicamente situati. L'ambivalenza del sapere mediato dall'IA, a un tempo (dis)incarnato e incarnato, consente di spostare l'accento su un'altra questione probabilmente più importante: non "chi possiede il sapere?", né se "è questo un sapere incarnato o (dis)incarnato?" ma "quale rapporto tra sapere, esperienza e soggettività rende una conoscenza formativa?".

La riflessione di Michael Polanyi offre, in questa direzione, un riferimento epistemologico particolarmente fecondo. La distinzione tra conoscenza esplicita e conoscenza tacita consente di riconoscere che una parte significativa del sapere umano non coincide con ciò che il soggetto è immediatamente capace di formulare linguisticamente. Nella *Tacit Dimension*, Polanyi introduce la propria riflessione affermando: "we can know more than we can tell" (Polanyi, 1966, p. 4). La formulazione – "sappiamo più di quanto possiamo dire" – non indica una conoscenza vaga o irrazionale, ma mette in evidenza la dimensione personale, pratica e tacita dell'atto conoscitivo. Il sapere del medico che riconosce una configurazione clinica, quello dell'artigiano che percepisce una variazione nella materia, quello del musicista che corregge un gesto prima ancora di esplicitarne le ragioni non sono forme inferiori di conoscenza: sono modalità nelle quali il soggetto conosce attraverso una partecipazione incorporata alla situazione.

La conoscenza tacita permette così di introdurre una prima correzione alla concezione della conoscenza come pura informazione. Un sistema generativo può produrre una descrizione linguisticamente sofisticata dell'azione di un medico, di un artigiano o di un insegnante; ciò non significa che possieda il sapere tacito che rende possibile quella pratica. Può descrivere il gesto, ma non coincide con il soggetto che ha appreso quel gesto attraverso il tempo, la ripetizione, l'errore, l'esposizione alla situazione e la correzione da parte di altri. La differenza è epistemologicamente rilevante perché mostra come la conoscenza non sia riducibile alla sua formulazione proposizionale.

La pedagogia dell'esperienza mediata dall'IA trova qui un'altra possibile fondazione epistemologica. Mortari ha mostrato come l'esperienza educativa non divenga automaticamente conoscenza, ma richieda un lavoro riflessivo capace di interrogare ciò che accade e di trasformarlo in significato. L'esperienza è formativa quando non rimane semplicemente vissuta, ma diviene oggetto di pensiero (Mortari, 2003). Questo passaggio consente di distinguere l'esperienza dall'immediatezza: non tutto ciò che accade educa, e non tutto ciò che viene vissuto produce apprendimento. Occorre un processo di interpretazione nel quale il soggetto ritorna su ciò che ha vissuto, ne riconosce le implicazioni e modifica, attraverso tale processo, il proprio modo di comprendere.

La prospettiva fenomenologica ci aiuta a compiere un passo ulteriore: consente

di comprendere perché questo processo sia inseparabile dalla corporeità. In Merleau-Ponty il corpo non costituisce un oggetto posseduto dal soggetto, ma la condizione originaria del suo essere al mondo. Il corpo vissuto, il *Leib*, precede la separazione riflessiva tra soggetto e oggetto e rende possibile una percezione nella quale il mondo non viene semplicemente osservato, ma abitato. Conoscere significa dunque essere esposti a qualcosa. Il soggetto conosce perché è situato, perché vede da una certa posizione, perché dispone di un orizzonte percettivo finito e perché può essere modificato da ciò che incontra (Merleau-Ponty, 1945/1965).

Questa finitezza non costituisce un difetto della conoscenza umana. È, al contrario, la sua condizione di possibilità. Un soggetto che possedesse un sapere assoluto non avrebbe bisogno di interrogare, interpretare, confrontarsi, verificare. Questo perché è il limite che genera la domanda. La vulnerabilità rende possibile l'apprendimento perché espone il soggetto alla possibilità di essere smentito, corretto e trasformato. In questo senso, la vulnerabilità non deve essere intesa soltanto come una condizione antropologica da proteggere, ma anche come una condizione epistemica dell'apprendere: si apprende perché non si coincide con ciò che già si sa.

La corporeità diviene quindi il luogo nel quale limite ed apertura coincidono. La pelle delimita, ma nello stesso tempo mette in relazione; stabilisce una soglia, ma è proprio attraverso la soglia che avviene l'esposizione. La metafora della pelle permette di evitare sia una concezione dualistica del corpo come involucro esterno, sia una concezione riduttiva della corporeità come semplice substrato biologico. La pelle è confine e contatto, separazione e relazione, protezione ed esposizione. La conoscenza umana presenta una struttura analoga. Per conoscere, infatti, occorre mantenere una differenza tra sé e ciò che si conosce, ma anche lasciarsi toccare da ciò che è altro da sé.

Da questo punto di vista, la relazione educativa non può essere sostituita integralmente da un dispositivo automatico. L'Altro non è soltanto una fonte di informazioni, ma colui che può interrompere il mio sapere, modificare il mio punto di vista, introdurre nel processo educativo qualcosa che non era previsto. Lévinas radicalizza questa dimensione mostrando come l'alterità preceda ogni tentativo di appropriazione concettuale (Lévinas, 1961/1980). L'educazione non consiste dunque nel ricondurre l'altro a una categoria già disponibile, ma nel riconoscere l'eccedenza dell'altro rispetto alle categorie con cui tentiamo di comprenderlo.

La conoscenza incarnata è, in questo senso, necessariamente relazionale. Essa non è soltanto conoscenza "con il corpo", ma conoscenza di un soggetto che esiste nel mondo, nella storia e nelle relazioni.

Francesconi e Tarozzi hanno evidenziato, in tal senso, la necessità di mettere in dialogo pedagogia fenomenologica e paradigma dell'*embodiment*, mostrando come la corporeità e la coscienza incarnata possano costituire un terreno di incontro tra fenomenologia, scienze cognitive e educazione (Francesconi & Tarozzi, 2012). La ricerca sull'*embodied education* permette così di superare sia l'idea di un apprendimento esclusivamente mentale sia quella di un corpo concepito come semplice supporto biologico di processi cognitivi che avverrebbero altrove.

La conseguenza pedagogica è rilevante: apprendere così come educare non si-

gnifica soltanto fornire contenuti a una mente, ma creare le condizioni nelle quali un soggetto possa fare esperienza, interpretare, agire, sbagliare, correggersi, confrontarsi e attribuire significato. L'apprendimento autentico, inteso nel suo significato pedagogico-relazionale, è quindi un processo nel quale la trasformazione del sapere coincide, almeno in parte, con la trasformazione del soggetto.

3. L'intelligenza artificiale come dispositivo epistemico: delega, errore e responsabilità

Sulla base delle precedenti considerazioni l'intelligenza artificiale generativa può essere considerata una tecnologia della mediazione epistemica. Essa interviene tra il soggetto e una parte delle operazioni attraverso cui il sapere viene prodotto, organizzato e comunicato. Il suo carattere innovativo non dipende soltanto dalla quantità di dati che può trattare, ma dalla capacità di restituire, in forma linguisticamente plausibile, il risultato di complesse operazioni di elaborazione. Proprio questa plausibilità costituisce uno dei principali problemi educativi.

Il testo generato da un sistema può essere formalmente corretto e, nello stesso tempo, inaffidabile e improprio sul piano epistemologico. Può presentare un ragionamento persuasivo senza che il soggetto abbia modo di ricostruirne immediatamente le condizioni di validità e può anche rendere evidenti le sue lacune. La questione pedagogica si sposta allora dalla semplice alfabetizzazione digitale alla formazione di una competenza epistemica: saper distinguere tra plausibilità e validità, tra fluidità linguistica e fondatezza, tra risposta e conoscenza.

L'IA rende pertanto necessaria una pedagogia della validazione epistemica. Se l'informazione viene prodotta a velocità crescente, la competenza decisiva non consiste più soltanto nel reperirla, ma nel valutarla. Verificare una fonte, ricostruire un argomento, individuare una premessa implicita, confrontare interpretazioni, riconoscere un errore e sostenere una posizione attraverso ragioni diventano operazioni formative centrali. In questa prospettiva, l'errore generato dall'IA può persino diventare didatticamente produttivo, purché non venga semplicemente corretto dal docente, ma trasformato in oggetto di analisi capace di aprire altri interrogativi.

L'errore algoritmico può essere infatti utilizzato come occasione per rendere visibili le procedure del conoscere. Un output errato consente di chiedere: perché sembra corretto? Quali presupposti lo sostengono? Quale fonte potrebbe confutarlo? Quale passaggio del ragionamento non regge? Quali alternative interpretative sono possibili? In questo modo l'IA diviene un dispositivo metacognitivo. Non offre semplicemente una risposta, ma può permettere al soggetto di osservare criticamente il processo attraverso cui una risposta viene costruita e valutata.

La prospettiva bachelardiana risulta ancora una volta significativa. Se l'ostacolo epistemologico nasce dall'interno stesso del processo conoscitivo, allora anche la risposta prodotta dalla macchina può trasformarsi in ostacolo quando viene assunta come evidenza immediata. La risposta automatica è pedagogicamente problematica non soltanto quando è falsa, ma anche quando è vera senza essere stata

epistemicamente conquistata dal soggetto. Una conoscenza ricevuta e una conoscenza elaborata possono coincidere nel contenuto, ma non necessariamente nella funzione formativa.

Qui emerge una distinzione decisiva tra efficienza cognitiva e formazione. L'educazione, a ben vedere, non ha come criterio ultimo la velocità con cui un risultato viene raggiunto. Se così fosse, l'IA renderebbe progressivamente superflue molte pratiche educative. La finalità dell'educazione non coincide con la produzione del risultato: consiste nella formazione della capacità di comprendere, giudicare e agire responsabilmente. L'IA può quindi diminuire il tempo necessario per ottenere una risposta e, nello stesso momento, aumentare il tempo educativo necessario per imparare a giudicare quella risposta.

La questione della delega cognitiva deve essere letta entro questo quadro. La delega a uno strumento non equivale necessariamente alla perdita di una competenza. La storia della tecnica mostra, infatti, come l'essere umano abbia continuamente affidato a dispositivi e artefatti operazioni precedentemente svolte in modo diretto, liberando risorse per altre forme di attività. Il problema pedagogico emerge quando la delega oltrepassa il piano dell'esecuzione e investe quello della responsabilità del giudizio: non soltanto quando una macchina compie un'operazione che prima compiva il soggetto, ma quando il soggetto rinuncia progressivamente a interrogare, valutare e assumere la responsabilità di ciò che la macchina restituisce.

In questa direzione, il riferimento ad Hannah Arendt consente di precisare ulteriormente il significato della posta in gioco. Riflettendo sul caso Eichmann, Arendt individua nella *thoughtlessness* non una semplice mancanza di intelligenza, ma una forma di incapacità di pensare, strettamente connessa alla difficoltà di esercitare il giudizio e di confrontarsi criticamente con ciò che accade (Arendt, 1964; 1978). Nella prospettiva delineata dalla filosofa, il problema, dunque, non consisterebbe nel fatto che l'essere umano si avvalga di strumenti che svolgono alcune operazioni al suo posto, ma che possa progressivamente rinunciare all'attività del pensare come esame, riflessione e messa in questione di ciò che gli viene offerto. In questo senso, la delega cognitiva diviene pedagogicamente problematica quando si trasforma in delega del giudizio: quando l'*output* non è più un elemento dell'indagine, ma diventa il criterio che la conclude.

La questione assume particolare rilevanza nel rapporto con l'intelligenza artificiale generativa, poiché la fluidità e la plausibilità delle risposte possono attenuare la percezione della necessità di verificarle e, più radicalmente, di interrogare i presupposti della domanda stessa. L'IA può così ridurre il lavoro necessario per ottenere una risposta senza necessariamente ridurre il lavoro necessario per conoscere; ma se il soggetto identifica il primo con il secondo, l'efficienza della risposta rischia di tradursi in impoverimento dell'esperienza conoscitiva. Il compito pedagogico consiste allora nel mantenere distinta la disponibilità di una risposta dall'esercizio del giudizio: la prima può essere delegata, il secondo non può esserlo senza compromettere la responsabilità del soggetto che conosce nei confronti del sapere.

Su questo aspetto, anche P. Malavasi, collocando l'intelligenza artificiale entro la responsabilità educativa, sottolinea la necessità di interrogare criticamente il

rapporto tra tecnologia, educazione e formazione (Malavasi, 2020). Questo rapporto spiega che non è sufficiente educare "all'uso" dell'IA; occorre educare alla comprensione delle condizioni epistemiche, antropologiche ed etiche del suo uso. Ciò significa rendere visibile la differenza tra automazione e autonomia.

L'autonomia, in senso pedagogico, non consiste nel fare tutto da soli. Consiste nella capacità di assumere responsabilmente il rapporto con ciò che ci aiuta a pensare. Sicché un soggetto autonomo può utilizzare un sistema artificiale, ma non delega a esso il proprio criterio di validazione. Può accettare un suggerimento, ma sa sottoporlo a verifica. Può utilizzare una sintesi, ma sa tornare alle fonti. Può chiedere alla macchina di generare un'ipotesi, ma riconosce che la responsabilità dell'ipotesi resta propria.

In questo senso, l'IA può essere pedagogicamente trasformata da dispositivo sostitutivo a dispositivo euristico. Può aiutare a formulare domande, mettere a confronto prospettive, simulare obiezioni, individuare lacune, produrre controesempi e controdeduzioni, organizzare materiali, sostenere processi di revisione. La condizione è che il soggetto non rinunci alla posizione epistemica di chi domanda, interpreta e giudica.

Questa posizione è coerente con una pedagogia dell'esperienza conoscitiva (o pedagogia della ricerca). Mortari ha mostrato come la ricerca pedagogica non possa essere separata da una disciplina della riflessione sull'esperienza (Mortari, 2003, 2007). Anche il rapporto con l'IA deve quindi essere costruito come pratica riflessiva e generativa di materiali a supporto di un processo di interrogazione critica non conchiuso. Non un punto di arrivo.

Il ben-essere non coincide così con la riduzione della fatica. Una certa fatica appartiene strutturalmente alla ricerca e all'apprendimento. Il problema educativo è distinguere la fatica formativa dalla fatica sterile. L'IA può sottrarre tempo alle operazioni ripetitive e liberare risorse per la comprensione; ma può anche sottrarre al soggetto proprio quelle esperienze di ricerca, errore e revisione attraverso cui si costruiscono l'apprendimento e le competenze. Il criterio non è dunque quanto lavoro può fare la macchina al posto della persona, ma quale lavoro cognitivo è opportuno delegare e quale deve restare formativamente nelle sue mani.

La domanda conduce a un principio di intenzionalità pedagogica: l'uso dell'IA è formativo quando aumenta la capacità del soggetto di comprendere e di agire, non quando semplicemente diminuisce il suo coinvolgimento. La tecnologia diviene così un mediatore e non un sostituto; un ambiente di possibilità e non un'autorità epistemica.

4. La pelle, codice simbolico dell'esperienza conoscitiva

La categoria di "conoscenza (dis)incarnata" consente di mantenere aperta una domanda: quale forma di essere umano viene sostenuta da pratiche di apprendimento nelle quali una parte crescente dell'elaborazione simbolica è affidata a dispositivi artificiali?

La parentesi di (dis)incarnata non è un mero *divertissement* linguistico, né in-

dica una semplice oscillazione terminologica; è, invece, una tensione epistemologica: evidenzia che la conoscenza umana è incarnata perché nasce da un soggetto corporeo, finito, vulnerabile, situato e relazionale; ma è anche continuamente sottoposta a processi di disincarnazione, perché viene tradotta in linguaggi, concetti, simboli, testi, archivi, tecnologie e dispositivi. La cultura stessa è un gigantesco processo di esteriorizzazione della conoscenza. Scrivere, calcolare, registrare, archiviare e comunicare significa sottrarre una parte del sapere alla sua immediatezza corporea per renderla condivisibile.

Il problema non è quindi la disincarnazione in sé. Senza forme di esteriorizzazione non esisterebbero scienza, scuola, memoria culturale e trasmissione intergenerazionale. Il problema emerge quando si dimentica il movimento inverso: ciò che è stato esteriorizzato deve essere nuovamente incorporato dal soggetto affinché diventi conoscenza significativa. Un libro può contenere sapere, ma non coincide con il processo attraverso cui un lettore comprende; un archivio può conservare informazioni, ma non coincide con il processo attraverso cui una persona attribuisce loro senso; un modello generativo può produrre un testo, ma non coincide con l'esperienza attraverso cui un soggetto comprende ciò che quel testo significa per la propria situazione.

È in questo spazio tra esteriorizzazione e incorporazione che si colloca la pedagogia. L'educazione lavora precisamente sulla trasformazione di ciò che è culturalmente disponibile in esperienza personale e condivisa. Il sapere diventa formativo quando viene assunto dal soggetto, discusso, messo alla prova, collegato ad altri saperi e tradotto in possibilità di azione. Per questo l'apprendimento non può essere ridotto alla trasmissione di informazione: esso è un processo di trasformazione della relazione del soggetto con il mondo.

Polanyi con la sua teoria della conoscenza tacita mostra che ciò che un soggetto sa non è mai completamente sovrapponibile a ciò che è capace di enunciare. Una parte del sapere rimane incorporata nella pratica, nell'abilità, nella percezione, nella capacità di riconoscere differenze e configurazioni. La conoscenza non è dunque soltanto qualcosa che il soggetto possiede: è qualcosa che il soggetto sa fare, riconoscere, sentire e abitare. Compito dell'educazione, pertanto, non è soltanto aumentare ciò che possiamo dire, ma anche rendere consapevoli delle forme di sapere che si costituiscono nell'esperienza.

Il corpo rappresenta il luogo primario di questa articolazione. Non si tratta di aggiungere la corporeità a una concezione già definita dell'apprendimento, quasi fosse una variabile ulteriore. Si tratta di riconoscere che non esiste apprendimento umano senza una qualche forma di incarnazione. Anche l'apprendimento più astratto presuppone un soggetto che percepisce, parla, scrive, ascolta, ricorda, si muove, interagisce e partecipa a pratiche sociali. La corporeità non è quindi un contenitore dell'apprendimento: è una delle condizioni della sua possibilità.

È in questa direzione che la prospettiva dell'*embodied education* assume un rilievo propriamente epistemologico. Francesconi e Tarozzi (2012) mostrano come il dialogo tra pedagogia fenomenologica e paradigma dell'*embodiment* possa contribuire a ripensare le teorie e le pratiche educative. La soggettività incarnata non è soltanto una condizione biologica, ma il modo nel quale il soggetto prende parte

al mondo. L'apprendimento è pertanto un processo situato, nel quale percezione, movimento, affettività, linguaggio e relazione concorrono alla costruzione del significato.

Il riferimento alla pelle permette di radicalizzare questa prospettiva. Ferraris, nel suo volume *La pelle. Che cosa significa pensare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*, individua proprio nella pelle il luogo simbolico e materiale nel quale si intrecciano sensibilità, esposizione, desiderio e differenza tra intelligenza naturale e intelligenza artificiale. La pelle, come evidenziato dallo stesso Ferraris, è "un impasto di sangue, sudore e lacrime che nessuna macchina potrà né vorrà mai imitare" (Ferraris, 2025). La provocazione è particolarmente feconda per la pedagogia perché consente di spostare la questione dall'intelligenza al pensiero, dalla prestazione alla vita, dalla capacità di elaborare informazioni alla capacità di essere coinvolti in ciò che si conosce.

La pelle, infatti, non è soltanto una superficie. È una soglia. Separa e mette in relazione; protegge e rende possibile l'esposizione; delimita un organismo e, nello stesso tempo, lo apre al mondo. In questa prospettiva, la pelle può essere assunta come metafora epistemologica: conoscere significa avere un confine e, nello stesso tempo, essere esposti a ciò che oltrepassa quel confine. La conoscenza umana è finita proprio perché è situata; ma è proprio tale finitezza a renderla capace di esperienza.

L'IA, al contrario, può elaborare una quantità straordinaria di tracce linguistiche senza avere una pelle nel senso fenomenologico del termine. Può trattare descrizioni della paura senza avere paura; può produrre testi sulla cura senza essere vulnerabile alla ferita; può parlare dell'apprendimento senza attraversare la temporalità biografica dell'imparare. Ciò non significa che i suoi output siano privi di valore. Significa piuttosto che il loro valore educativo dipende dalla relazione che un soggetto umano stabilisce con essi.

La distinzione diviene decisiva soprattutto per il tema del ben-essere. Se il benessere fosse concepito esclusivamente come efficienza, velocità e riduzione dello sforzo, l'automazione rappresenterebbe il paradigma ideale. Ma il ben-essere educativo, nella prospettiva della cura, della vulnerabilità e della relazione, non coincide con il funzionamento ottimale. Significa piuttosto poter "ben-essere" in una relazione significativa con sé, con gli altri e con il mondo. Significa poter essere coinvolti, riconoscersi capaci di agire, sperimentare il limite senza essere definiti da esso, attraversare l'errore senza viverlo come fallimento assoluto.

La vulnerabilità diviene allora anche una categoria epistemica. Un soggetto che non può essere messo in discussione non apprende realmente. Apprendere significa esporsi alla possibilità che qualcosa interrompa le nostre aspettative. L'IA può essere utilizzata per ridurre questa esposizione, offrendo sempre una risposta, oppure può essere utilizzata per intensificarla, generando domande, controargomentazioni e prospettive inattese. La differenza dipende dall'intenzionalità pedagogica.

Il compito dell'educazione nell'epoca dell'intelligenza artificiale non consiste quindi nel competere con le macchine sul terreno della velocità, della memoria o della quantità di elaborazione. Consiste nel preservare e rendere più consapevoli

quelle dimensioni del conoscere che acquistano valore proprio perché sono incarnate: il giudizio, l'esperienza, la responsabilità, il dubbio, la relazione, la capacità di attribuire significato, la disponibilità a essere trasformati dall'altro.

Da questo punto di vista, l'IA può persino costituire un'occasione per ripensare l'umano. Quanto più i dispositivi diventano capaci di produrre risposte, tanto più la pedagogia deve interrogare il valore della domanda. Quanto più l'informazione diviene abbondante, tanto più diventa decisivo il discernimento. Quanto più la produzione linguistica può essere automatizzata, tanto più occorre educare alla comprensione del significato. Quanto più la tecnologia rende possibile delegare, tanto più diviene importante educare alla responsabilità.

La conoscenza formativa può essere dunque definita come un processo di incorporazione riflessiva dell'esperienza. Essa nasce dall'incontro tra un soggetto finito e un mondo che eccede le sue categorie; attraversa il corpo, la relazione e il linguaggio; si sedimenta in pratiche e concetti; viene continuamente sottoposta a revisione; produce trasformazioni nel modo di percepire e di agire. L'IA può intervenire in ciascuno di questi passaggi come mediatore, ma non può assumere il posto del soggetto senza trasformare radicalmente il significato stesso dell'apprendere.

La sfida pedagogica non è allora scegliere tra conoscenza incarnata e conoscenza artificiale. È comprendere come mantenere umano il processo attraverso il quale ciò che viene prodotto artificialmente può diventare, eventualmente, esperienza di conoscenza.

La formula "(dis)incarnata" permette infine di evitare due riduzionismi speculari. Da un lato, il riduzionismo tecnocentrico, secondo il quale conoscere significa essenzialmente elaborare informazioni e produrre risposte. Dall'altro, un umanesimo difensivo che attribuisce alla corporeità un valore assoluto contrapponendola semplicemente alla tecnologia. Tra questi due poli si apre uno spazio pedagogico più complesso: quello della mediazione. La tecnologia può ampliare le possibilità del conoscere, purché non venga confusa con il soggetto che conosce; può esternalizzare il sapere, purché il sapere possa nuovamente essere incorporato; può accelerare alcune operazioni, purché non venga eliminata la temporalità necessaria alla comprensione.

Il passaggio decisivo è allora dalla disponibilità del sapere alla sua appropriazione critica, dalla risposta all'interrogazione, dall'informazione all'esperienza, dalla prestazione alla formazione. In tale passaggio il corpo non rappresenta ciò che la tecnologia deve superare, ma ciò che la pedagogia deve continuare a custodire come luogo dell'esperienza, della vulnerabilità e della relazione.

La conoscenza autenticamente formativa è, in definitiva, una conoscenza che lascia una traccia nel soggetto perché il soggetto ha lasciato una traccia nell'esperienza. È questo il significato più radicale della conoscenza "incarnata": non sapere soltanto qualcosa, ma essere trasformati da ciò che si è incontrato.

Il ben-essere non è dunque il risultato di un apprendimento senza fatica, senza errore e senza vulnerabilità. È piuttosto la possibilità di abitare la fatica, l'errore e la vulnerabilità come condizioni di una crescita non riducibile alla prestazione. È la possibilità di esistere e non soltanto di funzionare; di conoscere e non soltanto

di ottenere informazioni; di pensare e non soltanto di generare risposte.

La questione pedagogica dell'intelligenza artificiale diventa così, in ultima istanza, una questione di antropologia dell'apprendimento. Se l'IA ci costringe a chiederci che cosa sia l'intelligenza, la pedagogia deve spingersi oltre e domandare che cosa significhi pensare, conoscere, apprendere e diventare persone. La risposta non può essere trovata soltanto nel funzionamento dei sistemi artificiali, ma nella qualità delle esperienze attraverso cui gli esseri umani continuano a costruire significati.

La conoscenza, allora, è necessariamente (dis)incarnata: si disincarna quando viene fissata in linguaggi, testi, archivi e tecnologie; si reincarna quando torna a essere esperienza, pratica, relazione e trasformazione del soggetto. Il compito educativo consiste nel fare in modo che ciò che la macchina rende disponibile nella (dis)incarnazione non sostituisca ciò che soltanto l'esperienza umana incarnata può trasformare in significato.

Bibliografia

Arendt, H. (1964). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Feltrinelli.

Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. Harcourt Brace Jovanovich.

Bachelard, G. (1938/1995). *La formazione dello spirito scientifico. Contributo a una psicoanalisi della conoscenza oggettiva*. Raffaello Cortina.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

Dewey, J. (1938/2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trad. e Introd.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1910).

Descartes, R. (1993). *Meditazioni metafisiche*. Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1641).

Ferraris, M. (2025). *La pelle. Che cosa significa pensare nell'epoca dell'intelligenza artificiale.* Il Mulino.

Ferri, N. (2022). *Embodied research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione.* Armando.

Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia Phaenomenologica,* 12, 263–288. https://doi.org/10.7761/SP.12.263

Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In M. Brinkmann, J. Türstig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229–247). Springer VS.

Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.

Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Jaca Book. (Opera originale pubblicata nel 1961).

Malavasi, P. (2020). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale.* Vita e Pensiero.

Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione.* Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1945).

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
Pagano, R. (2004). *Il personalismo in Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsi alla speranza*. La Scuola.
Polanyi, M. (1958/1990). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. Rusconi.
Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
Tarozzi, M. (2019). Pedagogia embodied e soggettività incarnata. In E. Madrussan (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta* (pp. 263-276). Ibis.
Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.

III.26
Ragionamento logico e il *problem solving*: evidenze preliminari da una sperimentazione nella scuola primaria

Sonia Trotta
Insegnante di Scuola Primaria
trottason@gmail.com

Abstract
Lo studio analizza un intervento biennale (2024–2026) condotto in un Istituto Comprensivo della provincia di Cosenza su 285 alunni di scuola primaria (classi 3ª, 4ª e 5ª) tramite il *Logical Intelligence Enhancement Program* (L.I.E.P.). Il lavoro mostra significativi avanzamenti in processi cognitivi rilevanti quali quelli che sono connessi al pensiero logico. Si intende procedere nella direzione di valorizzare la cura educativa, l'autoefficacia e l'armonia d'aula attraverso la bellezza della scoperta logica nella scuola primaria, trasformando la vulnerabilità dell'alunno di fronte all'errore in un'occasione di crescita condivisa per promuovere il ben-essere scolastico.
Parole chiave: ragionamento logico; problem solving; resilienza; competenze trasversali; scuola primaria.

This study analyzes a two-year intervention (2024–2026) conducted in a comprehensive school institute in the province of Cosenza involving 285 primary school students (grades 3, 4, and 5) through the Logical Intelligence Enhancement Program (L.I.E.P.). The work aims to enhance educational care and the beauty of logical discovery in primary school, turning student vulnerability in the face of error into a shared growth opportunity to promote school well-being. Findings show widespread progress across all classes, characterized by high effect sizes and peak growth rates in third-grade cohorts. The experience demonstrates how logical thinking, when experienced within an authentic relational climate, fosters self-efficacy and classroom harmony.
Keywords: logical reasoning; problem solving; resilience; cross-curricular skills; primary school.

Introduzione

Nella scuola primaria, lo sviluppo strutturato del ragionamento logico e del problem solving è fondamentale per sostenere i processi cognitivi superiori e le competenze metacognitive (Calvani, Peru, Pellegrini, & Di Martino, 2023).

L'allenamento sistematico al pensiero analitico, tramite matrici logiche, tabelle a doppia entrata, deduzioni, rotazioni visive e problemi combinatori, non si esaurisce nell'acquisizione di nozioni matematico-scientifiche, ma promuove l'assimilazione di strategie generali di controllo cognitivo e flessibilità d'astrazione (Calvani, Peru, & Zanaboni, 2019). Questa competenza trasversale potenzia l'autoregolazione e la costruzione della resilienza di fronte ai compiti complessi: entro questo quadro concettuale, l'errore e la condizione di incertezza vengono sottratti alla mera dimensione sanzionatoria per essere integrati come attivatori metacognitivi e occasioni cruciali di riflessione guidata. Le evidenze empiriche presenti in letteratura confermano come gli interventi mirati sul potenziamento logico precoce ottimizzano le capacità d'analisi con ricadute positive sull'intero profilo d'apprendimento dell'alunno (Montina, Calvani, & Peru, 2025).

1. L'importanza dei processi di ragionamento logico e il problem solving nell'ottica della Evidence-Based Education

Partendo da queste basi teoriche, il contributo analizza nel dettaglio le evidenze preliminari emerse da una sperimentazione triennale condotta presso un Istituto Comprensivo della provincia di Cosenza e risponde alla priorità pedagogica di implementare percorsi evidence-based per il potenziamento logico-cognitivo e la risoluzione di problemi nella scuola primaria (Calvani, Trinchero, & Vivanet, 2018). Il L.I.E.P. è un programma progettato per sviluppare il ragionamento logico-deduttivo e il problem solving attraverso un metodo graduale e collaborativo che ha inizio con il lavoro individuale e si completa in quello di coppia. Il percorso didattico si propone come un modello operativo di automiglioramento scolastico e promuove la riflessione metacognitiva e il dibattito in classe guidato dal docente. L'efficacia dello strumento poggia su basi teoriche consolidate, richiamando la genesi delle strutture logiche di Inhelder e Piaget (1971) e i principi della modificabilità cognitiva strutturale di Feuerstein et al. (1980), oltre ai modelli di apprendimento visibile di Hattie (2016). La ricerca-intervento adotta un disegno sperimentale con valutazione pre e post-test, avvalendosi di strumenti di misurazione standardizzati. Tale impostazione garantisce un monitoraggio empirico, controllabile e replicabile dei processi di apprendimento.

Elemento Essenziale del Programma L.I.E.P	**Descrizione Sintetica**
Obiettivo e Destinatari	Programma di potenziamento dell'intelligenza logica per la scuola primaria (classi 3ª, 4ª e 5ª) volto a sviluppare abilità logico-deduttive e metacognitive.
Materiali Didattici	*Quaderno dell'alunno* con schede operative suddivise in sessioni; *Quaderno del docente* con indicazioni metodologiche, script di modellamento e chiavi di correzione.

Elemento Essenziale del Programma L.I.E.P	Descrizione Sintetica
Prove in Ingresso e Uscita	Somministrazione di test standardizzati: Prove di Significato Verbale (Montesano, 2020), Matrici (Wechsler, 2003), prove LIEP e Tavole Logiche (Calvani et al., 2023).
Metodologia di Lavoro	Sessioni di lavoro basate su modellamento iniziale del docente, lavoro autonomo, confronto a coppie e feedback collettivo guidato.
Attività Speciali	Esercizi creativi, formulazione di quiz da parte degli alunni e prove sfidanti a squadre per stimolare il pensiero critico e la collaborazione.

Tab. 1: Sintesi degli elementi strutturali e operativi del programma L.I.E.P.

L'avvio della sperimentazione ha compreso una prima fase pilota condotta nell'anno scolastico 2023–2024, rivolta esclusivamente alle alunne e agli alunni delle classi 4ª e 5ª, estendendo poi il percorso alle classi 3ª per il successivo triennio scolastico (2025–2028). In linea con gli obiettivi strategici del PTOF e con le innovazioni introdotte dalle recenti Indicazioni Nazionali per il curricolo (MIM, 2025), la decisione di strutturare il Programma L.I.E.P. su base pluriennale risponde all'esigenza di implementare percorsi didattici *evidence-based*, focalizzati sull'incremento del ragionamento logico, delle discipline STEM, dell'autoregolazione e della gestione costruttiva dell'errore. Tale intervento intende inoltre colmare una criticità diffusa nella pratica scolastica ordinaria, spesso segnata da carenze sul piano dei supporti operativi e da percorsi di formazione non sempre idonei a sostenere le sfide del potenziamento cognitivo (Calvani et al., 2022).

2. Campione sperimentale (A.S. 2024/2025 - 2025/2026)

La sperimentazione ha coinvolto le classi terze, quarte e quinte dei cinque plessi dell'Istituto Comprensivo, a prevalenza di alunni italiani, mentre una ridotta percentuale di alunni stranieri è apparsa concentrata principalmente nei plessi periferici. Relativamente agli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92, sono state somministrate prove di ingresso e di uscita opportunamente adattate e differenziate, coerentemente con i protocolli di ricerca, i loro esiti non sono stati inclusi nell'elaborazione statistica dei dati per garantire l'omogeneità delle rilevazioni. Al contrario, gli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) o con Bisogni Educativi Speciali (BES) dovuti a svantaggio socioeconomico o linguistico, identificati ai sensi della Legge 170/2010 e della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, hanno seguito il programma standard ed espletato le medesime prove di valutazione d'ingresso e di uscita della *coorte* di riferimento. I dati preliminari mostrano già un elevato coinvolgimento da parte degli alunni, delle alunne e del *team* docenti, selezionato prioritariamente tra gli insegnanti di Italiano e Matematica per garantire continuità didattica e uniformità metodolo-

gica.

Anno Scolastico	Insegnanti Partecipanti	Classe di Appartenenza	Alunni Partecipanti		
			Maschi (M)	Femmine (F)	Totale Alunni
2024 / 2025	18	Terza	22	24	46
		Quarta	23	24	47
		Quinta	26	17	43
		Totale A.S. 2024/2025	71	65	136
2025 / 2026	15	Terza	29	25	54
		Quarta	21	28	49
		Quinta	23	23	46
		Totale A.S. 2025/2026	73	76	149
TOTALE COMPLESSIVO BIENNIO		33 Docenti	144	141	285 Alunni

Tab. 2: Distribuzione integrata del campione di insegnanti e alunni per classe e genere

3. Durata, strumenti e scansione temporale della sperimentazione

L'intervento per ciascuna classe è stato preceduto dalla formazione obbligatoria degli insegnanti in modalità sincrona a distanza e curata dalla Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze (S.A.p.I.E) e con l'appoggio del sito www.logica.sapie.it a disposizione della scuola.

– Strumenti: Quaderni operativi e di registrazione per gli insegnanti; quaderni risposte e LIM per gli alunni.
– Valutazione: prove di valutazione standardizzate (vedi tabella 1) pre- post-test somministrati tramite tablet individuali forniti dalla scuola. In particolare le prove di ingresso e uscita LIEP prevedono 22 *item* a scelta multipla a 4 alternative.

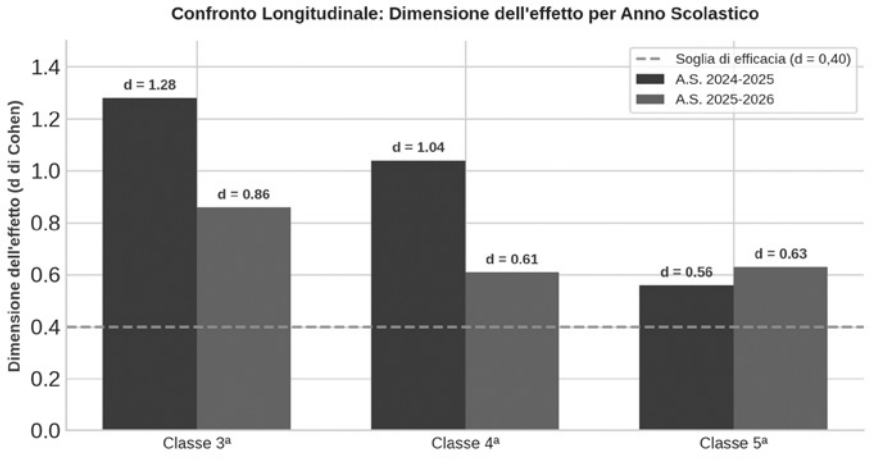
A.S.	Periodo di svolgimento Programma LIEP/Alunni	Attività Alunni	Formazione e attività in classe/ Docenti
2024/25	Marzo–Giugno 2025	Sessioni di lavoro individuale/coppie (orario curricolare)	30 h: Formazione teorica (1h) online Gruppi di lavoro e simulazioni (4h) online Somministrazione del Programma LIEP (25 h) in classe
2025/26	Aprile–Giugno 2026	Sessioni di lavoro individuale/coppie (orario curricolare)	30 h: Formazione teorica (1h) online Gruppi di lavoro e simulazioni (4h) online Somministrazione del Programma LIEP (25 h) in classe

Tab. 3: Sintesi tempistiche e attività della sperimentazione

4. Confronto dei risultati parziali

L'impianto metodologico ha previsto una progressiva strutturazione delle tipologie di esercizi in ordine di complessità: per la Classe Terza è stato impiegato un bilanciamento tra logica visiva e logica verbale; per la Classe Quarta il Programma ha privilegiato la logica verbale mantenendo componenti visive; per la Classe Quinta l'impostazione è esclusivamente basata sulla logica verbale. La valutazione dell'efficacia complessiva è stata condotta calcolando la dimensione dell'effetto (Effect Size) mediante la metrica del d di Cohen, secondo il modello teorico di Hattie (2016).

Il confronto longitudinale tra il biennio 2024-2025 e 2025-2026 permette di estrapolare la stabilità dell'efficacia didattica e di correlare l'evoluzione del processo d'insegnamento/apprendimento nel tempo.



Livello Scolastico	Effect Size 2024-2025 (d)	Effect Size 2025-2026 (d)	Variazione Assoluta (d)	Tendenza Longitudinale
Classe Terza	d = 1,28	d = 0,86	-0,42	Eccellenza costante (d > 0,80 in entrambi gli anni)
Classe Quarta	d = 1,04	d = 0,61	-0,43	Efficacia elevata/medio-grande costante
Classe Quinta	d = 0,56	d = 0,63	+0,07	Crescita stabile e in lieve incremento

Tab. 4: Confronto longitudinale della dimensione dell'effetto (d di Cohen) per livello scolastico nei due anni di sperimentazione.

I risultati parziali evidenziano due aspetti metodologici chiave, da confermare con la valutazione finale dell'A.S. 2026-2027:

– Gradiente di Efficacia per età ovvero in entrambi gli anni si evidenzia come le classi terze e quarte registrino l'impatto trasformativo più elevato. L'introduzione del pensiero logico a questo livello di età risulta massimizzare il guadagno formativo.
– Consolidamento e Stabilità in Quinta, la classe mostra una perfetta costanza di rendimento (d = 0,56 nel 24/25 e d = 0,63 nel 25/26), dimostrando che nelle classi terminali l'effetto dell'intervento si stabilizza su livelli medio-alti.

In conclusione, i dati parziali del biennio 2024/2025 – 2025/2026 certificano un significativo impatto dell'intervento, confermando che l'integrazione del Programma L.I.E.P. all'interno del PTOF d'Istituto garantisce un miglioramento sistematico e quantificabile delle competenze cognitive degli alunni, ponendosi come buona pratica trasferibile e replicabile.

5. Il potenziamento logico come cura educativa e leva per il «ben-essere» dell'apprendimento

La sperimentazione ha offerto una dimostrazione pratica e quantitativa di come il potenziamento delle competenze cognitive trasversali incida positivamente sulla dimensione affettiva e cognitiva dell'alunno. Gli indici di ampiezza dell'effetto (d di Cohen compresi tra 0.61 e 0.86) dimostrano che l'allenamento mirato del pensiero logico-deduttivo è possibile con risultati riscontrabili e apprezzabili da insegnanti e alunni. Oltre a ciò l'applicazione del Programma L.I.E.P. permette di tracciare considerazioni che vanno oltre la misurazione delle prestazioni cognitive. Esse si collocano all'interno di traiettorie pedagogiche interessanti e innovative per l'istruzione nella fascia di età della prima scolarizzazione, offrendo spunti applicativi orientati a promuovere l'inclusione, il potenziamento dei processi di apprendimento e la sostenibilità delle prassi didattiche nel contesto scolastico quotidiano. In un'epoca segnata dall'incertezza e da trasformazioni tecnologiche e sociali complesse, "ripensare l'umano" in ambito educativo significa innanzitutto

riconoscere e accogliere la vulnerabilità dell'alunno di fronte alla complessità del compito e al rischio del fallimento. L'impianto del L.I.E.P. non ha trattato la vulnerabilità come un limite insuperabile o una misura punitiva, ma come il punto d'origine per un'azione di cura educativa guidata ed empatica.

Attraverso la strutturazione di scaffolding graduali, il programma risponde alla cura pedagogica valorizzando il ruolo positivo dell'errore: l'incertezza e lo sbaglio non vengono stigmatizzati, bensì trasformati in occasioni di metacognizione e scoperta condivisa. In questo processo, la bellezza dell'esperienza didattica risiede nella scoperta dell'armonia del pensiero e nella gratificazione dell'intuizione logica risolutiva, mentre la relazione autentica si concretizza nella dinamica di supporto reciproco che si instaura tra docente ed alunno, e tra gli alunni stessi durante le attività di problem solving cooperativo. Le problematiche relative alla ricaduta sul benessere, sulla dimensione emotiva e motivazionale rimangono al centro dell'attenzione di questo progetto e del suo impegno a dimostrare i miglioramenti ottenuti anche in questo ambito, che dovrà avvalersi nel futuro di ulteriori strumenti di valutazione a questo riguardo

Bibliografia

Calvani, A., De Angelis, M., Marzano, A., & Vegliante, R. (2022). Lo stato della ricerca didattica in Italia: Una scoping review in SIRD. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15(29), 34-48.

Calvani, A., Peru, A., Pellegrini, M., & Di Martino, V. (2023). *Potenziare logica e problem solving*. Carocci.

Calvani, A., Peru, A., & Zanaboni, B. (2019). *Potenziamento logico (6-12 anni). Deduzioni, equazioni logiche, combinatoria, problem solving, grafici e tabelle*. SApIE. Disponibile su: www.logica.sapie.it

Calvani, A., Trinchero, R., & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.ApI.E. *Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS) Journal*, 18, 311–339.

Calvani, A., & Zanaboni, B. (2018). *Tavole logico-visive. Incastri, rotazioni, sviluppi, inferenze, tabelle, punti di vista (3-12 anni)*. SApIE.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention for cognitive modifiability*. University Park Press.

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based* (Edizione italiana a cura di Giuliano Vivanet). Erickson.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1971). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Giunti-Barbera.

INVALSI. (2023). *Quadri di riferimento ufficiali per le prove nazionali*. Author.

Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM]. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. 9 dicembre 2025, n. 221). Author.

Montina, L., Calvani, A., & Peru, A. (2025). Sviluppare abilità logiche e di problem solving nella scuola primaria: Una sintesi delle evidenze. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 32.

Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. Routledge & Kegan Paul.

III.27
Pratiche teatrali e competenze emotive e affettive per il benessere e la cura nei contesti educativi

Valeria Vadalà*
Dottoranda di ricerca – Università Telematica Pegaso
valeria.vadala@unipegaso.it
Arianna Ricciardi
Dottoranda di ricerca – Università Telematica Pegaso
arianna.ricciardi@unipegaso.it
Francesco Maria Cordella
Docente a contratto – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
francesco.cordella@unisob.na.it
Nadia Carlomagno
Professoressa Ordinaria – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
nadia.carlomagno@unisob.na.it

Abstract
Il contributo presenta i risultati di una ricerca pilota a carattere esplorativo, realizzata attraverso l'approccio metodologico mixed methods, presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. Attraverso la somministrazione anonima del questionario validato Trait Meta-Mood Scale (TMMS) a 51 studenti, in modalità pre e post esperienza laboratoriale, sono state indagate le dimensioni del riconoscimento, della consapevolezza e della regolazione dei propri stati emotivi a seguito di un'esperienza teatrale. I risultati evidenziano, al termine dell'esperienza laboratoriale, un incremento della capacità dei partecipanti di prestare attenzione alle proprie emozioni, comprenderle e attribuire loro significato, nonché di gestirle in modo maggiormente consapevole. Tali risultati suggeriscono come l'esperienza teatrale possa attivare processi di riflessività emotiva e di crescita personale, contribuendo alla promozione del benessere e allo sviluppo di competenze relazionali significative.
Parole chiave: pratiche teatrali; vulnerabilità; competenze emotive; cura educativa; benessere.

This paper presents the results of an exploratory pilot study conducted using a mixed-methods approach at Suor Orsola Benincasa University of Naples. Through the anonymous administration of the validated Trait

* Valeria Vadalà è autrice del paper; ha scritto la sez. 1. "Introduzione"; la sez. 4. "Metodologia" e la sez. 7 "Discussione e conclusioni"; Arianna Ricciardi è co-autrice del paper, ha scritto la sez. 5 "Raccolta e analisi dei dati"; la sez. 6. "Risultati"; Francesco Maria Cordella è coautore del paper; ha scritto la sez. 3. "Design del laboratorio"; Nadia Carlomagno è coautrice del paper e coordinatrice scientifica del progetto, ha scritto la sez. 2 "Quadro teorico".

Meta-Mood Scale (TMMS) questionnaire to 51 students, before and after the laboratory experience, the study investigated the dimensions of recognition, awareness, and regulation of one's own emotional states following a theatrical experience. The results show that, at the end of the laboratory experience, participants' ability to pay attention to their emotions, understand them, and attribute meaning to them increased, as did their ability to manage them more consciously. These findings suggest that theatrical experience can activate processes of emotional reflexivity and personal growth, contributing to the promotion of well-being and the development of meaningful relational competencies.
Keywords: theatre practices; vulnerability; emotional competencies; educational care; well-being.

1. Introduzione

La complessità rappresenta oggi una delle principali categorie attraverso cui la pedagogia è chiamata a interrogare il senso dell'educazione e delle sue pratiche (Morin, 2017). Le trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche che attraversano il presente hanno modificato profondamente i modi di apprendere, comunicare e costruire relazioni, rendendo i contesti educativi luoghi sempre più complessi e mutevoli (Floridi, 2015, 2022; Mazzarella, 2026).

All'interno di tale cornice assume particolare rilevanza la promozione delle competenze emotive e affettive, considerate oggi componenti essenziali nella formazione del singolo.

In questo scenario, le pratiche teatrali possono assumere un significativo valore pedagogico, in quanto offrono spazi esperienziali in cui si lavora sulle dimensioni corporee ed emotive. Il teatro, attraverso le sue dimensioni, permette ai soggetti di conoscersi meglio e di riflettere su se stessi e sul proprio vissuto. Il presente studio presenta i risultati di una ricerca pilota realizzata nell'ambito del laboratorio universitario *Giocando s'impara: tecniche per l'animazione e la comunicazione teatrale* dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli che intende esplorare il contributo delle pratiche teatrali per lo sviluppo della consapevolezza emotiva degli studenti universitari.

2. Quadro teorico

L'agire educativo è chiamato oggi a confrontarsi con una realtà caratterizzata da crescente complessità, nella quale le trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche interrogano profondamente il significato stesso della formazione (Morin, 2017). La pedagogia si vede pertanto in dovere di ripensare i propri modelli interpretativi e operativi per assumere una prospettiva capace di riconoscere la natura dinamica, relazionale e multidimensionale dei processi formativi (Carlomagno, Palumbo, & Sibilio, 2014; Carlomagno, 2023). La complessità, infatti, costituisce una dimen-

sione strutturale dell'esperienza umana, ma richiede uno sguardo capace di cogliere le interconnessioni tra aspetti diversi dello stesso fenomeno. In questa prospettiva si colloca anche il paradigma della semplessità (Sibilio, 2013, 2023), secondo cui la complessità può essere affrontata con strategie non lineari, attraverso le quali il soggetto costruisce nuove possibilità di azione generando esperienze significative. Secondo tale visione, la vulnerabilità non deve essere interpretata come una condizione di mancanza o di deficit, ma come una dimensione costitutiva dell'essere umano (De Vita, 2026) legata alla sua apertura verso il mondo e verso l'altro (Habran, Küpers & Weber, 2024), rappresentando una dimensione costitutiva della condizione umana (Grompi, 2018). Tale interpretazione richiama la necessità di ripensare gli ambienti educativi come spazi capaci di accogliere e sostenere tale vulnerabilità attraverso pratiche fondate sulla fiducia, sul riconoscimento reciproco e sulla cura (Mortari, 2006). La promozione delle competenze emotive e affettive (Carlomagno et al., 2025), in questo scenario, assume un ruolo centrale nella formazione della persona e nella preparazione dei professionisti dell'educazione (Iavarone, 2025). Le emozioni non rappresentano elementi marginali o separati dai processi cognitivi, ma costituiscono una componente strutturale dell'apprendimento, influenzando il modo in cui il soggetto interpreta la realtà, attribuisce significato alle esperienze e costruisce relazioni (Gallese & Morelli, 2024) nonché la sua capacità di affrontare situazioni nuove e complesse, avvalendosi di approcci creativi e non lineari (de Bono, 1985; Sibilio, 2015; Carlomagno, 2023). È in questo spazio, tra esperienza e significato, tra dimensione individuale e relazione, che si collocano le pratiche performative teatrali, che lavorano con il corpo e con le emozioni, ovvero con i principali strumenti di conoscenza e trasformazione. Tra i dispositivi educativi maggiormente capaci di integrare dimensione cognitiva, corporea, emotiva e relazionale, le pratiche performative teatrali occupano una posizione di particolare rilevanza. Tali pratiche sperimentano e promuovono processi di progressiva consapevolezza del proprio corpo, delle proprie resistenze e delle proprie modalità di relazione con l'altro (Grotowski, 1965) creando spazi educativi nei quali il soggetto può sperimentarsi, riconoscere e prendere consapevolezza delle proprie fragilità, trasformando la propria vulnerabilità in occasione di crescita (Carlomagno et al., 2025). Il valore educativo delle pratiche teatrali risiede inoltre nella loro capacità di attivare processi di apprendimento incarnato (Rivoltella, 2017; Carlomagno, 2020; Sofia et al., 2024) in quanto il sapere è costruito e rielaborato attraverso il coinvolgimento integrato del corpo (Sibilio, 2011; Carlomagno et al., 2014), della percezione (Merleau-Ponty, 2003), delle emozioni e delle relazioni intersoggettive.

3. Design del laboratorio

Lo studio intende esplorare il contributo delle pratiche teatrali per lo sviluppo della consapevolezza emotiva degli studenti universitari, analizzando in che modo un'esperienza laboratoriale, fondata sul linguaggio performativo, possa favorire processi di riflessività, benessere e costruzione di competenze relazionali. Si colloca

nell'ambito del laboratorio universitario "*Giocando s'impara: tecniche di animazione e comunicazione teatrale*", del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. Tale laboratorio ha coinvolto un gruppo di 51 corsisti (50 studentesse e 1 studente) e si è articolato in 6 incontri della durata di 3 ore ciascuno, per un totale di 18 ore di formazione complessive.

Una prima fase è stata dedicata alla costruzione del setting attraverso attività volte alla creazione del gruppo, una seconda fase si è concentrata sulla dimensione creativa ed emotiva. Disposti in cerchio, i partecipanti sono stati invitati a raccontare episodi legati a emozioni di base (gioia, tristezza, rabbia, paura), rappresentati simbolicamente attraverso l'associazione a palloncini colorati. Una terza fase ha introdotto il lavoro sull'azione performativa e sulla comunicazione non verbale, per poi passare all'improvvisazione di brevi scene teatrali a partire dai racconti personali emersi nella fase precedente. Il lavoro sulla comunicazione non verbale è proseguito con la rappresentazione di una storia attraverso soli gesti e suoni vocali, senza il ricorso alla parola. Il percorso si è concluso con una quarta fase dedicata alla messa in scena collettiva: le storie personali raccolte nelle fasi precedenti sono state elaborate in drammaturgie di gruppo e portate in scena in una performance finale.

4. Metodologia

Il presente lavoro si configura come una ricerca pilota di natura esplorativa, che si colloca nella cornice metodologica dell'Art-Based Research (ABR) (Leavy, 2015). Tale cornice viene qui declinata nell'approccio sperimentale e multimodale CReAP+T: Corporeità/Creatività, Relazione, emozione/empatia, Azione, Performatività + Tecnologia/Training (Carlomagno & Minghelli, 2022), che pone il corpo in azione al centro della relazione educativa.

Coerentemente con l'impianto mixed methods (Creswell & Plano Clark, 2011), sul *piano quantitativo,* è stato utilizzato il Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey et al., 1995), strumento di autovalutazione validato per la misura dell'intelligenza emotiva percepita. Lo strumento, nella sua versione italiana (Giromini et al., 2017) è articolato in tre sottoscale, ciascuna delle quali indaga una specifica componente del processo di autoregolazione emotiva: l'*Attenzione emotiva*; la *Chiarezza emotiva*; e la *Riparazione emotiva*. Sul *piano qualitativo*, sono stati raccolti i diari di bordo redatti ad ogni fine lezione e le restituzioni metacognitive prodotte dai partecipanti al termine dell'intero percorso, secondo la logica di triangolazione tipica dei disegni a metodi misti.

5. Raccolta e analisi dei dati

Ai fini della presente indagine, il questionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) è stato somministrato in forma anonima all'inizio (T0/PRE) e al termine (T1/POST) del percorso laboratoriale. Dei 51 partecipanti, 42 hanno compilato

il questionario in entrambe le occasioni (campione appaiato), mentre 9 risultano presenti in una sola delle due somministrazioni.

I dati quantitativi sono stati elaborati con il software jamovi (versione 2.7; The jamovi project, 2025), basato su R (versione 4.5; R Core Team, 2025). Per ciascuna delle tre sottoscale del TMMS-24 è stato condotto un t-test per campioni appaiati tra il punteggio totale PRE e il punteggio totale POST, limitatamente ai 42 partecipanti con dati completi in entrambe le occasioni.

6. Risultati

Di seguito i risultati del t-test per campioni appaiati (Tabella 1).

Sottoscala TMMS-24	t di Student	gdl	p	d di Cohen
Attenzione emotiva	-0.604	41	.549	-0.093
Chiarezza emotiva	-1.281	41	.207	-0.198
Riparazione emotiva	-0.464	41	.645	-0.072

Tab. 1: Test t per campioni appaiati tra punteggi PRE e POST per le tre sottoscale del TMMS-24 (n = 42 coppie complete)

Per nessuna delle tre sottoscale la differenza tra PRE e POST raggiunge la soglia di significatività statistica convenzionale ($p < .05$). La direzione dell'effetto (d di Cohen negativo in tutte e tre le sottoscale) indica tuttavia punteggi POST sistematicamente più alti rispetto al PRE. La componente qualitativa della ricerca si è basata sull'analisi dei diari di bordo e delle relazioni metacognitive che ha permesso di individuare i nuclei ricorrenti sintetizzati in Tabella 2.

Nucleo tematico	Citazioni (anonimizzate)
Timore del giudizio	P1: "la paura del giudizio era forte" P2: "forte disagio e resistenza" P6: "non mi viene spontaneo espormi davanti agli altri"
Costruzione della fiducia attraverso il corpo	P3: "sono riuscita a fidarmi dell'altro e a lasciarmi guidare" P4: "il senso di gruppo, la connessione e l'ascolto reciproco" P6: "attraverso il silenzio... siamo riusciti a collaborare"
Condivisione emotiva mediata	P5: racconto che ha provocato pianto, "vulnerabile e in imbarazzo, ma allo stesso tempo incredibilmente libera" P4: "parlare di aspetti delicati della propria vita personale non è stato semplice"

Messa in scena collettiva	P2: le storie si "distaccano" dall'autore, alleggerendo il peso emotivo P5: vuoto di memoria in scena, superato dicendosi "andava bene così" P3: "un momento catartico"
Assenza di giudizio	P2: la condizione dell'aula risulta "inevitabilmente lontana dalle dinamiche... della vita di tutti i giorni"

Tab. 2: Nuclei tematici emersi dall'analisi dei diari di bordo e delle relazioni metacognitive (sottocampione P1–P6)

I partecipanti descrivono un percorso che si apre con un vissuto di imbarazzo e timore del giudizio, riferito in particolare ai primi esercizi corporei in cerchio. Con il proseguire degli incontri, le partecipanti riferiscono un cambiamento legato agli esercizi corporei condivisi.

7. Discussione e conclusioni

Il presente studio pilota ha evidenziato come le pratiche performative teatrali possano configurarsi come dispositivi pedagogici capaci di restituire centralità a dimensioni costitutive dell'esperienza umana e spesso marginalizzate nei contesti formativi tradizionali (Sibilio, 2003; Carlomagno, 2023). I risultati ottenuti, sul piano quantitativo (TMMS-24) mostrano una tendenza coerente, seppur di entità contenuta verso un incremento in tutte e tre le dimensioni indagate, con la sottoscala *Chiarezza emotiva* a mostrare l'effetto più consistente. Il dato qualitativo restituisce un cambiamento più marcato confermando l'esito atteso in un disegno a metodi misti (Creswell & Plano Clark, 2011). L'Art-Based Research (Leavy, 2015), cornice entro cui si colloca la presente indagine, riconosce infatti alle pratiche artistiche e al materiale narrativo da esse generato una validità conoscitiva autonoma, non subordinata alla conferma quantitativa. In questa direzione, il teatro può essere interpretato come pratica di cura educativa intesa come atteggiamento etico e relazionale orientato al riconoscimento dell'altro nella sua singolarità (Mortari, 2006). Il benessere diventa l'esito di un processo relazionale in cui il soggetto sperimenta accoglienza, ascolto e possibilità di esprimersi senza il timore del giudizio.

La numerosità del campione, l'assenza di un gruppo di controllo e il coinvolgimento di studenti appartenenti a un unico percorso formativo non consentono di generalizzare i risultati del presente studio pilota.

Le prospettive future potranno orientarsi verso studi longitudinali e comparativi, finalizzati ad approfondire la permanenza degli apprendimenti maturati attraverso le esperienze performative e il loro impatto nella formazione professionale di educatori e docenti.

Bibliografia

Carlomagno, N., Palumbo, C., & Sibilio, M. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 101–114.

Carlomagno, N. (2020). Le potenzialità didattiche delle arti sceniche. *Education Sciences and Society*, (2020/1).

Carlomagno, N., & Minghelli, V. (2022). Interpersonal Distance in CReAP+T Method in Distance Learning. In *HELMeTO 2021*, CCIS 1542, pp. 199–214. Springer.

Carlomagno, N. (2023). *I linguaggi non lineari della narrazione e della comunicazione nella scena e nella didattica*. Scholé-Morcelliana.

Carlomagno, N., Ricciardi, A., & Vadalà, V. (2025). Sentimental education and storytelling: the meeting between the master in theatre, pedagogy and didactics and the Campania theatre festival. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(1). https://doi.org/10.32043/gsd.v9i1.1483

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.

De Bono, E. (1985). *Sei cappelli per pensare*. BUR.

De Vita, T. (2026). Educare nella fragilità. Vulnerabilità, cura e costruzione identitaria nelle società contemporanee. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 14(1), 206–214. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-20

Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer Nature.

Floridi, L. (2022). *La differenza fondamentale. Artificial agency: Una nuova filosofia dell'intelligenza artificiale*. Mondadori.

Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Raffaello Cortina.

Giromini, L., Stivaleti Colombarolli, M., Brusadelli, E., & Zennaro, A. (2017). An Italian contribution to the study of the validity and reliability of the Trait Meta-Mood Scale. *Journal of Mental Health*, 26(6), 523–529. https://doi.org/10.1080/09638237.-2017.1340621

Grompi, A. (2018). *Vulnerabilità come conditio umana. Alcune considerazioni a partire dall'approccio dell'etica della cura*. Società Italiana di Filosofia Politica.

Grotowski, J. (1965). *Vers un théâtre pauvre*. L'Âge d'Homme.

Habran, Yves, Küpers, Wendelin, Weber, & Jean-Christophe (2024). "Reconceiving vulnerabilities in relations of care: how to account for and deal with carers' vulnerabilities," *Social Science & Medicine*, Elsevier, vol. 340(C).

Iavarone, M. L. (2025). *L'educazione patetica. Tra disorientamento, crisi ed errori educativi del nostro tempo*. FrancoAngeli.

Leavy, P. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Publications.

Mazzarella, E. (2026). *Critica della ragione digitale*. Castelvecchi.

Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione* (trad. it.). Bonomi.

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Pearson Italia.

R Core Team. (2025). R: A language and environment for statistical computing (Version 4.5) [Computer software]. https://cran.r-project.org

Rivoltella, P. C. (2017). Corpi in situazione: Presupposti neuroscientifici e drammaturgici per una nuova formazione degli insegnanti. In P. Magnoler, A. Notti, & L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 88–89). Pensa MultiMedia.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). American Psychological Association.

Sibilio, M. (2003). *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili.* Ellissi.

Sibilio, M. (2011). Corporeità didattiche: I significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica. In M. Sibilio (Ed.), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative* (Vol. 1). Liguori.

Sibilio, M. (2013). *La didattica semplessa*. Liguori.

Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: A non-linear trajectory for research in education. *Revue de Synthèse,* 136(3–4), 477–493. https://doi.org/10.1007/s11873-015-0284-4

Sibilio, M. (2023). *La semplessità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Morcelliana.

Sofia, G., Mager, C., Brunel, L., & Noel, A.-S. (2024). Theater practice and interpersonal synchronization behaviors: A pilot study comparing actors and non-actors. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, Article 1335393. https://doi.org/10.3389/-fnhum.2024.1335393

The jamovi project. (2025). jamovi (Version 2.7) [Computer software]. https://www.jamovi.org

Sezione IV
Bellezza e resistenza pedagogica

a cura di
Tiziana Iaquinta, Andrea Porcarelli

Introduzione
La bellezza resistente. Sguardi, linguaggi e contesti educativi

Tiziana Iaquinta, Andrea Porcarelli

«La bellezza salverà il mondo». La celebre frase che risuona nell'Idiota di Dostoevskij è divenuta tanto familiare da rischiare di ridursi a una formula edificante. Tzvetan Todorov, riprendendola come titolo del suo itinerario attraverso le vite di Wilde, Rilke e Cvetaeva, ne ha mostrato invece la tensione profonda: la bellezza non salva quando viene assolutizzata e separata dalla vita, fino a pretendere che la vita le sia sacrificata. Può diventare, invece, forza umanizzante quando torna ad abitare l'esistenza, le relazioni e la responsabilità. È su questa soglia problematica che si colloca la sezione. Accostare la bellezza alla resistenza pedagogica significa infatti sottrarre entrambe le categorie alle interpretazioni più immediate. La bellezza non è un ornamento aggiunto all'esperienza educativa, né un rifugio consolatorio di fronte alle fratture del presente; così come la resistenza non coincide con una semplice opposizione o con la difesa nostalgica di forme già date. Nel loro intreccio, esse designano una postura educativa capace di custodire l'umano là dove rischia di essere impoverito, anestetizzato o ridotto a prestazione.

I contributi raccolti nella sezione condividono anzitutto questa eccedenza della bellezza rispetto al gradevole e al decorativo. Dalla paideia classica alle più recenti filosofie dell'educazione, il bello emerge come principio di umanizzazione: nutre l'interiorità, forma il giudizio, educa la parola e rende possibile un rapporto non possessivo con il mondo e con gli altri. La sua forza pedagogica consiste nel mettere in movimento il soggetto, nel chiamarlo fuori dall'indifferenza e dall'autoreferenzialità, esponendolo alla realtà, al limite e alla libertà dell'altro. In tale prospettiva, educazione estetica e cura della convivenza si richiamano reciprocamente, mentre la resistenza assume la forma discreta ma tenace di una vigilanza contro le semplificazioni tecnocratiche, l'ossessione efficientistica e la mutilazione della complessità (Costa; Arigliani; Massullo; Todaro). L'educazione estetica, secondo De Bartolomeis, è una dimensione costitutiva della formazione della persona. Essa inizia dall'educazione dello sguardo. Imparare a vedere significa sottrarre la percezione all'abitudine, cogliere nelle cose relazioni, regolarità e opposizioni, e scoprire che il mondo esterno può acquistare nuovi significati.

Questa cornice teorica acquista concretezza nei luoghi in cui la vulnerabilità si fa esperienza quotidiana. La bellezza attraversa laboratori condivisi con madri e bambini, ambienti scolastici ospedalieri, spazi di cura segnati dal burnout, percorsi di uscita dalla violenza e contesti detentivi. Non cancella la ferita né promette di

ricomporla senza residui. Consente, piuttosto, di riconoscerla, narrarla e trasformarla in possibilità di relazione e di progetto. Il fare creativo, la qualità degli spazi, il contatto con la natura, la lettura condivisa e le pratiche artistiche diventano dispositivi di riconoscimento, continuità e ri-significazione dell'esperienza. In tal modo, la cura educativa non protegge dall'esistenza, ma accompagna ad attraversarla, sostenendo processi di autonomia, dignità e generatività (Coppi e Tringali; Buccini; Iona, Galloro e Vaccaro; Ferrara e Noviello; Sammarro e Zagari).

Un secondo nucleo riguarda i linguaggi attraverso i quali la bellezza educa la sensibilità. La letteratura per l'infanzia esercita alla meraviglia e a uno sguardo capace di sostare sulle cose; la danza contemporanea trasforma lo spettatore in parte attiva di un'esperienza emotiva, cognitiva, sociale e territoriale; il corpo e la lingua dei segni diventano luoghi di riconoscimento e di emancipazione da paradigmi normalizzanti. Anche gli ambienti digitali e immersivi, se pedagogicamente progettati, possono produrre scenari sensibili nei quali interrogare le trasformazioni tecnologiche, l'intelligenza artificiale e la sostenibilità. Le arti, dunque, non sono chiamate soltanto a favorire l'espressione individuale, ma a generare incontri, interrompere l'automatismo della percezione e rendere nuovamente pensabile il rapporto fra sé, gli altri e il mondo (Baeli; Aruta e Natalini; Faggiotto; Guarcello).

La resistenza pedagogica possiede inoltre una dimensione civile e politica. Nei territori feriti dal dominio mafioso, la rigenerazione degli spazi e delle relazioni restituisce parola, partecipazione e speranza; nelle esperienze educative connesse alla crisi ambientale, alla marginalità o alla disabilità, resistere significa contrastare le rappresentazioni che riducono le persone alla loro condizione. Analoga attenzione attraversa la riflessione sulle relazioni affettive e familiari nell'era digitale. Educare il desiderio significa accettare la non coincidenza, la frustrazione e l'irriducibile libertà dell'altro, mentre una cura autentica rinuncia alla pretesa di neutralizzare ogni dolore e prepara ad abitare l'incertezza. La bellezza si rivela così pratica del bene comune, forma di liberazione e responsabilità verso ciò che non può essere posseduto o controllato (Costabile; Romano; Siclari). Emblematica, in questo senso, è la figura di Peppino Impastato che nel film *I cento passi* osserva un paesaggio sfigurato dal cemento. Di fronte a quello scempio, si manifesta l'urgenza di «ricordare alla gente cos'è la bellezza», per aiutarla a riconoscerla e a difenderla. L'assuefazione al brutto prepara l'assuefazione al sopruso. Per questo ridestare lo stupore di fronte al bello è un atto di resistenza e di libertà.

Nel loro insieme, i saggi adottano prospettive differenti, teoretiche, storico-educative, empiriche e progettuali, ma convergono nel riconoscere che la qualità dell'educazione dipende anche dalla qualità delle esperienze, degli ambienti e delle relazioni che essa rende possibili. Resistere pedagogicamente significa creare tempi e spazi nei quali si possa ancora prestare attenzione, prendere parola, immaginare, fare esperienza del limite e riconoscersi reciprocamente. È una resistenza senza garanzia, consapevole della finitudine e dell'incertezza, ma non per questo rinunciataria: difende le deboli forze della connessione, della cura e della speranza.

La sezione invita pertanto a considerare la bellezza come una responsabilità educativa. Dove l'indifferenza rende invisibili le ferite, essa ridesta la sensibilità; dove la frammentazione separa, ricostruisce legami; dove la logica della prestazione

comprime l'esperienza, restituisce tempo, profondità e apertura al possibile. Se la bellezza può «salvare il mondo», non lo farà per una virtù automatica né al posto degli esseri umani, ma attraverso persone capaci di riconoscerla, custodirla e tradurla in forme di cura, giustizia e convivenza. In questa possibilità di rendere nuovamente abitabile il mondo, senza occultarne il dolore e senza rinunciare alla sua trasformazione, si riconosce il senso più fecondo della resistenza pedagogica e il suo contributo a un progetto di umanizzazione condivisa.

IV.1
La bellezza come categoria antropologica. Per una pedagogia della custodia tra *paideia* greca e contemporaneità

Giovanna Arigliani
PhD in Education, Languages and Cultures. Pedagogy – LUMSA University of Rome
g.arigliani.dottorati@lumsa.it

Abstract
In una contemporaneità che sembra aver smarrito la capacità della bellezza di orientare l'esperienza umana, il contributo propone di ripensarla non come categoria estetica, bensì come categoria antropologica originaria. Prima ancora di costituire un compito educativo, la bellezza appartiene alla struttura dell'umano, quale tensione (*kinesis*) verso il bene, il giusto e la propria forma. Muovendo dalla *kalokagathía* e dalla lettura allegorica dell'Odissea, il viaggio di Ulisse diviene paradigma del discernimento tra forme del bello che seducono e immobilizzano e forme che orientano l'umanizzazione. Se in Plotino il *bello* richiama l'anima alla propria forma, con Edda Ducci, nella riflessione pedagogica contemporanea, l'educazione custodisce la capacità orientativa dell'interiorità. In questa prospettiva la custodia diviene ponte tra antropologia e pedagogia: la prima riconosce nel *bello* un dinamismo costitutivo dell'umano, la seconda ne preserva la capacità orientativa.
Parole chiave: bellezza; antropologia pedagogica; custodia; paideia; umanizzazione.

In a contemporary context that seems to have lost beauty's capacity to orient human experience, this contribution proposes rethinking beauty not as an aesthetic category, but as an originary anthropological one. Before becoming an educational task, beauty belongs to the very structure of the human as a tension (kinesis) towards the good, what is just, and one's own form. Drawing on kalokagathía and an allegorical reading of the Odyssey, Odysseus' journey becomes a paradigm of discernment between forms of beauty that seduce and immobilise and those that orient the process of humanisation. While in Plotinus beauty calls the soul back to its own form, in Edda Ducci's contemporary pedagogical thought education safeguards the orienting capacity of interiority. From this perspective, safeguarding becomes an epistemological bridge between anthropology and pedagogy: the former recognises in beauty a constitutive dynamism of the human, while the latter preserves its orienting capacity.
Keywords: beauty; pedagogical anthropology; safeguarding; paideia; humanisation.

1. Introduzione. La questione antropologica della bellezza

La contemporaneità sembra aver progressivamente smarrito la capacità della bellezza di orientare l'esperienza umana. In una stagione culturale caratterizzata dalla proliferazione di immagini, linguaggi e forme della seduzione, ciò che sembra affievolirsi non è la presenza del bello, quanto la sua forza orientativa. Non si tratta, tuttavia, di assumere tale smarrimento come una condizione generalizzata, ma di interrogare criticamente quelle forme dell'esperienza contemporanea nelle quali l'immediatezza della fruizione rischia di prevalere sulla possibilità di elaborazione e discernimento. Il rapporto tra mediazione tecnologica, qualità dell'esperienza e formazione del soggetto costituisce, in questo senso, una questione aperta anche nella riflessione educativa più recente (UNESCO, 2023). La bellezza viene frequentemente ricondotta alla dimensione estetica, all'esperienza soggettiva del piacere o alla qualità degli ambienti, mentre più raramente viene interrogata nella sua portata antropologica, ossia come categoria capace di restituire una comprensione dell'umano e del suo processo di formazione. La riflessione pedagogica contemporanea ha nuovamente interrogato la capacità della bellezza di orientare il pensiero e l'agire umano (Affifi, 2020), riconoscendo nell'esperienza estetica una componente significativa della fioritura della persona (D'Olimpio, 2022). La prospettiva qui proposta intende tuttavia interrogare un livello ulteriore, assumendo la bellezza non come esperienza da promuovere, ma come possibilità antropologica originaria.

Non si tratta semplicemente di restituire alla bellezza una rinnovata centralità all'interno del discorso pedagogico: una simile operazione rischierebbe infatti di collocarla ancora una volta tra gli *oggetti dell'educazione*, come una competenza da sviluppare, un valore da promuovere o una dimensione da coltivare. Più radicalmente, la questione sembra invece riguardare ciò che precede l'educazione stessa. Prima ancora di costituire un compito pedagogico, la bellezza appartiene alla struttura originaria dell'esperienza umana, poiché esprime quella tensione che orienta il soggetto verso ciò che riconosce come bene, come giusto e come compimento della propria forma.

Il contributo assume una prospettiva teorico-ermeneutica, muovendo da una ricognizione storico-concettuale delle categorie greche del *bello* e della formazione per interrogarne le possibili implicazioni antropologico-pedagogiche. La scelta delle fonti risponde a un criterio di continuità problematica, non di equivalenza storico-dottrinale: la *paideia* e la *kalokagathía* restituiscono l'orizzonte formativo della grecità; la narrazione omerica offre figure simboliche del discernimento; Plotino approfondisce il rapporto tra bellezza e interiorità, mentre Edda Ducci consente di ripensarne la rilevanza pedagogica contemporanea. L'accostamento di tali prospettive non intende dunque ricostruire una genealogia lineare della custodia, ma proporre un dialogo ermeneutico tra tradizioni differenti, distinguendo le categorie proprie delle fonti dalla loro rielaborazione pedagogica. Da queste premesse deriva anche uno spostamento di prospettiva sul compito della pedagogia. Se la bellezza costituisce un dinamismo proprio dell'umano, l'educazione non è chiamata a produrlo, bensì a riconoscerlo, custodirlo e orientarlo ed è in questa pro-

spettiva che la tradizione classica continua a offrire un orizzonte ermeneutico particolarmente fecondo, consentendo di rileggere la bellezza non come semplice esperienza estetica, ma come principio originario di orientamento dell'esistenza.

2. La bellezza come condizione originaria dell'umano. Paideia – kalón – kinesis – kalokagathía

Uno dei principali equivoci che attraversa il dibattito contemporaneo sulla bellezza consiste nella sua progressiva riduzione a categoria estetica. Più che interrogarsi su ciò che rende qualcosa bello, la tradizione greca rivolge la propria attenzione a una questione più radicale e che possiamo tradurre in un interrogativo: quale rapporto intercorre tra il bello e la formazione dell'uomo?

È all'interno di questa domanda che la bellezza cessa di essere una *qualità dell'oggetto* e diviene una *categoria* attraverso cui comprendere la condizione umana.

La *paideia* si colloca precisamente all'interno di questo orizzonte, lungi dall'identificarsi con un semplice processo di istruzione o di trasmissione culturale, essa esprime il progressivo dare forma all'umano. Come evidenziato dal filologo tedesco Werner Jaeger (2003), educare significa concorrere alla realizzazione di una determinata idea di uomo, assumendo la formazione come compito propriamente antropologico prima ancora che pedagogico. In questa prospettiva il *kalón*[1] non designa semplicemente ciò che appare bello, ma ciò che possiede una forza capace di orientare l'esistenza, richiamando il soggetto verso una forma più piena di sé.

Se il bello appartiene alla struttura originaria dell'umano, esso non può essere interpretato come una qualità accessoria dell'esperienza, ma come un dinamismo che la attraversa fin dalle sue origini.

Ripercorrere la nozione greca di *kinesis*[2] consente di approfondire ulteriormente questa prospettiva poiché più che indicare un semplice movimento, essa rinvia nel quadro interpretativo qui proposto alla tensione costitutiva attraverso cui ogni essere tende alla propria realizzazione. Il bello si colloca precisamente in questo spazio: non come il termine del movimento, ma come ciò che lo rende possibile, orientando l'essere umano verso ciò che riconosce come bene, come giusto e come proprio compimento.

Alla luce di questa prospettiva diviene più comprensibile anche il significato

1 *Kalón* (καλόν), «bello», presenta nel lessico greco un campo semantico che non si esaurisce nella dimensione estetica, ma comprende anche accezioni etiche, riferite a ciò che è nobile, degno e meritevole di riconoscimento (Liddell, Scott, Jones, 1996). La sua interpretazione come principio di orientamento dell'esistenza costituisce lo sviluppo antropologico proposto nel presente contributo.

2 *Kínēsis* (κίνησις), dal verbo *kineîn* (κινεῖν), «muovere», indica movimento o mutamento (Liddell, Scott, Jones, 1996). Nella riflessione filosofica greca il termine assume differenti determinazioni concettuali; il riferimento alla tensione dell'umano verso il proprio compimento viene qui assunto in chiave ermeneutico-antropologica e non come significato etimologico immediato.

della *kalokagathía*[3] (Liddell, Scott, & Jones, 1996), in virtù del fatto che l'unità tra bello e buono non rappresenta la semplice giustapposizione di due qualità morali o estetiche, ma esprime una concezione dell'umano nella quale ciò che orienta verso il compimento della propria forma coincide con ciò che è autenticamente bello. Il rapporto con il giusto, pur non appartenendo al significato etimologico immediato del termine, viene qui assunto come sviluppo della sua portata etico-antropologica. Il bello, dunque, non persuade perché piace, ma perché orienta; ed è questa la ragione per cui la questione educativa non coincide anzitutto con l'apprendimento del bello, bensì con la capacità di discernere tra le molte forme attraverso cui esso si manifesta. Prima ancora di appartenere alla pedagogia, il discernimento appartiene infatti alla condizione umana[4]. Da questa consapevolezza emerge la sempre attuale relazione con la cultura greca: essa consegna al linguaggio simbolico del mito il cammino dell'uomo, un movimento la cui peculiarità è caratterizzata da una continua ricerca di orientamento tra le forme della bellezza capaci tanto di favorire quanto di interrompere il processo di umanizzazione.

3. Figure antropologiche del discernimento

Se la bellezza costituisce un dinamismo originario dell'umano, la questione decisiva diviene comprendere in che modo essa orienti concretamente l'esperienza dell'uomo. La tradizione classica affida questa domanda non soltanto alla riflessione filosofica, ma anche al linguaggio del mito, nel quale l'esperienza umana viene narrata nella forma del viaggio. In questa prospettiva, la narrazione omerica dell'Odissea (Omero, 2007a, 2007b, 2007c) può essere assunta non come semplice racconto epico, ma come *dispositivo antropologico* attraverso cui interrogare il processo di formazione dell'uomo. Si tratta di una lettura allegorica proposta in chiave pedagogica, distinta dalla ricostruzione del significato storico e narrativo del poema. La scelta delle figure risponde alla loro funzione nell'economia del viaggio e alla possibilità di interrogarne le tensioni tra desiderio, permanenza e ritorno, tenendo conto della complessità della costruzione narrativa omerica (de Jong, 2001). Il viaggio di Ulisse non coincide infatti con il ritorno a un luogo geografico. Più radicalmente, esso racconta il progressivo riconoscimento della propria forma attraverso esperienze che continuamente mettono in questione la direzione del

3 *Kalokagathía* (καλοκἀγαθία), termine composto da *kalós* (καλός), «bello», e *agathós* (ἀγαθός), «buono», rinvia all'associazione tra bellezza e valore etico nell'orizzonte culturale greco (Liddell, Scott, Jones, 1996). Il rapporto tra bello, bene e compimento umano viene approfondito nel quadro della *paideia* (Jaeger, 2003), mentre la sua interpretazione come dinamismo antropologico costituisce la prospettiva teorica del presente contributo.

4 La dinamica del discernimento trova un'ulteriore possibilità di lettura nel mito platonico della caverna (Repubblica, VII, 514a-517a; Platone, 1994). Il passaggio dalle ombre alla luce non viene qui assunto come equivalente del viaggio omerico, ma come ulteriore figura filosofica della trasformazione dello sguardo, attraverso cui il soggetto è chiamato a distinguere l'apparenza da ciò che può orientarne la comprensione del reale.

cammino. Ogni approdo rappresenta una diversa possibilità dell'esistenza; ogni incontro costituisce una particolare modalità attraverso cui il bello si offre all'uomo, chiedendo di essere riconosciuto. È proprio in questo spazio che il discernimento assume una rilevanza propriamente antropologica.

La narrazione omerica sembra infatti suggerire che non ogni forma del bello orienta verso il compimento dell'umano. Alcune trattengono il soggetto nell'immediatezza della seduzione, interrompendone il cammino; altre, al contrario, ne custodiscono la possibilità. La figura delle Sirene rappresenta una delle immagini più emblematiche di questa tensione: il loro canto non si impone con la forza, ma attraverso la promessa di una conoscenza assoluta capace di arrestare ogni ulteriore ricerca (Omero, 2007b, XII, vv. 39-54; 184-200). La bellezza, in questo caso, non apre al movimento, ma lo conclude anticipatamente, trasformando il desiderio in immobilità. Analogamente, Circe e Calipso non rappresentano semplicemente ostacoli lungo il viaggio; esse offrono a Ulisse la possibilità di sottrarsi alla fatica del divenire: la prima dissolvendo la forma propriamente umana (Omero, 2007b, X, vv. 210-243), la seconda sospendendo il tempo nell'illusione di una permanenza senza compimento (Omero, 2007a, V, vv. 203-224), una stasi atrofica che forse oggi può essere letta tra le insidie più frequenti della nostra contemporaneità. Quest'ultimo accostamento non intende stabilire un'equivalenza tra le figure omeriche e le forme attuali della seduzione, ma vuole riconoscere nel mito una possibilità interpretativa di quelle esperienze che, promettendo una forma di appagamento immediato, rischiano di indebolire la capacità di sostare nell'incertezza. A ben intendere, in ciascuna di queste figure la seduzione non coincide con il male, ma con l'interruzione del processo di umanizzazione.

Diversa appare, invece, la funzione antropologica assunta da Nausicaa, da Penelope e dalla stessa Itaca: nessuna di esse trattiene Ulisse; al contrario, rendono possibile il proseguimento del cammino (Omero, 2007a, VI; Omero, 2007c, XXIII, vv. 205-230). La loro bellezza non consiste nella capacità di soddisfare immediatamente il desiderio, ma nel custodirne l'orientamento, mantenendolo fedele alla direzione del viaggio. In questa prospettiva Itaca cessa di rappresentare semplicemente la meta del ritorno e diviene il simbolo di quella forma dell'umano verso cui l'intera esistenza tende.

Tale ritorno non può essere compreso indipendentemente dal mondo che Ulisse si lascia alle spalle. Il viaggio prende avvio dalla guerra di Troia e da una vittoria che include tuttavia una perdita più grande che va oltre una città distrutta ma che ha visto l'annientamento dell'altro e la lacerazione interna ed esterna prodotta dalla guerra. In questa lettura, la memoria della guerra diviene anche occasione per interrogare il rapporto tra conquista, perdita e responsabilità. La stessa nozione di vittoria viene così problematizzata: compiere l'impresa, ma a scapito di cosa? È proprio sullo sfondo di questa frattura che il ritorno a Itaca acquisisce un significato ulteriore. Non rappresenta soltanto il rientro nella propria patria, ma la possibilità di ricomporre una forma dell'umano dopo aver attraversato l'esperienza della sua distruzione. La fedeltà alla direzione del viaggio non coincide allora con il successo dell'eroe, bensì con la possibilità di ritrovare, oltre la violenza e la

dispersione, un orientamento capace di restituire continuità al proprio processo di umanizzazione.

L'Odissea consegna così una delle intuizioni antropologiche più feconde della cultura greca, che, nella prospettiva ermeneutica qui adottata, non riguarda l'assenza del bello, bensì la necessità di discernere tra le molte forme della bellezza che accompagnano il cammino dell'uomo. In tal senso, la formazione coincide proprio con la capacità di abitare tale discernimento, riconoscendo quelle esperienze che custodiscono il movimento dell'umano da quelle che, pur nella loro forza seduttiva, finiscono per interromperlo.

4. Plotino e Ducci per una custodia dell'interiorità

Il percorso fin qui delineato conduce a una questione ulteriore: se la bellezza costituisce un dinamismo originario dell'umano e se il discernimento appartiene alla condizione stessa dell'esistenza, quale spazio rimane all'educazione? La risposta non può consistere nell'attribuire alla pedagogia il compito di produrre dall'esterno ciò che appartiene già alla struttura dell'uomo. Piuttosto, la questione educativa si colloca là dove si rende necessario custodire la capacità del soggetto di riconoscere, tra le molte forme del bello, quelle capaci di accompagnarne il processo di umanizzazione.

È in questa prospettiva che il pensiero di Plotino (2002) acquisisce una particolare rilevanza. Il bello non coincide con una proprietà delle cose né con il semplice piacere della percezione sensibile; esso manifesta piuttosto una forza capace di ricondurre l'anima alla propria unità, richiamandola alla sua forma originaria (Plotino, 2002, I, 6, 8-9). Il riferimento plotiniano riguarda, in particolare, il movimento di conversione dell'anima verso il principio intelligibile, che non va immediatamente identificato con il processo educativo contemporaneo. Come mostra anche Hadot (1993), la comprensione di Plotino richiede di considerare il rapporto tra esercizio filosofico, trasformazione di sé e vita interiore. L'esperienza della bellezza non aggiunge qualcosa all'uomo, ma gli restituisce la possibilità di riconoscersi nella direzione del proprio compimento.

Se Plotino consente di comprendere la natura antropologica di questo movimento, la riflessione pedagogica contemporanea di Edda Ducci (2007) permette di interrogarne il significato educativo. Il compito della pedagogia non consiste nell'indicare dall'esterno la direzione del cammino, né nel sostituirsi al discernimento del soggetto; l'educazione, piuttosto, si colloca nello spazio in cui tale movimento può essere riconosciuto e accolto. L'interiorità non rappresenta, in questa prospettiva, un semplice luogo dell'introspezione, ma quella dimensione dell'esperienza nella quale il soggetto può sostare presso di sé, ascoltare ciò che lo interpella e maturare la capacità di orientare il proprio esistere. Più che custodire l'interiorità in quanto tale, la pedagogia è chiamata a custodirne la capacità orientativa, preservando quello spazio nel quale il discernimento può continuamente rinnovarsi. È precisamente la *categoria della custodia* a rendere possibile il dialogo tra Plotino

e Ducci. Nel primo, il bello richiama l'uomo alla propria forma; nella seconda, la pedagogia si configura come l'esercizio attraverso cui tale richiamo può continuare a essere ascoltato senza essere imposto.

5. Conclusioni. La custodia come forma della resistenza pedagogica

Ripensare la bellezza come categoria antropologica significa ridefinire anche il compito della pedagogia, ove il bello non costituisce un oggetto dell'educazione, ma quel dinamismo originario attraverso cui l'essere umano orienta il proprio esistere verso il bene, il giusto e la propria forma. L'agire educativo non può essere compreso come produzione "di movimento", bensì come custodia delle condizioni che lo rendono possibile. Custodire non significa preservare un ordine dato né sottrarre il soggetto alla complessità del reale; significa, piuttosto, mantenere aperto quello spazio nel quale l'essere umano continua a esercitare il discernimento, riconoscendo, tra le molte forme della bellezza che abitano l'esperienza, quelle capaci di orientarne autenticamente il processo di umanizzazione.

La custodia si configura così come un gesto eminentemente educativo: non indica una direzione dall'esterno, ma preserva la possibilità stessa dell'orientamento.

In una contemporaneità nella quale la moltiplicazione delle esperienze e delle forme della seduzione rende sempre più difficile distinguere ciò che orienta da ciò che semplicemente attrae, il problema non riguarda la mediazione tecnologica in quanto tale, ma le condizioni entro le quali essa può sostenere o impoverire la qualità dell'esperienza e delle relazioni. In questo senso, la riflessione sul rapporto tra tecnologie e centralità dell'interazione umana (UNESCO, 2023) permette di ricondurre la questione della bellezza a un più ampio interrogativo sulla possibilità di generare significato. La *resistenza pedagogica* non consiste nella contrapposizione al presente né nella nostalgia di modelli passati; essa si realizza, piuttosto, nella capacità di mantenere aperto quello spazio antropologico entro il quale il bello continua a manifestarsi come principio di orientamento dell'esistenza. Da questa prospettiva, la pedagogia non educa alla bellezza né la assume come semplice oggetto della formazione; essa custodisce quella possibilità antropologica attraverso cui l'essere umano continua a lasciarsi orientare da quelle forme *di bellezza* che rendono possibile il proprio compimento ed è con tale postura che la *resistenza pedagogica* ritrova oggi il proprio significato più autentico.

Bibliografia

Affifi, R. (2020). Beauty in the darkness: Aesthetic education in the ecological crisis. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1126–1138. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12475

de Jong, I. J. F. (2001). *A narratological commentary on the Odyssey.* Cambridge University Press.

D'Olimpio, L. (2022). Aesthetica and eudaimonia: Education for flourishing must include

the arts. *Journal of Philosophy of Education,* 56(2), 238–250. https://doi.org/-10.1111/1467-9752.12661
Ducci, E. (2007). *Il margine ineffabile della Paideia*. Anicia.
Hadot, P. (1993). *Plotinus or the simplicity of vision* (M. Chase, Trans.). University of Chicago Press.
Jaeger, W. (2003). *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (L. Emery & A. Setti, Trans.). Bompiani. (Opera originale pubblicata 1934–1947).
Liddell, H. G., Scott, R., & Jones, H. S. (1996). *A Greek-English lexicon* (9th ed., with rev. suppl.). Clarendon Press.
Omero. (2007a). *Odissea* (Vol. 2, J. B. Hainsworth, Ed., & G. A. Privitera, Trans.). Fondazione Lorenzo Valla – Mondadori.
Omero. (2007b). *Odissea* (Vol. 3, A. Heubeck, Ed., & G. A. Privitera, Trans.). Fondazione Lorenzo Valla – Mondadori.
Omero. (2007c). *Odissea* (Vol. 6, M. Fernández-Galiano, A. Heubeck, & J. Russo, Eds., & G. A. Privitera, Trans.). Fondazione Lorenzo Valla – Mondadori.
Platone. (1994). *La Repubblica* (F. Sartori, Ed.). Laterza.
Plotino. (2002). *Enneadi* (R. Radice, Trans.). Mondadori.
UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms? UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

IV.2
Progettazione e validazione della *Contemporary Dance Audience Experience Scale* (CDAES): uno strumento multidimensionale progettato per valutare l'esperienza del pubblico nei festival di danza contemporanea

Luigi Aruta
Professore Associato in Pedagogia Sperimentale – Università Giustino Fortunato
l.aruta@unifortunato.eu
Alessandra Natalini
Professoressa Associata in Pedagogia Sperimentale – Link Campus University
a.natalini@unilink.it

Abstract
I festival di danza contemporanea costituiscono contesti privilegiati per l'esperienza culturale, la partecipazione e l'apprendimento del pubblico. Tuttavia, la valutazione di tali esperienze richiede strumenti specifici, capaci di coglierne la natura multidimensionale. Il presente studio, realizzato nell'ambito del Salerno Danza Festival, sostenuto dal Ministero della Cultura e dalla Regione Campania, si concentra sulla progettazione e sulla successiva validazione della *Contemporary Dance Audience Experience Scale* (CDAES), uno strumento multidimensionale ideato per valutare l'esperienza del pubblico nei festival di danza contemporanea. La scala è sviluppata per rilevare le diverse dimensioni dell'esperienza dell'evento, con particolare riferimento agli aspetti emotivi, cognitivi, sociali, culturali e organizzativi. Il percorso di ricerca integra la definizione delle dimensioni teoriche del costrutto, la costruzione dello strumento e la verifica delle sue proprietà psicometriche, al fine di valutarne l'affidabilità e la validità. La CDAES si propone di fornire uno strumento metodologicamente fondato per comprendere la complessità dell'esperienza del pubblico e supportare la valutazione delle potenzialità educative, culturali e formative dei festival di danza contemporanea.
Parole chiave: arti performative; danza contemporanea; audience research; validazione psicometrica; educazione culturale.

Contemporary dance festivals constitute privileged contexts for cultural experience, audience participation, and learning. However, evaluating these experiences requires instruments that can capture their multidimensional nature. This study, conducted within the Salerno Danza Festival, supported by the Italian Ministry of Culture and the Campania Region, focuses on developing and validating the *Contemporary Dance Audience Experience*

Scale (CDAES), a multidimensional instrument designed to assess audience experience at contemporary dance festivals. The scale is designed to capture the different dimensions of the event experience, with particular emphasis on emotional, cognitive, social, cultural, and organisational aspects. The research process integrates the theoretical conceptualisation of the construct's dimensions, the development of the instrument, and the assessment of its psychometric properties, with the aim of establishing its reliability and validity. The CDAES seeks to provide a methodologically sound instrument for understanding the complexity of audience experience and supporting the evaluation of the educational, cultural, and formative potential of contemporary dance festivals.
Keywords: performing arts; contemporary dance; audience research; psychometric validation; cultural education.

1. Introduzione

Il Salerno Danza Festival è una delle manifestazioni dedicate alla danza contemporanea in Campania che si distingue per la capacità di integrare produzione artistica, valorizzazione del patrimonio culturale e sviluppo territoriale. Nato come iniziativa estiva del Centro Danza Teatro e Musica (CDTM), il Festival ha progressivamente costruito una propria identità fondata sull'incontro tra danza contemporanea internazionale e patrimonio storico, archeologico e paesaggistico della provincia di Salerno. Dal 2021 è riconosciuto e sostenuto dal Ministero della Cultura (MiC) e dalla Regione Campania, entrando nel sistema nazionale dei festival di danza di interesse pubblico. Un elemento caratterizzante della manifestazione è l'utilizzo di luoghi di particolare valore storico e paesaggistico come spazi performativi, attraverso una modalità *site-specific* che mette in relazione danza, territorio e memoria. Siti archeologici, monumenti e paesaggi naturali diventano parte integrante dell'esperienza artistica, favorendo una nuova relazione tra pubblico, opera e spazio. Tra le principali location coinvolte figurano il Teatro Kamaraton di Camerota, il Giardino degli Ulivi di Ascea, il Museo Archeologico Etrusco di Pontecagnano, la Piazza Andrea De Maio Gioi Cilento, il Teatro Scarpetta di Sala Consilina. Nel corso degli anni il Festival ha ospitato compagnie e artisti nazionali e internazionali, consolidando una programmazione orientata alla qualità artistica, alla sperimentazione coreografica, alla valorizzazione culturale del territorio, all'interdisciplinarità e al coinvolgimento delle nuove generazioni. Il progetto culturale del Festival supera la semplice proposta di spettacoli, promuovendo la diffusione della danza contemporanea, la collaborazione tra realtà artistiche italiane ed europee e la partecipazione del pubblico. La manifestazione svolge inoltre una funzione di mediazione culturale, rafforzando il rapporto tra patrimonio, comunità locali e turismo culturale. L'edizione 2026 conferma il carattere diffuso del Festival, con eventi realizzati in diversi comuni della provincia di Salerno e ospitati in musei, piazze storiche, giardini monumentali, teatri e complessi culturali. La programmazione coinvolge compagnie emergenti e realtà consolidate, proponendo

spettacoli, prime e anteprime nazionali. Nel complesso, il Salerno Danza Festival si configura come una piattaforma di promozione della danza contemporanea e un modello di valorizzazione territoriale basato sull'integrazione tra arti performative, patrimonio culturale e sviluppo della comunità.

2. Framework teorico

La letteratura evidenzia come le pratiche artistiche rappresentino strumenti rilevanti per la costruzione dell'identità culturale dei territori e per il rafforzamento delle relazioni sociali (Kay, 2000). In particolare, la danza assume un ruolo significativo come pratica capace di sviluppare competenze personali, favorire la coesione sociale e promuovere il senso di appartenenza comunitaria, anche attraverso il dialogo tra generazioni differenti (Christensen et al., 2017; Adams, 2020; Seo et al., 2021; Vander Elst et al., 2023). Gli studi sulle pratiche artistiche partecipative mostrano come il coinvolgimento attivo in attività creative possa produrre benefici individuali e collettivi, migliorando il benessere psicologico e fisico, rafforzando le relazioni sociali e favorendo processi di inclusione (Matarasso, 1997; McCarthy et al., 2001). In particolare, i programmi socioeducativi fondati sulla danza hanno evidenziato effetti positivi sul benessere individuale e collettivo. La danza si configura, pertanto, non solo come pratica espressiva e artistica, ma anche come strumento di promozione della salute, dell'inclusione e della partecipazione sociale. Le esperienze artistiche condivise favoriscono infatti lo sviluppo della creatività, della comprensione reciproca e della collaborazione tra individui, contribuendo alla costruzione di ambienti inclusivi in cui si rafforzano il senso di appartenenza e il legame con la comunità (Rubin et al., 2015; Anderson et al., 2017; Ermer et al., 2021). In questo quadro, i festival culturali rappresentano contesti privilegiati di partecipazione, apprendimento e interazione sociale, capaci di generare benefici culturali, relazionali e psicologici e di promuovere forme di *communitas* tra individui appartenenti a diversi contesti sociali e culturali (Laing & Mair, 2015; Anwar-McHenry et al*.,* 2018). Tuttavia, la letteratura evidenzia ancora alcune aree di ricerca poco esplorate, in particolare rispetto ai processi relazionali che si sviluppano nell'ambito delle performance di danza contemporanea e ai fattori sociali e individuali che influenzano la partecipazione del pubblico (Douse et al., 2020; Juckett et al., 2022; Vander Elst et al., 2023). In tale prospettiva, negli ultimi anni sono emersi diversi studi orientati alla definizione di strumenti capaci di misurare in modo sistematico l'esperienza degli spettatori negli eventi culturali. Tra questi, De Geus, Richards e Toepoel (2016) hanno sviluppato la *Event Experience Scale* (EES), uno strumento composto da 18 item che analizza l'esperienza dei partecipanti attraverso quattro dimensioni principali: coinvolgimento affettivo, coinvolgimento cognitivo, coinvolgimento fisico e percezione della novità dell'esperienza. In questa prospettiva, Brown, Novak-Leonard e Gilbride (2011) evidenziano il passaggio da una fruizione artistica prevalentemente passiva a forme di partecipazione più attive e collaborative. Attraverso lo *Spectrum of Audience Engagement*, gli autori descrivono un continuum che va dall'osservazione alla crea-

zione artistica diretta, includendo forme intermedie di coinvolgimento curatoriale, interpretativo e inventivo. Questo modello sottolinea la crescente centralità del pubblico nei processi culturali contemporanei, considerandolo non più soltanto spettatore, ma soggetto attivo nella produzione di significato. Anche McCarthy et al. (2001) sottolineano l'importanza di comprendere i benefici sociali, culturali ed educativi della partecipazione artistica per orientare politiche culturali basate su evidenze. Le arti vengono infatti riconosciute come strumenti capaci di generare valore individuale e collettivo, contribuendo allo sviluppo delle comunità e all'ampliamento della partecipazione culturale. Matarasso (1997) conferma tale prospettiva mostrando come le pratiche artistiche partecipative favoriscano autostima, acquisizione di competenze, coesione sociale, cittadinanza attiva e valorizzazione dell'identità locale. Le arti partecipative vengono quindi interpretate come risorse strategiche per promuovere inclusione sociale, empowerment e sviluppo territoriale. Reason (2010), analizzando l'esperienza teatrale dei bambini, evidenzia inoltre come gli spettatori siano partecipanti attivi nella costruzione del significato della performance. Questo risultato rafforza l'importanza di considerare il punto di vista degli spettatori nella progettazione e valutazione delle arti performative. In continuità con tale approccio, Radbourne et al. (2009) propongono un modello di valutazione della qualità delle performance basato sull'esperienza soggettiva del pubblico, superando criteri tradizionali come il numero di spettatori o le recensioni critiche. Gli autori individuano quattro dimensioni fondamentali dell'esperienza artistica: conoscenza (relativa alla possibilità di apprendere e sviluppare nuove prospettive); rischio (legato all'incertezza dell'esperienza dal vivo e alle aspettative del pubblico); autenticità (intesa come percezione di qualità, credibilità e coinvolgimento emotivo); e coinvolgimento collettivo (riferito alle relazioni tra artisti e spettatori e tra gli stessi partecipanti). Nel complesso, la letteratura mostra come le arti performative, e in particolare la danza contemporanea, possano essere considerate strumenti di partecipazione, inclusione e costruzione comunitaria. Tuttavia, emerge la necessità di sviluppare modelli di analisi capaci di integrare le dimensioni emotive, cognitive, relazionali e territoriali dell'esperienza del pubblico.

3. Aspetti metodologici

La presente ricerca si inserisce nel campo degli studi sull'impatto delle arti performative sulla partecipazione culturale e sull'esperienza del pubblico, con l'obiettivo di sviluppare uno strumento specifico per analizzare le percezioni dei partecipanti ai festival di danza contemporanea. Lo studio è condotto nell'ambito del Salerno Danza Festival, sostenuto dal Ministero della Cultura e dalla Regione Campania, un contesto particolarmente significativo per indagare le relazioni tra pubblico, patrimonio culturale e pratiche performative. La ricerca prevede la somministrazione di un questionario articolato in tre sezioni: la prima dedicata alla raccolta delle caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti; la seconda volta ad approfondire il livello di familiarità con la danza contemporanea e le precedenti espe-

rienze di partecipazione culturale; la terza costituita dalla *Contemporary Dance Audience Experience Scale* (CDAES), una scala multidimensionale progettata per rilevare l'impatto percepito dell'esperienza festivaliera nelle sue componenti emotive, cognitive, sociali, culturali e organizzative. La CDAES è stata sviluppata sulla base della letteratura internazionale relativa ai festival culturali, alla partecipazione artistica e alla valutazione dell'esperienza del pubblico, attraverso un approccio teoricamente fondato volto a garantire la coerenza tra gli item e i costrutti indagati. Nella costruzione dello strumento particolare attenzione è stata dedicata alla chiarezza, alla pertinenza e alla comprensibilità delle domande, al fine di renderlo applicabile a un pubblico eterogeneo. La raccolta dei dati, attualmente in corso, consentirà nelle successive fasi della ricerca di analizzare le proprietà psicometriche della scala, attraverso la valutazione dell'affidabilità interna e della struttura fattoriale, ponendo le basi per il processo di validazione. Il presente contributo si concentra pertanto sulla fase di progettazione e sviluppo della CDAES, con l'obiettivo di offrire uno strumento scientificamente fondato per lo studio dell'esperienza del pubblico nei festival di danza contemporanea e, più in generale, nei contesti delle *performing arts* e della partecipazione culturale.

4. La ricerca

Il principale obiettivo dello studio è la progettazione, e la successiva validazione, della scala CDAES, uno strumento multidimensionale progettato per valutare l'esperienza del pubblico nei festival di danza contemporanea, contribuendo a colmare la lacuna esistente in letteratura. La CDAES utilizza una scala Likert a cinque punti e analizza cinque dimensioni principali. La prima riguarda il "coinvolgimento emotivo e la crescita personale", valutando l'intensità dell'esperienza, il benessere, la riflessione personale e gli effetti trasformativi della partecipazione. La seconda dimensione concerne il "valore artistico e l'apprendimento culturale", considerando la qualità percepita degli spettacoli, l'interesse verso la danza contemporanea e l'acquisizione di nuove conoscenze. La terza riguarda le "relazioni sociali e il senso di comunità", analizzando il dialogo, l'inclusione, l'incontro tra partecipanti e il rafforzamento dell'appartenenza culturale. La quarta dimensione valuta la "qualità organizzativa del Festival", includendo aspetti quali gestione delle attività, informazioni fornite, spazi e servizi. L'ultima dimensione analizza la "valutazione complessiva e l'impatto percepito", considerando la soddisfazione generale, la disponibilità a raccomandare l'esperienza e la percezione del valore culturale ed educativo dell'evento. Le dimensioni e i relativi fattori della scala CDAES sono schematizzati nella tabella 1 sottostante. Il questionario comprende inoltre variabili socio-demografiche, informazioni sulla familiarità dei partecipanti con la danza contemporanea e domande aperte volte a raccogliere punti di forza e criticità del Festival, integrando così dati quantitativi e qualitativi. La fase di raccolta dati permetterà di procedere alla validazione psicometrica dello strumento attraverso analisi descrittive degli item, valutazione dell'affidabilità interna mediante indicatori quali Cronbach α, Omega di McDonald e Composite Reliability, e analisi della struttura

fattoriale tramite Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) ed eventualmente Confermativa (CFA). Saranno inoltre esaminate la validità convergente e discriminante e le relazioni tra le dimensioni della scala e le caratteristiche dei partecipanti, come età, istruzione, familiarità con la danza e precedenti esperienze culturali.

Fattore	Denominazione	Item	Costrutto misurato
F1	**Coinvolgimento emotivo e crescita personale**	**Item 1.** La partecipazione al festival ha suscitato in me emozioni intense e significative. **Item 2.** Le attività del festival mi hanno stimolato a riflettere su me stesso/a. **Item 3.** Durante il festival mi sono sentito/a emotivamente coinvolto/a. **Item 4.** L'esperienza del festival ha contribuito al mio benessere personale. **Item 5.** Il festival mi ha offerto occasioni di crescita personale.	Coinvolgimento emotivo, benessere, riflessività e crescita personale.
F2	**Valore artistico e apprendimento culturale**	**Item 6.** Gli spettacoli proposti erano artisticamente stimolanti. **Item 7.** Il festival ha ampliato la mia comprensione della danza contemporanea. **Item 8.** Ho apprezzato la qualità artistica complessiva degli spettacoli. **Item 9.** Le performance hanno stimolato il mio interesse verso la danza contemporanea. **Item 10.** Il festival mi ha permesso di scoprire nuove forme di espressione artistica.	Qualità artistica percepita, apprendimento, interesse culturale e acquisizione di conoscenze.
F3	**Relazioni sociali e senso di comunità**	**Item 11.** Il festival ha favorito occasioni di incontro e confronto con altre persone. **Item 12.** Mi sono sentito/a accolto/a durante il festival. **Item 13.** Le attività hanno facilitato il dialogo tra i partecipanti. **Item 14.** Ho percepito un clima positivo e inclusivo. **Item 15.** Il festival ha rafforzato il mio senso di appartenenza a una comunità culturale.	Inclusione sociale, dialogo, appartenenza e costruzione della comunità.
F4	**Qualità organizzativa**	**Item 16.** Le attività erano organizzate in modo efficace. **Item 17.** Le informazioni fornite erano chiare e facilmente accessibili. **Item 18.** Gli spazi e i servizi messi a disposizione erano adeguati.	Qualità organizzativa, chiarezza comunicativa e adeguatezza dei servizi.
F5	**Valutazione complessiva e impatto percepito**	**Item 19.** L'esperienza del festival ha soddisfatto le mie aspettative. **Item 20.** Consiglierei il festival ad altre persone. **Item 21.** Festival come questo dovrebbero essere organizzati più frequentemente. **Item 22.** Il festival ha stimolato nuove riflessioni personali e culturali.	Soddisfazione, intenzione di raccomandare, valore percepito e impatto complessivo.

Tab. 1: La Contemporary Dance Audience Experience Scale (CDAES) e i suoi fattori

5. Conclusione

La presente ricerca rappresenta un primo contributo metodologico alla costruzione di strumenti specifici per l'analisi dell'esperienza del pubblico nei festival di danza contemporanea. L'originalità dello studio risiede nello sviluppo di una scala multidimensionale capace di integrare aspetti emotivi, cognitivi, educativi, relazionali e territoriali dell'esperienza artistica. A differenza degli strumenti tradizionali orientati alla sola soddisfazione del pubblico o alla valutazione organizzativa degli eventi, la scala considera il coinvolgimento emotivo, l'apprendimento culturale, la crescita personale, il senso di appartenenza, le relazioni sociali e l'impatto complessivo dell'esperienza festivaliera. La CDAES si basa sull'integrazione di diversi ambiti teorici, tra cui la partecipazione culturale, le *performing arts* e la valorizzazione del patrimonio culturale, proponendo un modello interpretativo dell'esperienza del pubblico più ampio e complesso. Una volta completato il processo di validazione, lo strumento potrà offrire un modello replicabile per altri festival di danza contemporanea e contesti artistici, fornendo a ricercatori e operatori culturali un supporto per valutare l'impatto delle manifestazioni artistiche e orientare strategie di progettazione e sviluppo delle politiche culturali. Lo studio presenta anche alcuni limiti. In primo luogo, la scala è stata elaborata sulla base della letteratura relativa alle *performing arts*, alla partecipazione culturale e all'esperienza del pubblico, ma necessita di ulteriori analisi per verificarne la struttura fattoriale, l'affidabilità e la validità psicometrica. Inoltre, lo strumento è stato applicato nel contesto specifico del Salerno Danza Festival, caratterizzato dall'integrazione tra danza contemporanea, patrimonio storico-archeologico e valorizzazione territoriale. Tale peculiarità rende il contesto significativo, ma limita la generalizzabilità immediata dei risultati, rendendo necessarie future applicazioni in festival e ambiti artistici differenti. Un ulteriore limite riguarda il disegno trasversale della ricerca, che rileva le percezioni dei partecipanti in un unico momento e non consente di valutare la permanenza degli effetti dell'esperienza culturale nel tempo. Studi futuri potrebbero adottare approcci longitudinali attraverso rilevazioni prima e dopo l'evento o successive verifiche a distanza. Inoltre, l'utilizzo di questionari self-report può essere influenzato da possibili bias, come la desiderabilità sociale o la tendenza a fornire risposte positive; per questo, future revisioni dello strumento potrebbero includere item formulati in senso inverso. Anche la partecipazione volontaria alla compilazione online potrebbe generare fenomeni di autoselezione, con una maggiore presenza di partecipanti particolarmente coinvolti o soddisfatti dell'esperienza.

Bibliografia

Adams, L. (2020). The Benefits of Intergenerational Arts-Based Experiences for Older Adults: A Review of the Literature. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 359. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/359.

Anderson, S., Barnet, D., Chivers, S., Eales, J., Fast, J. & Keating, N. (2017). Translating knowledge: Promoting health through intergenerational community arts program-

ming. *Health Promotion Practice*, 18(1), 15-25. https://doi.org/10.1177/1524839-915625037.

Anwar-McHenry, J., Carmichael, A. & McHenry, M.P. (2018). The social impact of a regional community contemporary dance program in rural and remote Western Australia. *Journal of Rural Studies*, 63, 240-250. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2017.06.011.

Brown, A. S., Novak-Leonard, J. L., & Gilbride, S. (2011). *Getting In On the Act. How arts groups are creating opportunities for active participation.* Bloomsbury.

Christensen, J. F., Cela Conde, C. J., & Gomila, A. (2017). Not all about sex: neural and biobehavioral functions of human dance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1400(1), 8-32. https://doi.org/10.1111/nyas.13420.

De Geus, S. D., Richards, G., & Toepoel, V. (2016). Conceptualisation and operationalisation of event and festival experiences: creation of an event experience scale. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 16(3), 274-296. https://doi.org/-10.1080/15022250.2015.1101933.

Douse, L., Farrer, R., & Aujla, I. (2020). The impact of an intergenerational dance project on older adults' social and emotional well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 561126. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561126.

Ermer, A. E., York, K., & Mauro, K. (2021). Addressing ageism using intergenerational performing arts interventions. *Gerontology & Geriatrics Education*, 42(3), 308-315. https://doi.org/10.1080/02701960.2020.1737046.

Juckett, L. A., Jarrott, S. E., Naar, J. J., Scrivano, R. M., & Bunger, A. C. (2022). Implementing intergenerational best practices in community-based settings: a preliminary study. *Health Promotion Practice*, 23(3), 473-481. https://doi.org/10.1177-/1524839921994072.

Kay, A. (2000). Art and community development: the role the arts have in regenerating communities. *Community Development Journal, 35*(4), 414-424. https://doi.org/10.1093/cdj/35.4.414.

Laing, J., & Mair, J. (2015). Music festivals and social inclusion–the festival organizers' perspective. *Leisure Sciences*, 37(3), 252-268. https://doi.org/10.1080/014904-00.2014.991009.

Matarasso, F. (1997). *Use or ornament. The social impact of participation in the arts.* Comedia.

McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L., & Brooks, A. (2001). *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts.* Rand Corporation.

Radbourne, J., Johanson, K., Glow, H., & White, T. (2009). The audience experience: Measuring quality in the performing arts. *International Journal of Arts Management*, 11(3), 16–29.

Reason, M. (2010). *The young audience: Exploring and enhancing children's experiences of theatre*. Trentham Books.

Rubin, S.E., Gendron, T.L., Wren, C. A., Ogbonna, K.C., Gonzales, E.G. & Peron, E.P. (2015). Challenging gerontophobia and ageism through a collaborative intergenerational art program, *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(3), 241-254. http://doi.org/10.1080/15350770.2015.1058213.

Seo, J.H., Sungkajun, A. & Garcia, B. (2021). Developing the Art–Technology Intergenerational Community Program for Older Adults' Health and Social Connectedness. *Frontiers in Public Health*, 9, 589589. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.589589.

Vander Elst, O.F., Foster, N.H., Vuust, P., Keller, P.E. & Kringelbach, M.L. (2023). The Neuroscience of Dance: A Conceptual Framework and Systematic Review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 105197. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.-2023.105197.

IV.3
L'arte della meraviglia: l'albo illustrato come antidoto all'indifferenza. Una lettura di Beatrice Alemagna

Valentina Baeli
Docente a contratto – Università di Catania
valentina.baeli@unict.it

Abstract
La letteratura per l'infanzia custodisce una concezione della bellezza che non è ornamento né intrattenimento, ma capacità di risvegliare il desiderio di conoscere e di restituire profondità all'esperienza. Il contributo analizza una famiglia di albi illustrati, da Grazie di Jarvis a Tu sei una meraviglia di Kobi Yamada, che fanno dello stupore e della gratitudine il modo in cui l'infanzia torna a guardare il mondo come se lo vedesse per la prima volta. Qui la bellezza non si possiede, non si disciplina e non si contiene: si esercita come attenzione, come capacità di sostare sulle piccole cose – la luna, le bolle di sapone, la neve – riconoscendo in esse il dono di un'esistenza vissuta. Lo stupore, in questi albi, non è ingenuo entusiasmo ma una forma epistemica di conoscenza: il contrario dell'indifferenza non è l'attenzione, ma la sensibilità. Meravigliarsi significa guardare una cosa abbastanza a lungo da lasciarsene interrogare, e in quel tempo lento dello sguardo, la bellezza torna a rendere visibile ciò che l'abitudine aveva nascosto.
Parole chiave: meraviglia; albo illustrato; letteratura per l'infanzia; bellezza; gratitudine.

Children's literature holds a conception of beauty that is neither ornament nor entertainment, but the capacity to reawaken the desire to know and to restore depth to experience. This paper analyses a family of picturebooks, from Jarvis's Grazie to Kobi Yamada's Tu sei una meraviglia, that make wonder and gratitude the way in which childhood comes to look at the world again as if seeing it for the first time. Here beauty is not possessed, disciplined or contained: it is practised as attention, as the ability to linger over small things – the moon, soap bubbles, snow – and to recognise in them the gift of a life that is lived. Wonder, in these picturebooks, is not naive enthusiasm but an epistemic form of knowledge: the opposite of indifference is not attention, but sensitivity. To wonder is to look at something long enough to let oneself be questioned by it, and in that slow time of the gaze, beauty once again makes visible what habit had hidden.
Keywords: wonder; picture book; children's literature; beauty; gratitude.

1. Un gesto minimo

C'è un gesto ricorrente, in "Le cose che passano" di Beatrice Alemagna (2019), che racchiude per intero il senso dell'opera. Il lettore posa le dita su un foglio di carta da lucido, lo solleva, lo volta: sulla pagina che riappare, l'uccello che un attimo prima stava posato su un dito è volato via, e resta soltanto la mano, uguale eppure diversa, solo un poco più sola. Nessuna didascalia commenta la sparizione, nessuna voce la spiega. È il lettore stesso ad averla compiuta, con la lentezza obbligata che quella carta fragile impone, ed è nel suo gesto, più che nel repertorio didascalico o illustrativo, che l'incedere della storia deposita la propria verità: le cose passano, e chi volta la pagina lo sa perché lo ha appena fatto accadere.

Il contributo propone una lettura dell'appena menzionato albo di Alemagna come esercizio paradigmatico di educazione dello sguardo. Le sollecitazioni conoscitive che prendono quota dall'opera, inaugurano una concezione della bellezza non come accessorio decorativo delle immagini, ma come esperienza organizzata e sintonica col tempo: l'albo rappresenta l'impermanenza delle cose compiendola e produce la meraviglia interrogandola:

> Non so se il tema del tempo è interessante per un bambino. Non so nemmeno se si debba davvero parlare di "tema del tempo", per Le cose che passano. Ignoro come i bambini recepiranno questo libro. C'è un po' di filosofia, dentro, molta umanità, c'è un mondo che sfugge e che non è sempre facile, ma ci sono anche il riso, la leggerezza, la sorpresa. C'è soprattutto e infine l'evidenza senza sdolcinatezza. L'unica cosa importante davvero. Per me, sin dall'inizio, era importante dire questo (Zoboli, 2019).

Una simile prospettiva si inscrive in una riflessione che riconosce nello stupore una postura autenticamente conoscitiva, alternativa tanto all'indifferenza quanto alla distrazione (Baeli, 2026), e che individua nella letteratura per l'infanzia uno dei luoghi privilegiati in cui tale postura può essere custodita e allenata. L'analisi procederà dal testo al dispositivo materiale, per poi interrogare il modo in cui l'opera declina la meraviglia sul suo terreno più impervio, quello della finitezza, per poi trarne infine alcune implicazioni sul piano educativo.

2. Un catalogo delle "cose che vanno"

Il testo di Alemagna ha l'andamento di un inventario sommesso, una "poesia sull'effimero" (Rose, 2020). Nella vita, ricorda Alemagna, molte cose passano: il sonno finisce, una piccola ferita guarisce quasi senza lasciare traccia, la musica scivola via, i pensieri "neri" svaniscono, il cielo si rischiara dopo la pioggia, la paura se ne va. L'autrice ha raccontato di avere concepito il progetto, in origine, come una sorta di "abecedario" delle cose che vanno via (Zoboli, 2019), e di quell'idea l'opera conserva la struttura elencatoria, la parità di rango fra le voci: nessuna cosa vale più di un'altra, tutte attraversano la pagina con lo stesso passo leggero.

Il tono di questo inventario merita attenzione, perché decide dell'intero perimetro narrativo del libro. Un catalogo dell'impermanenza poteva scivolare nell'elegia, e un libro per bambini sull'argomento poteva rifugiarsi nell'eufemismo: Alemagna evita entrambe le derive scegliendo una leggerezza venata di ironia, in cui le lacrime convivono con le bolle di sapone e la malinconia non esclude il sorriso. È una leggerezza che non nega il peso delle cose, ma lo porta con grazia; e proprio questa temperatura affettiva, né fredda né patetica, che consente al libro di parlare a lettori di età lontanissime senza cambiare voce.

Ciò che l'elenco tiene insieme è però tutt'altro che omogeneo. Vi figurano perdite che dolgono e congedi che sollevano: se ne va la musica, ma se ne vanno anche i pensieri neri; finisce la dolcezza del sonno, ma finisce anche la paura. L'impermanenza non viene piegata a un'unica tonalità emotiva, non è né lutto né liberazione: è la trama stessa del vivere, dentro la quale dolore e sollievo restano essenzialmente indistricabili. Alemagna si astiene sia dal consolare sia dallo spaventare; constata, e la constatazione, proprio perché disadorna, lascia affiorare una domanda più grande: se tutto passa, che cosa resta?

Il libro risponde soltanto alla fine, con un punto fermo, quasi una stella polare, che rovescia la logica dell'inventario: in mezzo al flusso delle metamorfosi c'è una cosa che non passerà, l'abbraccio di chi ci ama. La struttura è dunque quella di una lunga traversata che dal transitorio approda a ciò che finalmente permane; e ciò che permane, significativamente, non è un oggetto ma un legame. Su questo approdo occorrerà tornare, perché in esso si gioca il tracciato pedagogico dell'albo.

3. Sfogliare il tempo

Il cuore dell'invenzione sta nel dispositivo materiale. Alemagna alterna alle pagine piene fogli di carta da lucido che, una volta voltati, modificano l'immagine sottostante: la trasformazione non è raccontata e nemmeno semplicemente mostrata, ma affidata alla mano del lettore, che la esegue. L'autrice ha dichiarato che proprio in quel movimento del foglio, nel suo far migrare le figure da una parte all'altra della pagina, si concentrava il senso complessivo del progetto, e che la trasparenza stava a figurare la crescita del bambino, il trascorrere del tempo (Zoboli, 2019). La forma dell'albo anziché illustrare l'incedere del tempo, lo fa accadere. Il tempo, che per natura sfugge a ogni presa, diventa qualcosa che si tocca, si solleva, si volta e si sfoglia; il gioco elementare del "c'è e non c'è", che i bambini e le bambine riconoscono immediatamente, coincide senza residui con la metafora dell'esistenza che gli adulti vi intravedono.

Ne deriva un ritmo di lettura insieme sospeso e contemplativo, agli antipodi dello scorrimento continuo con cui i processi di digitalizzazione della conoscenza hanno abituato la percezione: il gesto della pagina è unico e irreversibile, chiede cautela, premiando l'indugio e l'attesa della scoperta. La stessa semitrasparenza della carta lavora in questa direzione: prima ancora di essere voltato, il foglio lascia intravedere in filigrana ciò che sta per accadere, cosicché il lettore abita per un momento la soglia fra il prima e il dopo, li tiene entrambi sotto gli occhi, speri-

menta il passaggio come durata e non come semplice sostituzione di un'immagine con un'altra.

Chi legge non riceve un'informazione cronologica sul passare del tempo: lo esegue e insieme lo subisce, in una coincidenza di attività e passività che costituisce forse la più precisa definizione operativa della fruizione di un'esperienza estetica che un libro per bambini possa offrire.

Su questo impianto materiale si innesta il rapporto fra parola e immagine. Il testo procede sobrio, quasi telegrafico nella sua brevità; le immagini, per contro, debordano, invadendo la pagina con colori densi e corpi sgraziati e teneri. Nel dialogo con l'editrice Topipittori, Alemagna ha rivendicato per le proprie figure il compito di rompere l'ordine che la parola istituisce, di trasgredirlo e movimentarlo (Zoboli, 2019): fra la nettezza dello scritto e l'eccedenza del visibile si apre così uno scarto che il lettore è chiamato ad abitare, un margine di indeterminatezza che non si lascia chiudere in una spiegazione e che sollecita il ritorno sulle pagine.

Un'ultima osservazione riguarda la qualità delle figure. I personaggi di Alemagna possiedono un'umanità imperfetta e buffa, corpi che non obbediscono ad alcun canone; la materia pittorica è ruvida, quasi tattile (Vassalli, 2023, pp. 52-59). È una bellezza che rinuncia programmaticamente alla perentorietà del canone scegliendo al suo posto l'attrito: le sue pagine non chiedono un consenso immediato, chiedono tempo, e proprio per questo lo restituiscono (Hamelin, 2023).

4. Dalla parte di ciò che finisce

Che cosa insegna, dunque, un libro simile? Nulla, se per insegnamento si intende la trasmissione di un contenuto. La ricerca ha mostrato da tempo che i libri per l'infanzia autenticamente letterari non consegnano lezioni: affinano la ricettività, avvicinano il lettore a una dimensione che gli è estranea, rendono lo sguardo più acuto (Grilli, 2021). Questa prospettiva comporta un rovesciamento che conviene esplicitare: non è l'adulto a possedere un sapere sulla caducità da travasare nel bambino in forma addolcita; è semmai l'infanzia, con la sua forma "ibrida" (Caso, 2025) e la sua vicinanza non ancora anestetizzata alla nascita e alla finitezza delle cose, a custodire un rapporto con l'impermanenza che l'età adulta ha imparato a rimuovere. Il libro non porta il bambino all'altezza di un tema adulto: riporta semmai l'adulto all'altezza di una percezione infantile. "Le cose che passano" appartiene con orgoglio a questa famiglia.

Il punto è tanto più rilevante se si considera il contesto educativo e percettivo in cui i lettori bambini oggi crescono. Gli studi sull'albo illustrato hanno segnalato da tempo un paradosso: le generazioni più esposte alle immagini risultano spesso le meno attrezzate a interrogarle, perché la quantità degli stimoli, anziché affinare lo sguardo, lo consuma (Campagnaro & Dallari, 2013). In un simile ecosistema, un libro che rallenta è un contrappeso, e la sua bellezza un'ancora: svolge una funzione che l'abbondanza visiva non può assolvere.

In questo consiste la sua arte della meraviglia. Meravigliarsi, in senso proprio, non è eccitarsi per il prodigioso: è concedere a una cosa ordinaria un tempo di os-

servazione sufficiente a farsene interpellare, ed è per questo che lo stupore va compreso come un atto di conoscenza e non come un suo preludio sentimentale (Baeli, 2026). L'albo di Alemagna lavora esattamente su questa soglia: elegge a soggetti le esperienze che ciascuno possiede e mostra che ciò che difetta non è mai la materia dello stupore, bensì la disponibilità a concederglielo. La scelta delle cose minime si rivela così, oltre che poetica, silenziosamente democratica.

Vi è però un livello ulteriore, che distingue quest'opera dentro la famiglia degli albi della meraviglia: qui lo stupore si esercita sulla finitezza. Le cose davanti alle quali il libro chiede di sostare sono precisamente quelle che stanno finendo, e la loro bellezza non è separabile dal loro congedo. Il messaggio implicito è tanto semplice quanto contrario alla sensibilità corrente: le cose sono preziose anche perché passano, e la caducità, che l'immaginario contemporaneo rimuove o esorcizza, è il rovescio necessario del valore. Ma la finitezza non è presentata come scacco: è la condizione stessa per cui vale la pena guardare.

5. Leggere insieme ciò che passa

Resta l'approdo, l'abbraccio che non passa. Che il punto fermo dell'albo sia una relazione, e non una cosa, non è un dettaglio sentimentale: è la chiave pedagogica dell'opera. La riflessione sugli albi illustrati ha chiarito che il libro di figure è, prima ancora che un oggetto da guardare, un'occasione di relazione fra chi legge e chi ascolta (Terrusi, 2021).

La forma della fruizione coincide con il contenuto dell'ultima pagina: mentre tutto scorre, resta il gesto di chi guarda insieme. Non è un caso, del resto, che il dispositivo della carta da lucido esiga a sua volta una prossimità dei corpi: il foglio fragile si volta meglio in due, una mano che tiene il libro e una che solleva la pagina, e la scena della lettura finisce per replicare in piccolo l'abbraccio con cui il libro si chiude.

Ne discendono alcune implicazioni educative. La prima: educare alla bellezza non significa trasmettere nozioni estetiche, ma predisporre esperienze che rallentino l'atto del vedere; la carta da lucido non spiega il tempo, lo fa sentire, e in un ecosistema saturo di immagini consumate in serie un oggetto che esige lentezza possiede il valore di uno spazio "di resistenza culturale" (Baeli, 2026, p. 8). La seconda: i temi cosiddetti difficili – la perdita, il cambiamento, la fine – non vanno sottratti all'infanzia, ma resi abitabili attraverso la mediazione della forma; l'albo non addolcisce il transitorio, lo rende pensabile. La terza: un libro simile non ha un destinatario anagrafico, e la dichiarazione editoriale che inaugura l'avvio dell'albo prende questo invito alla lettera, in quanto afferma: "A chi pensa che tutto se ne vada sempre in fumo", perché nella lettura condivisa non è soltanto il bambino a imparare a guardare, ma l'adulto a riapprendere uno stupore che credeva perduto.

"Le cose che passano" mostra, in definitiva, che cosa possa essere un'arte della meraviglia: non un repertorio di incanti, ma un congegno preciso che converte la caducità in attenzione e l'attenzione, infine, in legame. In un presente che addestra

lo sguardo a scivolare, quest'albo lo costringe a posarsi; e nel farlo ricorda che il contrario dell'indifferenza non è l'entusiasmo, ma la cura con cui si guarda, insieme a qualcuno, ciò che (non) durerà.

Bibliografia

Alemagna, B. (2019). *Le cose che passano*. Topipittori.

Baeli, V. (Ed.). (2026). *Incanti sospesi. Meraviglia, bellezza e letteratura per l'infanzia*. Anicia.

Campagnaro, M., & Dallari M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Erickson.

Caso, R. (2025). Tra umano e non-umano. Corpi ibridi e infanzie metamorfiche nell'opera di Beatrice Alemagna. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, *10*(1), 161-173.

Grilli, G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Donzelli.

Hamelin (Ed.). (2023). *Alfabeto Alemagna.* Topipittori.

Rose, C. (2020). *Beatrice, pittrice di romanzi*. https://www.topipittori.it/it/topipittori/beatrice-pittrice-di-romanzi.

Terrusi, M. (2021). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.

Vassalli, P. (2023). *ABC delle figure nei libri per ragazzi*. Donzelli.

Zoboli, G. (2019). *Le cose che passano. Un'intervista a Beatrice Alemagna*. https://www.topipittori.it/it/topipittori/le-cose-che-passano-unintervista-beatrice-alemagna

IV.4
La bellezza come possibilità educativa nei contesti di vulnerabilità

Antonella Coppi*
Professoressa Associata – Università Telematica degli Studi IUL, Firenze
a.coppi@iuline.it
Debora Tringali
Docente a contratto – Università Telematica degli Studi IUL
Università Telematica Pegaso
debora.tringali@unipegaso.it

Abstract
Che cosa significa fare esperienza della bellezza quando la propria storia è attraversata dalla fragilità? E quale valore pedagogico può assumere il creare qualcosa di bello insieme nei contesti di vulnerabilità (Biasin, 2024; Cambi, 2014)? Il contributo presenta un progetto pilota realizzato presso la Bottega dei Ragazzi del Museo degli Innocenti con madri e bambini accolti nelle comunità madre-bambino dell'Istituto. Quattro laboratori fondati sul fare creativo condiviso hanno trasformato materiali semplici in oggetti e significati. L'esperienza suggerisce che il laboratorio possa configurarsi come spazio di incontro, riconoscimento e cura (Mortari, 2006; Noddings, 1984) e come spazio potenziale generativo nella relazione madre-bambino (Winnicott, 1971). Il contributo esplora la bellezza come possibilità educativa nei contesti di vulnerabilità.
Parole chiave: bellezza; cura educativa; vulnerabilità; generatività; relazione madre-bambino.

What does it mean to experience beauty when one's life story is marked by fragility? And what pedagogical value can creating something beautiful together assume in contexts of vulnerability (Biasin, 2024; Cambi, 2014)? The paper presents a pilot project carried out at the Bottega dei Ragazzi of the Museo degli Innocenti with mothers and children living in the Institute's mother-child residential communities. Four workshops based on shared creative activity transformed simple materials into objects and meanings. The experience suggests that the workshop can become a space for encounter, recognition and care (Mortari, 2006; Noddings, 1984), as well as a generative potential space within the mother-child relationship (Winnicott, 1971). The paper explores beauty as an educational possibility in contexts of vulnerability.
Keywords: beauty; educational care; vulnerability; generativity; mother-child relationship.

* A. Coppi ha curato le Sezioni 1, 5 e 6. D. Tringali ha curato le Sezioni 2, 3 e 4. Entrambe le autrici hanno revisionato e approvato la versione finale del manoscritto.

1. Introduzione

Che cosa significa fare esperienza della bellezza quando la propria storia è attraversata dalla vulnerabilità? L'interrogativo assume particolare rilievo nei servizi residenziali rivolti ai nuclei madre-bambino, dove protezione, sostegno alla genitorialità e accompagnamento verso l'autonomia si intrecciano con storie biografiche e relazionali complesse (Iavarone, 2022). Assumere la vulnerabilità come categoria pedagogica significa riconoscerla quale dimensione costitutiva dell'umano, capace di interrogare la responsabilità educativa e, insieme, la qualità dei contesti chiamati ad accoglierla (Bertolini, 1988; Biasin, 2024). Entro questa prospettiva si collocano le comunità di accoglienza dell'Istituto degli Innocenti di Firenze. Casa Madri accoglie gestanti e madri con figli che necessitano di tutela e sostegno, sviluppando una progettualità educativa orientata all'autonomia, al sostegno della funzione genitoriale e alla relazione madre-bambino, dimensione centrale del Progetto Educativo Individuale e dell'osservazione che accompagna la permanenza in comunità (Istituto degli Innocenti, s.d.).

In tale cornice, la bellezza acquista una specifica rilevanza pedagogica come esperienza capace di aprire possibilità di espressione, significazione e trasformazione (Vacchelli, 2023). Cambi (2014) ne sottolinea il valore formativo, mentre Dewey (1934) riconduce l'esperienza estetica all'interazione viva tra soggetto e ambiente e Greene (1995) affida all'immaginazione la possibilità di intravedere ciò che ancora può essere. Esperienza estetica, creatività e bellezza sono dimensioni connesse, ma distinte: la prima coinvolge sensibilità, percezione e attribuzione di significato; la seconda riguarda la possibilità di esplorare e trasformare materiali e forme; la bellezza assume invece una valenza formativa che investe il rapporto con sé, con gli altri e con il mondo. In questa prospettiva, Musaio (2007) riconosce nel bello una dimensione dell'educabilità umana e distingue tra il bello in educazione e il bello di educare, richiamando tanto l'esperienza della bellezza quanto la qualità dell'agire educativo. Nei contesti di vulnerabilità, la bellezza non si configura come compensazione della fragilità, ma come possibilità di riconoscimento e costruzione di significati oltre definizioni riduttive dell'identità (Cambi, 2014; Vacchelli, 2023). La creatività si configura, pertanto, come un processo formativo che prende forma entro ambienti capaci di sostenere esplorazione, scelta e trasformazione (Cardarello, 2016; Coppi, 2019; Eisner, 2002; Travaglini, 2020). È proprio su questo terreno che bellezza e cura si incontrano. La cura rappresenta infatti una categoria fondativa dell'agire pedagogico (Boffo, 2006; Cambi, 2006; Mortari, 2006) e si esprime in una postura relazionale fatta di attenzione, responsività e riconoscimento della singolarità dell'altro (Bellingreri, 2005; Noddings, 1984). In questa direzione, la "base sicura" di Bowlby (1988) e lo spazio potenziale di Winnicott (1971) consentono di pensare ambienti educativi nei quali sicurezza ed esplorazione, sostegno e apertura al possibile possano reciprocamente alimentarsi.

2. Bottega dei Ragazzi

All'interno di questo orizzonte, la Bottega dei Ragazzi, Servizi educativi del Museo degli Innocenti, costituisce uno spazio nel quale patrimonio, linguaggi artistici e pratiche laboratoriali entrano in relazione attraverso una precisa intenzionalità educativa. Il museo può essere così abitato come ambiente di esperienza, di relazione e di costruzione di significati (Nuzzaci, 2008; Dipace, 2012; Del Gobbo et al., 2018; Limone, 2012; Hooper-Greenhill, 2007), coinvolgendo corpo, materiali, percezione e azione in una modalità incarnata di incontro con il contesto (Merleau-Ponty, 1945/2003). È in questa prospettiva che esso può assumere i caratteri di un ambiente pedagogico di cura. Nel percorso rivolto alle comunità madre-bambino, la Bottega ha offerto a madri e figli un tempo e uno spazio dedicati al fare creativo condiviso. Il valore educativo dell'esperienza è riconducibile alla qualità del dispositivo predisposto: materiali accessibili, consegne aperte, tempi sufficientemente distesi, possibilità di scelta e una proposta libera da aspettative performative. La cura prende così forma nella progettazione stessa dell'ambiente, attraverso condizioni che consentono a ciascuno di partecipare secondo le proprie possibilità e di essere riconosciuto come soggetto dell'esperienza.

3. Trame d'identità

Il progetto pilota si è svolto tra febbraio e aprile 2026 e si è articolato in quattro incontri di circa un'ora, ai quali hanno partecipato dieci nuclei familiari, per un totale di dieci madri e undici bambini, poiché una madre era accompagnata da due figli; i partecipanti erano accolti nelle comunità madre-bambino dell'Istituto e i bambini avevano età comprese tra otto mesi e otto anni. La partecipazione è variata nei quattro appuntamenti, coinvolgendo circa sette nuclei nel primo incontro e quattro nel terzo, mentre il laboratorio conclusivo ha registrato la maggiore adesione, anche di nuclei che non avevano preso parte ai precedenti incontri. L'eterogeneità delle età, delle diadi e delle modalità di presenza ha richiesto una progettazione flessibile, capace di accogliere differenti possibilità espressive e relazionali all'interno di una cornice non performativa. La ricostruzione del percorso si fonda sulla documentazione progettuale, sui manufatti realizzati durante le attività, su un diario di bordo redatto da una delle due ricercatrici al termine di ciascun incontro e su due interviste narrative rivolte a testimoni privilegiati (Bruner, 1997): l'educatrice che ha ideato e progettato il percorso, curando il raccordo con le comunità, e l'educatrice che ha condotto i laboratori con madri e bambini. Le interviste hanno consentito di approfondire, rispettivamente, la progettazione dell'intervento e l'esperienza della sua realizzazione. Le due ricercatrici hanno esaminato congiuntamente il diario di bordo, le interviste e i manufatti attraverso una lettura qualitativo-interpretativa, individuando tre nuclei pedagogici: l'accessibilità dell'esperienza, la mediazione simbolica degli oggetti e la dimensione relazionale del fare creativo nella diade madre-bambino. Il contributo assume pertanto un carattere qualitativo e interpretativo, coerente con la natura teorico-esperienziale del

lavoro. La sequenza dei quattro laboratori ha progressivamente accompagnato il passaggio dalla singolarità alla relazione e, infine, alla dimensione comunitaria. Nel primo incontro, "La maschera che porto", le madri hanno realizzato una maschera in feltro, avvicinando il tema dell'identità attraverso forme, materiali e colori; con "La lettera che sono", la decorazione dell'iniziale del proprio nome ha portato in primo piano il riconoscimento della singolarità attraverso la trasformazione creativa di un segno identitario. Il terzo laboratorio, "La cornice che siamo", ha orientato maggiormente il fare verso la relazione madre-bambino: la cornice destinata ad accogliere la fotografia della diade è diventata una traccia simbolica del legame e del tempo condiviso. Con "Radici comuni", infine, l'esperienza si è aperta alla dimensione collettiva attraverso la costruzione di un albero in tessuto, realizzato con il contributo di madri e bambini e successivamente collocato nella comunità. Maschera, lettera, cornice e albero acquistano così un significato che oltrepassa il prodotto materiale e possono essere letti come mediatori pedagogici attraverso i quali identità, riconoscimento, relazione e appartenenza trovano una forma nel fare creativo. La partecipazione, variabile nei diversi incontri e particolarmente ampia in quello conclusivo, costituisce un elemento di interesse per interrogare la qualità del contesto e della proposta, senza rappresentare una misura dell'efficacia dell'intervento.

4. Bellezza e riconoscimento

La lettura trasversale dell'esperienza evidenzia tre nuclei pedagogici. Il primo riguarda l'accessibilità: le attività non richiedevano competenze artistiche preliminari e spostavano il valore dal prodotto corretto alla possibilità di scegliere e trasformare. La creatività emerge così come processo esplorativo e immaginativo sostenuto dal contesto (Cardarello, 2016; Travaglini, 2020). Il secondo riguarda la mediazione dell'oggetto. Maschera, lettera, cornice e albero avvicinano temi identitari e relazionali attraverso il fare. Il gesto creativo intreccia corpo, materia, percezione ed emozione e l'oggetto diviene traccia visibile dell'esperienza (Dewey, 1934; Merleau-Ponty, 1945/2003). Il significato viene costruito e negoziato nella relazione (Bruner, 1990). Nel laboratorio dedicato alla cornice, un bambino inizialmente poco coinvolto ha partecipato all'attività attraverso la scelta e la disposizione dei bottoni, selezionati per colore e dimensione. Il terzo nucleo concerne la diade. Creare insieme significa sostare nello stesso spazio, scegliere, attendere, aiutarsi e osservare ciò che prende forma. Senza postulare trasformazioni automatiche del legame, il laboratorio offre una situazione di prossimità e collaborazione. La base sicura (Bowlby, 1988) e lo spazio potenziale (Winnicott, 1971) consentono di leggerlo come un "tra" nel quale protezione ed esplorazione possono coesistere. La sequenza disegna inoltre un movimento dall'io al noi: dalla maschera e dall'iniziale alla cornice della diade, fino all'albero collettivo. La bellezza diviene forma di riconoscimento: dare valore a una scelta, curare i materiali e conservare una traccia comunica che quella presenza merita attenzione. Riprendendo Musaio (2007), la bellezza può essere riconosciuta tanto nell'esperienza del fare creativo quanto nella

cura educativa che la rende possibile, attraverso l'attenzione agli spazi, ai materiali e alle relazioni. Le produzioni possono essere lette come tracce simboliche di singolarità, relazione e appartenenza, senza che ciò consenta di inferire trasformazioni nei vissuti o nei legami dei partecipanti. La cura educativa consiste allora nel predisporre condizioni affinché l'altro possa fare, scegliere e partecipare (Bellingreri, 2005; Mortari, 2006; Noddings, 1984).

5. Limiti e prospettive

Il valore pedagogico dell'esperienza sembra dipendere dalla qualità complessiva del dispositivo: flessibilità, non performatività, cura di spazi e materiali, raccordo con gli educatori e rispetto dei ritmi delle diadi. In prospettiva fenomenologica, ciò implica considerare l'esperienza nella sua concretezza e sospendere letture preventive fondate esclusivamente sulla vulnerabilità (Bertolini, 1988; Iori, 1988). L'eterogeneità delle età, il carattere esplorativo del progetto e l'assenza di misure pre-post e follow-up costituiscono limiti rilevanti. Non è possibile attribuire ai laboratori effetti terapeutici o trasformazioni stabili della relazione. L'esperienza individua piuttosto condizioni educative e ipotesi da approfondire attraverso osservazione sistematica, voce delle madri, prospettiva degli educatori e documentazione delle produzioni.

6. Conclusioni

Assumere la bellezza come possibilità nei contesti di vulnerabilità significa riconoscerle una dignità pedagogica che oltrepassa l'ornamento. Nella Bottega dei Ragazzi essa prende forma nello scegliere, creare, condividere un gesto e lasciare una traccia. La creatività diviene un modo di entrare in relazione con il possibile, sostenuto da ambienti capaci di riconoscere il soggetto e la sua iniziativa (Greene, 1995; Travaglini, 2020). I laboratori suggeriscono che il fare creativo condiviso possa predisporre uno spazio nel quale singolarità, relazione madre-bambino e appartenenza comunitaria trovano forme simboliche di espressione. La generatività è qui apertura di possibilità: produrre significati, riconoscersi reciprocamente e inscrivere un'esperienza comune in qualcosa che resta. La Bottega può così essere letta come ambiente pedagogico di cura, nel quale la vulnerabilità non esaurisce l'identità dei soggetti e bellezza e creatività sostengono la possibilità di immaginare, agire e costruire legami (Lopez, 2022). Più che attestare esiti trasformativi, questo caso suggerisce l'opportunità di indagare come la qualità estetica, simbolica e relazionale degli ambienti educativi possa aprire occasioni di riconoscimento e partecipazione.

Bibliografia

Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.

Biasin, C. (2024). Per una pedagogia della vulnerabilità: proposte e condizioni dell'accompagnamento educativo. In C. Biasin (Ed.), *Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità* (pp. 113–128). FrancoAngeli.

Boffo, V. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. CLUEB.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences, 818*(1), 145–161. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1997.tb48253.x

Cambi, F. (2006). La cura in pedagogia: una categoria sotto analisi. In V. Boffo (Ed.), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 101–109). CLUEB.

Cambi, F. (2014). La bellezza ci "salva"! Osservazioni per una pedagogia estetica. *Studi sulla Formazione, 17*(2), 7–11. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-16171

Cardarello, R. (2016). *Il cappellino verde. Infanzia, creatività e scuola*. Anicia.

Coppi, A. (2019). L'arte per tutti. Artistry e creatività nella formazione per tutta la vita. *Studi sulla Formazione, 22*(2), 169–179. https://doi.org/10.13128/ssf-10792

Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Aracne.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Dipace, A. (2012). La visita al museo come occasione per sviluppare apprendimenti significativi. Riflessioni e spunti per la valutazione. In P. Limone (Ed.), *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica* (pp. 121–136). Carocci.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.

Iavarone, M. L. (Ed.). (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*. FrancoAngeli.

Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. La Nuova Italia.

Istituto degli Innocenti. (s.d.). *Progetto educativo generale "Casa Madri"* [Manoscritto inedito].

Limone, P. (Ed.). (2012). *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*. Carocci.

Lopez, A. G. (2022). La vulnerabilità come "spazio" di riflessione per l'educazione alla pace. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche, 1*(1), 65–70.

Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1945).

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.

Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*. FrancoAngeli.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Nuzzaci, A. (2008). *Il museo come luogo di apprendimento*. Pensa MultiMedia.
Travaglini, R. (2020). *Pedagogia della creatività*. Aracne.
Vacchelli, O. (2023). Per abitare il mondo tra cura e bellezza. *Education Sciences & Society, 14*(2), 105–116. https://doi.org/10.3280/ess2-2023oa16439
Winnicott, D. W. (1974). *Gioco e realtà*. Armando. (Opera originale pubblicata nel 1971).

IV.5
Nutrire l'anima, custodire la con-vivenza

Cosimo Costa
Professore Ordinario – Università LUMSA
costa@lumsa.it

Abstract
Il contributo torna sul Bello platonico assumendolo non come ornamento dell'esistenza, ma come nutrimento dell'anima e principio della relazione educativa. La *Repubblica* e il *Fedro* vengono così riletti accanto ad alcune linee della riflessione pedagogica sulla parola e sulla *paideia*. Ne emerge un'idea semplice, forse fin troppo dimenticata: educare al Bello significa educare lo sguardo, la parola, il giudizio. E significa sottrarli alla superficialità, al possesso, alla sopraffazione. Il Bello può allora diventare custodia della con-vivenza e discreta resistenza alle forme, oggi non rare, dell'impoverimento dell'umano.
Parole chiave: bellezza; *paideia*; anima; dialogo; convivenza.

This essay returns to Platonic Beauty, understood not as an ornament of existence but as nourishment for the soul and as a principle of educational relation. The *Republic* and the *Phaedrus* are read alongside pedagogical reflections on speech and *paideia*. Educating through Beauty thus means educating gaze, speech and judgement, freeing them from superficiality, possession and oppression. Beauty may then become a safeguard of communal living and a discreet resistance to the impoverishment of the human.
Keywords: beauty; *paideia*; soul; dialogue; communal living.

1. Il Bello: nutrimento dell'anima e principio di relazione educativa

Anche l'anima, come il corpo, va nutrita. E non di tutto può nutrirsi indifferentemente. Non basta accumulare conoscenze, impressioni, esperienze, parole. Si può sapere molto e capire poco, crescere e non diventare adulti, attraversare la vita senza che la vita diventi davvero formazione. È, credo, uno dei significati meno consunti della *paideia* platonica.

L'educazione, allora, non si aggiunge alla vita come un accessorio, né coincide con la sola preparazione funzionale alla società. È piuttosto quel processo – lento, esposto, mai del tutto garantito – mediante il quale il singolo tenta la propria umanazione e, insieme, rende più umana la convivenza. Il *kalòs kaì agathós* non riguarda perciò soltanto un ideale individuale: investe il giudizio, il desiderio, il

modo di parlare, il modo di stare con gli altri, il riconoscimento di ciò che merita di essere custodito (cfr. Costa, 2014; Ducci, 1992, p. 84; Nussbaum, 2004).

Ma l'anima conosce, naturalmente, anche cattive diete. Si nutre male quando confonde *doxa* ed *epistḗmē*, apparenza e realtà, utile e bene; quando accumula opinioni senza vaglio e giudizi senza misura. Ne nasce una singolare sazietà: pienezza apparente, abbondanza che non accresce. Anzi, talvolta nasconde la mancanza.

Fra i cibi dell'anima vengono subito in mente l'Essere, il Vero, il Bene. Il Bello sembra arrivare dopo. Quasi fosse un lusso, un'aggiunta piacevole ma non necessaria (Han, 2019). Platone la pensa diversamente. Nel terzo libro della *Repubblica* il Bello entra nel processo formativo come nutrimento essenziale, perché forma lo sguardo prima ancora che lo sguardo sappia pienamente di essere formato (Platone, 2007, *Repubblica*, III, 401a-402a).

Il Bello, certo, è davanti a tutti. Ma tutti lo vedono? Evidentemente no. Occorre una iniziazione dello sguardo, perché la bellezza può essere presente e restare invisibile, coperta dalla consuetudine, dalla fretta, dall'eccesso di rumore. Gli "iniziatori sono rari" proprio perché non devono semplicemente indicare un oggetto bello: devono rendere possibile l'esperienza del Bello (Ducci, 1992, pp. 51-66).

Platone vive in un'Atene colma di forme belle. Ma Socrate gli insegna che non tutta la bellezza si lascia chiudere nella simmetria visibile. Vi è bellezza nella giustizia, nella misura, nell'amore, nel bene comune, nella cura dell'altro. Una parola giusta può essere bella. Un pensiero che non umilia può esserlo. Un gesto misurato, anche. E siamo così oltre l'estetismo.

Il Bello entra nel pensiero, nella parola, nel gesto (Mattei, 2016, pp. 311-329; Wesselinoff, 2023). Vi è un pensare bello quando la ricerca del vero non diventa pretesto di dominio, vi è un parlare bello quando la precisione non si tramuta in violenza, vi è un agire bello quando il bene non viene imposto con forme che lo contraddicono. Non è questione ornamentale. È questione educativa.

Da qui, forse, un tratto non secondario della pagina platonica. Platone non parla soltanto del Bello: tenta di dirlo "bellamente". La forma non viene dopo il contenuto, come veste disponibile e sostituibile, ne custodisce il senso. Una parola che irrigidisce, invade, espropria l'altro del proprio tempo interiore può perfino dire il vero e tuttavia tradirlo. Dire il bene mediante sopraffazione significa, semplicemente, negarlo.

La forma dialogica risponde a questa esigenza. Dialogare non equivale ad abbandonare la verità alla relatività delle opinioni. Significa cercarla senza possederla in anticipo, riconoscendo all'altro spazio, tempo e dignità della ricerca. La verità non viene versata nell'uomo come materia inerte. Essa esige un movimento interiore, una conversione dello sguardo che coinvolge l'intera persona, "con tutta l'anima" (*syn hólēi tēi psychēi*; Platone, 2007, *Repubblica*, VII, 518c). Un movimento che ciascuno compie da sé, ma non da solo: la parola dell'altro può richiamarlo alla ricerca, senza sostituirsi al suo giudizio (Platone, 2011, *Fedro*, 249b-251a; 258d-264c; 274b-279c).

Perciò il dialogo è *paideia*. Non perché la parola, appena pronunciata, acquisti per miracolo patente di verità. Sarebbe davvero troppo semplice. È *paideia* perché l'altro – il tu concreto, non l'astratta figura di un destinatario – obbliga l'io a tor-

nare su ciò che dice, a precisare, talvolta a ritrattare. A tacere, anche. La parola resta di ciascuno; il vero, per fortuna, non diventa "proprietà" di nessuno (Ducci, 2003, pp. 46-54; Mattei, 2016, pp. 311-329).

E lo stile? Domanda forse laterale, ma solo in apparenza. Platone lo sapeva bene: mito, immagine, metafora, perfino il ritmo della frase non stanno ai margini del pensiero, come decorazione aggiunta a cose già pensate. Ne sono un modo di venire alla parola. Perciò comunicare non vuol dire ridurre ciò che si è intravisto a formula più maneggevole. Vuol dire, semmai, cercarne una dizione che non lo impoverisca. Responsabilità del pensare, dunque, e responsabilità del dire.

Il Bello possiede infatti qualcosa che la sola informazione non restituisce. Anche una conoscenza alta può restare sterile se rimane dato esterno, ripetibile, verificabile, ma non assimilato. La bellezza domanda un lento impastamento di pensiero, esperienza, sensibilità. Il *logos* deve raggiungere l'intero dell'uomo, altrimenti il sapere resta possesso e non diventa forma interiore, *paideia* (Ducci, 2004, pp. 8, 20; Reboul, 1997, pp. 37-41).

È questa, forse, una prima resistenza pedagogica del Bello: impedire che educazione significhi travaso, che sapere equivalga a informazione, che vedere coincida con il semplice guardare. L'occhio dell'anima va educato, e va educato anche ad allontanarsi da ciò che abbaglia ma non illumina.

Il Bello, del resto, non ama sempre il clamore: può abitare un gesto che non chiede riconoscenza, una parola che non implora consenso, una presenza che accompagna senza imporsi (Han, 2019). Sono realtà minori? Forse sì, ma è spesso lì che lo sguardo impara a vedere.

La meraviglia nasce allora non soltanto dalle cose, ma dagli occhi capaci di ricevere le cose. Non coincide con lo stupore rumoroso per l'eccezionale ma può sorgere dal consueto, quando l'abitudine non ha ancora consumato ogni significato (Wesselinoff, 2023).

E quando l'anima si è nutrita del Bello? Non trattiene privatamente ciò che ha contemplato. Il Bello lavora in profondità, diventa pensiero, parola, gesto. Il comunicare, liberato dalla chiacchiera e dalla prepotenza, torna a essere incontro, parola viva che passa "da anima ad anima" (Platone, 2011, *Fedro*, 246a-b; 274b-279c). La bellezza, insomma, non sopporta la miseria del possesso.

2. Il Bello: custodia della con-vivenza e resistenza alla disumanizzazione

Se il nutrimento dell'anima fosse soltanto faccenda privata, il discorso potrebbe fermarsi qui. Ma non è così. La qualità dell'anima ricade sulla qualità della convivenza. E la bellezza possiede, in questo senso, una sua "forza civile" (Ducci, 2003, pp. 129 ss.).

Una convivenza diventa più umana quando Vero e Bene non vengono separati dal Bello e dal decoroso. Non per addolcire il vero o rendere gradevole il bene, ma per impedire che il primo degeneri in dogmatismo e il secondo in imposizione. Anche la verità quando viene posseduta come arma può assumere forme disumane. E lo stesso vale per il bene: quando umilia, diventa sospetto.

Senza la misura del Bello, ciò che pretende di servire il vero può irrigidirsi in integrismo, formalismo, chiusura. Il dialogo non diminuisce la verità, la sottrae alla *hybris* del possesso. Il decoro non indebolisce il bene ma lo libera dalla brutalità della forma (Reboul, 1997, pp. 80-82).

Nel secondo libro della *Repubblica* la letteratura riceve perciò un compito formativo preciso. I racconti ascoltati all'inizio della vita si imprimono nell'animo e preparano modi di sentire, di giudicare, di stare insieme. Il giovane, scrive Platone, non deve apprendere come naturale l'odio fra cittadini: "nessun cittadino ha mai odiato un altro cittadino", perché tale odio è empietà (Platone, 2007, *Repubblica*, II, 378a-c). Parole antiche, ma davvero così remote?

Quando l'odio entra nella *koinḗ*, l'altro perde nome, storia, ferite, singolarità, diventa il nemico. E il nemico, una volta astratto dall'umano, può essere insultato, escluso, forse anche eliminato senza che la coscienza avverta più lo scandalo. Educare al Bello significa allora vigilare anche sulle parole, sui racconti, sui gesti pubblici; impedire che l'odio diventi familiare e che l'inumano acquisti la tranquillità della normalità. Una convivenza abituata all'odio ha già ceduto una parte della propria *humanitas* (Ducci, 1992, p. 156).

Platone usa poi, nel terzo libro della *Repubblica*, l'immagine di un luogo salubre. I giovani, circondati dal bello e dal decoroso, ricevono attraverso vista e udito impressioni benefiche, quasi un soffio proveniente da regioni sane, capace di condurli verso amicizia e accordo con la ragione bella (Platone, 2007, *Repubblica*, III, 401c-d).

Qui l'immagine platonica va presa sul serio. Si educa anche quando non si tiene lezione: educano una stanza, una voce, un gesto ripetuto, il modo in cui si guarda chi ci sta di fronte. L'anima riceve prima di saper giudicare ciò che riceve. E allora l'ambiente umano non è neutro. Può essere "aria buona", per dirla con Platone, può anche diventare irrespirabile. Decoro e misura aiutano a vedere il bene. Volgarità e odio, se diventano consuetudine, finiscono per nasconderlo.

È anche così che il Bello resiste pedagogicamente: quasi in sordina. Non con proclami, ma nella parola che si trattiene dal ferire, nel racconto che non ha bisogno del nemico, nel comportamento che non umilia. Si forma per vicinanza, per lunga consuetudine. Poco spettacolo, dunque. E molta educazione.

Platone è dunque cantore della bellezza, certo. Ma è anche iniziatore, e qui sta il tratto che più interessa l'educazione. Il Bello non è proprietà di pochi intenditori: deve poter essere visto, frequentato, assimilato. Né la gratuità va scambiata con l'inutile. Ciò che sfugge al calcolo immediato ricorda all'uomo che non tutto ciò che vale deve per forza servire.

Il Bello può stare nella misura di una parola, nell'attesa del tempo dell'altro, nella cura con cui si dice una verità, in uno sguardo non interamente sequestrato dalla preoccupazione, nella vigilanza che impedisce all'odio di farsi linguaggio ordinario. Piccole cose, si dirà. Ma di quali cose, se non di queste, è fatta una convivenza?

Nutrire l'anima di bellezza non vuol dire riempirla di cose gradevoli. Vuol dire educarla a riconoscere presenze che sfuggono e a generarne altre: un pensiero vero che non sia inabitabile, una parola capace di invitare senza occupare tutto lo spazio,

un gesto che non neghi nella forma il bene che pretende di perseguire. Il Bello torna così misura della relazione. Non ornamento della con-vivenza, ma una sua forma.

Se si volesse raccogliere il filo fin qui seguito, direi questo. Resistere educativamente significa non accontentarsi dei surrogati, non scambiare informazioni e formazione, ricondurre la sopraffazione alla misura del *dialogos*. Significa anche diffidare di una ragione che, separata dall'esperienza e dalla vita, finisca per ascoltare soltanto se stessa. Alla distrazione può rispondere la meraviglia, all'odio il decoro, alla disumanizzazione quella bellezza fragile che domanda di essere custodita (Ducci, 2004, pp. 8, 20; Reboul, 1997, pp. 37-41).

Non fuga dalla realtà, dunque. Semmai il contrario: il paziente lavoro perché la realtà, senza essere falsificata, diventi un poco più umana.

Bibliografia

Costa, C. (2014). *Per una filosofia dell'educazione*. Anicia.
Ducci, E. (1992). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Anicia.
Ducci, E. (2003). *Essere e comunicare* (2ª ed.). Anicia.
Ducci, E. (Ed.). (2004). *Aprire su paideia*. Anicia.
Han, B.-C. (2019). *La salvezza del bello*. Nottetempo.
Mattei, F. (2016). *Logos, dialogos, paideia*. Annotazioni dalle dispense ebneriane di Edda Ducci. In G. Gonzi, A. Giacomantonio, L. Salvarani (Eds.), *Avventure dell'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla* (pp. 311-329). Editoriale Anicia.
Nussbaum, M.C. (2004). *La fragilità del bene*. Il Mulino.
Platone. (2007). *Repubblica*. Laterza.
Platone. (2011). *Fedro*. Bompiani.
Reboul, O. (1997). *La filosofia dell'educazione*. Armando.
Wesselinoff, C. (2023). *The revival of beauty. Aesthetics, experience, and philosophy*. Routledge.

IV.6
Educare alla speranza nei territori della ferita
La bellezza nella lotta alle mafie come categoria pedagogica

Giancarlo Costabile
Ricercatore – Università della Calabria
giancarlo.costabile@unical.it

Abstract
La lotta alle mafie non può essere affidata esclusivamente alla repressione giudiziaria, ma richiede un profondo lavoro educativo e culturale. In questa prospettiva, la bellezza assume il valore di una categoria pedagogica trasformativa, capace di contrastare la cultura mafiosa fondata sul dominio e sulla rassegnazione. Educare alla bellezza significa restituire dignità alle persone, promuovere pratiche di resistenza e alimentare la speranza del cambiamento. L'esperienza dell'antimafia sociale di Scampia dimostra come la rigenerazione di luoghi, relazioni e comunità possa generare partecipazione, cittadinanza attiva e bene comune. In dialogo con Freire, don Milani e don Ciotti, la bellezza diventa pratica di resistenza pedagogica e di liberazione, capace di trasformare i territori della ferita in spazi di futuro.
Parole chiave: Bellezza; pedagogia dell'antimafia; resistenza pedagogica; rigenerazione sociale; bene comune.

The fight against mafias cannot be entrusted exclusively to judicial repression; rather, it requires sustained educational and cultural engagement. From this perspective, beauty emerges as a transformative pedagogical category capable of challenging mafia culture, which is grounded in domination and resignation. Educating for beauty means restoring human dignity, fostering practices of resistance, and nurturing hope for change. The experience of social anti-mafia initiatives in Scampia demonstrates how the regeneration of places, relationships, and communities can promote participation, active citizenship, and the common good. In dialogue with the pedagogical perspectives of Paulo Freire, don Lorenzo Milani, and don Luigi Ciotti, beauty becomes a practice of pedagogical resistance and liberation, capable of transforming wounded territories into spaces for the future.
Keywords: beauty; anti-mafia pedagogy; pedagogical resistance; social regeneration; common good.

1. Oltre la repressione: la colonizzazione simbolica delle coscienze e del territorio

La fenomenologia del potere mafioso non si esaurisce nell'esercizio della violenza criminale o nell'accumulazione di capitali illeciti (Arlacchi, 1983). Essa si configura come un'articolata operazione di colonizzazione simbolica del territorio, degli spazi relazionali e delle coscienze individuali.

Paolo Borsellino (2011), nella conferenza *Mafia e Cultura*, chiarisce come uno degli elementi che distinguono le mafie dalla criminalità organizzata sia il concetto chiave di territorialità. Il territorio traduce l'essenza stessa del potere mafioso, che si manifesta come esercizio di una sovranità assoluta, fino a sostituirsi allo Stato nell'erogazione di funzioni fondamentali quali la giustizia, l'ordine pubblico e l'economia (Costabile, 2025).

La prima conseguenza è la messa in discussione dei diritti, derubricati a favori. L'appartenenza e la fedeltà ai clan – e alla loro zona grigia – alimentano reti clientelari fondate sulla subalternità e sulla sudditanza, che minano le ragioni della progettualità emancipativa ed egualitaria della Costituzione repubblicana italiana.

Il contrasto alle mafie non può essere delegato soltanto alla dimensione repressiva. Esso è soprattutto opera educativa di conflitto democratico, nell'ambito della tutela dei diritti di cittadinanza costituzionalmente garantiti, contro quel consenso popolare che le mafie costruiscono attraverso le proprie azioni e i benefici sul piano socioeconomico.

La cultura mafiosa articola la propria strategia di condizionamento sociale attraverso due ambiti di intervento (Costabile, 2025). Il primo riguarda il territorio fisico, presidiato come da un esercito posto a difesa della propria sovranità (Santino, 2006). Il territorio tende a sottrarsi al vincolo statale, trasformandosi in una monade separata dal resto del Paese. È sul territorio che le mafie imprimono il sigillo della propria supremazia, sorvegliandolo e controllandolo e punendo chiunque tenti di sottrarsi a questa logica di dominio.

Il secondo ambito di potere si esercita sul territorio sociopolitico (Manzini, 2022). Qui il controllo mafioso produce una vera e propria ontologia del dominio, fondata sull'espulsione di ogni alterità capace di sottrarsi all'io fagocitante e ipertrofico della cultura mafiosa.

La pedagogia dell'antimafia si pone l'obiettivo epistemico di decostruire questi dispositivi di sudditanza culturale in modo da restituire la parola, il pensiero critico e l'autonomia decisionale a chi è stato privato della propria libertà. Non si tratta di trasmettere nozioni astratte di legalità formale, ma di promuovere una profonda conversione dello sguardo. L'azione pedagogica deve svelare la natura manipolatoria dei legami di dipendenza, trasformando la passività in visione etica delle relazioni sociali e consapevolezza dei propri diritti civili e umani (Costabile, 2019).

2. La bellezza come categoria pedagogica: educare alla libertà nei territori della ferita

2.1 Sovranità delle coscienze e resistenza pedagogica

La bellezza, nei territori attraversati dalla violenza mafiosa e dalla cultura delle sudditanze, pone una questione pedagogica che riguarda la liberazione delle coscienze e la responsabilità democratica. Non basta riconoscerne il valore estetico: occorre consentire alle persone di sottrarsi al dominio mafioso e riconquistare la propria sovranità. La bellezza assume una valenza politico-pedagogica quando l'azione educativa decostruisce la subordinazione che trasforma i diritti in favori e la libertà in concessione.

In questa direzione si colloca la testimonianza di Paolo Borsellino che, il 23 giugno del 1992, nel corso della Veglia per Giovanni Falcone, richiamava la necessità di un movimento culturale e morale contro la cultura mafiosa, capace di restituire alla vita civile il "fresco profumo di libertà che si oppone al puzzo del compromesso morale" (Borsellino, 2011). La libertà diventa prospettiva di riscatto.

Friedrich Schiller (1795/2021), riconoscendo alla formazione della sensibilità una funzione nella costruzione della libertà, propone una coordinata teorica sul rapporto tra bellezza ed emancipazione. Nei territori della ferita è in gioco il diritto ad autodeterminarsi.

John Dewey (1934/2020), riconducendo l'esperienza estetica alla relazione tra individuo e ambiente, individua nella bellezza una dimensione legata alle condizioni sociali dell'esistenza. La pedagogia dell'antimafia contrasta la disgregazione mafiosa ricostruendo i legami comunitari e la sovranità democratica sui territori.

Marisa Musaio (2007) attribuisce al bello una funzione nella formazione della persona e nel rapporto con la realtà e con l'altro, richiamando uno sguardo capace di sottrarsi al conformismo. Marco Dallari (2005), attraverso la dimensione estetica della conoscenza e dell'identità, approfondisce il rapporto tra educazione e rappresentazioni simboliche.

Giovanni Maria Bertin e Mariagrazia Contini (2004), con la progettualità esistenziale, e Piero Bertolini (1988), con la pedagogia fenomenologica, propongono riferimenti distinti per comprendere l'educazione come possibilità di trasformare il rapporto tra individuo e mondo e costruire un futuro diverso da quello subito.

Nei territori colonizzati dal potere mafioso, educare alla bellezza significa contrastare la pedagogia della rassegnazione, rompere la grammatica della delega e promuovere una nuova soggettività di cittadinanza.

Nella pedagogia dell'antimafia, la bellezza è categoria politico-pedagogica di resistenza. Diventa pratica di emancipazione quando restituisce alle persone la parola, i diritti e la sovranità individuale e collettiva, rompendo i dispositivi della sudditanza. La sua specificità pedagogica risiede nell'educare a un diverso modo di guardare, abitare e trasformare il territorio, sottraendo le comunità alla rappresentazione mafiosa dell'esistenza come destino immodificabile.

2.2 La bellezza come pratica di resistenza: il riscatto di Scampia

Ciascuno cresce solo se sognato, racconta Danilo Dolci in una poesia trascritta anche in un murale lungo la strada che portava all'ingresso della Vela Verde di Scampia. Le Vele hanno alimentato l'iconografia di Scampia come quartiere simbolo del degrado partenopeo (cfr. Corona, 2018, pp. 15-27). Nel suo libro *(R)esistere a Scampia*, Ciro Corona (2018), fondatore dell'associazione anticamorra (R)Esistenza, spiega:

> "Fuori e dentro Napoli, essere di Scampia significa essere un 'malaménte'. Ci vedono di malocchio, ovunque andiamo è come se avessimo addosso un'etichetta. […] Le Vele sono l'icona di Scampia, il regno dei 'malaménte'. Scampia è le Vele e noi, per la proprietà transitiva, siamo le Vele" (p. 16).

In questo contesto caratterizzato dall'assenza dello Stato e da una forte disgregazione sociale, "la camorra è riuscita nel tempo ad organizzare un vero e proprio sistema di potere, un 'welfare alternativo' che garantiva lavoro e assistenza mediante l'industria della droga"[1].

La periferia Nord di Napoli, però, non è più né la Gomorra delle fiction né la "terra del male", ma un laboratorio innovativo di pratiche orientate all'inclusione sociale, in grado di stimolare una rete educativa e civile che sta contaminando molte aree del Mezzogiorno d'Italia (cfr. Corona, 2018, pp. 109-116, 195-211)[2].

"L'antidoto alla cultura camorristica è rappresentato dall'associazionismo di quartiere che a Scampia ha prodotto nell'ultimo decennio oltre 120 realtà attive nel contrasto ai poteri criminali"[3]. Tra queste, un ruolo significativo lo riveste l'Officina delle Culture "Gelsomina Verde", ideata da Ciro Corona, diventata, fin dalla sua inaugurazione nel luglio 2015, uno dei più grandi campus dell'antimafia sociale del Paese[4].

La sfida culturale di (R)Esistenza anticamorra va "nella direzione di costruire un'economia solidale e reti di cittadinanza attiva, capaci di premere dal basso sulle comunità locali in modo da influenzare positivamente le politiche pubbliche in materia di beni comuni, diritto all'abitazione, riqualificazione degli spazi urbani

1 Redazione cosentina (2025, 25 marzo). Pedagogia dell'antimafia, Ciro Corona ospite all'Unical. *Il Quotidiano del Sud*. https://www.quotidianodelsud.it/calabria/cosenza/societa-e-cultura/cultura-e-istruzione/2025/03/25/pedagogia-dellantimafia-ciro-corona-ospite-allunical (consultato il 19 ottobre 2026).

2 Redazione cosentina (2025), Pedagogia dell'antimafia, Ciro Corona ospite all'Unical, cit.; cfr. inoltre Pollichieni, L. (a cura di). (2016, 4 maggio; aggiornato il 1° giugno 2016). Come Scampia è diventata Scampia e come può risorgere. *Limes*. https://www.limesonline.com/da-non-perdere/come-scampia-e-diventata-scampia-e-come-puo-risorgere-14676792/ (consultato il 19 ottobre 2026).

3 Redazione cosentina (2025), Pedagogia dell'antimafia, Ciro Corona ospite all'Unical, cit.

4 Donatelli, S. (2015, 11 luglio). Inaugurata a Scampia l'Officina delle culture Gelsomina Verde. *Antimafia Duemila*. https://www.antimafiaduemila.com/home/di-la-tua/239-parla/56073-inaugurata-a-scampia-lofficina-delle-culture-gelsomina-verde.html (consultato il 19 ottobre 2026).

e sociali, tutela dell'ambiente e valorizzazione dell'identità culturale dei territori" (cfr. Corona, 2018, pp. 185-193, 225-234)[5].

La struttura dedicata a Gelsomina Verde, giovane vittima innocente di camorra[6], è impegnata a promuovere iniziative educative e culturali, con l'obiettivo di eradicare le pedagogie dell'indifferenza e della rassegnazione e promuovere una cultura dei diritti sociali e del rispetto reciproco. Si punta ad affermare una pedagogia della legalità costituzionale che metta al centro i principi democratici di eguaglianza e giustizia sociale e favorisca la partecipazione attiva dei cittadini nella lotta contro la camorra.

La conquista della parola, nella lezione di don Milani e Paulo Freire, e il diritto alla rabbia, nella testimonianza di don Luigi Ciotti, offrono ulteriori coordinate per interpretare la bellezza come pratica di resistenza pedagogica e di liberazione.

3. Don Milani, Freire e don Ciotti: una pedagogia della liberazione contro le mafie

La pedagogia della bellezza muove dall'uso politico del linguaggio poiché senza una "parola coscientizzata", domiciliata dentro una grammatica plurale del riscatto civile, non può esserci una narrazione di libertà e giustizia sociale (Scuola di Barbiana, 2007).

Nel 1956 don Milani scrive: "Ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio sulla parola" (Milani, 2003, p. 64). L'I care milaniano delinea una resistenza linguistica destinata a farsi esercizio di nuova sovranità popolare: "Perché è solo la lingua che fa eguali" (Scuola di Barbiana, 2007, p. 96).

Lo argomenta anche Paulo Freire ne *La pedagogia degli oppressi*: "Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo" (Freire, 1970/2002, p. 77). Il linguaggio, pertanto, si configura quale strumento di liberazione e non di oppressione, di emancipazione e non di sottomissione (Freire, 1970/2002, pp. 27-56, 121-184).

L'antimafia sociale, dentro questa concezione trasformativa della pedagogia, deve (ri)fondare il proprio lessico sull'esercizio attivo di parole testimoniate e vissute, dialetticamente abitate nei territori e rinnovate da un'educazione alla bellezza capace di farsi cultura del cambiamento. Educare all'antimafia apre nuovi orizzonti per una rinnovata etica dell'umanizzazione, declinata attraverso il paradigma dell'ultimità che trova nell'esperienza di don Milani a Barbiana uno dei suoi riferimenti fondamentali. Civilizzare, secondo il modello educativo di Barbiana, significa lavorare pedagogicamente a una nuova riterritorializzazione, attraverso forme di partecipazione dal basso capaci di promuovere strategie laboratoriali di didattica sociale.

La pedagogia dell'antimafia deve incidere nella dialettica uomo-mondo che

5 Redazione cosentina (2025), Pedagogia dell'antimafia, Ciro Corona ospite all'Unical, cit.

6 Libera. Gelsomina Verde. *Libera – Sito della memoria*. https://vivi.libera.it/storie-317-gelsomina_verde (consultato il 19 ottobre 2026).

prende forma nelle collettività territoriali, producendo nuovi segni e significati etico-politici attraverso i quali rimodellare e ricostruire il sé individuale e sociale. La cultura mafiosa degrada il territorio, lo oltraggia e lo disgrega perché gli nega autodeterminazione storica e autonomia sociale (Costabile, 2019). Destrutturare la relazione potere-territorio significa restituire alla soggettività umana la possibilità di (ri)scoprire nuove condizioni di socialità: la paura non è più la parola chiave di una storia fissa e immodificabile, mentre la libertà diventa il cardine di un nuovo alfabeto esistenziale.

In questo orizzonte si colloca don Luigi Ciotti, nume tutelare dell'antimafia italiana, che parla di diritto alla rabbia: "La rabbia testimonia che siamo capaci di reagire, di agire in risposta ad eventi. È nella rabbia che si prova a resistere e ad opporsi" (Betto & Ciotti, 2004, p. 37). La pedagogia dell'antimafia deve "coltivare" il diritto alla rabbia intesa come atto di amore per la cultura dei diritti e della prossimità pedagogica, antidoto alla rassegnazione e all'indifferenza.

La bellezza, la conquista della parola e il diritto alla rabbia si collocano dentro lo stesso orizzonte di resistenza educativa alla cultura mafiosa. Educare alla bellezza promuove una nuova visione etica delle relazioni sociali, capace di sottrarre le coscienze all'alfabeto della sudditanza. La parola, nella lezione di don Milani e Freire, diventa esercizio di libertà e di sovranità popolare, mentre la rabbia, nella testimonianza di don Ciotti, assume il valore di una risposta civile all'ingiustizia e all'indifferenza. È in questa dialettica che la pedagogia dell'antimafia costruisce le ragioni di una progettualità emancipativa, fondata sulla responsabilità sociale e sulla tutela dei diritti di cittadinanza costituzionalmente garantiti.

4. Trasformare la ferita in futuro: la speranza come dovere civile

In questa cornice di scontro culturale e antropologico, la pedagogia della bellezza oltrepassa l'orizzonte dell'estetica – e del formalismo accademico – per assumere lo status epistemologico di categoria trasformativa, emancipativa e militante. Educare alla bellezza, nei territori segnati dalla ferita dell'oppressione mafiosa e delle sudditanze, significa attivare pratiche di resistenza pedagogica capaci di restituire dignità e valore prassico alle persone lacerate dai domini criminali.

L'esito ultimo di una pedagogia dell'antimafia fondata sulla categoria della bellezza è la fondazione di una cultura della speranza che non può essere attesa passiva: essa si configura come un dovere civile, etico e pedagogico inderogabile. Educare alla speranza significa scommettere sulle capacità di riscatto delle comunità che devono trasformare la propria sofferenza in memoria attiva, generativa e dinamica.

I territori della ferita possono trasformarsi in spazi di futuro: il riuso sociale dei beni confiscati, la riappropriazione e la riqualificazione dei beni comuni – sul modello di Scampia – rappresentano un processo di rinascita umana e comunitaria.

La resistenza pedagogica e le reti sociali di prossimità operano come antidoto culturale alla rassegnazione e al fatalismo, rompendo l'egemonia della pedagogia mafiosa (Costabile, 2019). L'antimafia sociale è pedagogia della bellezza perché

assume il ruolo di spazio di accoglienza, diventando ambito di transizione, di promozione della dignità e di riscatto civile.

Bibliografia

Arlacchi, P. (1983). *La mafia imprenditrice. L'etica mafiosa e lo spirito del capitalismo*. Il Mulino.

Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* La Nuova Italia.

Betto, F., & Ciotti, L. (2004). *Dialogo su pedagogia, etica e partecipazione politica.* EGA.

Borsellino, P. (2011). *Oltre il muro dell'omertà. Scritti su verità, giustizia e impegno civile*. BUR.

Corona, C. (2018). *(R)esistere a Scampia. Da terra di camorra a terra di speranza*. San Paolo.

Costabile, G. (2019). *EduCARE. Per una pedagogia dell'antimafia.* Pellegrini.

Costabile, G. (2025). Cultura mafiosa e pratiche di resistenza educativa. Per una pedagogia meridiana e ricostruttiva dei diritti di prossimità. *Transculturale,* (6–7), 179–194.

Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Erickson.

Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza* (G. Matteucci, Ed.). Aesthetica Edizioni. (Opera originale pubblicata nel 1934).

Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Ed.). EGA. (Opera originale pubblicata nel 1970).

Manzini, M. (2022). *Donne custodi, donne combattenti. La signoria della 'ndrangheta su territori e persone.* Rubbettino.

Milani, L. (2003). *Lettere di Don Lorenzo Milani.* Mondadori.

Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi.* FrancoAngeli.

Santino, U. (2006). *Dalla mafia alle mafie. Scienze sociali e crimine organizzato.* Rubbettino.

Schiller, F. (2021). *L'educazione estetica dell'uomo. Una serie di lettere* (G. Boffi, Ed. & Trans.). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1795).

Scuola di Barbiana. (2007). *Lettera a una professoressa* (40th anniversary ed.). LEF.

Sitografia

Donatelli S. (2015, 11 luglio). Inaugurata a Scampia l'Officina delle culture Gelsomina Verde. *Antimafia Duemila*. https://www.antimafiaduemila.com/home/di-la-tua/239-parla/56073-inaugurata-a-scampia-lofficina-delle-culture-gelsomina-verde.html (consultato il 19 ottobre 2026).

Libera. Gelsomina Verde. *Libera – Sito della memoria*. https://vivi.libera.it/storie-317-gelsomina_verde (consultato il 19 ottobre 2026).

Pollichieni L. (a cura di). (2016, 4 maggio; aggiornato il 1° giugno 2016). Come Scampia è diventata Scampia e come può risorgere. *Limes*. https://www.limesonline.com/danon-perdere/come-scampia-e-diventata-scampia-e-come-puo-risorgere-14676792/ (consultato il 19 ottobre 2026).

Redazione cosentina (2025, 25 marzo). Pedagogia dell'antimafia, Ciro Corona ospite all'Unical. *Il Quotidiano del Sud*. https://www.quotidianodelsud.it/calabria/cosenza/societa-e-cultura/cultura-e-istruzione/2025/03/25/pedagogia-dellantimafia-ciro-corona-ospite-allunical (consultato il 19 ottobre 2026).

IV.7
Jean-François Mercurio e l'educazione bilingue: rompere il silenzio, spezzare il paradigma

Alessandra Faggiotto
Dottoranda del DIN in Teaching and Learning Sciences (XXXIX ciclo), curriculum T&LS4 Didactics and Humanities – Università di Macerata
a.faggiotto@unimc.it

Abstract
All'inaugurazione del primo convegno internazionale sulla lingua dei segni, tenutosi a Poitiers dal 9 al 13 luglio 1990, Jean-François Mercurio, al posto del classico taglio del nastro inaugurale, ruppe pubblicamente una protesi acustica con un martello, contro la riduzione della sordità a mera questione medica. Educato in istituti dove la Lingua dei Segni Francese (LSF) era proibita, Mercurio vi si avvicinò formalmente ormai adulto. Nel 1984 divenne il primo insegnante sordo della classe bilingue LSF/francese di Poitiers. Il contributo propone di leggere l'atto dimostrativo del 1990 come culmine di un progetto pedagogico: rompendo la protesi, Mercurio rompe il silenzio imposto al corpo sordo e il paradigma audiologico-riabilitativo. Il modello bilingue che contribuì a promuovere riconfigura la posizione del soggetto sordo nella scuola.
Parole chiave: sordità; lingue dei segni; educazione bilingue; inclusione; Deaf Studies.

At the opening of the first international conference on sign language, held in Poitiers from 9 to 13 July 1990, Jean-François Mercurio, in place of the customary inaugural ribbon-cuttin, publicly smashed a hearing aid with a hammer, protesting the reduction of deafness to a merely medical matter. Educated in institutions where French Sign Language (LSF) was forbidden, Mercurio came to it formally only as an adult. In 1984 he became the first Deaf teacher of the bilingual LSF/French class in Poitiers. This paper proposes to read the 1990 act of protest as the culmination of a pedagogical project: in breaking the hearing aid, Mercurio breaks the silence imposed on the Deaf body and the audiological-rehabilitative paradigm. The bilingual model he helped promote reconfigures the position of the Deaf subject within the school.
Keywords: deafness; sign languages; bilingual education; inclusion; Deaf Studies.

1. Introduzione

Il 9 luglio 1990 presso il Futuroscope di Poitiers, all'apertura del primo *Colloque International sur la Langue des Signes* (Congresso Internazionale sulla Lingua dei Segni), il presidente del congresso, in luogo del consueto taglio del nastro, impugna un martello e frantuma pubblicamente una protesi acustica davanti alla platea. È Jean-François Mercurio, e i giornali fisseranno quell'evento con lo slogan: "Les Sourds brisent leur silence" (*I Sordi rompono il loro silenzio*) (Steinebach, 1990).

È il manifesto di un progetto pedagogico per il quale Mercurio aveva combattuto. Dietro l'immagine del martello sulla protesi opera infatti una precisa concezione del soggetto Sordo[1], del linguaggio e della scuola: rompere la protesi significa insieme rompere il silenzio istituzionalmente imposto al corpo sordo dalla pedagogia oralista, e rompere il paradigma medico-riabilitativo che riduce la sordità a deficit da compensare (Baroni & Des Dorides, 2025, p. 44). Contro quel paradigma, Mercurio promuove invece una pratica di resistenza, riconoscendo nella condizione Sorda e nella sua lingua naturale, la lingua dei segni, una forma piena dell'umano, riconfigurando così la posizione del soggetto Sordo nella società e nella scuola.

2. Dall'eredità di Milano al *Réveil Sourd*

Quel gesto del 1990 non va inteso come un atto provocatorio isolato, quanto piuttosto come reazione al lungo silenziamento prodotto dalla pedagogia oralista in Europa. La II Conferenza Internazionale sull'educazione dei sordomuti (più nota come Congresso di Milano del 1880), dichiarando "la non dubbia superiorità della parola articolata sui gesti" (Fornari, 1881, p. 84), apre quello che i *Deaf Studies* hanno definito il "medioevo" delle comunità Sorde (Lane, 1993 [1992], p. 115; Des Dorides, 2020, p. 24). Nei principali istituti europei gli educatori Sordi vengono progressivamente esclusi dall'insegnamento, mentre le lingue dei segni, declassate a "mimica gestuale" (Fornari, 1881), sono bandite dalle classi, sopravvivendo ai margini istituzionali e nei luoghi associativi (Des Dorides, 2020; Chiricò 2014).

L'inversione di rotta comincia negli anni Sessanta negli Stati Uniti, grazie agli studi di William Stokoe (1960) che riconoscono l'*American Sign Language* (ASL) una lingua a tutti gli effetti. In Europa, e in modo particolare in Francia, l'onda si propaga nell'arco del decennio successivo, dando vita a quello che sarà poi definito come *Réveil Sourd* (Risveglio Sordo): una serie di iniziative legislative, culturali e pedagogiche volte a restituire visibilità pubblica alla *Langue des Signes Française* (LSF) (Minguy, 2009; Kerbourc'h, 2012).

1 Si adotta qui la convenzione dei *Deaf Studies* (Baroni, Des Dorides, 2025, p. 48): sordo (minuscolo) rinvia alla condizione audiologica, e Sordo (maiuscolo) all'appartenenza a una comunità linguistica-culturale che riconosce nella lingua dei segni la propria lingua e in essa costruisce la propria identità. Dall'inglese *deaf*/*Deaf*, come proposto da Woodward (1975).

3. La parabola di Jean-François Mercurio

Jean-François Mercurio nasce nel 1956 da una famiglia udente e, come la maggioranza dei bambini sordi della sua generazione, viene educato in istituti speciali da professori udenti attraverso il metodo orale, che prevedeva, cioè, l'uso della lingua orale e della lettura labiale, con sessioni di ortofonia a supporto. Si interviene sui bambini sordi perché siano come bambini udenti, nella convinzione che solo attraverso il canale orale passi l'accesso al linguaggio. Anche se l'uso della lingua dei segni è proibito in contesto didattico, gli studenti la usano al di fuori delle lezioni "senza nemmeno avere coscienza di possedere una lingua"[2] (Bergé-Fino, 2005).

È il caso anche per Mercurio. L'incontro formale con la LSF avviene infatti solo nel 1982, a Marsiglia, durante uno stage dell'associazione *Deux Langues pour une Éducation* (2LPE)[3], che aveva lo scopo di sensibilizzare alla lingua dei segni e al bilinguismo[4] (C. Deck in Bergé-Fino, 2005). In quell'occasione, Mercurio assiste a qualcosa di "inimmaginabile" e "assurdo"[5] (in Bergé-Fino, 2005): professori Sordi che utilizzano la lingua dei segni in classe. Se prima, dice, "ero sordo e non mi importava di essere sordo. Usavo la LSF con i miei amici e mi bastava" (in Bergé-Fino, 2005), questo evento rappresenta per lui una svolta identitaria: "sono nato per davvero all'età di 25 anni" (in AST, 2011). Dopo essere stato educato una vita contro di essa, in quel momento realizza che "la [sua] lingua era la LSF" (in AST, 2011). La riappropriazione linguistica coincide allora con l'accesso a una Storia, quella della comunità Sorda, di cui era stato tenuto all'oscuro ("per 25 anni ho vissuto nell'ignoranza", J.-F. Mercurio in AST, 2011).

La nascita della prima figlia Sophie, sorda, è il "detonatore" (R. Mimoun in Bergé-Fino, 2005) della svolta militante: Mercurio inizia a battersi attivamente per il riconoscimento della LSF e per un cambiamento del metodo educativo. Una seconda formazione 2LPE, frequentata anche da insegnanti Sordi stranieri, gli fa maturare la convinzione che "il bilinguismo era la soluzione" (AST, 2011).

Nel 1984 si trasferisce da Toulouse a Poitiers, diventando il primo insegnante Sordo di una delle prime classi bilingui in Francia (Bergé-Fino, 2005), proprio nella classe appena inaugurata da 2LPE (Dalle, 2003, p. 36). Benché privo di una formazione didattica specifica, Mercurio, con il suo carattere aperto e uno spiccato "gusto per la vita", è in grado di mettere sempre i bisogni dei bambini in primo piano, dimostrando una forte "intuizione pedagogica" (P. Smith in AST, 2011).

2 Traduzione dal francese mia. Da qui in poi saranno tradotte dal francese le voci off e le traduzioni dell'interprete per le persone intervistate che si esprimono in LSF.

3 Fondata negli anni Ottanta da Sordi, genitori di bambini sordi e professionisti della sordità, l'associazione 2LPE promuove un modello in cui la LSF è lingua di scolarizzazione a pieno titolo, e non ausilio comunicativo verso la lingua maggioritaria.

4 I primi studi sul bilinguismo (dapprima non sordo, e successivamente sordo) arrivano dallo psicolinguista François Grosjean tra gli anni Settanta e Ottanta; Danielle Bouvet (1982; 1989 [1982]) offre una prima elaborazione pedagogica del bilinguismo sordo, poi ripresa e sviluppata da Agnès Millet (2008) sul terreno del plurilinguismo sordo.

5 *Idem* nota 2.

4. Il manifesto e la riconfigurazione

La sordità è stata letta secondo tre modelli (Baroni & Des Dorides, 2025, p. 44): medico-individuale (deficit da compensare e riabilitare); sociale (esito di meccanismi disabilitanti prodotti dal contesto); e culturale (minoranza linguistica con una lingua e una cultura proprie). Il gesto di Mercurio vuole segnare il passaggio dal primo al terzo, articolandosi su due piani strettamente legati.

"Ciò che vediamo su questo piedistallo è il nostro problema principale. Per far valere la nostra lingua, la LSF, è nostro dovere distruggerlo" (in AST, 2011). Da un punto di vista materiale-simbolico, la protesi frantumata è il rifiuto del paradigma audiologico-riabilitativo che definisce il corpo sordo da ciò che manca, e che individua nella compensazione la condizione stessa dell'accesso al linguaggio (Bauman, 2004; Baroni & Des Dorides, 2025). Mercurio denuncia in modo tagliente: "Gli udenti sono ossessionati dalle nostre orecchie", ma "noi non siamo delle orecchie con delle gambe; siamo degli esseri umani completi" (in AST, 2011). La violenza del gesto è in un certo senso la restituzione simbolica della violenza medico-pedagogica che ha piegato i corpi sordi per circa un secolo.

Egli precisa che la sua posizione non è contro gli apparecchi acustici, e che il suo scopo è "invertire la tendenza e mettere la LSF al primo posto" (in Bergé-Fino, 2011): a essere rifiutata è la protesi come simbolo del paradigma medico, come sola risposta prevista alla sordità. Rompere la protesi significa dichiarare che la sordità non è un vuoto da colmare, ma una condizione di esistenza altra, dotata di proprie lingua e cultura. È un gesto che simboleggia il rifiuto dell'audismo (Humphries, 1975; Bauman, 2004). Inoltre, all'idea di "perdita" (*hearing loss*), si intende opporre quello che i teorici successivi hanno definito *Deaf Gain* (Bauman, Murray, 2014): la condizione Sorda come contributo alla diversità umana, generativo di lingue visivo-gestuali e di epistemologie proprie (Ladd, 2023, p. 73-74).

Sul piano pedagogico, è la traduzione simbolica di una prassi. Le nuove classi bilingui si servono finalmente della LSF come lingua di scolarizzazione alla pari del francese scritto (appreso come lingua seconda), e non più come uno strumento compensativo. Si passa dalla traduzione in LSF di un sapere pensato per udenti alla costruzione di una conoscenza dentro una modalità Sorda di stare al mondo. È, in questo senso, una pratica di *Deafhood* (Ladd 2023, p. 35): "Il processo attraverso il quale gli individui Sordi arrivano a realizzare la propria identità". La LSF viene riconosciuta come lingua a pieno titolo, nella quale la costruzione identitaria e cognitiva del bambino sordo può avvenire pienamente (Millet, 2008).

Questa riconfigurazione passa innanzitutto attraverso la figura dell'insegnante Sordo. Come nota Michel Lamothe (in Bergé-Fino, 2005), Mercurio "fungeva da punto di riferimento identitario per i bambini sordi". La posta in gioco è colta perfettamente anche dall'ispettore dell'*Éducation Nationale* Nédelec, che, all'apertura della classe di Poitiers, dichiara che è essenziale che i bambini sordi si accorgano fin dall'inizio del percorso scolastico che "un adulto, sordo come loro, [abbia] uno stato pari a quello degli altri adulti" (in Dalle, 2003, p. 43). Da una parte, si riconosce, quindi, il soggetto Sordo come segnante di una lingua e, dall'altra, l'im-

portanza di avere un insegnante Sordo che rappresenti un modello identitario, prima ancora che pedagogico.

In modo più profondo, il gesto di Mercurio interroga il presupposto linguistico implicito del sistema scolastico, di cui il modello bilingue vuole essere una ridefinizione. Là dove la scuola assume la parola orale come opzione "neutra" dell'apprendimento, essa esclude di fatto corpi e lingue. Riconoscere, invece, la LSF come lingua di scolarizzazione sposta invece il baricentro: dall'allievo sordo che deve adeguarsi alla lingua orale della scuola, alla scuola che deve impegnarsi per pluralizzare le proprie lingue per accogliere realmente i propri soggetti.

5. Conclusione

Il gesto di Poitiers rappresenta quindi il manifesto del modello che Mercurio aveva contribuito a promuovere, ridefinendo i rapporti tra scuola e sordità. Rompendo la protesi, Mercurio vuole rendere visibile il fonocentrismo (Derrida, 2024) implicito nella società e nella scuola, e dimostrare che quella che sembrava l'opzione linguistica "neutra" ha in realtà escluso i Sordi per circa un secolo.

Che cosa ci resta dell'evento di Poitiers? Di certo, non ci domandiamo più, ormai, se le lingue dei segni siano lingue a tutti gli effetti: la linguistica lo ha stabilito da decenni e il diritto lo ha infine recepito. Dovremmo piuttosto chiederci se l'istituzione scolastica, e la società più in generale, siano disposte a interrogare i propri assunti linguistici. Forse il martello di Poitiers continua ancora a fare rumore…

Bibliografia

Association des Sourds de Tolosa (Ed.). (2011). *Jean-François Mercurio. Un homme, un militant au service de la libération des Sourds* [Video recording].

Baroni, F., & Des Dorides, L. (2025). *Deaf studies. Per una lettura critica della sordità*. Erickson.

Bauman, H.-D. L. (2004). Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *9*(2), 239–246. https://www.jstor.org/stable/-42658711

Bauman, H.-D. L., & Murray, J. J. (Eds.). (2014). *Deaf gain: Raising the Stakes for Human Diversity*. University of Minnesota Press.

Bergé-Fino, S. (2005). J-F Mercurio, naissance d'un combat [Video]. In *YouTube "Ouvre l'œil"*. https://youtu.be/vSU8u-32jgA?si=AckTzcdZ5mHkzWdr

Bouvet, D. (1982). *La parole de l'enfant sourd. L'apport de la langue des signes dans l'accès à la communication verbale*. Presses Universitaires de France.

Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Presses Universitaires de France. (Original work published 1982)

Chiricò, D. (2014). *Diamo un segno. Per una storia della sordità*. Carocci.

Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : Enjeux, blocages et évolution. *Langue Française*, *137*(1), 32–59. https://doi.org/-10.3406/lfr.2003.1055

Derrida, J. (2024). *Della grammatologia* (S. Facioni & F. Vitale, Eds.). Orthes.
Des Dorides, L. (2020). Senza parole. Lingue dei segni e conflitto sociale. *Zapruder. L'ordine Del Discorso*, *52*, 13–38.
Fornari, P. (Ed.). (1881). Atti del congresso internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 di settembre 1880 pel miglioramento della sorte dei sordomuti. In *Archive.org*. Tipografia Eredi Botta. https://archive.org/details/gu_atticongressoi00inte
Humphries, T. L. (1975). *Audism: the making of a word* [Thesis].
Kerbourc'h, S. (2012). *Le mouvement sourd (1970-2006). De la Langue des Signes française à la reconnaissance sociale des sourds*. Editions L'Harmattan.
Ladd, P. (2023). *Verso La Comprensione Della Cultura Sorda. Alla Ricerca Della Deafhood* (V. Bucchieri, Trans.). la Bussola.
Lane, H. (1993). *The mask of benevolence*. Vintage Books. (Original work published 1992)
Millet, A. (2008). Surdité et plurilinguisme. Fragilité des constructions identitaires. In P. Martinez, D. Moore, & V. Spaëth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Riveneuve éditions.
Minguy, A. (2009). *Le réveil Sourd en France*. Editions L'Harmattan.
Steinebach, S. (1990, July 17). Les sourds brisent leur silence. *L'Humanité*. https://archive.wikiwix.com/cache/?url=https%3A%2F%2Fwww.humanite.fr%2Fnode%2F127217
Stokoe, W. C. (1960). *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. University of Buffalo.
Woodward, J. (1975). *How you gonna get to heaven if you can't talk with jesus: The educational establishment vs. the deaf community*. T.J. Publishers. https://archive.org/details/howyougonnagetto0000wood

IV.8
L'esperienza della bellezza come dispositivo pedagogico nei percorsi di fuoriuscita dalla violenza

Maura Ferrara
Ricercatrice – INAPP, Roma
m.ferrara@inapp.gov.it
Gilda Noviello
Collaboratore Tecnico di Ricerca – INAPP
g.noviello@inapp.gov.it

Abstract
Il contributo esplora il ruolo della bellezza come dispositivo pedagogico nei percorsi di fuoriuscita dalla violenza di genere. Attraverso l'analisi delle pratiche messe in campo presso lo Spazio Donna di San Basilio (Roma), vengono approfondite le esperienze artistiche volte a sostenere processi di riconoscimento, empowerment e ricostruzione identitaria. I risultati evidenziano come le esperienze estetiche favoriscano nuove narrazioni di sé, rafforzino l'autodeterminazione e rendano possibile l'emergere di progettualità future.
Parole chiave: bellezza; pedagogia; violenza di genere; pratiche artistiche; *empowerment.*

This contribution explores the role of beauty as a pedagogical device in pathways out of gender-based violence. Through an analysis of the practices implemented at the **Spazio Donna di San Basilio** (Rome), it examines artistic experiences designed to support processes of self-recognition, empowerment, and identity reconstruction. The findings highlight how aesthetic experiences foster new self-narratives, strengthen self-determination, and enable the emergence of future-oriented projects and aspirations.
Keywords: beauty; pedagogy; gender-based violence; artistic practices; empowerment.

"La violenza non è un destino"
Giulia Paparelli – Socia Be Free

1. Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la bellezza si configura sempre più come una categoria capace di interrogare le possibilità trasformative dell'esperienza edu-

cativa. Lungi dall'essere ridotta a una dimensione estetizzante o ornamentale, la bellezza può essere intesa come esperienza che apre alla ricostruzione di significati, alla riappropriazione del sé e alla ridefinizione del proprio rapporto con il mondo (Dewey, 1934; Mortari, 2015).

Questa prospettiva assume particolare rilevanza nei contesti segnati dalla vulnerabilità, dove le traiettorie biografiche risultano attraversate da esperienze di violenza, esclusione e disconoscimento. In tali situazioni, la bellezza può operare come dispositivo pedagogico capace di riattivare processi di soggettivazione e di riconoscimento, favorendo l'emergere di nuove possibilità esistenziali.

Il contributo presenta una riflessione a partire da un'analisi delle pratiche adottate presso lo Spazio Donna attivo nel quartiere San Basilio di Roma e gestito dalla Cooperativa Be Free, luogo di accoglienza e accompagnamento rivolto prevalentemente a donne che vivono o hanno vissuto situazioni di violenza domestica e di genere.

2. Vulnerabilità, violenza e ricostruzione del sé

La violenza produce effetti che vanno ben oltre il danno immediato, investendo profondamente la dimensione identitaria delle donne. Le operatrici descrivono frequentemente situazioni caratterizzate da perdita dell'autostima, isolamento sociale, dipendenza economica e difficoltà nel riconoscere i propri bisogni e desideri.

Tali elementi possono essere letti alla luce della riflessione di Butler (2004), che interpreta la vulnerabilità come condizione strutturale dell'esistenza umana, ma anche come luogo in cui si rendono visibili le relazioni di potere che espongono alcuni soggetti a forme più intense di precarizzazione. La violenza agisce infatti come dispositivo di disconoscimento che limita la capacità della persona di percepirsi come agente della propria vita. Per questa ragione, il lavoro educativo realizzato nei centri antiviolenza si orienta preliminarmente verso la ricostruzione della fiducia in sé e della capacità di autodeterminazione. Il recupero di una dimensione di autolegittimazione spesso erosa da anni di relazioni violente è tra i primi obiettivi del lavoro con le donne che così hanno la possibilità di tornare a dare un nome a ciò che provano, a ciò che desiderano, recuperando autostima e fiducia in se stesse.

Se la violenza può essere interpretata come un'esperienza di progressiva espropriazione di sé, i percorsi di accompagnamento alla fuoriuscita dalla violenza non possono limitarsi a garantire protezione, sostegno psicologico o autonomia economica. Sebbene tali dimensioni siano imprescindibili, il cuore del lavoro educativo riguarda la possibilità di restituire alla persona la capacità di percepirsi nuovamente come soggetto della propria storia.

La violenza ha ripercussioni importanti non soltanto sul corpo o sulle condizioni materiali di esistenza ma sulla struttura stessa dell'esperienza soggettiva. Attraverso dinamiche di controllo, svalutazione e manipolazione, essa produce un progressivo restringimento dell'orizzonte esistenziale, fino a compromettere la ca-

pacità di riconoscere i propri desideri, attribuire valore ai propri bisogni e immaginare possibilità alternative di vita. Viene così indebolita quella che, in termini pedagogici, può essere definita la capacità progettuale del soggetto, ossia la facoltà di pensarsi come autore della propria esistenza.

È all'interno di questa cornice che la bellezza può essere assunta come categoria pedagogica. La bellezza, quindi, non viene intesa come qualità formale degli oggetti né come esperienza estetizzante e compensatoria ma come evento trasformativo che interrompe l'ordine abituale del vissuto e apre a nuove possibilità di significato. Essa introduce una frattura nelle narrazioni chiuse della sofferenza e rende nuovamente pensabile ciò che sembrava impossibile.

Dewey (1934) interpreta l'esperienza estetica come una forma privilegiata di esperienza capace di integrare emozione, riflessione e azione. L'arte, in questa prospettiva, non costituisce una dimensione separata dalla vita ma una modalità attraverso cui gli individui riorganizzano il rapporto con il mondo e attribuiscono senso a ciò che vivono. L'esperienza artistica diventa quindi esperienza formativa perché permette di trasformare eventi frammentati e dolorosi in una configurazione dotata di significato. Non offre semplicemente uno spazio espressivo ma produce nuove possibilità di comprensione di sé.

Le pratiche artistiche assumono così una funzione che può essere definita di soggettivazione. Se, come sostiene Foucault (2022), il soggetto non è una realtà data ma il risultato di processi attraverso cui ciascuno costruisce il proprio rapporto con sé stesso, allora le esperienze artistiche possono essere interpretate come vere e proprie "tecnologie del sé". Disegnare, scrivere, recitare, creare un manufatto o prendere parte a un processo creativo collettivo significa attivare pratiche attraverso cui la persona torna a esercitare la propria capacità di scelta, di interpretazione e di autorappresentazione.

L'arte offre infatti un linguaggio che consente di dire ciò che spesso non trova parole. I vissuti traumatici sono frequentemente caratterizzati da frammentazione narrativa, silenzio e difficoltà di simbolizzazione. La mediazione artistica permette di avvicinare tali esperienze attraverso forme espressive che precedono o eccedono il linguaggio discorsivo. In questo senso il lavoro artistico non consiste semplicemente nel raccontare ciò che è accaduto, ma nel dare forma a ciò che ancora non possiede una forma compiuta.

La rilevanza pedagogica di questi processi può essere ulteriormente compresa alla luce della teoria narrativa di Ricoeur (1983). L'identità personale non coincide con una sostanza immutabile, ma si costruisce nel racconto che ciascuno produce della propria storia. La violenza tende a colonizzare questa narrazione, fino a diventare l'unica chiave interpretativa dell'esistenza. L'esperienza artistica, al contrario, rende possibile una riconfigurazione narrativa: la persona non cancella la ferita, ma la ricolloca all'interno di una storia più ampia in cui possono emergere capacità, desideri, relazioni e possibilità future. La donna smette progressivamente di essere identificata esclusivamente con la posizione di vittima e torna a riconoscersi come soggetto autonomo ed indipendente, portatore di risorse e di progettualità. Particolarmente significativo appare il ruolo della creatività. Essa non va interpre-

tata come una semplice abilità espressiva, ma come manifestazione della capacità umana di generare mondi possibili. Creare significa immaginare ciò che ancora non esiste, significa introdurre novità nella realtà e sperimentarsi come soggetto capace di trasformazione. Per donne che hanno vissuto per lungo tempo in contesti di controllo e limitazione, fare esperienza della propria creatività equivale a recuperare la percezione di poter incidere sulla realtà e orientare il corso della propria vita.

Questa dimensione richiama le riflessioni di Greene (1986) sull'educazione estetica. Secondo l'autrice, infatti, l'incontro con l'arte amplia il campo del possibile, consentendo alle persone di "vedere altrimenti" la propria esistenza. L'immaginazione non rappresenta un'evasione dalla realtà, ma una condizione necessaria per ogni cambiamento. Nessuna trasformazione può infatti realizzarsi se non viene prima immaginata. Nei contesti di vulnerabilità l'arte agisce precisamente su questa facoltà: restituisce la possibilità di desiderare, di sperare e di progettare.

Accanto alla dimensione individuale emerge inoltre quella relazionale. Le pratiche artistiche collettive producono contesti nei quali il riconoscimento reciproco diventa esperienza concreta. Non si tratta soltanto di esprimere sé stesse, ma di essere viste e accolte da uno sguardo non giudicante. Secondo Honneth (1992), il riconoscimento rappresenta una condizione fondamentale per la costruzione dell'autostima e della fiducia in sé. Nei laboratori artistici il soggetto può fare esperienza di una comunità che riconosce il valore della sua parola, della sua presenza e della sua capacità creativa. La bellezza, pertanto, non risiede esclusivamente nell'opera prodotta, ma nella qualità delle relazioni che accompagnano il processo creativo.

Alla luce di queste considerazioni, la bellezza può essere interpretata come un autentico dispositivo pedagogico. Essa non elimina la ferita né promette una riparazione definitiva, ma crea le condizioni affinché la persona possa nuovamente abitare la propria storia in modo attivo e generativo. Attraverso l'esperienza estetica, le donne non recuperano soltanto capacità espressive o occasioni di benessere; recuperano qualcosa di più profondo: la possibilità di riconoscersi come soggetti capaci di desiderare, immaginare, scegliere e costruire il proprio futuro. È in questo movimento di riappropriazione della propria esistenza che la bellezza manifesta il suo più autentico significato pedagogico.

Una prospettiva analoga emerge negli studi sul *community arts* e sulle pratiche artistiche partecipative (Boal, 1979; Thompson, 2015), dove l'esperienza creativa viene interpretata come spazio di emancipazione e trasformazione sociale. In tali contesti l'arte diviene occasione di incontro, di costruzione di legami e di produzione di narrazioni collettive capaci di contrastare l'isolamento e il silenziamento. Questo elemento appare particolarmente rilevante nei percorsi di fuoriuscita dalla violenza, nei quali la ricostruzione della soggettività procede parallelamente alla ricostruzione delle relazioni. Le pratiche artistiche presenti nei centri antiviolenza sembrano dunque agire su una pluralità di dimensioni simultaneamente: sul piano simbolico, permettono di rinarrare la propria esperienza; sul piano emotivo, favoriscono processi di elaborazione; sul piano relazionale, generano appartenenza

e riconoscimento; sul piano esistenziale, riattivano il desiderio e la capacità di immaginare il futuro. Proprio questa multidimensionalità rende l'arte una risorsa pedagogica particolarmente significativa nei contesti di vulnerabilità.

3. La bellezza come esperienza formativa

La dimensione estetica attraversa trasversalmente i percorsi educativi proposti dallo Spazio Donna. Laboratori di scrittura creativa, teatro, pittura, sartoria, kintsugi, danza e visite guidate a mostre costituiscono occasioni attraverso cui le partecipanti possono entrare in relazione con forme diverse di espressione artistica.

La loro funzione non è esclusivamente ricreativa ma rappresenta una forma intensificata di esperienza capace di produrre continuità tra emozioni, pensiero e azione. L'arte diventa così occasione di rielaborazione del vissuto e di apertura a nuove configurazioni del sé.

Particolarmente significativa appare l'esperienza del laboratorio teatrale, descritto come uno degli strumenti più efficaci nel favorire processi trasformativi. Attraverso la scrittura dei testi, la costruzione collettiva dello spettacolo e la rappresentazione pubblica delle proprie storie, le donne sperimentano forme inedite di espressione e visibilità.

Da una prospettiva pedagogica, tale esperienza può essere interpretata come un esercizio di riconfigurazione narrativa dell'esistenza. Le pratiche artistiche permettono alle donne di passare da una narrazione centrata esclusivamente sulla sofferenza a una narrazione capace di valorizzare le risorse mobilitate nel percorso di uscita dalla violenza.

Uno degli aspetti più rilevanti riguarda la funzione del gruppo. I laboratori artistici non rappresentano soltanto spazi individuali di espressione, ma luoghi di incontro e riconoscimento reciproco.

Le donne costruiscono relazioni significative, sviluppano reti informali di sostegno e sperimentano forme di solidarietà tra pari. La dimensione collettiva appare quindi fondamentale nei processi di ricostruzione identitaria.

Tale elemento richiama la prospettiva pedagogica della cura elaborata da Mortari (2006), secondo cui la formazione prende forma entro relazioni capaci di offrire ascolto, accoglienza e riconoscimento. La bellezza emerge allora non soltanto nei prodotti artistici, ma anche nella qualità delle relazioni che si sviluppano all'interno dei percorsi.

Inoltre, la possibilità di presentare pubblicamente il proprio lavoro artistico produce un importante passaggio simbolico: dalla condizione di vittima a quella di soggetto capace di parola e testimonianza. Molte donne arrivano a raccontare pubblicamente la propria storia, trasformando un'esperienza di sofferenza in una risorsa per altre donne che stanno attraversando percorsi o periodi di vita simili.

Da questo punto di vista, il riconoscimento assume una duplice valenza: è riconoscimento di sé e, simultaneamente, riconoscimento da parte degli altri. Negli ultimi anni, il dibattito pedagogico ha progressivamente riconosciuto il valore

delle pratiche estetiche e artistiche quali dispositivi educativi capaci di sostenere processi di soggettivazione, *agency* e trasformazione nei contesti di vulnerabilità. In questa prospettiva, l'esperienza artistica non rappresenta soltanto uno spazio espressivo, ma una pratica formativa attraverso cui i soggetti possono rielaborare criticamente la propria esperienza, costruire nuove narrazioni di sé e riappropriarsi della propria capacità progettuale (Biesta, 2022; Baldacci, 2020; Zannini, 2021). La dimensione estetica assume così una funzione generativa, poiché apre possibilità di immaginazione e di azione che consentono di contrastare i processi di silenziamento, disconoscimento e marginalizzazione prodotti dalla violenza.

4. Il kintsugi come metafora pedagogica della trasformazione

Tra le pratiche descritte, risulta particolarmente significativa l'esperienza del laboratorio di kintsugi. L'arte giapponese di ricomporre gli oggetti rotti attraverso venature dorate costituisce una potente metafora pedagogica.

La frattura non viene nascosta né cancellata, ma resa visibile e valorizzata come parte della storia dell'oggetto. Analogamente, nei percorsi di fuoriuscita dalla violenza, il lavoro educativo non mira a eliminare il passato o a negare la ferita, bensì a integrarla in una nuova narrazione di sé.

La bellezza che emerge da questa pratica non coincide con la perfezione, ma con la possibilità di attribuire senso alla propria esperienza e di riconoscere nelle ferite trasformate una risorsa per il futuro.

5. Conclusioni

L'esperienza analizzata mostra come la bellezza possa assumere una rilevante funzione pedagogica nei contesti di vulnerabilità. Le pratiche artistiche attivate nello Spazio Donna operano come dispositivi di soggettivazione capaci di promuovere riconoscimento, *agency* e ricostruzione identitaria.

Attraverso il teatro, la scrittura, il lavoro manuale e le altre forme espressive, le donne non soltanto ritrovano uno spazio per sé, ma sperimentano nuove modalità di abitare la propria storia e di immaginare il futuro.

La bellezza si configura così come esperienza che restituisce profondità all'esistenza, riattivando desiderio, creatività e possibilità di trasformazione. In questa prospettiva, essa può essere interpretata come una categoria pedagogica generativa, capace di aprire percorsi di cura e di emancipazione laddove la violenza aveva prodotto silenzio, isolamento e disconoscimento.

Bibliografia

Baldacci, M. (2020). *La scuola al bivio*. Carocci
Biesta, G. (2022). *World-Centred Education*. Routledge.
Boal, A. (1979). *The Theatre of the Oppressed*.
Butler, J. (2004). *Precarious Life*. Verso.
Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Perigee.
Foucault, M. (2022). *Theatrum philosophicum*. Mimesis.
Greene, M. (1986). *The spaces of aesthetic education*. Journal of Aesthetic Education, 20(4), 56-62.
Honneth, A. (1992). *The Struggle for Recognition*. Polity Press.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Cortina.
Thompson, J. (2015). *Performance Affects*.
Zannini, L. (2021). *Corpi che contano. Educazione, cura e vulnerabilità*. FrancoAngeli

IV.9
Esperienze tecno-estetiche immersive e "scenari sensibili": immaginare futuri possibili tra vulnerabilità e sostenibilità

Emanuela Guarcello
Professoressa associata di Pedagogia generale – Università degli Studi di Torino
emanuela.guarcello@unito.it

Abstract
La vulnerabilità del pianeta e delle comunità umane, alimentata da crisi ambientali e trasformazioni tecnologiche, sollecita un'educazione capace di coniugare sensibilità, giudizio e responsabilità. In questa prospettiva, gli "scenari sensibili" si configurano come una possibile risposta pedagogica: paesaggi virtuali semi-immersivi che intrecciano esperienza estetica, immaginazione interattiva e riflessione sull'innovazione. A partire dalla pedagogia estetica di Dewey e dalla prospettiva tecno-estetica di Montani, il contributo illustra i fondamenti teorici e le scelte progettuali del dispositivo educativo GAIA, con particolare attenzione al paesaggio, all'esplorazione e alle loro implicazioni formative. L'esperienza tecno-estetica è così concepita per esercitare l'immaginazione critica e la deliberazione condivisa, orientando la costruzione di futuri possibili, più giusti e sostenibili.
Parole chiave: scenari sensibili; educazione estetica; vulnerabilità; sostenibilità; immaginazione interattiva.

The vulnerability of the planet and human communities, fuelled by environmental crises and technological transformations, calls for education that combines sensitivity, judgement and responsibility. From this perspective, "sensitive scenarios" offer a possible pedagogical response: semi-immersive virtual landscapes combining aesthetic experience, interactive imagination and reflection on innovation. Drawing on Dewey's aesthetic pedagogy and Montani's techno-aesthetic perspective, the paper illustrates the theoretical foundations and design choices of the GAIA educational framework, focusing on the landscape, its exploration and their educational implications. Techno-aesthetic experience is thus conceived to exercise critical imagination and shared deliberation, guiding the construction of possible, more just and sustainable futures.
Keywords: sensitive scenarios; aesthetic education; vulnerability; sustainability; interactive imagination.

1. Esperienza estetica e vulnerabilità

La contemporaneità è attraversata da una diffusa condizione di vulnerabilità che investe il pianeta e le comunità umane. Le crisi ambientali, l'aumento delle disuguaglianze sociali, le tensioni geopolitiche e le profonde trasformazioni tecnologiche contribuiscono a delineare un quadro di crescente incertezza che si riverbera sulle esistenze individuali e collettive. La vulnerabilità emerge così non come una condizione eccezionale, ma come tratto costitutivo dell'esperienza umana, richiamando l'urgenza di percorsi educativi capaci di promuovere sensibilità, responsabilità e capacità di attribuire significato alla complessità del presente (Heller & Bauman, 2015).

In questa prospettiva, l'esperienza estetica assume una rilevanza pedagogica centrale poiché favorisce lo sviluppo dell'*aisthesis*, intesa come capacità di percepire, interpretare e immaginare criticamente il mondo rispetto agli auspicabili sviluppi futuri (Dewey, 1980; Montani, 2014). Attraverso l'esercizio della sensibilità, dell'immaginazione e del giudizio riflessivo, l'educazione estetica può contribuire alla formazione di soggetti capaci di confrontarsi con le sfide contemporanee senza ridurle a problemi esclusivamente tecnici o funzionali, quanto piuttosto facendone la leva per il cambiamento.

In tale direzione, la dimensione estetica non coincide con la semplice fruizione del bello, ma rappresenta un esercizio di apertura percettiva e interpretativa capace di contrastare l'assuefazione e l'indifferenza verso le fragilità del presente (Montani, 2014). L'esperienza estetica educa infatti a sostare nell'incertezza, a riconoscere la complessità delle situazioni e a coltivare uno sguardo capace di cogliere connessioni, possibilità e ampliamenti qualitativi. Essa sollecita una forma di immaginazione interattiva (Montani, 2025) che non si limita a rappresentare mondi possibili, ma orienta l'azione verso futuri desiderabili ("belli"), alimentando processi di trasformazione individuale e collettiva. In questo senso, la bellezza assume un valore eminentemente pedagogico: non come promessa di salvezza o come esperienza consolatoria, bensì come pratica di sensibilizzazione che rende visibili le vulnerabilità del vivente e invita a costruire relazioni fondate sulla cura, sull'interdipendenza e sulla corresponsabilità (Heller & Bauman, 2015; Latouche, 2020, 2022, 2025). L'educazione estetica diviene così uno spazio privilegiato per formare soggetti capaci di abitare criticamente la contemporaneità e di partecipare consapevolmente alla costruzione di orizzonti di sostenibilità (Guarcello & Longo, 2024).

2. Esperienze tecno-estetiche immersive e "scenari sensibili"

Entro questa cornice concettuale, il contributo esplora il potenziale educativo delle esperienze tecno-estetiche semi-immersive realizzate mediante ambienti virtuali, definibili nei termini di "scenari sensibili" (Guarcello, in press). Tali ambienti sono concepiti come spazi formativi nei quali la bellezza non coincide con una mera qualità formale, ma si configura come esperienza generativa di senso, capace di aprire nuove possibilità di relazione con sé stessi, gli altri e il mondo. In questo

intreccio, la vulnerabilità diviene condizione da avvicinare, con cui entrare in contatto, da ascoltare e comprendere, di cui prendersi cura e da riconoscere non solo nell'altro ma anche dentro di sé (Guarcello, 2016).

Gli scenari sensibili si fondano su una concezione dell'esperienza estetica che pone in dialogo la riflessione pedagogica di Dewey con la prospettiva tecno-estetica di Montani, riconoscendo negli ambienti virtuali semi-immersivi luoghi privilegiati per educare l'*aisthesis* e l'immaginazione interattiva (Dewey, 1980; Montani, 2014, 2025). Essi non sono progettati per favorire una fruizione spettacolare della tecnologia, ma per promuovere processi di problematizzazione, deliberazione etica e costruzione condivisa di significato attraverso l'esperienza percettiva (Guarcello, in press). L'ambiente virtuale assume così la forma di un paesaggio da abitare e interpretare collettivamente, nel quale bambini e bambine sono chiamati a esplorare questioni complesse senza ricevere risposte predefinite, ma costruendo progressivamente ipotesi interpretative mediante il dialogo, il confronto e il giudizio riflessivo.

La definizione di "scenario sensibile" richiama tre dimensioni complementari. È sensibile per i temi che mette in scena, poiché affronta questioni che riguardano il destino comune degli esseri umani, dei viventi e del pianeta, come la sostenibilità, la giustizia sociale e l'innovazione tecnologica (Latour, 2017; Lovelock, 1979). È sensibile per il paesaggio che propone, rappresentato come uno spazio vivo e condiviso nel quale l'essere umano sperimenta la propria appartenenza alla Terra e la propria interdipendenza con gli altri esseri viventi (Council of Europe, 2000; Dematteis, 2021). Infine, è sensibile per le modalità con cui coinvolge i partecipanti, sollecitando un contatto percettivo e riflessivo con i problemi affrontati e promuovendo la revisione delle proprie rappresentazioni, convinzioni e precomprensioni (Cirifino et al., 1999; Montani, 2014).

In questa prospettiva, gli scenari sensibili si caratterizzano per alcune proprietà formative e trasformative fondamentali: la resistenza a interpretazioni univoche, l'irriducibilità dei significati, l'imprevedibilità dei percorsi esplorativi, l'autentica interattività tra soggetto e ambiente e la costruzione intersoggettiva dell'esperienza (Montani, 2014). L'ambiente virtuale non viene quindi attraversato come semplice simulazione, ma come dispositivo educativo che rende possibile l'esercizio dell'immaginazione critica, della responsabilità e della deliberazione collettiva rispetto alle sfide della contemporaneità (Montani, 2025; Guarcello & Longo, 2024).

3. L'ambiente GAIA: immaginare futuri possibili tra bellezza e vulnerabilità

L'ambiente GAIA, sviluppato nel quadro della ricerca-azione partecipata CAIR (Guarcello, Longo, 2024), offre un esempio di scenario sensibile rivolto alla scuola primaria. L'ambiente, realizzato e implementato grazie alla collaborazione tra ricercatori, insegnanti e famiglie (Barbier, 2008; Sorzio, 2019), intende accompagnare bambini e bambine della scuola primaria nell'esplorazione critica di una particolare questione "sensibile", decisamente attuale e problematica: l'innovazione tecnologica e, in particolare, le implicazioni etiche e ambientali connesse all'In-

telligenza Artificiale. Il riferimento alla Gaia Terra (implicito nel nome attribuito all'ambiente stesso) richiama l'interdipendenza tra persone, altri viventi ed ecosistemi e orienta l'esperienza formativa verso la cura del mondo condiviso (Latour, 2017; Lovelock, 1979).

L'ambiente è organizzato come un paesaggio virtuale semi-immersivo pittorico che rappresenta la Terra "vivente" (Lovelock, 1979) nel quale i partecipanti, lavorando in piccoli gruppi in un tempo massimo di due giornate di formazione, sono invitati a esplorare ambienti naturali e antropizzati alla ricerca di tracce dell'innovazione tecnologica (una mongolfiera, un'altalena, una barca, un esempio di pittura rupestre, un'agorà, un bosco generato in parte con IA). L'obiettivo del percorso formativo non consiste prioritariamente nell'acquisizione di conoscenze, bensì nella costruzione di interpretazioni condivise che consentano di interrogare il rapporto tra sviluppo tecnologico e IA, qualità della vita, sostenibilità e responsabilità verso il pianeta.

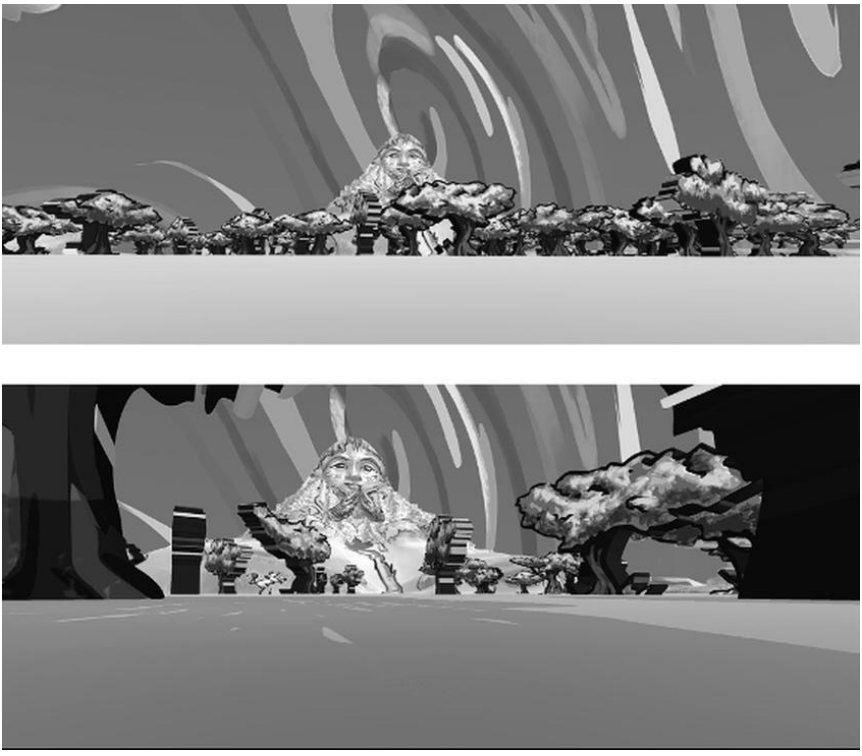


Fig. 1: Scenario sensibile GAIA, paesaggio esterno.
Elaborazione grafica: Giorgio Borla, Laboratorio LIFE, Università di Torino

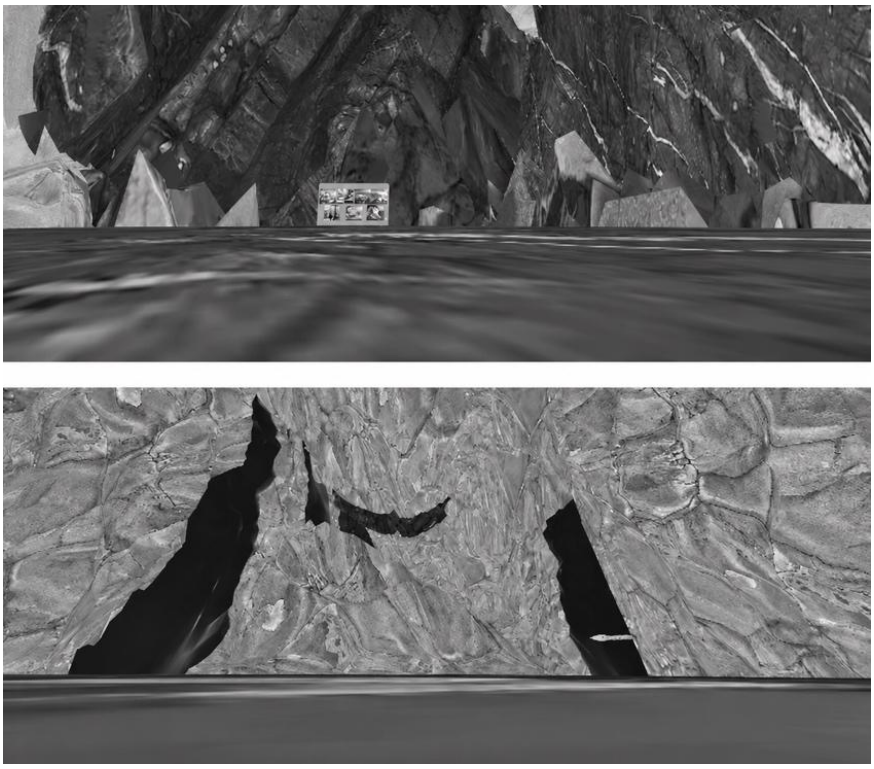


Fig. 2: Scenario sensibile GAIA, spazio interno della montagna.
Elaborazione grafica: Giorgio Borla, Laboratorio LIFE, Università di Torino

La successiva esplorazione della "grotta" dedicata all'Intelligenza Artificiale guida i bambini a confrontarsi con alcune tra le più diffuse rappresentazioni ingenue dell'IA, favorendo la distinzione tra spiegazioni intuitive e conoscenze scientificamente fondate (Airenti, 2015; Bewersdorff et al., 2023; Mertala & Fagerlund, 2024).

L'ambiente GAIA mette in scena, nello sviluppo di questo percorso, le proprietà formative e trasformative fondamentali di un ambiente tecno-estetico. Infatti, la resistenza e l'irriducibilità si traducono in un paesaggio pittorico dai significati non univoci, che sollecita interpretazioni plurali. L'imprevedibilità prende forma nei percorsi esplorativi liberamente scelti; l'interattività nella possibilità di trasformare il paesaggio attraverso i propri "sogni" di innovazione. L'intersoggettività si realizza nell'esplorazione in piccoli gruppi, nel dialogo e nella deliberazione condivisa (Montani, 2014).

In questo percorso la bellezza del paesaggio non rappresenta un semplice elemento decorativo, ma il dispositivo attraverso cui i bambini sono invitati a percepire la vulnerabilità del vivente in relazione alle applicazioni dell'IA e a immaginarne possibili vie per un suo uso responsabile. L'esplorazione estetica diviene così occasione per esercitare l'immaginazione critica: osservare, interrogare,

discutere e progettare futuri nei quali l'innovazione tecnologica sia orientata al benessere comune e alla cura della Terra. Emblematico è il compito finale, nel quale ciascun gruppo è chiamato a elaborare un "grande sogno" di innovazione, immaginando una tecnologia (integrata con IA) ancora inesistente ma capace di migliorare la qualità della vita delle generazioni. I sogni vengono riportati nell'agorà virtuale, che diventa simbolicamente un luogo di costruzione plurale dei mondi futuri possibili.

4. Conclusioni

In questa prospettiva, gli scenari sensibili intendono promuovere l'acquisizione di alcune conoscenze di base sul tema sotto esame (in questo caso l'Intelligenza Artificiale), ma soprattutto sviluppare una diversa postura nei confronti del futuro, fondata sulla capacità di coniugare immaginazione, responsabilità e cura (Guarcello, in press). Sono intesi, infatti, come uno spazio estetico-pedagogico nel quale la vulnerabilità del vivente non è percepita come limite, ma come condizione da cui prende avvio la costruzione condivisa di mondi più giusti, sostenibili e umanamente abitabili. La prospettiva delineata considera, pertanto, gli scenari sensibili non come strumenti per una fruizione tecnologica più coinvolgente, ma come contesti tecnologicamente aumentati per educare l'*aisthesis*, l'immaginazione critica e la deliberazione condivisa su temi e problemi centrali del rapporto oggi particolarmente fragile tra vivente umano, non umano e pianeta.

Bibliografia

Airenti, G. (2015). The cognitive bases of anthropomorphism: From relatedness to empathy. *International Journal of Social Robotics,* 7(1), 117–127. https://doi.org/10.1007/s12369-014-0263-x

Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*. Armando.

Bewersdorff, A., Zhai, X., Roberts, J., & Nerdel, C. (2023). Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature. *Computers & Education: Artificial Intelligence,* 4, Article 100143. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100143

Cirifino, F., Rosa, P., Roveda, S., & Sangiorgi, L. (Eds.). (1999). *Ambienti sensibili. Studio Azzurro. Esperienze tra interattività e narrazione*. Electa.

Council of Europe. (2000). Council of Europe Landscape Convention (ETS No. 176).

Dematteis, G. (2021). *Geografia come immaginazione. Tra piacere della scoperta e ricerca di futuri possibili.* Donzelli.

Dewey, J. (1980). *Art as experience.* Perigee.

Guarcello, E. (2016). Dall'oscurità dello stare all'impertinenza dell'esserci. Esperienze 'taglienti' nella relazione di cura e formazione attraverso la narrazione per immagini. MeTis. Mondi Educativi. *Temi, Indagini, Suggestioni,* (11), 269–282.

Guarcello, E. (in press). Immersive techno-aesthetic environments as opportunity to foster parental involvement in education: The case of the "Gaia" Sensitive Scenario. In L. Lasselle, I. Lucio, M. Fuqua, & R. G. Carrión (Eds.), *Handbook on communities, families and organisations*. Bloomsbury.

Guarcello, E., & Longo, A. (Eds.). (2024). *School children and the challenge of managing AI technologies: Fostering a critical relationship through aesthetic experiences*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032694283

Heller, Á., & Bauman, Z. (2015). *La bellezza (non) ci salverà.* Il Margine.

Latouche, S. (2020). *Come reincantare il mondo. La decrescita e il sacro.* Bollati Boringhieri.

Latouche, S. (2022). *L'abbondanza frugale come arte di vivere. Felicità, gastronomia e decrescita.* Bollati Boringhieri.

Latouche, S. (2025). *Il disastro urbano e la crisi dell'arte contemporanea.* Elèuthera.

Latour, B. (2017). *Facing Gaia: Eight lectures on the new climatic regime*. Polity Press.

Lovelock, J. (1979). *Gaia: A new look at life on Earth*. Oxford University Press.

Mertala, P., & Fagerlund, J. (2024). Finnish 5th and 6th graders' misconceptions about artificial intelligence. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 39, Article 100630. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100630

Montani, P. (2014). *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*. Raffaello Cortina.

Montani, P. (2025). *Vita interactiva. Da Homo sapiens all'universo digitale*. Einaudi.

Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143–160). Carocci.

IV.10
La bellezza della natura in ospedale: uno strumento pedagogico contro il burnout

Teresa Iona
Ricercatrice – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
iona@unicz.it
Miriam Galloro
Dottoranda – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
miriam.galloro@unicz.it
Marianna Vaccaro
Dirigente Psicologo – Asl Città di Torino
marianna.vaccaro@aslcittaditorino.it

Abstract
Il burnout minaccia il benessere psicofisico del personale sanitario. La biofilia, nella relazione *human-nature,* è considerata fondamento dell'educazione salutistica: la bellezza naturalistica nei luoghi di lavoro attraverso attività come gardening, forest bathing, orticultura o pause verdi riduce stress e fatica, migliorando le prestazioni. Lo studio indaga la consapevolezza naturalistica del personale sanitario quale variabile predittiva del burnout e dell'intolleranza dell'incertezza. Sono stati utilizzati i questionari: SAQ, MBI, IUS-27, GAD-7 e INS. I dati evidenziano un bisogno di interazione con la natura. Pause quotidiane in natura migliorano ansia, esaurimento emotivo e depersonalizzazione, contrastando il burnout. Oltre all'attrazione visiva e al ruolo nella promozione della salute, il fascino naturale delle piante in ambito sanitario può rappresentare una preziosa risorsa educativa per il personale sanitario.
Parole chiave: sindrome da burnout; natura; ospedale; biofilia; personale sanitario.

Burnout threatens the psychophysical well-being of healthcare personnel. Biophilia, within the human-nature relationship, is considered a foundation of health education: natural beauty in the workplace, through activities such as gardening, forest bathing, horticulture, or green breaks, reduces stress and fatigue, improving performance. This study investigates healthcare workers' nature connectedness as a predictive variable for burnout and intolerance of uncertainty. The SAQ, MBI, IUS-27, GAD-7, and INS questionnaires were administered. The data highlight a need for interaction with nature. Daily breaks in natural settings improve anxiety, emotional exhaustion and depersonalization levels, thereby countering burnout syndrome. In addition to its visual appeal and role in promoting health, the natural charm of plants in healthcare settings can serve as a valuable educational resource, especially for staff involved in self-care.
Keywords: burnout syndrome; nature; hospital; biophilia; healthcare personnel.

1. Introduzione

Il "burnout", introdotto come termine da Freudenberger (1974) e definito da Maslach (2016) come sindrome da stress prolungato con depersonalizzazione, inefficacia e crisi relazionale, colpisce soprattutto le "*helping profession*", professioni nelle quali il rapporto con la persona è parte centrale dell'interazione, comprendendo quindi la figura sanitaria (Galluzzo, 2020). Sovraccarico lavorativo, burocrazia e deficit di leadership ne aumentano il rischio, compromettendo la qualità assistenziale (Yilanli, 2026). Da una prospettiva pedagogica, la relazione *human-nature,* nella componente di bellezza naturalistica, rappresenta una strategia educativa originale e preventiva. Il design biofilico, integrando elementi naturalistici negli spazi indoor (Browning & Ryan, 2020), riduce stress e fatica migliorando le prestazioni rispetto agli ambienti tradizionali (Menardo, 2022). La presente ricerca indaga se la consapevolezza naturalistica del personale sanitario possa costituire fattore protettivo verso burnout e intolleranza all'incertezza.

2. Metodologia

Un campione di personale sanitario ha compilato un questionario online suddiviso in una sezione sociodemografica e dalle seguenti scale di riferimento:

- *Self-awareness questionnaire* (SAQ): 35 item, scala Likert a 5 punti, punteggio elevato indica una forte consapevolezza enterocettiva (Longarzo, 2025);
- *Generalized Anxiety Disorder-7* (GAD-7): 7 item, scala Likert a 4 punti, score 0-21, cut-off $\geq$10 (Spitzer, 2006);
- *Inclusion of Nature in Self Scale* (INS): 7 coppie di cerchi sovrapposti, che rappresentano il "Sé" e la "Natura"; variano da una sovrapposizione nulla ad una totale (Schultz, 2001);
- *Intolerance of Uncertainty Scale-27* (IUS-27): 27 item, scala Likert a 5 punti; punteggio elevato indica intolleranza generale all'incertezza e una vulnerabilità allo stress (Bottesi, 2015);
- *Maslach Burnout Inventory* (MBI): 22 item, scala Likert a 7 punti; tre sottoscale: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e gratificazione personale. Punteggi più elevati nelle prime due dimensioni indicano una maggiore probabilità di manifestare la sindrome, opposto invece nella sezione della gratificazione personale (Sirigatti, 1988).

3. Analisi statistica

Le analisi sono state condotte con SPSS. Il profilo del campione è stato definito tramite analisi descrittiva: variabili continue normali con media ± DS, non normali con mediana e range. L'analisi inferenziale ha utilizzato i coefficienti di correlazione di Pearson e Spearman. Sono stati applicati modelli di regressione lineare multipla a due blocchi, includendo variabili sociodemografiche e lavorative, elementi na-

turali visibili, pause all'aperto e minuti di contatto con la natura (Natura Score). Per ogni blocco sono stati calcolati R^2, R^2 aggiustato, R^2 e la statistica F di variazione. Per i predittori: coefficienti B (con SE), , t di Student, p-value e IC al 95%.

4. Risultati

Il campione (69 operatori sanitari) è costituito prevalentemente da operatori di ospedale pubblico (70%), di sesso femminile (62%), con età media di 40 anni e una distribuzione equilibrata di esperienza professionale (ved. Tab.1)

Variabile	n (%) oppure M ± DS (range)
Età (anni)	40,0 ± 12,4 (25–79)
Genere	
Maschio	25 (36,2%)
Femmina	43 (62,3%)
Preferisco non rispondere	1 (1,4%)
Struttura prevalente	
Ambulatorio territoriale	11 (15,9%)
Clinica privata/convenzionata	10 (14,5%)
Ospedale pubblico	48 (69,6%)
Specializzazione	
1 – Riabilitativa / Fisiatrica	26 (38,2%)
2 – Specialità Mediche / Cliniche	10 (14,7%)
3 – Servizi / Igiene / Altro	29 (42,6%)
4 – Medicina Generale / Pediatria / Altro	3 (4,4%)
Missing	1
Ore settimanali	
< 38	25 (36,2%)
38–48	35 (50,7%)
49–60	6 (8,7%)
> 60	3 (4,3%)
Turni notturni	
Mai	61 (88,4%)
1–2 / mese	3 (4,3%)
≥ 3 / mese	5 (7,2%)
Natura score (0–9)	4,14 ± 2,44 (0–9)
EE (MBI)	20,71 ± 9,93 (6–45)
DP (MBI)	11,23 ± 5,46 (2–27)
PA (MBI)	31,22 ± 7,23 (3–44)
IUS-27	74,64 ± 28,36 (31–149)
GAD-7	7,45 ± 5,19 (0–21)
SAQ	23,78 ± 12,87 (2–69)

Note: EE= Esaurimento Emotivo; DP=Depersonalizzazione; PA=Gratificazione Personale; IUS= Intolerance of Uncertainty Scale; GAD= Generalized Anxiety Disorder; SAQ= Self-awareness questionnaire

Tab.1: Caratteristiche demografiche ed Esposizione naturalistica lavorativa del campione (N totale = 69; analisi per specializzazione su N = 68)

Le analisi di correlazione bivariata indicano associazioni statisticamente significative tra le dimensioni di esposizione naturalistica e gli *outcome* psicometrici e clinici. I minuti di contatto con la natura indicano una correlazione negativa significativa con GAD-7 (p = 0,008) e con l'esaurimento emotivo (p = 0,003). Un'ulteriore correlazione negativa è con i punteggi della depersonalizzazione (*p* = 0,020) mentre l'opposto si presenta positivamente con la sottoscala della gratificazione personale (*p* = 0,031) e anche con INS (*p* = 0,012*)*. Il punteggio Connessione Naturalistica si associa negativamente con il GAD *(r* = –0,34) (ved. Tab.2).

Coppia di Variabili (Esposizione vs Outcome)	Coefficiente (*r* / *ρ*)	*p*-value
Minuti di contatto natura vs		
Ansia (GAD-7)	-0,32 / -0,31	0,008**
Esaurimento Emotivo (EE)	-0,36 / -0,35	0,002**
Depersonalizzazione (DP)	-0,28 (ρ)	0,020*
Gratificazione Personale (PA)	+0,26 (ρ)	0,031*
Connessione Natura (INS)	+0,30 / +0,27	0,012*
Natura score vs		
Connessione Natura (INS)	+0,40 (*r*)	< 0,001***
Ansia (GAD-7)	-0,34 (*r*)	0,004**
Intolleranza Incertezza (IUS-27)	-0,24 (*r*)	0,047*
Esaurimento Emotivo (EE)	-0,26 (*r*)	0,033*
Depersonalizzazione (DP)	-0,26 (ρ)	0,033*

Tab. 2: Correlazioni Bivariate Principali (Pearson r / Spearman ρ)

Calcolando le medie nei gruppi di specializzazioni, il gruppo Riabilitativa/Fisiatrica presenta i livelli più bassi di Esaurimento Emotivo (EE: M=16,4) e Depersonalizzazione (DP: M=9,5), nonché il punteggio Natura più elevato (M=4,9). Il gruppo Specialità Mediche/Cliniche mostra invece i valori più alti di DP (M=16,5) e EE (M=26,0), associati al più basso punteggio Natura (M=2,6) (ved. Tab.3).

Variabile	1 – Riabilitativa (*n* = 26)	2 – Spec. Mediche (*n* = 10)	3 – Servizi/Igiene (*n* = 29)	4 – Med. Gen./Ped. (*n* = 3)
Natura score (0–9)	4,88 ± 2,36	2,60 ± 1,90	3,97 ± 2,57	5,00 ± 1,73
SAQ	20,54 ± 12,28	22,50 ± 9,76	25,21 ± 12,12	39,00 ± 26,15
GAD-7	5,46 ± 3,96	9,00 ± 5,91	8,24 ± 5,69	10,00 ± 3,61
INS	3,92 ± 1,35	2,70 ± 1,57	4,14 ± 1,53	4,00 ± 1,73
IUS-27	68,38 ± 28,24	81,20 ± 26,10	78,21 ± 29,64	69,33 ± 31,77
EE (MBI)	16,38 ± 7,39	26,00 ± 12,68	21,66 ± 10,03	28,67 ± 3,79
DP (MBI)	9,46 ± 5,66	16,50 ± 6,29	10,72 ± 3,96	14,67 ± 3,51
PA (MBI)	31,65 ± 8,41	33,20 ± 6,25	31,14 ± 6,26	21,67 ± 3,06

Tab. 3: Confronto delle variabili tra i sottogruppi di Specializzazione

Le correlazioni di Pearson confermano associazioni inverse significative tra maggiore esposizione naturalistica e: minore EE (Natura score: r=–0,26, p=0,032; minuti di contatto: r=–0,36, p=0,002); minore DP (elementi naturali: r=–0,25, p=0,041); minore GAD-7 (Natura score: r=–0,34, p=0,005; minuti: r=–0,32, p=0,008); minore IUS-27 (Natura score: r=–0,24, p=0,045) (ved. Tab.4).

Variabile naturalistica	Outcome	Pearson *r* (*p*)	Spearman *ρ* (*p*)
Elementi naturali	EE (MBI)	–0,157 (0,198)	–0,078 (0,524)
	DP (MBI)	–0,247 (0,041)*	–0,258 (0,033)*
	PA (MBI)	–0,004 (0,972)	0,022 (0,858)
	IUS-27	–0,218 (0,072)	–0,190 (0,117)
	GAD-7	–0,266 (0,027)*	–0,224 (0,065)
	SAQ	–0,032 (0,795)	0,000 (0,998)
Pause all'aperto	EE (MBI)	–0,043 (0,726)	0,010 (0,936)
	DP (MBI)	–0,034 (0,785)	–0,003 (0,978)
	PA (MBI)	0,190 (0,118)	0,195 (0,109)
	IUS-27	–0,151 (0,215)	–0,132 (0,280)
	GAD-7	–0,132 (0,280)	–0,131 (0,283)
Minuti natura	EE (MBI)	–0,363 (0,002)**	–0,347 (0,004)**
	DP (MBI)	–0,218 (0,072)	–0,281 (0,019)*
	PA (MBI)	0,234 (0,053)	0,264 (0,029)*
	IUS-27	–0,136 (0,265)	–0,161 (0,185)
	GAD-7	–0,318 (0,008)**	–0,308 (0,010)**
	SAQ	–0,161 (0,185)	–0,112 (0,361)
Natura score	EE (MBI)	–0,259 (0,033)*	–0,194 (0,110)
	DP (MBI)	–0,234 (0,053)	–0,262 (0,030)*
	PA (MBI)	0,195 (0,108)	0,213 (0,079)
	IUS-27	–0,242 (0,045)*	–0,220 (0,069)
	GAD-7	–0,336 (0,005)**	–0,320 (0,007)**
	SAQ	–0,104 (0,393)	–0,070 (0,565)

Tab. 4: Correlazioni di Pearson (r) e Spearman (ρ) tra variabili naturalistiche e outcome (N = 69)

I test di Kruskal-Wallis e ANOVA evidenziano differenze statisticamente significative tra i gruppi solo per EE (p=0,025 / 0,016) e DP (p=0,004 / 0,003) (ved.Tab.5).

I confronti post-hoc (Mann-Whitney /Bonferroni) confermano che la Depersonalizzazione è significativamente più elevata nelle Specialità Mediche rispetto sia alla Riabilitativa (p=0,005) sia ai Servizi/Igiene (p=0,002). Per EE i confronti non sopravvivono alla correzione multipla, pur mostrando trend coerenti. Nessuna differenza significativa emerge per IUS-27, SAQ, INS e PA. GAD-7 e Natura score mostrano trend non significativi (pT0,06).

Variabile	Kruskal-Wallis *H* (*p*)	ANOVA *F* (*p*)
Natura score (0–9)	7,305 (0,063)†	2,428 (0,074)†
SAQ	3,919 (0,270)	2,199 (0,097)†
GAD-7	7,280 (0,064)†	2,137 (0,104)
INS	6,091 (0,107)	2,422 (0,074)†
IUS-27	2,845 (0,416)	0,769 (0,516)
EE (MBI)	9,330 (0,025)*	3,701 (0,016)*
DP (MBI)	13,112 (0,004)**	5,287 (0,003)**
PA (MBI)	7,011 (0,072)†	2,096 (0,110)

Tab. 5: Confronti tra gruppi (Kruskal-Wallis e ANOVA) – N = 68

Nei modelli semplici di regressione lineare "Natura score" predice significativamente minori livelli di EE, IUS-27 e GAD-7. Quando si controlla per età, genere, ore settimanali e anni di servizio: i "minuti di contatto con la natura" restano predittori indipendenti di minore EE (=–2,54, p=0,010); " Natura score" resta significativo per IUS-27 (p=0,041) e GAD-7 (p=0,022) (ved.tab.6)

Outcome	Predittore	*β* (*SE*)	*p*	R^2 / R^2_{adj}
EE (MBI)	Natura score	–0,721 (0,443)	0,109	0,36 / 0,31
	Ore settimanali	6,393 (1,345)	< 0,001***	
EE (MBI)	Minuti natura	–2,540 (0,957)	0,010**	0,39 / 0,34
	Ore settimanali	5,968 (1,317)	< 0,001***	
IUS-27	Natura score	–2,981 (1,426)	0,041*	0,18 / 0,11
	Genere (F)	21,440 (7,470)	0,006**	
GAD-7	Natura score	–0,594 (0,252)	0,022*	0,23 / 0,16
	Ore settimanali	1,787 (0,766)	0,023*	

Tab. 6: Regressioni lineari multiple (, SE, p): Modello A – Predittori: Natura score + età + genere + ore settimanali + anni di servizio

Aggiungendo la specializzazione come fattore categoriale, l'effetto del Natura score su EE si attenua fino a diventare non significativo (p=0,261), mentre quello dei minuti di contatto rimane borderline (p=0,056). Anche gli effetti su IUS-27

e GAD-7 si riducono. Il carico orario settimanale rimane il predittore più robusto di EE e GAD-7 in tutti i modelli (ved. Tab.7).

Outcome	Predittore principale	*β* (*SE*)	*p*	Note
EE (MBI)	Natura score	–0,541 (0,477)	0,261	Effetto attenuato
EE (MBI)	Minuti natura	–2,128 (1,093)	0,056	Borderline
IUS-27	Natura score	≈ –2,68	>0,05	Non più significativo
GAD-7	Natura score	–0,499 (0,273)	0,072	Trend
DP (MBI)	Spec. Mediche (vs Riabilitativa)	+6,34 (1,96)	0,002**	Differenza di gruppo

Tab. 7: Modello B – Aggiunta della specializzazione (fattore categoriale)

5. Discussione e conclusione

I risultati indicano che una maggiore esposizione naturalistica durante la pausa lavorativa, in particolare i minuti quotidiani di contatto con la natura, si associa a minori livelli di esaurimento emotivo, depersonalizzazione, ansia e intolleranza all'incertezza. Il gruppo di specializzazione Riabilitativa, caratterizzato da più elevata esposizione naturalistica, presenta i punteggi di burnout più bassi, mentre le Specialità Mediche mostrano il profilo opposto.

Questi dati sono coerenti con la letteratura sul design biofilico e sugli effetti ripristinanti e protettivi della natura (Ulrich, 1984; Cordoza et al., 2018; Menardo et al., 2022). L'attenuazione dell'effetto della natura quando si include la specializzazione suggerisce che, parte dell'associazione osservata, sia mediata da differenze strutturali e organizzative tra le discipline. Nondimeno il permanere di una tendenza protettiva dei minuti di contatto con la natura indica che anche interventi ambientali semplici possono contribuire al benessere del personale: rimane, dunque, rilevante e supportata l'idea che anche brevi interazioni quotidiane con elementi naturali possano contrastare il burnout.

Dal punto di vista pedagogico, questo orientamento si iscrive nella tradizione dell'ambiente come "terzo educatore" (Malaguzzi, 1996) e nella pedagogia del luogo (place-based education), che concepisce lo spazio non come semplice contenitore, ma come soggetto attivo di apprendimento e di cura. La bellezza naturale, in questa cornice, non è ornamento, ma dispositivo estetico-educativo (Dewey, 1934) capace di generare esperienze di significato, di appartenenza e di riconnessione ecologica. La natura in ospedale assume un ruolo non solo estetico, ma diviene risorsa formativa capace di promuovere consapevolezza interocettiva, regolazione emotiva e capacità di tollerare l'incertezza controllando esaurimento emotivo e depersonalizzazione. Integrare pause outdoor, piante e viste verdi negli ambienti di cura rappresenta pertanto una strategia a basso costo, realizzabile e potenzialmente efficace per la prevenzione del burnout. In conclusione, si ritiene prioritario che le politiche di benessere organizzativo integrino un approccio pe-

dagogico educativo e sinergico, capace di orientare interventi strategici di miglioramento degli ambienti di cura attraverso la mediazione estetica della natura.

Bibliografia

Bonometti, S. (2023). Prendersi cura di chi cura: arte e natura come mediatori per la formazione degli operatori sanitari. *Education Sciences & Society: 2, 2023*, 169-178.

Bottesi, G., Ghisi, M., Novara, C., Bertocchi, J., Boido, M., De Dominicis, I., & Freeston, M. H. (2015). Intolerance of uncertainty scale (IUS-27 e IUS-12): Due studi preliminari. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, *21*(3).

Browning, W. D., Ryan, C. O., & Heatherwick, T. (2020). *Nature inside. A biophilic design guide*. Riba Publishing.

Cordoza, M., Ulrich, R. S., Manulik, B. J., Gardiner, S. K., Fitzpatrick, P. S., Hazen, T. M., ... & Perkins, R. S. (2018). Impact of nurses taking daily work breaks in a hospital garden on burnout. *American Journal of Critical Care*, *27*(6), 508-512.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.

Galluzzo, M. G. (2020). La sindrome di burnout. *Bollettino Itals*, 18(86), 67–77.

Longarzo M., D. F. (2015). The relationships between interoception and alexithymic trait. The Self Awareness Questionnaire in healthy subjects. *Frontiers in Psychology*, 1149

Malaguzzi, L. (1996). In T. Filippini & V. Vecchi (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (p. 216). Junior.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.

Menardo, E., Di Marco, D., Ramos, S., Brondino, M., Arenas, A., Costa, P., ... & Pasini, M. (2022). Nature and mindfulness to cope with work-related stress: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5948.

Schultz, P. W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of environmental psychology*, *21*(4), 327-339.

Sirigatti, S., Stefanile, C., & Menoni, E. (1988). Per un adattamento italiano del Maslach Burnout Inventory (MBI). *Bollettino di psicologia applicata*, *187*(188), 33-39.

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097.

Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. Science, 224(4647), 420–421.

Yilanli, M., & Kaur, J. (2026). Healthcare Professional Burnout. In *StatPearls*. StatPearls Publishing.

IV.11
Difendere il bello, il fragile e il perituro. L'etica di resistenza di Edgar Morin per l'educativo

Chiara Massullo
PhD – Università Roma Tre
chiara.massullo@uniroma3.it

Abstract
Il contributo indaga l'etica di resistenza di Edgar Morin e la sua portata educativa. Essa nasce dal confronto con la crudeltà del mondo e dell'umano e assume la forma di resistenza alla disgregazione, alla barbarie e alle mutilazioni del pensiero. Al suo versante negativo corrisponde quello positivo della *reliance*: la difesa delle *deboli forze* dell'unione e della bellezza, tanto fragili e caduche. Attraversata dalla tensione tra accettazione e rivolta, l'etica di resistenza si confronta inoltre con l'incertezza dell'azione e dei suoi esiti. Ne vengono quindi indagate alcune implicazioni educative: riforma del pensiero, comprensione, auto-esame, educazione all'incertezza e limite dell'efficacia educativa. Ne emerge un'educazione chiamata a resistere senza garanzia, capace di difendere ciò che resta vulnerabile senza sottrarlo alla finitudine.
Parole chiave: Edgar Morin; etica di resistenza; complessità; fragilità; educazione.

This paper examines Edgar Morin's ethics of resistance and its educational significance. Confronting the cruelty of the world and humankind, it resists disintegration, barbarism and the mutilation of thought, while *reliance* sustains the *weak forces* of connection and beauty, fragile and perishable. Its tension between acceptance and revolt is compounded by the uncertainty of action and its outcomes. The paper explores its educational implications for the reform of thought, understanding, self-examination, education for uncertainty and the limits of educational action. It thus outlines an education called to resist without guarantees, defending what remains vulnerable without shielding it from finitude.
Keywords: Edgar Morin; ethics of resistance; complexity; fragility; education.

1. Resistere alla crudeltà, senza garanzie

Il presente contributo propone un'indagine filosofico-ermeneutica (Scaramuzzo, 2020) dell'etica di resistenza di Edgar Morin, interrogandone le implicazioni per l'educativo. L'analisi si concentra su alcune opere dell'autore, selezionate per la centralità che vi assumono la resistenza, la relazione tra etica e pensiero, la fragilità del vivente e l'incertezza dell'azione.

Il concetto di resistenza possiede una significativa elaborazione pedagogica: Giroux (2022/2024) ne approfondisce la dimensione politica e democratica; Mantegazza (2021) il rapporto con dominio, sofferenza e mortalità. In alcuni studi pedagogici su Morin, il nesso tra etica, resistenza ed educazione è stato indagato attraverso l'approccio della complessità (Andrade Salazar, Leguizamo Peñate, Vergara De la Ossa, 2018), l'antropo-etica (Gallerani, 2021), la dimensione relazionale dell'etica complessa (Terán & Piña, 2014) e la deontologia educativa e docente (Milani, Boeris, Guarcello, 2021; Antunes de Sá, Chimenes, Gonçalves, Galeb, 2023).

In dialogo con queste elaborazioni, il contributo ricostruisce la tensione tra accettazione e rivolta nell'etica di resistenza moriniana, interrogandone le implicazioni educative rispetto a limite, incertezza e finitudine, alla difesa del bello, del fragile e del perituro e al valore etico dei gesti quotidiani di relazione.

La resistenza attraversa l'intera opera di Edgar Morin: il resistente politico diviene resistente alla mutilazione del pensiero e alla separazione. Ripercorrendo il proprio itinerario, egli riconosce dietro battaglie diverse una continuità più profonda: "All'origine di tutti questi atti di resistenza, oggi scorgo una resistenza più profonda, primordiale: la resistenza alla crudeltà del mondo" (Morin, 1994/2004, p. 306).

La resistenza assume quindi una valenza propriamente etica, che prende forma nel confronto con la complessità e la tragicità dell'esistenza. Morin individua nell'etica un compito duplice: resistenza alla crudeltà del mondo – entropia, malattia, morte, forze di disgregazione – e alla barbarie umana, nelle forme dell'odio, della violenza, del fanatismo e della razionalizzazione tecno-burocratica. Il "combattimento essenziale" dell'etica si situa dentro questa tensione: se è impossibile che il male scompaia, resta necessario "impedire il suo trionfo" (Morin, 2004/2005, p. 197). È una resistenza "vana ma non inane" (Morin, 1994/2004, p. 8): vana rispetto a una vittoria definitiva sulla crudeltà, non inane rispetto a ciò che può e deve essere difeso.

Uno dei passi conclusivi dell'*Etica* ne condensa il movimento fondamentale e paradossale:

> Resistere al male, resistere alla crudeltà significa resistere a ciò che separa, a ciò che allontana, sapendo che queste cose vinceranno alla fine la partita, resistere a tutte le barbarie nate dalla mente umana, difendere il fragile, il perituro, sorridere al sorriso, consolare le lacrime... resistere a noi stessi, alla nostra meschineria, alla nostra indifferenza, alla nostra lassezza e al nostro scoramento (Morin, 2004/2005, p. 207).

2. Difendere le *deboli forze vive*

Essenziale è il nesso fra etica e pensiero. Per Morin (1999/2001) il *pensare male* non è un limite intellettuale, ma una colpa morale, radice cognitiva della barbarie: l'"intelligenza parcellare, compartimentata, meccanicista, disgiuntiva, riduzionista" finisce per rendere "incoscienti e irresponsabili" (pp. 43-44), producendo un accecamento morale che impedisce di percepire le interdipendenze e di rispondere dell'altro e del mondo.

La resistenza etica è quindi anche cognitiva e si sostanzia nella *reliance*: "l'atto morale è un atto individuale di relianza" (Morin, 2004/2005, p. 6) con un altro, con una comunità, con una società, con la specie umana. Alla *déliance*, che separa e disgrega, la *reliance* risponde con un movimento di legame e alleanza che unisce preservando la diversità.

La resistenza si connota in modo duplice: nel suo versante negativo è opposizione alla crudeltà; in quello propositivo, sostegno a quelle *forze vive* (Eros) – amore, fraternità, solidarietà, fiducia, intelligenza cosciente (Ceruti, Bellusci, 2026, p. 17) – che, seppur deboli e destinate alla sconfitta di fronte alle forze distruttive e disgreganti del cosmo e della storia (Thanatos), permangono decisive, perché alimentano la relazione e rendono "vivibile la vita" (Morin, 2004/2005, p. 207). Ed è proprio "con la nostra resistenza", afferma Morin (1994/2004), "che diamo aiuto a queste deboli forze, difendendo quel che è fragile, deperibile, nascente, bello, vero" (p. 306).

L'azione resistente si afferma dunque dentro la consapevolezza della perdita: continuare a difendere pur sapendo che si perderà, rifiutando ogni "utopia dell'armonia permanente, della felicità garantita" (Morin, 2011a/2012, p. 283) e riconoscendo fragilità e incertezza non come debolezza contingente, ma come condizione stessa del vivente, attraversata da disordine, antagonismo, lutto.

Da qui il fondamento tragico del legame, che il *vangelo della perdizione* individua nella comune condizione mortale: "dobbiamo essere fratelli, non perché saremo salvati, ma perché siamo perduti" (Morin & Kern, 1993/1994, p. 177).

In questa cornice acquista senso la difesa del bello, del fragile e del perituro. Morin afferma che "la nostra realtà ci sembra tanto più preziosa in quanto effimera", che "l'aspetto più prezioso del reale è il più fragile – la bellezza, la bontà, l'amore" (2017/2018, p. 29) e che l'amore dovrebbe "votarsi al mortale, al fragile, al vulnerabile, all'effimero" (2004/2005, p. 101). Ciò attraverso cui la vita acquista intensità e significato resta esposto al danno e al tempo e chiede perciò di essere difeso. Nussbaum (1986/2004) offre una consonanza significativa: i beni da cui dipende una vita pienamente umana restano vulnerabili alla sorte.

L'etica di resistenza moriniana prende quindi la forma di una scommessa, dall'esito incerto, su Eros contro Thanatos, di cui bello, fragile e perituro rendono visibile la logica paradossale, che chiede di difendere ciò che, per sua natura, non può essere messo al riparo.

3. Accettare e rivoltarsi

Questa complessità trova la sua formulazione filosofica nella doppia interrogazione beethoveniana ripresa da Morin (2011b/2013): *Es muss sein!* (Ciò deve essere!) permette di assumere mortalità, finitudine, vulnerabilità, dolore e presenza delle forze distruttive; *Muss es sein?* (Ciò deve essere?) introduce la rivolta contro ciò che nell'umano e nel mondo vi è di distruttivo e di impietoso. Ma tutto ciò non sopprime o supera l'*Es muss sein!*: l'"etica della resistenza è un'etica dell'accettazione, che sola permette la resistenza" (p. 153).

I due termini compongono una dialogica mai risolta tra accettazione lucida del reale e rivolta della coscienza. La prima riconosce il reale senza illudersi di una riconciliazione definitiva; la seconda mantiene aperto ciò che può essere contrastato e trasformato.

"Come assumere questa contraddizione? Fino a che punto accettare? Fino a che punto rifiutare?" (Morin, 2004/2005, p. 46). Morin propone di "rispondere alle incertezze con la strategia, e alle contraddizioni con la scommessa" (Morin, 1994/2004, p. 75). L'*ecologia dell'azione* mostra che ogni azione sfugge alle intenzioni ed entra in un sistema di interazioni che può produrre conseguenze impreviste: ogni scelta etica richiede così una scommessa, che assume il rischio dell'agire, e una strategia capace di correggere l'azione in base alle retroazioni del contesto (Morin, 2004/2005, pp. 27-48). Rimane aperta l'aporia: nessun principio stabilisce una volta per tutte quando l'accettazione diventi rassegnazione o la rivolta rischi di precipitare nel fanatismo.

4. Educare a resistere: alcune traiettorie

L'etica di resistenza moriniana, nella sua tensione tra accettazione e rivolta, offre alcune coordinate per interrogare l'educativo.

Un primo nodo riguarda la riforma del pensiero. Se la disgiunzione cognitiva produce sconnessione e irresponsabilità, educare al pensiero complesso, capace di distinguere, collegare e contestualizzare, costituisce una forma di resistenza alla mutilazione cognitiva e alle sue conseguenze morali (cfr. Rosetto Ajello, 2005).

Alla riforma del pensiero si lega la comprensione umana, "uno degli aspetti più importanti dell'etica" (Morin, 2015, p. 90): comprendere l'altro significa riconoscerlo nella sua umanità, insieme simile a sé e irriducibilmente diverso. Poiché l'incomprensione affonda le radici anche nell'egocentrismo e nell'autogiustificazione, la resistenza si rivolge verso l'interno attraverso l'*auto-esame* e l'*autocritica* (Morin, 2004/2005, p. 88). Valutare le nostre valutazioni, giudicare i nostri giudizi, criticare le nostre critiche può allora diventare, in prospettiva educativa, un esercizio di resistenza all'assuefazione e alla cecità relazionale, da coltivare fin dalla giovane età.

A ciò si aggiunge l'educazione all'incertezza, dimensione che Malavasi (2021) riconduce all'imparare a vivere nel confronto con le contraddizioni dell'esistenza: "apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza"

(Morin, 1999/2001, p. 14). Applicato riflessivamente all'azione educativa, questo principio rivela un *limite* che Morin non tematizza in questi termini. Proponiamo tuttavia di riconoscerlo come implicazione diretta dell'ecologia dell'azione: anche l'atto educativo può produrre esiti opposti ai propri fini. La responsabilità educativa richiede di osservare gli effetti, rivedere le scelte, correggere la rotta, rinunciando a quello che potremmo chiamare un *pilotaggio automatico dell'umano* e accettando che il processo trasformativo resti parzialmente indisponibile. Anche Biesta (2016) riconosce nella mancanza di garanzie sul risultato una condizione strutturale del *bel rischio* dell'educazione.

Lo stesso spostamento investe la fragilità: se ciò che siamo chiamati a difendere è esposto e non salvabile, l'educazione deve dialogare con una vulnerabilità che eccede ogni progetto di protezione o sviluppo – compiti comunque fondamentali. Per l'educativo ciò comporta misurarsi con il limite – di ciò che l'umano può conoscere, governare e modificare – e con la finitudine, coltivando la lucidità necessaria ad assumerli.

Così, anche gesti apparentemente minimi acquistano consistenza etica ed educativa. Proponiamo di riconoscere in quelli richiamati da Morin, come "sorridere al sorriso, consolare le lacrime" (2004/2005, p. 207) e "giocare, accarezzare, abbracciare" (1994/2004, p. 306), la trama di quella che possiamo chiamare una *resistenza minima quotidiana* – per scala, non per significato. Una resistenza capace di mantenere viva la relazione là dove crudeltà, indifferenza e separazione tendono a spezzarla e di dare alla cura la forma concreta della presenza, dell'attenzione e della prossimità. In una prospettiva consonante, Contini (2010) lega la resistenza educativa alla continuità dell'impegno quotidiano, alla solidarietà, all'apertura di possibilità esistenziali.

Tenere insieme questi movimenti – *pensiero che collega*, *esame di sé*, *azione che scommette*, *cura che non salva* – richiede infine discernimento. La dialogica accettazione/rivolta chiede un impegno continuo a distinguere l'inevitabile da ciò che resta contrastabile, sottraendosi tanto alla speranza di un progresso garantito quanto a un disperato fatalismo. Educare al discernimento significa allora formare alla capacità di giudicare e agire nell'incertezza, assumendo la scelta come scommessa e restando disponibili a rimetterla in discussione.

Sono dunque queste le traiettorie educative che l'indagine ha consentito di delineare: dimensioni reciprocamente implicate nelle quali la riforma del pensiero, la comprensione di sé e dell'altro, la responsabilità di un agire senza garanzie e la cura nel quotidiano costituiscono altrettante possibilità di resistenza.

Il bello, il fragile e il perituro condensano il paradosso da cui il percorso è partito. La bellezza è contingente, il legame può spezzarsi, la comprensione va rigenerata, ogni vita è peritura. Sapere che le forze di disgregazione *vinceranno alla fine la partita* non rende però indifferente ciò che resta possibile impedire, preservare, collegare, comprendere – aspetto particolarmente significativo in un presente in cui l'esposizione reiterata a crisi e sofferenze può alimentare assuefazione, scoramento e senso d'impotenza. È forse questa la sfida più radicale che l'etica di resistenza consegna all'educativo: agire sul trasformabile senza negare l'irrimediabile,

esercitare la rivolta conservando la lucidità dell'accettazione, difendere le *deboli forze* pur sapendo che la loro fragilità non potrà essere eliminata, interrogare noi stessi e gli effetti del nostro agire. La scommessa educativa abita questa tensione: l'esito resta incerto, mentre rimane intera la responsabilità per ciò che la nostra azione può ancora rendere possibile.

Bibliografia

Andrade Salazar, J. A., Leguizamo Peñate, D. G., & Vergara De la Ossa, A. I. (2018). Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. *Revista Kavilando*, 10(2), 495–508. https://www.ojs.kavilando.org/index.php/kavilando/article/view/263

Antunes de Sá, R., Chimenes, E. G., Gonçalves, E. S., & Galeb, M. G. (2023). Dimensão ético-profissional da docência pertinente à luz do pensamento complexo. *Educação & Linguagem*, 26(2), 111–130. https://doi.org/10.15603/2176-0985/el.v26n2p111-130

Biesta, G. J. J. (2016). *The beautiful risk of education.* Routledge.

Ceruti, M., & Bellusci, F. (2026). *Per una civiltà della terra. La sfida di un nuovo umanesimo nel tempo della complessità.* Aboca.

Contini, M. (2010). Etica della professionalità educante, tra «passioni tristi», empowerment e resistenza. *Teoría de la Educación,* 22(1), 19–41. https://doi.org/10.14201/7130

Gallerani, M. (2021). L'antropo-etica di Edgar Morin come postura per abitare la complessità. *Studi sulla Formazione*, 24(2), 11–19. https://doi.org/10.13128/ssf-13345

Giroux, H. A. (2024). *Pedagogia della resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza.* Anicia. (Opera originale pubblicata nel 2022).

Malavasi, P. (2021). Connaissance Ignorance Mystère. L'educazione, apprendre à vivre. *Studi sulla Formazione,* 24(2), 21–30. https://doi.org/10.13128/ssf-13075

Mantegazza, R. (2021). *Imparare a resistere. Per una pedagogia della resistenza.* Mimesis.

Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili.* Progedit.

Morin, E. (2004). *I miei demoni.* Meltemi. (Opera originale pubblicata nel 1994).

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1999).

Morin, E. (2005). *Il metodo 6. Etica.* Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2004).

Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità.* Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2011).

Morin, E. (2013). *I miei filosofi.* Erickson. (Opera originale pubblicata nel 2011).

Morin, E. (2015). *Etica e identità umana*. Egea.

Morin, E. (2018). *Conoscenza ignoranza mistero.* Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2017).

Morin, E., & Kern, A. B. (1994). *Terra patria.* Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1993).

Nussbaum, M. C. (2004). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca.* Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1986).

Rosetto Ajello, A. (2005). Method of knowledge and the challenges of the planetary society: Edgar Morin's pedagogical proposal. *World Futures,* 61(7), 511–533. https://doi.org/10.1080/02604020500283126

Scaramuzzo, G. (2020). *Per un'ermeneutica dell'educativo. L'insegnamento scritto (e quello non scritto) di Edda Ducci.* Anicia.

Terán, T. B. E., & Piña, M. L. M. (2014). La ética compleja de Morín en el contexto educativo. *Revista EDUCARE,* 18(1), 120–130. https://doi.org/10.46498/-reduipb.v18i1.144

IV.12
Desiderio e libertà dell'altro. Per un'educazione affettiva nell'era digitale

Rosa Grazia Romano
Professoressa Associata – Università di Messina
rosa.romano@unime.it

Abstract
Il contributo riflette sul modo in cui ambienti mediali e cultura dell'immediatezza e della sovrabbondanza incidono sulla formazione del desiderio, sulla costruzione dell'immagine di sé e sulle attese relazionali. L'analisi individua tre *non coincidenze* che attraversano l'esperienza affettiva: tra l'immagine che ciascuno costruisce di sé e quella restituita dallo sguardo altrui; tra il proprio desiderio e la libertà dell'altro; tra ciò che ciascuno sente e ciò che sceglie di fare. Educare all'affettività significa restituire tempo al desiderio, riconoscere lo spazio di libertà che si apre tra emozione e azione, e accompagnare gli adolescenti a vivere il limite e la frustrazione senza interpretarli come fallimenti né reagire a essi con una pretesa di controllo sull'altro. La differenza acquista, così, valore formativo perché rende percepibile l'irriducibile libertà dell'altro.
Parole chiave: educazione affettiva; desiderio; non coincidenza; libertà; ambienti digitali.

The paper explores how media environments and the culture of immediacy and abundance shape the formation of desire, the construction of self-image, and relational expectations. The analysis identifies three forms of non-coincidence that characterise affective experience: between the image individuals construct of themselves and the image reflected back to them by others; between one's own desire and the freedom of the other; and between what one feels and what one chooses to do. Affective education therefore means giving desire time, recognising the space of freedom that opens up between emotion and action, and supporting adolescents in learning to live with limits and frustration without interpreting them as failures or responding to them with attempts to control the other. Difference thus acquires educational significance because it makes the irreducible freedom of the other perceptible.
Keywords: affective education; desire; non-coincidence; freedom; digital environments.

1. Introduzione

Educare all'affettività oggi significa interrogarsi sui processi attraverso cui le giovani generazioni imparano a comprendere ciò che provano, a dare senso al desiderio e all'intimità e a costruire relazioni nelle quali confrontarsi con il conflitto, la libertà dell'altro e la frustrazione.

Tale compito si colloca in un contesto storico caratterizzato da profondi mutamenti culturali e tecnologici, in cui gli ambienti digitali concorrono alla formazione dell'esperienza affettiva e identitaria, intervenendo nei processi di autopresentazione e confronto sociale e influenzando la percezione di sé, le sensibilità, i linguaggi e le aspettative relazionali (Pérez-Torres, 2024). Gli ambienti digitali costituiscono ormai dei veri e propri *contesti formativi impliciti*, capaci di orientare modi di percepire sé stessi, gli altri e le relazioni anche al di fuori dell'intervento intenzionale delle tradizionali agenzie educative (Nesi, Choukas-Bradley, & Prinstein, 2018).

Emerge, quindi, una domanda fondamentale: chi sta educando oggi il desiderio di ragazzi e ragazze? Gli ambienti digitali stanno certamente contribuendo a costruire immagini del corpo, interpretazioni della sessualità e rappresentazioni di sé e degli altri, in un'età in cui gli adolescenti stanno costruendo la propria identità affettiva e cercando parole e criteri attraverso cui esprimerla e orientarla.

Nel quadro del "capitalismo seduttivo" descritto da Lipovetsky (2017/2019), uno degli aspetti più problematici della cultura contemporanea consiste nella diffusione di modelli relazionali costruiti intorno alla disponibilità immediata e alla riduzione degli attriti relazionali. La questione non riguarda soltanto l'accesso dei minori a contenuti sessuali online, ma l'apprendimento implicito di una certa idea di relazione. Se la disponibilità e la corrispondenza diventano criteri impliciti del legame, la differenza dell'altro rischia di essere percepita come una disfunzione o un difetto della relazione, anziché come espressione della sua irriducibile alterità. In questa logica, l'altro può essere ricondotto da soggetto libero della relazione a "oggetto configurabile" del proprio bisogno (Romano, 2025).

Il problema pedagogico non consiste solo nell'orientare e contenere il desiderio, ma nell'educare la persona a riconoscere che esso non può diventare il criterio con cui stabilire chi l'altro debba essere, come debba rispondere o quanto debba corrispondere alle proprie attese. L'incontro con una persona libera, infatti, implica la possibilità che essa scelga diversamente da ciò che desideriamo, introducendo nella relazione uno scarto che non può essere interamente colmato né governato. Gli scarti che attraversano il rapporto con l'immagine di sé, la libertà dell'altro e il proprio sentire diventano, così, luoghi nei quali l'esperienza affettiva può essere esplorata e orientata. La bellezza della relazione risiede proprio nel fatto che l'altro non può essere ridotto a proiezione del nostro desiderio. È in questo senso che "la bellezza è propriamente, ontologicamente relazione, si dà nell'incontro, non esiste per sé o per me" (Bruzzone & Diodato, 2024, p. 8).

2. Educare al desiderio nell'epoca dell'immediatezza e della sovrabbondanza

Nell'epoca della sovrabbondanza digitale, il problema educativo non riguarda tanto la disponibilità di informazioni sul corpo e sulla sessualità, quanto la capacità di interpretare ciò che si vive. Disporre di informazioni non equivale a comprendere ciò che si cerca in una relazione, ciò che accade quando si sperimenta un rifiuto o la distanza tra i desideri riconosciuti come propri e quelli sollecitati da modelli esterni.

Una *prima non coincidenza* riguarda l'immagine di sé, cioè la continuità o discontinuità tra come ci si sente e come ci si vede, la rappresentazione di sé rispetto agli altri e i feedback dei pari sul proprio aspetto (Batini, 2020, p. 45). Lo scarto diventa particolarmente rilevante quando il riconoscimento di sé si fonda più sulla visibilità e sull'approvazione altrui che su processi di autoriconoscimento. Le rappresentazioni e le narrazioni veicolate dagli ambienti digitali diventano termini impliciti di confronto tra ciò che gli adolescenti vorrebbero essere e avere e ciò che, invece, sono e hanno realmente (Pérez-Torres, 2024).

Quindi, il problema pedagogico riguarda anche i criteri attraverso cui qualcosa diventa desiderabile: quale immagine di sé appare degna di riconoscimento, quale idea di relazione viene considerata soddisfacente, cosa attendersi dall'altro. Un compito educativo consiste nell'aiutare ragazzi e ragazze a riconoscere che i social possono veicolare una lettura semplificata del desiderio, associandolo a visibilità e disponibilità, oltre che a modelli corporei idealizzati. Il desiderio, invece, si inscrive dentro una trama molto più complessa, intessuta della propria storia, dell'esperienza di essere stati desiderati o meno e delle relazioni familiari e affettive che hanno contribuito a costruire la propria identità. Quando tale complessità rimane inesplorata, il rischio è di confondere la ricerca dell'amore con il bisogno di colmare un vuoto, di ottenere conferme alla propria immagine ideale o di attenuare la solitudine e l'ansia.

Per questa ragione l'educazione affettiva è chiamata a offrire occasioni nelle quali i ragazzi possano rileggere la propria esperienza senza sentirsi giudicati o squalificati. Prima ancora di fornire risposte, occorre consentire loro di formulare domande: che cosa sto cercando in questa relazione? Quale idea di amore sto costruendo? Quale immagine di me stesso o di me stessa sto affidando allo sguardo degli altri? Questo lavoro di consapevolezza consente di riconoscere le molteplici tracce biografiche, relazionali e socioculturali che concorrono a rendere desiderabile ciò che desideriamo.

3. Il desiderio davanti alla libertà dell'altro

La crescita affettiva implica il confronto con una libertà che non dipende da noi e che, proprio per questo, pone un limite alla nostra possibilità di disporre della relazione. Incertezza, attesa, rifiuto, incomprensioni e delusioni appartengono alle possibilità insite in ogni relazione. Un passaggio decisivo consiste nel riconoscere che le persone non coincidono mai pienamente con le nostre aspettative. E qui

emerge una *seconda non coincidenza*, quella in cui l'altro può desiderare diversamente, scegliere diversamente e sottrarsi a ciò che attendiamo da lui. La relazione, del resto, non è il prodotto di una sola intenzionalità, ma prende forma nell'incontro di due libertà (Romano, 2026).

L'educazione affettiva dovrebbe accompagnare gli adolescenti nella scoperta che non tutto può essere controllato o modellato secondo i propri desideri. La frustrazione, di conseguenza, non segnala soltanto che qualcosa non sta andando come vorremmo, ma rende visibile il limite della nostra possibilità di disporre dell'altro. La vulnerabilità relazionale, infatti, non coincide con fragilità o debolezza, ma emerge quando si incrina l'illusione di sentirsi sovrani della relazione. Ognuno può desiderare e investire affettivamente sull'altro, senza che questo gli conferisca alcun diritto sulla sua risposta o sulle sue scelte. È un passaggio pedagogicamente decisivo anche rispetto a quelle forme di maschilismo che inscrivono la relazione in logiche di possesso e sopraffazione (Chello & Maltese, 2024; Demozzi & Ghigi, 2024): quando ci si sente titolari di un diritto alla disponibilità dell'altra persona, il suo rifiuto può essere interpretato come un'ingiustizia subita anziché come espressione della sua libertà. La reciprocità comincia proprio là dove la persona rinuncia a questa pretesa di sovranità e riconosce che il legame autentico esiste soltanto tra due persone libere.

Il compito educativo, perciò, è restituire tempo al desiderio, perché l'adolescente impari a distinguere il silenzio dall'abbandono, l'attesa dal rifiuto e il rifiuto da un giudizio sul proprio valore. Educare alla frustrazione significa imparare a vivere il limite senza trasformarlo in un torto, riconoscendo che non ogni desiderio deve essere soddisfatto e che l'altro non può diventare la soluzione alla propria inquietudine. In questo senso, la frustrazione può divenire anche un'esperienza conoscitiva, perché interrompe l'illusione del controllo e invita a chiedersi che cosa si desideri davvero e come orientare il proprio agire nella relazione, riconoscendo nella differenza l'espressione di una libertà mai possedibile.

4. Che cosa faccio di ciò che provo?

Nel proprio percorso di crescita affettiva emerge, prima o poi, una domanda scomoda: che cosa faccio di ciò che provo?

Una *terza non coincidenza* attraversa il rapporto della persona con il proprio sentire. Le emozioni appartengono alla nostra esperienza, ma non coincidono interamente con ciò che siamo. Non dipendono dal nostro volere, tuttavia, nel tempo, possono sedimentarsi nella storia personale e nelle relazioni, divenire affetti e sentimenti e concorrere a orientare l'agire, chiamando in causa la libertà e la volontà. Ciò che sentiamo, dunque, è reale e ci riguarda, ma non costituisce per questo una definizione esaustiva di noi stessi né una lettura definitiva dell'altro o di una situazione (Bruzzone, 2022).

Tra ciò che sentiamo e ciò che facciamo esiste uno spazio di libertà, che è, insieme, spazio ermeneutico e decisionale. L'esperienza emotivo-affettiva, infatti, necessita di essere compresa, perché l'immediatezza o l'assolutizzazione dell'emo-

zione non diventi misura autosufficiente per giustificare una scelta o un'azione (Contini, 1992). La maturazione affettiva si gioca nel modo in cui ciascuno decide cosa fare di ciò che prova, trasformando il vissuto in scelte concrete. Significa, perciò, lasciare che le emozioni ci parlino del nostro mondo interiore, di ciò a cui attribuiamo valore e del nostro modo di stare nel mondo (Mortari, 2025).

Educare all'affettività significa aiutare ragazzi e ragazze a riconoscere che desiderare non conferisce automaticamente diritti sull'altro e che l'intensità di un sentimento non determina il valore della scelta che ne consegue. Crescere, in definitiva, significa imparare a dare forma a ciò che si prova e integrarlo nella propria storia, nelle relazioni e nei valori che orientano l'esistenza.

Non siamo responsabili di tutto ciò che proviamo, ma del modo in cui scegliamo di incarnarlo.

5. Accompagnare senza sostituirsi: la responsabilità educativa degli adulti

La questione educativa sull'affettività riguarda non soltanto la crescita dei ragazzi, ma anche la formazione di adulti competenti e solidi, capaci di essere presenti senza sostituirsi a loro. Il percorso di crescita appartiene all'adolescente e nessuno può affrontare al suo posto le scelte, gli errori e gli apprendimenti che accompagnano la maturazione affettiva. Agli adulti è chiesto di restare accanto alle domande che inquietano, senza pretendere di "zittire" l'incertezza o anticipare risposte che il ragazzo deve imparare a costruire. La presenza educativa acquista valore proprio quando non elimina la fatica dell'esperienza, ma offre un riferimento affidabile perché essa non venga affrontata in solitudine.

Oggi molti adolescenti crescono circondati da una miriade di informazioni e immagini iper-realistiche, la cui disponibilità, di per sé, non garantisce la comprensione di ciò che vedono e vivono. Conoscere contenuti sul corpo o sulla sessualità non equivale a possedere parole e criteri per interpretare la propria esperienza affettiva, le proprie paure o attese. Tra disponibilità dell'informazione ed ermeneutica dell'esperienza si apre, allora, lo spazio specifico della mediazione adulta, nel quale emozioni, paure, delusioni e desideri possono emergere, essere nominati e compresi. I ragazzi imparano a vivere legami rispettosi e responsabili soprattutto attraverso l'esperienza personale di essere ascoltati, riconosciuti e accompagnati. Ogni adulto che accetta di entrare in dialogo con un adolescente testimonia, con la propria presenza, che anche le domande più profonde e scomode della vita meritano tempo, attenzione e cura (Mortari, 2015).

Per queste ragioni, genitori, insegnanti, educatori e comunità sono chiamati a offrire occasioni di dialogo, nelle quali sia possibile parlare di amore, desiderio, sessualità, fragilità e relazioni con un linguaggio realistico, rispettoso e adeguato alle diverse età (Calloni, Biffi, & Costantino, 2026).

La responsabilità educativa degli adulti consiste, in conclusione, anche nel testimoniare che un legame non ha bisogno di annullare l'alterità per essere vero. Si può desiderare intensamente senza trasformare il desiderio in diritto, attraversare la delusione senza farne un'accusa e restare nella relazione senza chiedere all'altro

di rinunciare alla propria differenza. La libertà dell'altro diviene, così, ciò che impedisce al legame di trasformarsi in appropriazione e gli consente di restare relazione.

Bibliografia

Batini, F. (2020). Il corpo assente. Conseguenze di un silenzio e piste di lavoro. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *12* (20), 43-55.

Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Scholé-Morcelliana.

Bruzzone, D., & Diodato, R. (2024). Introduzione. In D. Bruzzone, R. Diodato (Eds.), *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica* (pp. 7-12). FrancoAngeli.

Calloni, M., Biffi E., & Costantino, C. (Eds.). (2026). *Educare all'affettività e alla sessualità. Percorsi e proposte*. Castelvecchi.

Chello, F., & Maltese, S. (Eds.). (2024). *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*. FrancoAngeli.

Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia.

Demozzi, S., & Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Mondadori Università.

Lipovetsky, G. (2019). *Piacere e colpire. La società della seduzione*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2017).

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2025). *Emozioni e virtù. Educazione affettiva, educazione etica*. Raffaello Cortina.

Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M.J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1—A theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *21* (3), 267-294.

Pérez-Torres, V. (2024). Social media: a digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, *43*, 22170-22180.

Romano, R.G. (2025). Desiderio, sessualità e Intelligenza Artificiale. Implicazioni pedagogiche, etiche e culturali della digitalizzazione dell'eros. *Rassegna di Pedagogia*, *LXXXIII* (1-2), 105-126.

Romano, R.G. (2026). Intercorporeality and Relationality in the Digital Age: Towards a Renewed Pedagogy of Desire. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *6* (1), 1-10.

IV.13
Coreografie di Futuro: la danza educativa come pratica somatica di cura e di bellezza nell'epoca delle relazioni disincarnate

Francesco Paolo Salemme
PhD – Università degli Studi di Macerata
f.salemme@unimc.it
Luigi Aruta
Professore Associato – Università Telematica Giustino Fortunato
l.aruta@unifortunato.eu
Giacomo Cozzolino
Collaboratore Resett-Lab – Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
giacomo.cozzolino@studenti.uniparthenope.it
Arturo Puoti
PhD – Università degli Studi di Macerata
a.puoti@unimc.it

Abstract
La pervasività dei social media nell'esperienza adolescenziale solleva interrogativi educativi relativi non soltanto ai tempi di esposizione agli schermi, ma anche alla qualità delle esperienze corporee, emotive e relazionali. Il contributo teorico proposto esplora il potenziale della danza educativa, intesa come pratica somatica, nel promuovere l'ascolto di sé e la relazione con l'altro. A partire dalla prospettiva embodied, si richiamano evidenze recenti che associano l'uso problematico dei social media all'insoddisfazione e alla dissociazione corporea, fino a giungere a studi che indicano la danza e l'educazione somatica come possibili metodi per sostenere la consapevolezza corporea e il legame sociale. Tuttavia, l'eterogeneità e la limitata numerosità degli studi presenti in letteratura non consentono di generalizzarne i risultati. Pertanto, si propone di considerare la danza educativa come una possibile prospettiva d'intervento complementare alle pratiche di *media literacy*. Ulteriori ricerche, basate sull'integrazione di metodi qualitativi e quantitativi, potranno approfondirne le potenzialità educative.
Parole chiave: Danza educativa; Educazione somatica; Interocezione; Social media; Adolescenza.

The pervasiveness of social media in adolescent experience raises educational questions concerning not only screen exposure time, but also the quality of bodily, emotional and relational experiences. This theoretical contribution explores the potential of educational dance, understood as a somatic practice, to foster self-attunement and relationships with others. Drawing on the embodied perspective, it reviews recent evidence linking problematic

social media use to body dissatisfaction and bodily dissociation, as well as studies pointing to dance and somatic education as possible means of supporting body awareness and social bonding. However, the heterogeneity and small number of studies available in the literature do not allow their findings to be generalised. Educational dance is therefore proposed as a possible intervention approach complementary to *media literacy* practices. Further research integrating qualitative and quantitative methods may shed further light on its educational potential.
Keywords: Educational dance; Somatic education; Interoception; Social media; Adolescence.

1. Introduzione

Nel 2023, in Italia, circa l'85% dei ragazzi tra gli 11 e i 19 anni disponeva di un profilo su una piattaforma social; nella fascia 17-19 anni la quota si attestava poco sopra il 97% (*ISTAT, 2025*). Una diffusione così estesa pone gli ambienti digitali al centro del processo socio-relazionale ove le relazioni vengono costruite, vissute e consolidate. I social media forniscono un'occasione unica per ampliare le possibilità relazionali oltre i confini più immediati, configurandosi come un "ponte" relazionale e una "finestra" sul mondo (Hamilton et al., 2023). Tuttavia, quando il tempo trascorso online supera quello vissuto nell'ambiente fisico, l'anzidetta opportunità può tradursi in un rischio che può condurre, soprattutto i soggetti più vulnerabili, a stati di ansia e depressione (Ulvi et al., 2022). Lo studio condotto da Boniel-Nissim et al. (2024) su un campione di 190.892 ragazzi di 11, 13 e 15 anni di 42 paesi (tra cui l'Italia) ha evidenziato un'associazione negativa tra l'uso problematico dei social media e l'immagine corporea, soprattutto tra le ragazze. Eppure, la sola lettura quantitativa del fenomeno non ci permette di comprendere una questione qualitativa altrettanto importante, relativa al mutamento della qualità delle esperienze relazionali. A tal proposito, Turkle (2011) sottolinea il paradosso contemporaneo ove la perenne connessione dell'essere umano, sempre meno disposto alla fatica e al rischio delle relazioni in presenza, finisce per tradursi in una condizione di solitudine, sintetizzata efficacemente nell'espressione "insieme ma soli".

La mediazione prodotta dallo schermo potrebbe portare alla riduzione di alcune condizioni corporee tipiche della relazione presenziale (Schwartz et al., 2022), contribuendo a modificare la qualità dell'esperienza relazionale e le modalità con cui il rapporto viene vissuto (Achterhof et al., 2022). Tale rarefazione della sfera corporea potrebbe manifestarsi in un progressivo indebolimento della capacità di riconoscere i propri stati d'animo e quelli altrui, sino a configurare ciò che potremmo definire "anestesia emotiva".

Pertanto, la questione educativa non riguarda soltanto la quantità di tempo trascorso online, ma investe anche la qualità dei processi relazionali che attraverso tale esperienza vengono costruiti e consolidati. Le strategie impiegate in ambito scolastico per contrastare l'uso problematico dei social e ridurre il tempo di espo-

sizione agli schermi mostrano esiti incoraggianti, ma ancora disomogenei (Žmavc et al., 2025). Tali interventi hanno privilegiato soprattutto lo sviluppo di competenze di consapevolezza, valutazione critica e media literacy, agendo talvolta direttamente negli stessi ambienti digitali attraverso pratiche narrative e riflessive (Theophilou et al., 2024).

Il presente contributo esplora una prospettiva d'intervento complementare, dove la dimensione corporea è posta al centro dell'esperienza educativa. Secondo tale impostazione, la danza educativa, concepita come pratica somatico-estetica, può costituire un contesto ideale per la riattivazione dell'esperienza corporea, capace di favorire l'ascolto di sé e la percezione dell'altro.

2. Il corpo come luogo della relazione

La riflessione fenomenologica ha contribuito a superare la concezione del corpo come semplice entità fisiologico-funzionale, riconoscendolo come una dimensione costitutiva dell'esperienza umana. Secondo Merleau-Ponty (1945/2021) il corpo proprio costituisce il mezzo attraverso cui l'uomo interagisce con il mondo e con gli altri, prospettiva che trova riscontro nelle teorie *embodied*, le quali concepiscono il corpo come dimensione costitutiva dei processi di apprendimento (Shapiro & Stolz, 2019; Tanton, 2023). Il legame tra corpo ed esperienza emotiva trova una connessione negli studi sull'interocezione, ossia la capacità di percepire e riconoscere i segnali corporei interni, la quale contribuisce al riconoscimento degli stati emotivi. La mediazione innescata dallo schermo non determina la scomparsa del corpo, ma riscrive il modo in cui esso "si comporta" nella relazione. La corporeità si sposta progressivamente dalla sfera esperienziale per abbracciare quella rappresentativa, ove il corpo vissuto lascia spazio al corpo mostrato e sottoposto al confronto. Tuttavia, tale trasformazione non sempre si traduce in un incremento dell'insoddisfazione corporea: uno studio longitudinale condotto da Kvardova et al. (2025) su un campione di 2.500 adolescenti tra gli 11 e i 16 anni ha evidenziato che gli studenti con una maggiore attività sui social media incentrata sull'aspetto fisico presentavano livelli più elevati di insoddisfazione corporea, ma un incremento di ore di esposizione nel singolo adolescente non prediceva un incremento dell'insoddisfazione corporea. Un ulteriore spunto emerge dallo studio di Casale et al. (2025), condotto su un campione di 216 giovani adulti, nel quale un maggiore uso problematico dei social media al T0 ha predetto una maggiore dissociazione corporea nella rilevazione successiva. Inoltre, Ainley e Tsakiris (2013) hanno esaminato il rapporto tra auto-oggettivazione e accuratezza nella percezione del battito cardiaco in un campione di 50 giovani donne. I risultati hanno evidenziato una relazione negativa tra la tendenza a percepire il proprio corpo soprattutto in termini di aspetto (auto-oggettivazione) e l'accuratezza nella percezione del proprio battito cardiaco.

3. La danza come pratica di ri-embodiment

Nella danza, le pratiche somatiche orientano l'attenzione alla scoperta e all'ascolto del proprio corpo, privilegiando gli stimoli provenienti dall'interno e la consapevolezza delle sensazioni che accompagnano il movimento, favorendo l'emergere di connessioni tra percezione, sensazione e azione, nelle quali l'esperienza soggettiva è posta al centro del processo di scoperta (Eddy, 2009). Il movimento non rappresenta esclusivamente il gesto motorio, ma diviene una modalità di scoperta della propria corporeità e delle sensazioni più profonde.

A tal proposito, uno studio condotto su danzatori professionisti ha rilevato una maggiore accuratezza nella percezione del battito cardiaco rispetto al gruppo di controllo composto da persone che non praticavano danza (Christensen et al., 2018). Tali evidenze trovano riscontro anche in un piccolo studio condotto su 12 adolescenti che praticavano danza classica a livello ricreativo. L'intervento basato sul Metodo Feldenkrais, una pratica di educazione somatica fondata su sequenze di movimento guidate verbalmente, ha prodotto un incremento dell'attenzione regolativa auto-riferita e dell'esperienza soggettiva della corporeità (Wallman-Jones et al., 2023).

Per quanto concerne la sfera relazionale, una *scoping review* di 18 studi che riguardavano gli adolescenti ha registrato possibili benefici per lo sviluppo dell'empatia, della cooperazione e dell'espressione emotiva, suggerendo che la sincronizzazione del movimento, il ritmo condiviso e la coreografia collaborativa siano possibili elementi favorenti (Brown et al., 2026). Coerentemente con questi risultati, anche il progetto di ricerca di danza online condotto su 58 adolescenti ha misurato un incremento del legame sociale e del benessere del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo (Tunçgenç et al., 2024). Tale studio delinea una prospettiva in cui l'ambiente digitale non è necessariamente contrapposto a quello fisico; al contrario, invita a riflettere sulle condizioni in cui una pratica di danza strutturata possa favorire il benessere e la costruzione di legami sociali anche quando viene mediata dalla tecnologia.

Il ri-embodiment può essere concepito come un processo in cui il corpo riacquista la centralità nelle esperienze relazionali ed emotive. In tal senso, il valore pedagogico della danza va oltre la dimensione prestazionale, intesa come la ricerca della perfezione esecutiva dei gesti, configurandosi come occasione di espressione, incontro e ascolto.

4. Conclusioni

Le evidenze esaminate suggeriscono che il rapporto tra adolescenti e ambienti digitali non possa essere compreso considerando esclusivamente i tempi di esposizione, ma richieda di considerare anche la qualità dell'esperienza corporea e relazionale. Lo schermo non elimina la componente fisica, ma potrebbe privilegiare i processi di rappresentazione e confronto dell'immagine corporea rispetto all'ascolto delle sensazioni e degli stati emotivi veicolati dal corpo vissuto.

I dati emersi dallo studio basato sull'interocezione nei danzatori (Christensen et al., 2018), dallo studio basato sul Metodo Feldenkrais (Wallman-Jones et al., 2023) e dalle ricerche sugli esiti socio-relazionali della danza negli adolescenti (Brown et al., 2026) configurano una prospettiva promettente. Anche lo studio sul programma di danza online suggerisce che la mediazione tecnologica non precluda necessariamente la costruzione di legami sociali (Tunçgenç et al., 2024). Tuttavia, l'eterogeneità degli studi individuati non consente di generalizzarne gli effetti, né tantomeno di attribuire i medesimi benefici alla danza online e a quella presenziale.

Dal punto di vista educativo, nella danza la bellezza non risiede nella ricerca di un modello corporeo da raggiungere o nella perfezione esecutiva dei gesti, bensì nella pluralità delle sensazioni, delle interazioni e delle emozioni stimolate dai movimenti (Rouhiainen, 2008). In tale prospettiva, la danza potrebbe affiancare gli interventi di *media literacy* (Kurz et al., 2022), ampliando le opportunità educative di promozione della consapevolezza corporea e della cooperazione con l'altro.

La verifica delle potenzialità educative della danza richiederà studi longitudinali condotti su campioni ampi, che integrino l'analisi qualitativa delle esperienze con le misurazioni quantitative. L'integrazione dei due approcci metodologici consentirebbe di approfondire il possibile rapporto che intercorre tra pratiche somatiche, percezione corporea, espressione emotiva e dinamiche relazionali.

Bibliografia

Achterhof, R., Kirtley, O. J., Schneider, M., Hagemann, N., Hermans, K. S. F. M., Hiekkaranta, A. P., Lecei, A., Lafit, G., & Myin-Germeys, I. (2022). Adolescents' real-time social and affective experiences of online and face-to-face interactions. *Computers in Human Behavior*, *129*, 107159. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107159

Ainley, V., & Tsakiris, M. (2013). Body Conscious? Interoceptive Awareness, Measured by Heartbeat Perception, Is Negatively Correlated with Self-Objectification. *PLoS ONE*, *8*(2), e55568. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055568

Boniel-Nissim, M., Bersia, M., Canale, N., Lahti, H., Ojala, K., Ercan, O., Dzielska, A., Inchley, J., & Dalmasso, P. (2024). Different Categories of Social Media Use and Their Association With Body Image Among Adolescents in 42 Countries. *International Journal of Public Health*, *69*, 1606944. https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1606944

Brown, C. L., Mason, C. L. J., Hancox, J. E., Deal, C. J., & Du, M. (2026). The Impact of Dance Interventions on Adolescents' Prosocial Behavior: A Scoping Review. *Journal of Adolescence*, *98*(4), 1034–1052. https://doi.org/10.1002/jad.70152

Casale, S., Ghinassi, S., & Elhai, J. D. (2025). A 2-wave study on the associations between dissociative experiences, maladaptive daydreaming, bodily dissociation, and problematic social media use. *Journal of Behavioral Addictions*, *14*(3), 1419–1428. https://doi.org/10.1556/2006.2025.00075

Christensen, J. F., Gaigg, S. B., & Calvo Merino, B. (2018). I can feel my heartbeat: Dancers have increased interoceptive accuracy. *Psychophysiology*, *55*(4), e13008. https://doi.org/10.1111/psyp.13008

Eddy, M. (2009). A brief history of somatic practices and dance: Historical development

of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance & Somatic Practices*, *1*(1), 5–27. https://doi.org/10.1386/jdsp.1.1.5/1

Hamilton, J. L., Dreier, M. J., & Boyd, S. I. (2023). Social media as a bridge and a window: The changing relationship of adolescents with social media and digital platforms. *Current Opinion in Psychology*, *52*, 101633. https://doi.org/10.1016/-j.copsyc.2023.101633

ISTAT, 2026. (s.d.). Recuperato 8 agosto 2026, da https://www.istat.it/comunicato-stampa/linclusione-scolastica-degli-alunni-con-disabilita-anno-scolastico-2024-2025/

Kurz, M., Rosendahl, J., Rodeck, J., Muehleck, J., & Berger, U. (2022). School-Based Interventions Improve Body Image and Media Literacy in Youth: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Prevention*, *43*(1), 5–23. https://doi.org/10.1007/-s10935-021-00660-1

Kvardova, N., Machackova, H., Maes, C., & Vandenbosch, L. (2025). Navigating Beauty Standards on Social Media: Impact of Appearance Activity on Adolescents' Body Dissatisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, *54*(8), 1999–2018. https://doi.org-/10.1007/s10964-025-02159-y

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. (Opera originale pubblicata nel 1945).

Rouhiainen, L. (2008). Somatic dance as a means of cultivating ethically embodied subjects. *Research in Dance Education*, *9*(3), 241–256. https://doi.org/-10.1080/14647890802386916

Schwartz, L., Levy, J., Endevelt-Shapira, Y., Djalovski, A., Hayut, O., Dumas, G., & Feldman, R. (2022). Technologically-assisted communication attenuates inter-brain synchrony. *NeuroImage*, *264*, 119677. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2022.119677

Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, *17*(1), 19–39. https://doi.org/-10.1177/1477878518822149

Tanton, T. (2023). Embodied Cognition: Literature, History, and Concepts. In T. Tanton, *Corporeal Theology* (pp. 33–50). Oxford University Press. https://doi.org/-10.1093/oso/9780192884589.003.0003

Theophilou, E., Lobo-Quintero, R., Hernández-Leo, D., Sánchez-Reina, R., & Ognibene, D. (2024). Embedding Educational Narrative Scripts in a Social Media Environment. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *17*, 1780–1793. https://doi.org/-10.1109/TLT.2024.3409063

Tunçgenç, B., Greig, E., & Cohen, E. (2024). Benefits of an online group dance program for adolescents' social bonding and wellbeing. *Journal of Adolescence*, *96*(8), 1917–1928. https://doi.org/10.1002/jad.12391

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

Ulvi, O., Karamehic-Muratovic, A., Baghbanzadeh, M., Bashir, A., Smith, J., & Haque, U. (2022). Social Media Use and Mental Health: A Global Analysis. *Epidemiologia*, *3*(1), 11–25. https://doi.org/10.3390/epidemiologia3010002

Wallman-Jones, A., Mölders, C., Schmidt, M., & Schärli, A. (2023). Feldenkrais to Improve Interoceptive Processes and Psychological Well-being in Female Adolescent Ballet Dancers: A Feasibility Study. *Journal of Dance Education*, *23*(3), 254–266. https://doi.org/10.1080/15290824.2021.2009121

Žmavc, M., Horvat, J., Židan, M., & Selak, Š. (2025). The effectiveness of school-based interventions to reduce problematic digital technology use and screen time: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, *14*(2), 571–589. https://doi.org/10.1556/2006.2025.00043

IV.14
La bellezza come fermento rieducativo in carcere

Maria Sammarro
Associate professor in experimental pedagogy PAED-02/B
Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
maria.sammarro@unirc.it
Elena Zagari
Professional educator – Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
zgrlne03t43h224u@studenti.unirc.it

Abstract
Il carcere continua a mostrare una profonda distanza tra il dettato costituzionale e la realtà dell'esecuzione penale: sovraffollamento, carenze strutturali e insufficienza delle opportunità trattamentali compromettono la possibilità stessa di immaginare autentici percorsi rieducativi (Antigone, 2025; Vianello, 2019). In quanto "istituzione totale", esso può produrre processi di mortificazione del sé e perdita di autonomia (Goffman, 1978). Eppure, proprio in questo contesto, la bellezza può insinuarsi e germogliare come fermento educativo. Il contributo riflette sul valore pedagogico della bellezza nei contesti detentivi, soffermandosi sull'esperienza del laboratorio di lettura consapevole attivo da anni presso la Casa circondariale di Arghillà (RC). Attraverso narrazione condivisa, confronto e ascolto reciproco, il laboratorio si configura come uno spazio di alfabetizzazione emotiva, responsabilizzazione e risignificazione dell'esperienza carceraria (Arena, 2024; Marzullo, 2018).
Parole chiave: Carcere; bellezza; pedagogia penitenziaria; lettura consapevole; alfabetizzazione emotiva.

The prison system continues to reveal a profound gap between the constitutional provisions and the reality of penal enforcement: overcrowding, structural deficiencies, and the lack of adequate rehabilitative opportunities undermine the very possibility of envisioning genuine rehabilitative pathways (Antigone, 2025; Vianello, 2019). As a "total institution," prison can generate processes of mortification of the self and loss of autonomy (Goffman, 1978). Yet, precisely in this context, beauty can emerge and take root as an educational force. This contribution reflects on the pedagogical value of beauty in detention settings, focusing on the experience of the mindful reading workshop that has been active for several years at the Arghillà Prison in Reggio Calabria (RC). Through shared storytelling, discussion, and mutual listening, the workshop becomes a space for emotional literacy, the development of a sense of responsibility, and the re-signification of the prison experience (Arena, 2024; Marzullo, 2018).
Keywords: prison; beauty; prison pedagogy; mindful reading; emotional literacy.

1. Il carcere come luogo della bruttezza

> «Rieducazione» è la prima delle parole guida del trattamento penitenziario: è scritta nella Costituzione e vieta che la pena sia soltanto punizione. Ma la vita carceraria è un macigno che nemmeno le persone più oneste e la migliore buona volontà riescono a spostare di molto (Fassone, 2015).

La distanza drammatica che si registra tra i princìpi dichiarati e la realtà delle nostre carceri è aggravata dalla stessa frustrazione dei diritti dei detenuti. Il sovraffollamento resta ancora oggi un significativo fattore patologico: al 28 luglio 2026 i detenuti in Italia erano 64.741 a fronte di soli 46.343 posti realmente disponibili, con un tasso di sovraffollamento reale del 139,7%; in sei istituti i detenuti sono ormai più del doppio dei posti disponibili (Antigone, 2026). Altrettanto gravi sono le condizioni igienico-sanitarie: celle con finestre schermate per impedire il passaggio dell'aria intrappolano i detenuti in temperature superiori ai 40°C, aggravate dalla cronica carenza di ventilatori che molti detenuti indigenti non possono nemmeno permettersi di acquistare; una direttiva che vieta i frigoriferi nelle celle ha tolto l'accesso autonomo all'acqua fresca, soprattutto di notte; infestazioni di cimici dei letti sono state registrate a Venezia, Monza e Pisa, e nell'istituto milanese di Opera un guasto al servizio idrico ha costretto i detenuti a dipendere dall'acqua in bottiglia distribuita dalla Croce Rossa. A queste condizioni si accompagnano almeno 82 suicidi nel 2025 e altri 38 nei soli primi sette mesi del 2026, riconducibili alle stesse cause ricorrenti (Antigone, 2026).

Se, come la Costituzione impone, la pena deve tendere alla rieducazione, questi numeri non descrivono un fallimento occasionale, ma la forma strutturale dell'istituzione stessa: celle sovraffollate, edifici fatiscenti, corpi privati di spazio, aria e persino acqua non sono accidentali per il carcere, ma ne sono costitutivi. Il carcere, in altre parole, è anzitutto un luogo della bruttezza. E se – come suggerisce Socrate – è la bellezza, non la bruttezza, ad aprire lo spazio educativo in cui una persona può «partorire sé stessa», allora la stessa condizione fisica e materiale delle carceri italiane rende difficilmente sostenibile la promessa costituzionale della rieducazione: come ci si può aspettare che educhi un'istituzione costruita sulla negazione della bellezza?

«Quando uno di questi uomini […] è gravido nell'anima fin da giovane e, raggiunta l'età giusta, desidera partorire e generare, anch'egli va in cerca di una bellezza nella quale generare, poiché il brutto non genererà mai. […] Perché, toccando la bellezza e conversando con essa, mette al mondo e genera ciò di cui era gravido da tempo, e lo ricorda sia quando essa è presente sia quando è assente, e insieme a lei alleva ciò che è stato generato, tanto che tra loro questi uomini stringono un legame assai più grande di quello dei figli, e un'amicizia più duratura, poiché condividono figli più belli e più immortali» (Platone, 2014).

La bellezza assume dunque una funzione: «Attraverso la bellezza ci si incammina verso la libertà» (Schiller, 2005). L'esperienza estetica nasce dal superamento del vincolo imposto dalla sfera dell'oggettualità, prefigurando così la libertà stessa. Educare alla bellezza significa aprire nuove possibilità di percezione e di attribu-

zione di senso, allenare lo sguardo a cogliere l'armonia anche là dove prevalgono frammentazione e conflitto. Un tratto ricorrente tra i «ragazzi difficili» (Bertolini, 2015) è una sorta di sordità alla bellezza, che deriva dall'assenza di esperienze estetiche significative: la bellezza viene percepita come qualcosa da possedere o consumare e perde la sua dimensione libera e disinteressata. Sebbene questa prospettiva sia nata nell'ambito della detenzione minorile, non si limita ai minori. Decembrotto (2020) indica la pedagogia fenomenologica di Bertolini come un'eccezione rilevante all'interno della pedagogia penitenziaria, estendibile ai detenuti adulti, in linea con l'affermazione dello stesso Bertolini secondo cui la pedagogia dei ragazzi difficili non differisce nei suoi princìpi essenziali dalla pedagogia in generale (Bertolini, 2015). È proprio in contesti come il carcere, privi di bellezza, che l'arte e la cultura assumono una funzione educativa cruciale. Nussbaum (2011) sottolinea come la letteratura, la filosofia e le arti permettano di guardare il mondo da prospettive diverse dalla propria, sviluppando una «immaginazione morale» capace di avvicinare l'individuo alle esperienze e alle condizioni di vita degli altri. L'incontro con l'arte non è dunque soltanto un'esperienza estetica, ma anche etica e politica: sviluppa empatia, pensiero critico e comprensione della vulnerabilità altrui. Lo sguardo ristretto su un mondo apparentemente immutabile può così andare in frantumi, lasciando spazio a una prospettiva centrata sul possibile. L'esposizione a esperienze estetiche diverse è un principio metodologico fondamentale: significa sperimentare la possibilità di attribuire senso alla realtà, che non è bella in sé ma lo diventa attraverso l'interpretazione del soggetto che la guarda. Educare alla bellezza significa proporre l'idea che in ogni incontro con il mondo sia possibile una bellezza, così che anche «il difficile» o «il pericoloso» possano acquisire una propria specifica bellezza (Bertolini, 2015).

2. La bellezza nella narrazione: l'esperienza dei laboratori di lettura consapevole

Pensiamo a Erodoto e alle sue *Storie* (2017). Da greco, si riteneva superiore a chiunque non parlasse la sua lingua. Tutti i non greci erano stranieri, erano *bárbaroi*. Eppure era altrettanto consapevole che questo altro fosse, comunque, qualcuno, e desiderava conoscerlo. Erodoto viaggia, e attraverso i suoi viaggi e i suoi resoconti ci dice che per entrare in contatto con gli altri bisogna mettersi in cammino, raggiungerli e mostrare il desiderio di incontrarli. Mettersi in cammino e mostrare il desiderio di incontrare l'altro è un modo di provare a rispondere alle domande: *chi sono io, chi è l'altro?* Per conoscere sé stessi bisogna conoscere gli altri, che sono lo specchio in cui ci riflettiamo – il libro, secondo la filosofia del volto di Emmanuel Lévinas (2023), su cui è scritta la nostra storia. Questa attenzione all'incontro con l'altro prosegue naturalmente nelle pratiche narrative e autobiografiche, dove la costruzione dell'identità passa attraverso la relazione con chi ci circonda. Anche per Nussbaum (2011) le arti e le narrazioni sono indispensabili per formare cittadini empatici: la capacità di vedere l'altro si coltiva frequentando le storie, che ampliano gli orizzonti morali ed emotivi. La lettura non assorbe

passivamente dei contenuti, ma attiva un dialogo tra testo e lettore, generando connessioni e significati. Nel laboratorio il libro diventa occasione di scambio collettivo: secondo Louise Rosenblatt (1995), il significato del testo non risiede né nell'opera né soltanto nel lettore, ma si genera nella transazione tra i due - una transazione che, in un contesto laboratoriale, si moltiplica, arricchendo l'interpretazione complessiva.

Un laboratorio di lettura è un'alchimia, «un incontro, una fusione, uno scambio osmotico» in cui nulla è dato per scontato e la parola si muove con ritmi ingovernabili. Il verbo sovrano non è preparare ma accogliere: una partecipazione condivisa con il sapore della testimonianza, che apre un punto di non ritorno, una fame che cresce in costanza e intensità. Ogni laboratorio è un'esperienza irripetibile, «una porta aperta sull'interiorità sconosciuta dell'altro», una soglia che si varca dando la propria parola e sé stessi (Arena, 2020). Questo processo si avvicina al pensiero di Paulo Freire (2022), per il quale «leggere la parola» significa anche «leggere il mondo»: la lettura condivisa diventa una pratica di coscientizzazione, in cui il gruppo apprende non solo dal testo ma dalla pluralità delle esperienze vissute dai partecipanti. Le *domande problematizzanti* prevalgono sulle risposte definitive, e la coscienza critica si sviluppa interrogando la realtà e analizzando le situazioni-problema quotidiane. Da qui si arriva ai «temi generatori»: elementi che sono al tempo stesso causa di problemi e potenziale per la loro trasformazione - un metodo inteso come *metà-odòs*, la strada da percorrere per innescare apprendimento e cambiamento personale e collettivo. Le esperienze di lettura collettiva hanno mostrato un valore rieducativo anche nei contesti carcerari, favorendo processi di auto-narrazione e di riconnessione con la comunità (Bianchi & Frigerio, 2019).

Nel carcere di Arghillà (Reggio Calabria), in una biblioteca dietro porte blindate, ogni settimana si crea uno spazio di democrazia e di libertà, fondato su condivisione, trasparenza, fiducia e relazioni: i laboratori di lettura consapevole con i detenuti. Il modello segue il Reading Circle di Aidan Chambers (2015), strutturato in tre fasi guidate da un educatore-connettore: la «selezione» delle letture, tanto più feconda quanto più ampia è la gamma di generi proposti; la «lettura», condotta dall'educatore mentre i partecipanti ascoltano o seguono il testo, annotando i passaggi di maggiore risonanza; e la «risposta del lettore», momento di riflessione condivisa sull'esperienza dell'ascolto, in cui una tendenza personale - replicare l'esperienza per sé – convive con una pubblica – condividerla con gli altri. Protagonista del laboratorio è il partecipante che, con osservazioni e domande, costruisce un ambiente dinamico: non un luogo di uguaglianza, perché si nutre della diversità di ciascuno, ma governato dal principio dell'uguaglianza nel tempo, nell'espressività e nella libertà di trarre dall'esperienza ciò che ciascuno ritiene buono per sé (Arena, 2020).

In questo modo si crea uno spazio in cui diventa possibile superare l'isolamento, la deprivazione culturale e le barriere mentali e fisiche, favorire la promozione della cultura, della riflessione e del dialogo, la libera espressione della creatività e la creazione di un canale di informazione e di scambio tra il dentro e il fuori, finalizzato a una crescita culturale verso nuovi orizzonti educativi. Un luogo di incontro e di

scambio relazionale tra culture diverse, di integrazione e di una visione del mondo alternativa e sfaccettata, fondata sulla cultura dell'altro, sul superamento del pregiudizio e della reciproca diffidenza. In questo contesto la lettura diventa fondamentale non solo per incoraggiare i processi di apprendimento, educazione ed emancipazione, ma per promuovere la capacità di ascolto, empatia, introspezione e riflessione in persone che, spesso, non hanno mai avuto in vita loro la possibilità di aprire un libro o di accedere a una biblioteca – e che vivono questa esperienza per la prima volta proprio in carcere. I libri sono un simbolo di libertà perché permettono di spogliarsi della propria storia personale e viaggiare verso luoghi lontani, evadere in mondi immaginari possibili e sperimentare situazioni nuove – un messaggio di speranza, un modo per ripensare sé stessi e riflettere sulle proprie scelte di vita, uno strumento per trovare risposte ai propri bisogni emotivi (Sammarro, 2018).

Bibliografia

Associazione Antigone. (2026, 19 maggio). *Tutto chiuso: XXII Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. https://www.rapportoantigone.it/ventiduesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/

Arena, R. (2020). *Leggete e moltiplicatevi. Manuale di lettura consapevole*. Rubbettino.

Arena, R. (2024, 14 marzo). Suicidi in carcere. Le cause all'origine della mattanza. *La biblioteca di Montag*. Recuperato da https://labibliotecadimontag.wordpress.com/-2024/03/14/suicidi-in-carcere-le-cause-allorigine-della-mattanza/

Bertolini, P. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento* (11ª ed.). FrancoAngeli.

Bianchi, M., & Frigerio, A. (2019). *La lettura in carcere: esperienze, pratiche, prospettive*. FrancoAngeli.

Chambers, A. (2015). *Il Reading Circle. Educare alla lettura come esperienza sociale*. Carocci.

Decembrotto, L. (Ed.). (2020). *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi: Teorie e pratiche di reinserimento sociale*. FrancoAngeli. https://hdl.handle.net/11585/762019

Erodoto. (2017). *Le Storie* (A. Corcella, Trad., Introd. e note). Milano: Mondadori. (Collana: I Meridiani).

Fassone, E. (2015). *Fine pena: ora*. Sellerio.

Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.

Lévinas, E. (2023). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (A. Dell'Asta, Trad.). Jaca Book. (Opera originale pubblicata nel 1961).

Marzullo, R. (2018). *La pedagogia del recupero. Complessità familiari tra marginalità, devianza e crimine organizzato*. Anicia.

Nussbaum, M. (2011). *La fragilità del bene. Fortuna e etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Il Mulino.

Platone. (2014). *Simposio*. Einaudi

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.

Sammarro M. (2018). *La scuola "oltre le sbarre". L'istruzione e la formazione come recupero della pena.* Anicia.

Schiller, F. (2005). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* (R. Polacco, Trad.). Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1795)

Vianello, F. (2019). *Sociologia del carcere. Nuova edizione*. Carocci.

IV.15
Figli espropriati della *krisis*: l'illusione di un futuro senza dolore

Paolo Siclari
Pedagogista, funzionario educatore professionale – Comune di Messina
paolosiclari@outlook.com

Abstract
Il contributo sviluppa una riflessione teorico-critica sulle trasformazioni della responsabilità genitoriale nella famiglia contemporanea, con particolare attenzione al rapporto tra iperprotezione, cura educativa e sviluppo dell'autonomia. A partire dalla distinzione tra responsabilità, protezione e cura, si considera criticamente la tendenza a prevenire o rimuovere ogni esperienza negativa, interrogandone le possibili implicazioni per i processi di crescita. Il quadro teorico si avvale del modello dello sviluppo psicosociale di Erikson (1995), della riflessione di Han (2021) sulla "società senza dolore" e del richiamo al "sapere dell'anima" di Zambrano (1996). Il contributo mette inoltre in dialogo tali prospettive con studi empirici sull'*helicopter parenting* e sulle associazioni tra iperprotezione genitoriale, frustrazione dei bisogni psicologici e sintomi internalizzanti. I risultati disponibili invitano alla cautela: le associazioni osservate non dimostrano, da sole, un rapporto causale unidirezionale e possono essere influenzate da fattori individuali, familiari e contestuali. La riflessione propone pertanto una concezione della cura che non idealizza la sofferenza né rinuncia alla tutela del minore, ma distingue tra protezione necessaria e controllo sostitutivo.
Parole chiave: responsabilità genitoriale; iperprotezione; cura educativa.

This contribution investigates the complex phenomenology of educational agency within the contemporary family, placing at the centre of its reflection the crisis of parental responsibility and its repercussions on the psychosocial development of younger generations. In an age marked by a profound structural fragility of interpersonal bonds and by a pervasive uncertainty about the future, the contribution explores the increasingly widespread tendency among parents to systematically remove pain from their children's experiential horizon. From a Platonic perspective, aesthetic experience represents the first and fundamental step in an erotic and cognitive ascent. And if it is true that beauty constitutes the primary condition for the flourishing of virtue, then an authentic Bildung cannot dispense with giving a name to the "movements of the soul" (Marzullo, 2022). The fragility of human experience, understood here as an epistemological resource, must provide fertile ground for that "knowledge of the soul" (Zambrano,

1996) that only an education in beauty can restore to the human being. Conversely, the denial of pain deprives children of the need to experience crisis, which is essential for the individual in the acquisition of the virtues of the self (Erikson, 1995).
Keywords: educational action; parental responsibility; aesthetics; pain; crisis.

1. La responsabilità genitoriale tra protezione e cura

Il titolo richiama il significato di *krisis*, termine greco associato alla scelta, alla separazione e al momento della decisione. La crisi può così essere intesa come un passaggio in cui si apre una tensione da attraversare, senza che il suo esito sia necessariamente positivo. La domanda di fondo è la seguente: che cosa accade ai figli quando i genitori tendono a prevenire ogni esperienza negativa?

Il confine tra responsabilità, protezione e cura appare spesso sfumato nel linguaggio comune, laddove costituisce invece uno snodo epistemologico decisivo per comprendere le trasformazioni delle relazioni familiari. La responsabilità, intesa nella sua matrice etimologica di *respondere*, ossia farsi carico delle conseguenze del proprio agire dinanzi alla comunità e al minore stesso, non può ridursi a un imperativo esclusivamente giuridico, ma dev'essere una vera e propria postura esistenziale. Essere responsabili implica riconoscere il proprio limite adulto e rinunciare al controllo deterministico sui percorsi di crescita altrui: la responsabilità, infatti, agisce come principio che legittima e al contempo delimita l'azione educativa, vincolando l'adulto al rispetto dell'alterità del figlio quale soggetto in divenire e mai semplice estensione dei desideri parentali. Da questa funzione si distingue la protezione, alla base della tutela dell'integrità psicofisica del minore di fronte a rischi che non è ancora in grado di gestire autonomamente. La legittimità pedagogica della protezione risiede tuttavia nella sua natura provvisoria e nella capacità di ritirarsi progressivamente per lasciare spazio all'autonomia; quando tale ritirata viene negata e la funzione protettiva si perpetua indefinitamente, essa perde la sua valenza evolutiva per trasformarsi in un dispositivo di controllo. L'esito delle derive iperprotettive è potenzialmente disabilitante (Marzullo, 2022): quando la funzione protettiva si estende oltre quanto richiesto dalle condizioni di vulnerabilità del minore e non si accompagna a un progressivo riconoscimento delle sue capacità, essa può perdere parte della propria funzione emancipativa.

Si innesta su queste premesse la dimensione della cura che trascende il semplice accudimento materiale per farsi carico dell'esistenza dell'altro nella sua irriducibile vulnerabilità. A differenza della protezione, la cura autentica non persegue l'azzeramento del rischio o della sofferenza, ma accompagna il soggetto nell'attraversamento della prova, offrendo una presenza che sostiene, senza mai sostituirsi all'esperienza. Proprio in questo scarto si evidenzia il cortocircuito della genitorialità contemporanea, la quale, schiacciando la cura sulla protezione e convertendo la responsabilità in controllo, finisce per rimuovere preventivamente il

dolore dall'orizzonte esperienziale del figlio, impedendo così quella elaborazione del limite che fonda ogni autentico processo di soggettivazione, laddove per limite si intende il riconoscimento della propria vulnerabilità.

La dimensione pedagogica della responsabilità genitoriale trova, peraltro, un significativo riscontro sul piano giuridico, in cui la relazione tra genitore e figlio non è intesa nei termini di un potere indiscriminato dell'adulto, ma come assunzione di doveri funzionali alla crescita e alla tutela del minore. Nell'ordinamento italiano, il principio sancito dall'art. 30 della Costituzione, che configura il mantenimento, l'istruzione e l'educazione dei figli come doveri dei genitori, trova attuazione nella disciplina della responsabilità genitoriale di cui all'art. 316 del Codice Civile, che ne impone l'esercizio di comune accordo e nel rispetto delle capacità, delle inclinazioni e delle aspirazioni del figlio. In continuità con tali garanzie, l'art. 315-*bis* c.c. traduce i doveri genitoriali nel riconoscimento di specifici diritti del minore, tra cui il diritto al mantenimento, all'educazione, all'istruzione, all'assistenza morale e all'ascolto. Queste disposizioni, lette anche alla luce degli artt. 3, 12 e 18 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989), delineano un modello educativo fondato sul superiore interesse del minore e sulla progressiva valorizzazione della sua autonomia. La responsabilità genitoriale non si configura, pertanto, come un potere esercitabile in modo arbitrario, bensì come una funzione finalizzata alla protezione e alla promozione dello sviluppo individuale del figlio.

Questa concezione della responsabilità genitoriale implica, tuttavia, una riflessione sul modo in cui le funzioni di protezione e cura possano conciliarsi con il riconoscimento della progressiva autonomia del minore. È precisamente nella capacità di abitare questa tensione che può misurarsi la qualità educativa della relazione genitore-figlio: proteggere quando la vulnerabilità lo richiede, sostenere quando la difficoltà può essere attraversata e arretrare quando l'altro necessita di uno spazio proprio per agire. La responsabilità genitoriale non può coincidere, allora, con la previsione e la neutralizzazione di ogni possibile rischio, ma con la disponibilità dell'adulto a rimanere presente anche quando non può più - e non deve più - governare l'esito dell'esperienza. L'adulto contemporaneo, faticando ad accettare l'inevitabile declino della centralità del proprio ruolo e la naturale distinzione dal figlio, tende a sostituirsi a lui, rimuovendo preventivamente dall'orizzonte educativo ogni potenziale sofferenza. La sistematica anticipazione o rimozione delle difficoltà può ridurre le occasioni nelle quali il figlio è chiamato a esercitare capacità decisionali, tollerare la sofferenza e confrontarsi con le conseguenze delle proprie scelte. Quando questa modalità relazionale si consolida nel tempo, e le difficoltà sono ricondotte entro i confini rassicuranti dell'alveo genitoriale, può diventare difficile la progressiva acquisizione dell'autonomia, soprattutto se non viene accompagnata da un riconoscimento delle competenze che il minore è in grado di sviluppare. Il "sapere dell'anima" di Zambrano (1996) non si esaurisce nella conoscenza razionale né nella ricerca di risposte immediate. È la capacità di ascoltare la complessità dell'esperienza umana, comprese le sue dimen-

sioni più fragili e dolorose, e matura nel contatto con la propria interiorità e con ciò che, nell'esistenza, non si lascia controllare né ricondurre a soluzioni predefinite. Questo orientamento non invita a ricercare o idealizzare la sofferenza, ma a riconoscerla come dimensione dell'esistenza che chiede accompagnamento. Sul piano educativo ne deriva una consegna precisa: significa creare le condizioni perché i figli possano entrare progressivamente in relazione con il proprio vissuto, imparando a sostare nell'incertezza e ad attribuire significato a ciò che attraversano. L'adulto non è chiamato a fornire subito una soluzione a ogni difficoltà né a sottrarre il figlio a ogni disagio, ma a offrire una presenza capace di rendere abitabile anche ciò che, all'inizio, appare incomprensibile. Il "sapere dell'anima" suggerisce così un'idea di educazione che concede all'esperienza, anche dolorosa, la possibilità di trasformarsi in consapevolezza e maturazione, senza che per questo il dolore sia di per sé formativo.

2. La rimozione del dolore nella "società senza dolore"

Erikson (1995) ha offerto uno dei più influenti modelli di sviluppo psicosociale fondati sulla nozione di crisi. Per Erikson, ogni fase del ciclo di vita è scandita da un conflitto dialettico tra polarità opposte la cui risoluzione, mai definitiva né priva di residui, genera una specifica virtù dell'Io: la speranza, la volontà, lo scopo, la competenza, la fedeltà, l'amore, la cura, la saggezza.

Nel modello eriksoniano, le crisi evolutive rappresentano momenti di tensione tra poli opposti, il cui attraversamento può contribuire allo sviluppo di specifiche risorse della persona. La crisi non garantisce, tuttavia, un esito positivo: la sua rilevanza evolutiva dipende anche dalle risorse individuali e dalle condizioni relazionali e contestuali in cui viene affrontata. La prospettiva di Erikson consente pertanto di riconoscere il valore delle sfide evolutive senza presumere che ogni difficoltà produca necessariamente un esito favorevole. La loro rilevanza pedagogica consiste nella possibilità di favorire processi di riorganizzazione personale, senza considerare la difficoltà una garanzia di crescita. Un *setting* educativo che elimina sistematicamente ogni frustrazione rischia, per contro, di limitare le opportunità attraverso cui il soggetto può mettere alla prova le proprie capacità e riconoscere le proprie risorse.

La sistematica riduzione delle occasioni di confronto con difficoltà affrontabili può limitare alcune opportunità di apprendimento e rendere meno familiare l'esperienza della frustrazione. Non è possibile affermare che ciò determini necessariamente una crisi successiva, ma è opportuno interrogarsi sulle conseguenze educative di una protezione che non si rimoduli in relazione allo sviluppo delle capacità del figlio. Educare alla sofferenza, scrivono Iaquinta e Pitti (2026), significa "equipaggiare emotivamente l'adolescente per orientarlo e aiutarlo a resistere nelle diverse circostanze della vita e al contempo consentirgli di fiorire (*flouresshing*)" (p. 158). L'adulto responsabile è dunque colui che sa farsi presenza significativa nell'esperienza della sofferenza, offrendo ascolto e accompagnamento, aiutando la prole ad *attraversare* la sofferenza e non a silenziarla.

Byung-Chul Han, ne *La società senza dolore* (2021), ha identificato con particolare lucidità la tendenza della cultura contemporanea a espellere il dolore da ogni ambito dell'esistenza, trasformando la sofferenza in un evento privo di senso da anestetizzare anziché un'esperienza da attraversare e da cui trarre significato. Il punto centrale della riflessione di Han non consiste, evidentemente, in un'esaltazione ingenua della sofferenza, né nell'idea che il dolore debba essere ricercato o lasciato senza cura, quanto invece nella constatazione che la contemporaneità sembra avere progressivamente smarrito la capacità di attribuirgli un significato. Il filosofo parla, in questo senso, di algofobia: il dolore è percepito come qualcosa di intollerabile, come un'anomalia da correggere immediatamente attraverso strumenti farmacologici, psicologici, tecnologici o sociali. La "società palliativa" tende così a trasformare ogni esperienza negativa in un problema tecnico, separandola dalla dimensione simbolica e narrativa attraverso cui l'essere umano ha storicamente interpretato la propria vulnerabilità. È precisamente questa perdita della dimensione narrativa a rendere particolarmente fecondo il confronto tra la diagnosi filosofica di Han e gli studi contemporanei sulla genitorialità iperprotettiva.

Se il dolore si intende come elemento da evitare, allora anche l'educazione rischia di trasformarsi in un'impresa di prevenzione sistematica di ogni esperienza negativa. Il compito dell'adulto non sarebbe più quello di accompagnare il figlio nell'incontro con la realtà, aiutandolo progressivamente a sviluppare gli strumenti necessari per affrontarla, ma quello di predisporre un ambiente nel quale gli ostacoli siano rimossi prima ancora che il figlio possa incontrarli. E l'educazione corre il rischio di confondere la cura con la sostituzione, la protezione con il controllo e il sostegno con l'eliminazione preventiva di qualsiasi difficoltà.

Il fenomeno noto come *helicopter parenting* (Cline & Fay, 1990; Türker & Bahçeci, 2024; Amenta, 2025) può essere interpretato, sul piano pedagogico, come una delle possibili manifestazioni della tendenza a prevenire o neutralizzare le esperienze negative. L'espressione identifica una forma di coinvolgimento genitoriale caratterizzata da un'elevata presenza, dal monitoraggio costante e dalla tendenza a intervenire direttamente nella vita del figlio anche quando quest'ultimo possiede, almeno potenzialmente, le risorse necessarie per affrontare autonomamente una situazione. In tali circostanze, l'adulto rischia di assumere una funzione di regolazione esterna dell'esperienza del figlio, riducendo gli spazi in cui questi può esercitare le proprie capacità decisionali.

Lo studio di Sadoughi (2024), condotto su 391 adolescenti tra i 13 e i 18 anni, esamina la relazione tra *overparenting* e ansia di tratto, considerando anche la frustrazione dei bisogni psicologici di base e la disregolazione emotiva. Nei risultati qui richiamati, l'iperprotezione risulta associata a livelli più elevati di ansia di tratto. Il disegno trasversale non consente di stabilire con sicurezza la direzione causale dell'associazione: non si può escludere, per esempio, che l'ansia degli adolescenti contribuisca a intensificare il controllo genitoriale. Anche le caratteristiche del campione e il contesto socioculturale invitano alla cautela nel generalizzare i risultati.

La revisione sistematica di Vigdal e Brønnick (2022), che prende in esame 38 studi, rileva che la maggioranza dei contributi inclusi segnala un'associazione tra

pratiche genitoriali iperprotettive o controllanti e livelli più elevati di sintomi ansiosi e depressivi nella prole. La revisione amplia il quadro delle evidenze disponibili e rende pertinente l'attenzione alle possibili conseguenze di un coinvolgimento genitoriale eccessivamente intrusivo. I risultati devono però essere interpretati tenendo conto delle differenze tra gli studi, delle misure utilizzate e della prevalenza di disegni non longitudinali. Le associazioni osservate non consentono, tuttavia, di concludere che l'iperprotezione sia sempre la causa dei sintomi internalizzanti, né che ogni forma di protezione intensa sia necessariamente dannosa.

Nel loro insieme, queste ricerche non dimostrano che l'esposizione alla sofferenza sia di per sé benefica; suggeriscono, invece, di considerare criticamente le modalità con cui il controllo genitoriale può interferire con l'autonomia e con le opportunità di esercitare competenze emotive e decisionali.

3. Conclusioni

Il rischio della cultura analgesica descritta da Han è allora quello di produrre soggetti apparentemente più protetti ma interiormente meno preparati all'incertezza. La promessa implicita dell'iperprotezione è inevitabilmente destinata a fallire, perché nessun genitore può eliminare la perdita, il rifiuto, l'insuccesso. Una promessa educativa più realistica e più feconda potrebbe essere invece quella di offrirsi come presenza responsabile che accompagna e non sostituisce. Ed è proprio in questo passaggio dal controllo alla preparazione che si colloca una matura concezione della cura. Interrogare la responsabilità genitoriale nella contemporanea "società senza dolore" significa ripensare il rapporto tra protezione, cura e autonomia alla luce della complessità dell'esperienza educativa. La tendenza a prevenire ogni difficoltà rischia di diventare limitante quando impedisce ai figli di assumere responsabilità graduali e di sperimentare le proprie capacità. Come evidenziato da Bagnato (2022), sebbene questo atteggiamento nasca spesso dal desiderio dei genitori di proteggere i figli e garantirne il benessere, può favorire insicurezza, dipendenza dagli adulti e difficoltà nella gestione delle emozioni e dei conflitti, arrivando, in alcuni casi, ad associarsi a comportamenti oppositivi e antisociali. Le riflessioni teoriche e le evidenze empiriche richiamate, pur con i limiti metodologici che ne circoscrivono la portata interpretativa, sollecitano a considerare criticamente le derive dell'iperprotezione, senza tuttavia confondere l'educazione alla sofferenza con la legittimazione del dolore evitabile. Il dolore non è necessariamente formativo e non ogni esperienza negativa deve essere lasciata accadere. La distinzione pedagogicamente rilevante è tra l'esposizione a condizioni dannose, dalle quali il minore deve essere tutelato, e le difficoltà affrontabili che possono offrire occasioni di apprendimento, se collocate in un contesto relazionale sicuro. Non si tratta, infatti, di esaltare la difficoltà né di sottrarre il minore alla tutela di cui necessita, ma di riconoscere che non ogni esperienza negativa può o deve essere rimossa dall'orizzonte della crescita. La responsabilità adulta si esprime, viceversa, nella capacità di discernere quando proteggere, quando sostenere e quando consentire al figlio di misurarsi autonomamente con le vicende della vita. Da questa

prospettiva si possono individuare tre orientamenti per la pratica educativa. In primo luogo, la protezione dovrebbe essere proporzionata ai rischi effettivi e alle risorse del figlio. In secondo luogo, l'autonomia va promossa in modo progressivo, attraverso opportunità adeguate all'età per scegliere, sbagliare, riparare e assumersi responsabilità. In terzo luogo, la presenza adulta dovrebbe rimanere disponibile senza trasformarsi automaticamente nella soluzione di ogni problema: ascoltare, sostenere e aiutare a riflettere può essere più formativo che intervenire al posto del figlio. Il contributo propone così di intendere la responsabilità genitoriale come un equilibrio dinamico tra tutela e riconoscimento dell'alterità. In questa disponibilità a proteggere senza controllare e ad accompagnare senza sostituirsi si colloca una concezione della cura educativa orientata alla crescita e all'autonomia.

Bibliografia

Amenta, G. (2025). Iperprotezione, autolimitazioni e blocchi interiorizzati. In *Nuova Secondaria* 43(2), pp. 28-34.

Bagnato, K. (2022). "Helicopter Parenting" and Antisocial Behavior: The Role of Family Education. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 21(2), 99–115. https://doi.org/10.36253/rief-10514

Cline, F., & Fay, J. (1990). *Parenting with love and logic: Teaching children responsibility*. Pinon Press.

Erikson, E. H. (1995). *Gioventù e crisi d'identità* (G. Raccà, Ed.). Armando.

Han, B. (2021). *La società senza dolore.* Einaudi.

Iaquinta, T., Pitti, I. (2026). *Prima che accada. Quando crescere diventa difficile.* Il Mulino.

Marzullo, R. (2022). *Abissi e disarmonie. Analisi pedagogica delle relazioni familiari disfunzionali.* FrancoAngeli.

Sadoughi, M. (2024). Overparenting and adolescent's trait anxiety: Unraveling the roles of basic psychological needs frustration and emotion dysregulation. *Acta Psychologica* Volume 251. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104579

Türker, M., & Bahçeci, F. (2024). New Generation Parenting Attitude: Helicopter Parenting. *Alanyazın*, 5(1), 45-56. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1452153

Vigdal, J. S., & Brønnick, K. K. (2022). A systematic review of "helicopter parenting" and its relationship with anxiety and depression. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 872981. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872981

Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima.* Raffaello Cortina.

Riferimenti normativi

Costituzione della Repubblica Italiana

Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratifica in Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991.

Codice Civile.

IV.16
La sfida della bellezza per la crescita umana: sguardi sulla filosofia dell'educazione di Gert Biesta

Letterio Todaro
Professore Ordinario – Università di Catania
l.todaro@unict.it

Abstract
Esiste una solida traccia nell'ambito della riflessione moderna e contemporanea sull'educazione che ha cercato di valorizzare la sfida della bellezza come invito a considerare in termini congruenti 'formazione' e 'compimento della forma umana'. A partire da Schiller, per proseguire poi nel Novecento con le sollecitazioni provenienti dalla Scuola di Francoforte, la cultura pedagogica ha cercato una via efficace di sviluppo intrecciandosi con le dimensioni dell'estetica, rimanendo però confinata in uno spazio laterale, di fronte al prevalere di paradigmi tecnici, funzionalisti ed economici. Oggi, una voce significativa in grado di offrire all'educazione una chiave di lettura per la propria auto-comprensione in termini di discorso che interroga la bellezza appare quella di Gert Biesta. Della sua produzione esistono già diverse traduzioni in italiano, ma certamente l'ampiezza del discorso allargato dalla sua riflessione va considerata risalendo alle fonti primarie e a molti testi ancora non disponibili in lingua italiana. La proposta qui presentata vuole offrire un contributo per ampliare e sostenere il confronto con la filosofia dell'educazione di Biesta, in cui il parallelismo tra bellezza e resistenza trova una coerente organizzazione critica.
Parole chiave: estetica; pedagogia critica; biesta; educazione; architettura.

There is a well-established strand within modern and contemporary educational thought that has sought to embrace the challenge of beauty as an invitation to consider 'formation' and 'the fulfilment of human form' in a coherent relationship. Beginning with Schiller and continuing into the twentieth century with the contributions of the Frankfurt School, pedagogical thought has sought a fruitful path through engagement with aesthetics, yet has remained marginal in the face of prevailing technical, functionalist and economic paradigms. Today, Gert Biesta offers a significant voice through which education can understand itself as a discourse that interrogates beauty. Although several of his works have already been translated into Italian, the breadth of his thought calls for engagement with primary sources and with the many texts still unavailable in Italian. This contribution seeks to broaden and sustain dialogue with Biesta's philosophy of education, within which the parallel between beauty and resistance takes shape as a coherent critical framework.
Keywords: aesthetics; critical pedagogy; Biesta; education; architecture.

1. Cultura della formazione ed indagine estetica: un dialogo aperto

Esiste una solida traccia nell'ambito della riflessione moderna e contemporanea sull'educazione che ha operato per valorizzare la sfida della bellezza, intervenendo sulla costruzione di un invito a voler considerare in termini congruenti pratiche estetiche e cura dei processi di sviluppo e compimento della persona umana (Scaramuzzo, 2025; Cambi, 2014). A partire da Schiller, per poi proseguire con le sollecitazioni provenienti nel Novecento, per esempio, dalla Scuola di Francoforte, la cultura pedagogica è stata incoraggiata a cercare una via efficace di sviluppo nell'intreccio con le dimensioni dell'estetica e a sostenere per questa via l'organizzazione di una conveniente elaborazione teorica (Gennari, 2025; Volpicelli, 2001). A uno sguardo d'insieme, sembra però che l'investimento a favore del consolidamento di una tale via estetica per la formazione sia rimasto confinato in uno spazio laterale e destinato a valere come un'alternativa soggetta a rimanere subalterna a fronte del prevalere di paradigmi tecnici, funzionalisti ed economici.

Nel quadro del dibattito attuale, una voce significativa in grado di offrire all'educazione una chiave di lettura per la propria auto-comprensione in termini di posizione di un discorso che interroga la vocazione generativa della bellezza a favore della formazione umana appare quella di Gert Biesta.

L'intenzione di rivolgere uno sguardo alla sua riflessione pedagogica si propone in questa sede come contributo, pur minimo, che procede a unirsi a una traccia di lavoro che negli ultimi anni sta significativamente operando per accendere, anche nello spazio della cultura dell'educazione italiana, un segnale di attenzione verso una voce in grado di polarizzare notevoli valori di riflessione critica (Biesta, 2022). Ci si riferisce, in particolare, a taluni aspetti della sua teorizzazione pedagogica che si sono manifestati come elementi qualificanti e importanti per mettere in discussione un modello di natura efficientista, graniticamente impostosi sul piano internazionale a indirizzo pilota dei sistemi formativi, ormai da diversi decenni (Biesta, 2023_a).

Da questo punto di vista, anzi, la ricezione della lezione di Biesta, considerata nel suo ventaglio di significati più ampio, è stata salutata come l'apparizione di un farmaco necessario per risvegliare la cultura della formazione dalla caduta in una febbre efficientista, mantenuta attiva dall'ossessione per il raggiungimento di *targets*, per il completamento di obiettivi e per il conseguimento di valori di efficacia operativa (Biesta, 2009; Corbi, Oliviero, 2013): una smania performativa che, passo dopo passo, ha mandato in condizione di assopimento la capacità di controllo e di direzione dei processi formativi e ha determinato lo scioglimento dei rapporti di confidenza con le questioni più profonde, relative alla comprensione più generale di senso del "fare educazione" (Biesta, 2015; Corbi, Oliviero, & Perillo, 2020; Jakubik, 2025).

Come è noto per chi in qualche misura si è accostato più da vicino alla lettura degli scritti di Biesta, alcune delle sollecitazioni provenienti dalla sua riflessione hanno prodotto delle torsioni significative a vantaggio del possibile ri-centramento di non poche questioni che stanno alla base dell'agire educativo.

Tra le altre, si potrà rammentare l'opportunità di procedere a una riconsidera-

zione e rivalutazione dei significati attribuibili alle funzioni dell'insegnamento e di ridefinire il valore delle stesse pratiche formative in ragione di un criterio regolatore che vede nella formazione un processo non astrattamente fissato sulla centralità del soggetto apprendente, né sul curriculum, ma piuttosto concepito come *world-centred*, ovvero come un processo fondamentalmente incardinato nelle trame della relazionalità e che conduce il soggetto a tenere in considerazione la propria crescita in termini di confronto con un limite di "alterità" rappresentato dallo stare "nel mondo" e in rapporto "con il mondo" (Biesta, 2023b).

L'importanza che nel quadro complessivo della riflessione pedagogica proposta da Biesta assume la capacità di riconnettere i processi della formazione ai linguaggi della bellezza, passando attraverso una messa a fuoco dell'espansione delle relazioni di significato che ineriscono alle dinamiche di soggettivizzazione dell'esperienza promosse dalla cura della sensibilità estetica, guadagna il proprio spessore dentro questo tipo di visione prospettica (Coppola, 2025). Essa spinge in maniera molto decisa nel dichiarare un appello a favore di un coinvolgimento intenso e pragmatico all'interno dei diversi campi di esperienza, valorizzando a favore dei circuiti relazionali che si sviluppano attorno ad essi l'introduzione di una spinta generativa alimentata dal desiderio di trasformazione e polarizzata dalla ricerca della bellezza.

In questo senso, l'attenzione specialmente rivolta da Biesta verso quelle capacità formative che si costruiscono in stretto dialogo con le pratiche artistiche viene ad assumere una sua ben precisa peculiarità, riconnettendosi in qualche modo a una traccia di impronta pragmatistica, che non intende confinare i valori espansivi delle pratiche della bellezza a ciò che eventualmente può liberarsi dalle occasioni di un contatto estemporaneo, né tanto meno intende ridurne la portata all'emotività di uno sguardo romanticizzato. Piuttosto, essa invita a integrarne la solidità di linguaggio dentro il corpo operante dell'esperienza varia e "ordinaria" del mondo.

L'educazione in questo senso ha molto da guadagnare dall'invito alla riconnessione con una dimensione estetica, nella misura in cui la proiezione di significato che l'esperienza della bellezza aggiunge al dialogo con il mondo, consente di confrontarsi concretamente con gli orizzonti del desiderio e della possibilità e percepirne tutta la carica trasformativa all'interno di modi di esperire ricchi di concretezza e fisicamente situati.

2. Estetica, arti e bellezza: una connessione vitale per mantenere un atteggiamento di vigilanza su sé stessi e sul mondo

L'invito a incoraggiare una disciplina di ri-familiarizzazione tra pratiche formative, linguaggi artistici e sensibilità estetica secondo quanto proviene dalle riflessioni di Biesta non si propone, dunque, in termini di semplice assecondamento di un'intenzione volta a disporre delle strategie di reazione orientate a contrastare il dilagare di una *vague* tecnicistica nel vasto campo dell'educazione e all'irrigidirsi della cultura pedagogica in una fissazione per la valutazione delle *performances* nel campo dei processi formativi. Quell'invito assume una portata ben più ampia che vale in

termini di restituzione di un respiro più umano a vantaggio della cultura della formazione, esibendo notevoli valori di chiarimento riguardo a ciò che l'educazione mette in gioco nel costruire un rapporto con il mondo in cui si confrontano continuamente e problematicamente desiderio e resistenza, iniziativa e senso obiettivo del limite (Biesta, 2012).

La traccia teorica dentro cui si muove un tale orizzonte di riflessione non è completamente nuova o inedita, anzi è evidente il debito contratto con la notevole lezione prodotta dal pragmatismo deweyano e dalle sue derivazioni, dal momento che il discorso di Biesta intende espressamente riprendere in mano e rilanciare quel senso fortemente concreto dell'esperibilità della bellezza indicato dalla pedagogia deweyana e di ciò che essa conferisce a favore dell'allargamento dei valori di partecipazione e di contribuzione alla generazione di significati che incrementano il senso umano dello stare nel mondo (Alexander, 2012). Come già a suo tempo intensamente espresso da Dewey, i valori estetici che si collegano all'esperienza del bello o dell'arte non riguardano una situazione limite dell'esperienza, come quelle che solitamente si immaginano essere confinate in relazione all'eccezionalità di certi luoghi dove si raccolgono i patrimoni storici o le collezioni del genio artistico umano (Dewey, 1987).

In tutt'altro senso, la forte spinta prodotta dal pragmatismo d'impronta deweyana a favore del ricollegamento della dimensione estetica con una qualità dell'esperienza che interviene, in lungo e in largo, a segnare la possibilità di un incontro col bello – un incontro che riguarda tutto il campo dell'esperienza e dialoga continuamente con le diverse situazioni dell'agire – mentre da un lato contribuisce a smontare le derive idealistiche che tendono ad assolutizzare la polarità della soggettività quale elemento determinante per la configurazione del discorso estetico, dall'altro consente di allargare in senso molto ampio lo spettro di praticabilità dei linguaggi della bellezza.

È su una medesima linea di pensiero che il discorso di Biesta interviene per smitizzare in maniera molto chiara e decisa quel tipo di associazione lineare, piuttosto consueta e diffusa nel panorama della cultura pedagogica e che ha largamente orientato le pratiche d'istruzione negli ultimi decenni, in virtù della quale si è prodotta un'identificazione simultanea tra arte ed espressione, tra formazione artistica e potenziamento delle capacità espressive del soggetto, tra cura dei linguaggi dell'arte e consolidamento delle relative competenze d'uso.

Il confinamento dei valori formativi riconosciuti alle diverse forme di pratica artistica alla mera opportunità di sviluppo delle abilità espressive dell'allievo tradisce e maschera le limitazioni connesse alla matrice eminentemente soggettivistica di quel modello.

Su questo punto, la critica elevata da Biesta a tutte le forme di idealizzazione astratta dell'arte come pura regione in cui si liberano le potenzialità espressive e creative del soggetto in formazione è quanto mai netta e incisiva (Biesta, 2017). Quel tipo di modello, che, come prima ricordato, non solo ha riscosso ampia fortuna dentro tanti spazi di discussione pedagogica contemporanea ma ha anche egemonizzato larga parte della cultura scolastica in relazione al modo di significare e regolare gli insegnamenti di natura artistica, perde di vista l'aggancio con il

mondo e oltretutto rischia di ridurre la dimensione concreta dei linguaggi dell'arte a una funzionalità di tipo strumentale (Biesta, 2018).

Il guadagno che a questo proposito Biesta trae dalla sintonia con la visione pragmatista torna a sottolineare l'orientamento verso il mondo che le pratiche artistiche segnalano quale loro orizzonte di rapporto e quale loro termine di confronto e, inoltre, tende ad amplificare il senso della loro vocazione comunicativa: d'altra parte, anche l'opera d'arte trascende il legame di semplice appartenenza all'artista che l'ha prodotta e la sua connotazione comunicativa la "regala" alla possibilità di esperienza altrui e alla infinità dei modi della ri-significazione.

Le arti e il piacere della bellezza che esse procurano, illuminano lo spazio della formazione anche nel mantenere viva questa forma di attenzione verso l'apertura a ogni novità possibile rispetto alla capacità di generare e rigenerare significato e nel testimoniare l'irriducibile valore di indeterminatezza nello spettro della sua comunicazione che esse riescono ad evocare.

Per procedere verso le conclusioni, risulta davvero molto significativa e intrigante la modalità di espressione adottata da Biesta per qualificare, allora, lo spazio che le pratiche artistiche acquisiscono in rapporto ai processi formativi come "territorio intermedio". Quell'immagine sta ad indicare la fondamentale vocazione all'incontro umano che le pratiche artistiche manifestano (Biesta, 2024): un incontro reale, concreto, bisognoso di interpretazione, di partecipazione e di coinvolgimento; un incontro che interrompe e pone una discontinuità nel territorio dell'esperienza; un incontro che richiede di sostare, di concentrare l'attenzione e di prendere tempo; un incontro, infine, che rimodula la maniera di sentirsi in connessione con sé stessi e con il mondo e che, per questa via, rinnova quell'atteggiamento di cura per sé, per gli altri e per le cose del mondo in virtù del quale la crescita umana trova sempre ulteriore alimento per il suo sviluppo (Mortari, 2023).

Bibliografia

Alexander, T. (2012). *John Dewey's theory of art, experience and nature: The horizons of feeling*. State University of New York Press.

Biesta, G. (2024). How to be a self, today. In G. Biesta, L. Skregelid, & T. Dag Boe (Eds.), *Being human today: Art, education and mental health in conversation* (pp. 9–22). Intellect.

Biesta, G. (2023a). *La ricerca educativa. Un'introduzione non ortodossa.* Anicia.

Biesta, G. (2023b). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente.* Tab edizioni.

Biesta, G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina.

Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta, & D. R. Cole (Eds.), *Art, artists and pedagogy: Philosophy and the arts in education* (pp. 11–20). Routledge.

Biesta, G. (2017). *Letting art teach: Art education 'after' Joseph Beuys.* ArtEZ Press.

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.

Biesta, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography,* 13(7), 683–697.
Biesta, G. (2009). On the weakness of education. *Philosophy of Education,* 65, 354–362.
Cambi, F. (2014). La bellezza ci "salva"! Osservazioni per una pedagogia estetica. *Studi sulla Formazione*, 17(2), 7–11.
Coppola, G. (2025). Soggettivare la formazione dei docenti: note sul pensiero di Gert Biesta. *Pedagogia e Vita*, 83(2), 75–84.
Corbi, E., Oliviero, S., & Perillo, P. (2020). Tra filosofia e pedagogia teoretica: il dibattito realismo-costruttivismo come caso studio. *Pedagogia Oggi,* 18(1), 70–84.
Corbi, E., & Oliviero, S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica,* 8(1), 183–199.
Dewey, J. (1987). Art as experience. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (Vol. 10, pp. 1–352). Southern Illinois University Press. (Original work published 1934).
Gennari, M. (2025). La teoria critica francofortese (1922–1933). *Studi sulla Formazione,* 28(1), 193–208.
Jakubik, M. (2025). Criticism of the 'learnification' paradigm in higher education in Gert Biesta's works: A viewpoint paper. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 14(1), 17–24.
Mortari, L. (2023). *Sull'etica della cura.* Vita e Pensiero.
Scaramuzzo, G. (2025). Estetica (educazione all'). In M. Baldacci (Ed.), *Dizionario critico di pedagogia* (pp. 119–124). Franco Angeli.
Volpicelli, I. (2001). *Modelli e teorie dell'educazione nella pedagogia dell'Ottocento*. Tecnodid.

Sezione V
Lavoro e professioni educative

a cura di
Andrea Potestio, Alessandro Ciasullo

Introduzione
Lavoro, formazione e professioni educative

Alessandro Ciasullo, Andrea Potestio

Il lavoro umano appartiene alla dimensione della necessità, dello sforzo, dell'obbligo di soddisfare i bisogni che consentono la sopravvivenza e della produzione di beni che vengono consumati in funzione delle esigenze sociali. Esso ha un legame diretto con le necessità imposte dai bisogni del corpo e, per questa ragione, è orientato dai dispositivi biologici che appartengono a ogni essere umano. Ciò che viene prodotto da questo tipo di attività professionale è un bene che, inevitabilmente, è consumato rapidamente dai bisogni della vita. Le modalità della sua produzione sono, spesso, oggetto di dispositivi esterni che condizionano e, a volte, rendono difficoltose e servili le condizioni lavorative. Infatti, le condizioni storiche e sociali del lavoro sono strutturate a partire dalle necessità umane e hanno prodotto e producono dispositivi che tendono a favorire comportamenti servili, fenomeni di alienazione e sfruttamento, come è stato ben descritto dalle analisi di Marx, o come è stato persino teorizzato durante il taylorismo e fordismo per organizzare "scientificamente" la produzione industriale avendo come fine unico l'efficienza.

Eppure il lavoro umano, in quanto appartiene all'orizzonte dell'esperienza umana è anche la pratica che consente all'uomo di manifestare sé stesso in modo integrale, la propria creatività e libertà, riuscendo a produrre qualcosa di nuovo, nel senso dell'agire arendtiano. Per questa ragione, è necessario sottolineare che nell'esperire concreto, nei dispositivi generati dal lavoro e dalle attività umane vi sono, almeno in potenza, aspetti di apertura che, se opportunamente valorizzati, possono consentire, a ogni persona che lavora, se pur in modo parziale e temporaneo, di manifestare la propria libertà e intenzionalità. Infatti, il lavoro come esperienza operosa non si esaurisce nella dimensione servile e meccanica ma presenta al suo interno, in determinate situazioni e condizioni, l'orizzonte della generatività e produttività, ossia ciò che lo rende un'esperienza pienamente umana capace di valorizzare le potenzialità umane. Persino l'attività più necessitata e governata da dispositivi esterni e interni, lascia una traccia, un'opportunità nell'identità di colui che lavora e gli consente di riconoscere aspetti che lo possono portare a trasformare le condizioni esistenti e a migliorarle, favorendo gli spazi di libertà e autonomia.

In particolare, nelle professioni di cura ed educative le polarità presenti nel la-

voro si intrecciano lasciando ampi spazi per la costruzione di orizzonti di operosità e generatività. Proprio attraverso la valorizzazione, tipica delle professioni educative, di narrazioni condivise, biografie esemplari, esperienze operose capaci di intrecciare, in modo integrato, le polarità che compongono l'animo umano, diventa possibile ostacolare la perdita di significato dell'esperienza lavorativa che attraversa la nostra contemporaneità e la separazione, sempre più profonda, tra pratica e teoria, favorendo un'autentica formazione dell'essere umano in alternanza (Potestio, 2020).

I saggi che compongono questa sezione sottolineano proprio la dimensione generativa e relazionale delle professioni educative e di cura. Infatti, la circolarità e l'alternanza di pratica e teoria, esperienza e riflessione che le caratterizzano consentono di superare ogni tentazione gerarchica tra le polarità che compongono la natura umana e permettono, almeno potenzialmente, di cogliere gli aspetti che distinguono, ma non separano, l'integralità dell'essere umano (Gragnamiello, Tammarro; Rosati; Tringali). In questo modo, il lavoro educativo è pensato come una forma specifica dell'esperienza umana che non può essere considerata un concetto astratto e svincolato da colui che la esperisce. Il lavoro educativo può diventare, se le condizioni e l'organizzazione permettono di rispettare i tempi e la dignità del professionista, un'occasione per generare processi autentici di alternanza formativa che, partendo dalla vita scolastica (F. L. Gallo; P. Gallo; Pileggi; Pertosa), possono valorizzare processi di apprendimento situato lungo tutto il percorso di vita di ciascun professionista negli ambiti e nelle sfide complesse delle società contemporanee (Tiso, Ferrantino; Capparelli; Sorbara).

Andrea Potestio

***

Le professioni educative continuano a risentire di una tensione strutturale rispetto al vero significato della loro funzione. Bulger (1972), in un suo saggio dal titolo *Education as a Profession*, le definiva come professioni che, migliorando alcuni aspetti della società, possono essere assimilate a lavori del "servizio pubblico". Aggiungeva inoltre che, essendo quella dell'educazione un'area che richiede un alto livello di specializzazione intellettuale e operativa, la si sarebbe potuta definire come un "highly skilled, public service" (Bulger, 1972, p. 4).

Già nel tentativo di definire e chiarire il ruolo delle professioni educative, il professionista dell'educazione si trova a muoversi all'interno di un quadro caratterizzato da elementi strutturali complessi: la pluralità multiforme dei destinatari del processo educativo; la molteplicità delle professioni educative e le loro profonde diversità (si pensi, in Italia, ai docenti, ai pedagogisti, agli educatori professionali socio-pedagogici, a quelli per i servizi all'infanzia e per il disagio sociale, agli educatori socio-sanitari, ecc.); le differenze e le disomogeneità nella formazione professionale; infine, ma non per importanza, lo status giuridico, economico e finanziario della professione. Questa fitta rete di coordinate determina una pro-

fonda difficoltà nell'attribuire a chi fa educazione oggi caratteristiche professionali omogenee.

Ritornando al significato che la professione educativa assume, non possiamo non tener presente che occorre condurre un'analisi approfondita e operare opportune distinzioni interpretative tra professionalismo e professionalità. Come ha mostrato Evans (2008), la "professionalità" rappresenta la dimensione soggettiva e individuale della professione. Essa ha a che fare con le posizioni ideologiche, attitudinali, intellettuali ed epistemologiche che l'individuo assume in relazione al proprio lavoro; dunque, comprende tutto ciò che ne orienta le scelte, la pratica e l'azione concreta nello svolgimento del proprio lavoro (Evans, 2008, p. 26).

L'altra dimensione è invece il cosiddetto "professionalismo" e si colloca a livello collettivo. Ha a che fare con la somma delle differenze individuali che caratterizzano una professione e dunque è l'insieme organico che dà senso e significato alla professione stessa. Questa prospettiva alimenta le percezioni relative alla professione, al senso stesso di quel lavoro, ai servizi offerti e alle competenze che lo caratterizzano, contribuendo a definirne lo status (Evans, 2008, p. 29).

A un terzo livello si colloca invece la "cultura professionale", ovvero l'insieme di valori, ideologie e modi condivisi di intendere il lavoro; risiede in questa struttura valoriale la dimensione attitudinale del lavoro stesso. Secondo Evans, professionalità, cultura professionale e professionalismo sono concetti fattuali che si trovano in una relazione di circolarità: le professionalità individuali determinano il professionalismo collettivo che, a sua volta, è in grado di riorientare il lavoro dei singoli (Evans, 2008, p. 27).

Appare evidente che questo sia il tempo in cui le professioni educative si ritrovano a dover elaborare strategie capaci di conciliare gli aspetti sostanziali dei processi educativi con la frammentazione strutturale del proprio ruolo. Questo paradosso solleva un ulteriore interrogativo: se il professionalismo è la somma di professionalità diverse, come può conciliarsi con il tentativo di omogeneizzazione delle definizioni ufficiali?

La spinta alla diversificazione tecnica delle professioni educative rimanda agli scenari già descritti da Biesta (2017), che la colloca all'interno di quella profonda revisione del welfare sociale prodotta, a partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento, dalle forme neoliberali di governo. In quel contesto, l'introduzione di tendenze tecniciste e di divisioni che frammentano il ruolo dei professionisti dell'educazione li avrebbe espropriati della dimensione democratica della professionalità. Ciò sarebbe accaduto per tre principali distorsioni: la posizione degli utenti, la natura della responsabilità e lo statuto del sapere professionale (Biesta, 2017).

In realtà, quelli che potrebbero sembrare passi verso la definizione delle dimensioni dell'"educativo" si sono dimostrati elementi di divisione tecnica del lavoro e quindi di riduzione degli spazi effettivi delle professioni educative. Queste si configurano come attività "atipiche", poiché nella loro natura democratica profonda risiede la capacità di spingere i soggetti al di là di se stessi, a trasformare il vigente orientandolo verso il possibile, verso l'oltre, verso l'altro.

È chiaro che questa dimensione comporta anche una forte esigenza di sistematizzazione concettuale, strutturale, epistemologica e pratica. Non si può pensare

a una professione che non abbia gli strumenti concettuali e operativi concreti che le consentano di tradurre in azione il senso di ciò che rappresenta. Occorre tuttavia distinguere tra un professionalismo richiesto (dai sistemi politici alla categoria), un professionalismo prescritto (tipico del modo in cui noi accademici lo intendiamo nella sua dimensione ideale) e un professionalismo agito, che ne costituisce la dimensione effettiva e si esprime nella pratica professionale, così come questa si realizza e viene percepita (Evans, 2008, p. 29).

A questo punto, il senso allargato di comunità educante (Hiemstra, 1972; Freire, 1999; Sachs, 2001) non può che ricomprendere le azioni "attiviste" di un ruolo professionale che tende allo sviluppo democratico delle comunità (Biesta, 2017). E allora sì che educare non sarà mai semplicemente un lavoro.

Alessandro Ciasullo

Bibliografia

Biesta, G. (2017). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionality in education. *Educational Philosophy and Theory, 49*(4), 315–330. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665

Bulger, P. G. (1972). *Education as a profession*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059148.pdf

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies, 56*(1), 20–38. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x

Freire, P. (1999). Education and community involvement. In *Critical education in the new information age* (pp. 83–92). Rowman & Littlefield. https://doi.org/10.5771/9780742575691-83

Hiemstra, R. (1972). *The educative community: Linking the community, school, and family*. Professional Educators Publications.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16*(2), 149–161. https://doi.org/10.1080/02680930116819

V.1
Formazione docenti e inclusione: questioni e prospettive nell'era dell'Intelligenza Artificiale per ripensare l'umano

Salvatore Capparelli
Ministero dell'Istruzione e del Merito
salvatorecapparelli87@gmail.com

Abstract
Il presente contributo analizza le opportunità, vere e proprie sfide, derivanti dall'ormai inevitabile presenza dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella scuola e nello specifico nella scuola secondaria di secondo grado, con particolare attenzione alla formazione dei docenti e alle policy per l'inclusione. Nel contributo vengono prese in considerazione le potenzialità dell'IA generativa nel supportare i processi di insegnamento-apprendimento, le pratiche inclusive, la progettazione didattica e lo sviluppo del pensiero critico degli studenti. Particolare attenzione è dedicata rispettivamente al ruolo e alle funzioni dei docenti curricolari e di sostegno, la cui professionalità, sempre aggiornata, è conditio sine qua non per un utilizzo responsabile, consapevole e pedagogicamente significativo dell'IA. Il contributo come sfondo teorico assume le linee programmatiche di una pedagogia ermeneutica e, in particolare modo, riflette sulle categorie della temporalità, linguisticità, esteticità, nonché sul dialogo e la circolarità ermeneutica per individuare prassi e pratiche insegnative che possano favorire un apprendimento critico, servendosi anche dell'utilizzo funzionale dell'IA.
Parole chiave: ermeneutica; formazione dei docenti; educazione inclusiva; intelligenza artificiale; scuola secondaria di secondo grado.

This paper analyses the opportunities, which represent genuine challenges, arising from the now inevitable presence of Artificial Intelligence (AI) in schools, particularly in upper secondary education, with specific attention to teacher training and inclusion policies. The paper examines the potential of generative AI to support teaching and learning processes, inclusive practices, instructional design, and the development of students' critical thinking. Particular attention is devoted to the respective roles and functions of subject teachers and support teachers, whose continuously updated professional expertise constitutes a *conditio sine qua non* for the responsible, informed, and pedagogically meaningful use of AI. As its theoretical framework, the paper adopts the key principles of hermeneutic pedagogy and, in particular, reflects on the categories of temporality, linguisticity, and aestheticity, as well as on dialogue and the hermeneutic circle, in order to identify teaching approaches and practices that can foster critical learning, also through the functional use of AI.
Keywords: hermeneutics; teacher training; inclusive education; artificial intelligence; upper secondary education.

1. Introduzione

La società contemporanea pone la scuola di fronte a nuove sfide, richiedendole non solo di formare le nuove generazioni, ma anche di interpretare i continui cambiamenti sociali e tecnologici. In tale prospettiva, la riflessione si concentra sulla presenza dell'Intelligenza Artificiale, sul ruolo formativo della scuola e sulla funzione del docente, assumendo come punto di riferimento imprescindibile il principio dell'inclusione. Come emerge nel volume di Ianes (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, uno studente afferma: «Io, alunno con disabilità, voglio fare come gli altri, prima di tutto perché valgo come gli altri (ho gli stessi diritti)» (p. 23). Tale affermazione richiama la necessità di costruire una scuola capace di riconoscere pienamente il valore e i diritti di ogni studente. In questa direzione si colloca anche la riflessione di Canevaro e Ianes (2022): «Una scuola che non ha più bisogno dell'inclusione è innanzitutto una scuola fondata sull'equità» (p. 10). L'inclusione deve quindi rappresentare un elemento ordinario e strutturale del sistema scolastico e costituire il punto di partenza per affrontare anche le trasformazioni introdotte dall'IA. Quest'ultima può essere analizzata, in ambito educativo, come uno strumento capace di contribuire al miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento, nella prospettiva di una scuola del domani realmente inclusiva e attenta alle esigenze di ogni studente.

2. L'IA nella scuola e nella vita di classe: questioni, opportunità e prospettive

La scuola, in quanto agenzia formativa, si trova oggi di fronte alla sfida rappresentata dall'Intelligenza Artificiale. In tale prospettiva appare significativo richiamare Kant, che nell'opera *Sull'educazione (Über Pädagogik)* afferma: «L'uomo può diventare uomo solo mediante l'educazione. Egli non è altro che ciò che l'educazione fa di lui» (Kant, 1976, p. 11). La scuola è pertanto chiamata a guidare le nuove generazioni verso un utilizzo consapevole e responsabile delle tecnologie. L'IA generativa può supportare diversi ambiti educativi, tra cui la personalizzazione dell'apprendimento, la restituzione di feedback e la valutazione formativa, favorendo percorsi maggiormente rispondenti anche ai bisogni degli studenti con BES, DSA e disabilità. In tale processo rimane centrale la funzione di mediazione e orientamento del docente. Tra gli strumenti utilizzabili nella valutazione rientrano i sistemi di *Automated Essay Scoring* (AES). Come afferma Panciroli (2025): «L'AES è una forma di valutazione incentrata su tecnologie di Natural Language Processing (NLP), in cui attraverso l'automatizzazione del punteggio si assegnano voti a testi scritti (saggi, relazioni, verifiche a risposta aperta)» (p. 27). Tali sistemi possono supportare il docente nella restituzione di feedback, senza tuttavia sostituirne la responsabilità valutativa. Un ulteriore ambito è rappresentato dagli *Intelligent Tutoring Systems* (ITS), capaci di offrire forme di tutoraggio personalizzato sulla base delle conoscenze e degli obiettivi dello studente. La loro integrazione richiede la supervisione dei docenti curricolari e di sostegno, affinché sia coerente con i bisogni educativi individuati. L'IA può quindi configurarsi come risorsa integrativa

della relazione educativa e trovare applicazione anche in esperienze di *Cooperative Learning*, favorendo l'interazione tra pari, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo del pensiero critico. Tali possibilità possono infine tradursi nella progettazione di specifici percorsi didattici realizzati con l'ausilio dell'IA.

3. IA generativa e pensiero critico: per una nuova progettazione didattica

Nell'era dell'Intelligenza Artificiale, la scuola è chiamata a promuovere un utilizzo consapevole dell'IA generativa, intesa come strumento di supporto all'acquisizione delle conoscenze e allo sviluppo del pensiero critico, sotto la supervisione del docente. Un riferimento metodologico è rappresentato dagli Episodi di Apprendimento Situato (EAS). Rivoltella (2025) afferma: «Se si dovesse ridurre il metodo a una formula facile da ricordare, lo si potrebbe fare indicando i tre verbi che qualificano le singole fasi dell'EAS: anticipare, produrre, riflettere» (p. 36). Nell'*anticipare*, il docente collega le conoscenze pregresse alle nuove attività, che il docente di sostegno può personalizzare in relazione agli obiettivi del PEI. Il *produrre* valorizza invece l'esperienza: «Il produrre si fonda sulle didattiche basate sul fare e in particolare il Learning by Doing che rimanda al lavoro di Dewey (1938) e della sua scuola» (Rivoltella, 2025, p. 36). Attraverso *Learning by Doing* e *Cooperative Learning*, gli studenti possono sviluppare conoscenze, competenze relazionali e pensiero critico. Il *riflettere* consente di rielaborare quanto appreso. A queste tre fasi può essere affiancato il *dialogare*, quale momento di confronto e argomentazione. Un possibile esempio riguarda una classe quarta di liceo artistico impegnata nel confronto tra Kant e Hegel sui temi della ragione e della libertà. Gli studenti potrebbero utilizzare ChatGPT per individuare piste di approfondimento da verificare criticamente e realizzare, mediante strumenti come Lumen5 e HeyGen, un dialogo tra avatar dei due filosofi. La successiva discussione permetterebbe di rielaborare le conoscenze e valutare capacità argomentative, collaborative e critiche. In tale prospettiva, IA, inclusione e progettazione didattica convergono in un percorso nel quale la tecnologia mantiene una funzione di supporto, mentre al docente rimane la responsabilità dell'orientamento pedagogico e didattico.

4. L'ermeneutica e l'IA

La crescente presenza dell'IA nel contesto scolastico richiede al docente curricolare e di sostegno non soltanto competenze tecniche, ma anche una postura interpretativa capace di interrogarne criticamente il significato nella relazione educativa e nei processi di insegnamento-apprendimento. In tale prospettiva, l'ermeneutica può offrire strumenti utili attraverso tre categorie fondamentali: temporalità, linguisticità ed esteticità. La temporalità richiama la necessità per il soggetto di riconoscere la propria storicità e il tempo nel quale è inserito. Come afferma Pagano (2018): «È il soggetto che si deve storicizzare, che deve rendersi consapevole del suo essere sottoposto al tempo. È solo a partire da questa presa di coscienza che

potrà avere inizio il processo interpretativo da parte del soggetto» (p. 70). Tale consapevolezza può consentire al docente di interpretare criticamente le trasformazioni tecnologiche e i significati educativi dell'IA. La linguisticità assume particolare rilevanza rispetto all'IA generativa, poiché l'interazione con i sistemi conversazionali avviene prevalentemente attraverso il linguaggio. Gadamer, in *Verità e metodo*, afferma: «l'essere che può venir compreso è linguaggio» (Gadamer, 2000, p. 542). Inoltre, secondo Pagano (2018), la parola «così intesa, è quindi espressione della essenza più profonda dell'uomo, è una via per esprimere la sua identità e diversità» (p. 78). Nello scambio con applicazioni come ChatGPT, il linguaggio diviene pertanto strumento per formulare domande e interpretare criticamente le risposte generate. La terza categoria è l'esteticità. Come afferma Pagano (2018): «Avere coscienza estetica non vuol dire soltanto saper cogliere l'universale dell'arte o la sua pura astrazione, ma soprattutto trarre delle sensazioni che modificano l'essere dell'uomo e, di conseguenza, acquisire anche nuove conoscenze» (p. 88). In tale prospettiva, l'IA può configurarsi come strumento di mediazione capace di sollecitare interrogativi e interpretazioni, senza sostituire l'esperienza estetica del soggetto. A temporalità, linguisticità ed esteticità si affianca il dialogo, dimensione essenziale dell'ermeneutica e della relazione educativa. Attraverso il confronto con l'altro, le pre-comprensioni del soggetto possono essere sottoposte a revisione e arricchite. Come afferma Pagano (2018): «In effetti, se si vuol veramente rispettare l'altro, ci si deve sforzare anche di interpretare il senso che ha voluto attribuire alle sue parole» (p. 99). Tale prospettiva può favorire, nel contesto scolastico, relazioni educative e professionali orientate al confronto e alla collaborazione. Al dialogo si collega infine la circolarità ermeneutica, secondo cui la comprensione delle parti e quella del tutto si modificano e arricchiscono reciprocamente. Nella relazione educativa, essa consente al docente di rivedere le proprie pre-comprensioni sullo studente; nel rapporto con l'IA, permette di confrontare conoscenze ed esperienze con le informazioni generate dal sistema, sottoponendole a interpretazione critica. La postura ermeneutica può così favorire un utilizzo consapevole dell'IA, preservando la centralità e la responsabilità interpretativa del docente.

5. Qualche riflessione conclusiva tra questioni aperte, sfide e prospettive

L'Intelligenza Artificiale sta trasformando il mondo dell'educazione, ponendo interrogativi sulle modalità attraverso cui possa supportare gli studenti e favorire contesti scolastici maggiormente inclusivi. La sua integrazione richiede pertanto una progettazione pedagogicamente fondata, accompagnata dallo sviluppo del pensiero critico e di adeguate competenze digitali. Una sfida centrale riguarda la formazione dei docenti, chiamati ad acquisire competenze pedagogiche, metodologiche e tecnologiche per valutare criticamente gli output dell'IA e integrarli consapevolmente nella didattica. Anche progettazione e valutazione richiedono particolare attenzione: l'utilizzo dei sistemi generativi rende infatti necessario considerare non soltanto il prodotto finale dello studente, ma anche il processo di co-

struzione e rielaborazione delle conoscenze. Il docente curricolare e quello di sostegno mantengono pertanto una funzione essenziale di mediazione. In particolare, il docente di sostegno può contribuire alla personalizzazione degli apprendimenti e alla partecipazione degli studenti con disabilità. L'IA deve configurarsi come strumento di supporto, senza sostituire la relazione educativa, il dialogo e la responsabilità del docente. In tale prospettiva, la dimensione ermeneutica può offrire strumenti per interpretare criticamente possibilità, limiti e significati dell'IA. L'obiettivo è costruire una scuola capace di accogliere consapevolmente l'innovazione tecnologica, coniugandola con inclusione, pensiero critico e centralità della persona.

Bibliografia

Canevaro, A., & Ianes, D. (Eds.). (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Erickson.

Gadamer, H.-G. (2000). *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica* (G. Vattimo, Trad.). Bompiani.

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.

Kant, I. (1976). *Sull'educazione (Über Pädagogik)*. Laterza.

Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*. ELS-La Scuola.

Panciroli, C. (2025). L'Intelligenza Artificiale a scuola: un quadro di insieme. In C. Panciroli & P. C. Rivoltella (Eds.), *IA in classe. Didattica con e sull'Intelligenza Artificiale* (pp. 24–32). Sanoma.

Rivoltella, P. C. (2025). Episodi di Apprendimento Situato e didattica con l'IA. In C. Panciroli & P. C. Rivoltella (Eds.), *IA in classe. Didattica con e sull'Intelligenza Artificiale*. Sanoma.

V.2
Oltre la competenza. Formare l'insegnante di sostegno come persona totale

Francesco Luigi Gallo
Dottore di ricerca in Filosofia/Scienze umane
Insegnante specializzato in attività di sostegno didattico (MIM)
Pontificia Università Lateranense
francescoluigigallo1@gmail.com

Abstract
La crescente enfasi sul paradigma delle competenze ha contribuito a qualificare la formazione dell'insegnante di sostegno, ma rischia di ricondurne la professionalità alla sola dimensione tecnico-operativa. Il contributo propone una riflessione pedagogica ispirata a Carl Rogers, assumendo la formazione della persona totale quale orizzonte imprescindibile delle professioni educative. La competenza, infatti, rappresenta una condizione necessaria, ma non sufficiente: la qualità dell'agire educativo dipende anche dalla maturazione personale dell'educatore, dalla sua autenticità, dalla capacità empatica e dalla disponibilità a costruire relazioni autentiche di cura. In questa prospettiva, la formazione dell'insegnante di sostegno è chiamata a promuovere non soltanto professionisti competenti, ma persone capaci di abitare la complessità della relazione educativa, riconoscendo nella cura una modalità dell'essere prima ancora che un insieme di pratiche professionali.
Parole chiave: insegnante di sostegno; competenza; persona totale; relazione educativa; empatia.

The growing emphasis on the competency-based paradigm has helped refine the training of special education teachers, yet it risks reducing their professional identity to a merely technical-operational dimension. This paper offers a pedagogical reflection inspired by Carl Rogers, positing the development of the whole person as an essential horizon for educational professions. Competence is indeed a necessary but insufficient condition; the quality of educational practice also depends on the educator's personal maturity, authenticity, capacity for empathy, and willingness to build genuine, caring relationships. From this perspective, the training of special education teachers must aim to foster not only competent professionals but also individuals capable of navigating the complexities of the educational relationship, recognizing care as a way of being—prior to and beyond any set of professional practices.
Keywords: special education teacher; competence; whole person; educational relationship; empathy.

1. L'insegnante come ermeneuta dello studente con disabilità

Inquadrare adeguatamente l'insegnamento di sostegno non è, ancora oggi, operazione semplice. Al di là di una dignità professionale non sempre ancora pienamente riconosciuta, permane infatti una questione più radicale: il sostegno non può essere interpretato come una semplice specializzazione aggiuntiva rispetto alle competenze didattiche e disciplinari dell'insegnante (Pugnaghi, 2020). Esso costituisce, piuttosto, un luogo di particolare intensificazione della dimensione relazionale propria di ogni educazione (Gallo, 2026). Ciò non attenua la corresponsabilità dell'intera comunità scolastica, ma riconosce che la prossimità educativa con lo studente con disabilità espone l'insegnante di sostegno, in maniera peculiare, alla singolarità di un'esistenza che non può essere ricondotta agli obiettivi della progettazione didattica. È proprio questa eccedenza della persona rispetto a ciò che educativamente può essere progettato, osservato e valutato a richiedere uno sguardo più ampio sulla professionalità del sostegno (Lizzola, 2016).

Una prospettiva particolarmente feconda è offerta, in tal senso, dalla riflessione di Gaspari (2021), la quale opportunamente rileva che «ogni persona è innanzitutto una storia, una vera occasione di conoscenza»: il percorso educativo dello studente con disabilità non si esaurisce nella valorizzazione delle capacità cognitive, ma rinvia al più vasto «orizzonte di posizionamento esistenziale» (Gaspari, 2021, p. 78). Se lo studente è anzitutto una storia, educarlo non può significare soltanto promuoverne prestazioni e apprendimenti: significa incontrare una biografia e accompagnarne le possibilità di esistenza.

Si comprende così perché la funzione educativa dell'insegnante di sostegno, situandosi nella relazione di aiuto e di cura, sia chiamata a individuare «elementi e occasioni di riscatto esistenziale» (Gaspari, 2021, p. 82) e perché la stessa relazione di aiuto possa essere definita un «luogo ermeneutico» (Gaspari, 2021, pp. 102-103). Quest'ultima espressione coglie un punto essenziale. Definire la relazione educativa come luogo ermeneutico significa riconoscere che lo studente con disabilità non è soltanto destinatario di interventi finalizzati al miglioramento del funzionamento o al conseguimento di obiettivi, ma un'esistenza da comprendere nella trama della propria storia, dei propri significati e delle proprie possibilità. Il sostegno acquista così una profondità esistenziale che non nega la dimensione didattica e prestazionale, ma impedisce che essa divenga totalizzante: prima di domandarsi che cosa sia possibile migliorare, occorre continuare a interrogarsi su chi sia la persona che si incontra.

2. Un difficile equilibrio tra formazione scientifica e cura dell'umano

È precisamente questa domanda a rendere meno eccentrico di quanto potrebbe inizialmente apparire il richiamo a Ludwig Binswanger. La distanza disciplinare è evidente: la sua riflessione nasce nell'ambito della psichiatria e non può essere trasferita senza mediazioni sul terreno della pedagogia speciale. Eppure Binswanger affronta un problema epistemologico e antropologico che precede la distinzione

tra i due campi: che cosa accade quando un sapere specialistico sull'uomo diviene così autosufficiente da rischiare di non incontrare più l'uomo nella sua interezza? (Gaspari, 2018). È questa, analogicamente, anche una questione decisiva per la formazione dell'insegnante di sostegno (Moletto & Zucchi, 2015). Non si tratta di mettere in discussione la necessità delle competenze, delle conoscenze scientifiche o degli strumenti professionali (Longo & Di Carlo, 2024), ma di domandarsi quale posto occupi la persona entro un sapere che la osserva, la descrive e interviene su di essa. È per questa ragione che una conferenza apparentemente lontana dai problemi dell'insegnamento può offrire una chiave di accesso sorprendentemente pertinente. Binswanger lo afferma con particolare nettezza: «intendo indicare fin dall'inizio che il fondamento e il terreno su cui la psichiatria come scienza autonoma può radicarsi non è né l'anatomia e la fisiologia del cervello, né la biologia, né la psicologia […] ma l'uomo» (Binswanger, 2013, p. 37). Non si tratta di negare il valore dei saperi specialistici, ma di contestarne la pretesa autosufficienza: anatomia, biologia e psicologia possono illuminare dimensioni essenziali dell'umano, ma nessuna descrizione parziale può identificarsi con l'uomo nella totalità della sua esistenza. Il problema posto da Binswanger è dunque, prima ancora che metodologico, antropologico: ogni sapere sull'uomo deve vigilare affinché il proprio oggetto conoscitivo non finisca per prendere il posto del soggetto reale cui esso si riferisce. È precisamente a questo livello che la riflessione di Binswanger può diventare feconda per la pedagogia speciale. Anche l'insegnante di sostegno deve possedere conoscenze rigorose, strumenti di osservazione, metodologie e competenze specifiche. La professionalizzazione del sostegno ha giustamente sottratto questa funzione all'improvvisazione, allo spontaneismo e all'equivoco secondo cui una generica disposizione all'aiuto possa sostituire una formazione specialistica. Ma il movimento inverso sarebbe altrettanto problematico: fare della specializzazione uno sguardo totalizzante, fino a identificare lo studente con la diagnosi, il profilo di funzionamento, il bisogno rilevato o la prestazione da conseguire.

Tra lo spontaneismo e la medicalizzazione si apre, dunque, lo spazio propriamente pedagogico di un insegnamento più umano: non un insegnamento meno competente, ma una professionalità capace di ricondurre continuamente la competenza alla persona concreta per la quale essa acquista senso. La questione diviene (analogicamente) ancora più chiara quando Binswanger osserva che «noi non comprendiamo nulla della follia finché ci comportiamo di fronte al folle come soggetti disinteressati» e lo consideriamo semplicemente come oggetto, come uno «star-di-fronte»; la comprensione diviene possibile soltanto «sul fondo della nostra comune sorte umana, sul fondo della *condition humaine*», riconoscendo nel folle «l'altro uomo» (Binswanger, 2013, p. 39). Il passaggio dall'oggetto all'«altro uomo» non implica l'abbandono della distanza conoscitiva, ma il riconoscimento del suo limite: dell'altro posso conoscere caratteristiche, condizioni e funzionamenti, ma comprenderlo significa riconoscere che egli non si esaurisce in ciò che posso sapere *su* di lui.

Anche nella relazione di sostegno esiste questa differenza decisiva tra conoscere lo studente e incontrarlo. Una diagnosi può offrire conoscenze indispensabili; l'osservazione (con le categorie del modello bio-psico-sociale) può restituire informa-

zioni preziose; la progettazione può individuare obiettivi didatticamente significativi. Nessuno di questi dispositivi, tuttavia, coincide con la persona. Lo studente rimane sempre eccedente rispetto alle categorie mediante le quali viene conosciuto. Un insegnamento più umano nasce precisamente dalla capacità di custodire tale eccedenza: significa assumere la condizione di disabilità senza trasformarla nella definizione complessiva dell'esistenza di chi la vive; riconoscere bisogni e vulnerabilità senza perdere di vista desideri, possibilità, modi singolari di entrare in relazione e di abitare il mondo. Assume allora un significato particolare l'invito di Binswanger ad avvicinare gli uomini di cui la psichiatria si occupa «come compagni d'esistenza (*Daseinpartner*)», anziché farne soltanto oggetto di accertamento sintomatologico o considerarli come «cervelli semplicemente-presenti [*vorhandene*]» (Binswanger, 2013, p. 40). La nozione di *Daseinpartner*, trasposta con la necessaria cautela nel campo educativo, permette di cogliere qualcosa che il solo linguaggio della prestazione professionale fatica a esprimere. Lo studente non è semplicemente colui che *sta di fronte* all'insegnante come destinatario dell'intervento: è un altro essere umano con il quale si condivide, pur nell'asimmetria dei ruoli, una situazione umana comune:

> La coscienza della propria vulnerabilità risulta essere quanto mai cruciale e feconda, perché già in partenza, già nella stessa costruzione della relazione di cura riesce a riconoscere l'altro da sé, non come "alieno", non come "passivo", ma come soggetto umano "dimidiato", manchevole, bensì come unito al curante da un indissolubile elemento comune, espressione di una comune e "fragile" umanità. (Giosi, 2019, p. 165)

Non è soltanto oggetto di osservazione, progettazione e valutazione, ma presenza che interpella, risponde, resiste, sorprende e introduce nella relazione qualcosa che nessuna progettazione può interamente anticipare. È in questa implicazione reciproca che emerge la dimensione esistenziale dell'insegnamento di sostegno. L'insegnante certamente osserva, progetta, facilita e valuta, ma nello stesso tempo ascolta, attende, interpreta, modula la propria presenza e si lascia interrogare da ciò che accade nell'incontro perché lo studente con disabilità è, di questo processo di «accompagnamento competente» un *co-attore* (Gaspari, 2021, p. 99). La qualità professionale non dipende allora soltanto da ciò che l'insegnante sa fare, ma anche dal modo in cui egli è presente mentre lo fa. L'«oltre» evocato nel titolo del presente contributo può essere compreso a partire da qui. Non indica il superamento della competenza, ma il rifiuto della sua autosufficienza. Vi è, quindi, la necessità di radicare la professionalità in una più profonda consapevolezza antropologica. Se Binswanger ricordava alla psichiatria che il suo terreno ultimo non è il cervello, il sintomo o la categoria diagnostica, ma l'uomo, analogamente la pedagogia speciale è chiamata a ricordare che il proprio sapere, le proprie metodologie e i propri dispositivi esistono perché esiste *qualcuno* verso cui sono rivolti. Formare l'insegnante di sostegno significa allora certamente renderlo competente, ma significa anche formare la persona che di quelle competenze dovrà fare uso nell'incontro con un'altra persona. È su questo terreno che categorie

come relazione, autenticità, empatia e cura cessano di apparire qualità accessorie o genericamente "umane" e diventano questioni costitutive della professionalità educativa. Prima di domandarsi che cosa l'insegnante debba saper fare, occorre pertanto mantenere aperta una domanda più radicale: chi è l'uomo che educa e chi è l'uomo che egli incontra? È nello spazio aperto da questa domanda che può cominciare una riflessione sulla formazione dell'insegnante di sostegno come *persona totale* (Mura, Bullegas, & Mallus, 2023).

L'istanza antropologica rintracciata in Binswanger trova alcune significative corrispondenze nella pedagogia speciale. È stato osservato ad esempio che «il docente specializzato di sostegno [...] per agire contro i dilaganti processi di medicalizzazione e psicologizzazione, non può commettere l'errore di definire, classificare, chiudere in tipologie o in trappole riduzionistiche le diversità […]» (Gaspari, 2016). Non si tratta di contrapporre il sapere pedagogico a quello medico o psicologico, ma di riconoscere la specificità delle domande che esso pone. La diagnosi, la classificazione e il profilo di funzionamento restituiscono conoscenze necessarie, senza tuttavia esaurire la persona cui si riferiscono. Alla pedagogia interessa precisamente questa eccedenza: non soltanto *che cosa abbia* lo studente o come funzioni, ma chi sia, che cosa possa diventare e quali possibilità possano emergere nella relazione educativa. In questo senso Goussot afferma che «l'osservare pedagogicamente per comprendere non è l'osservare per definire, classificare e catalogare: si tratta di cogliere il saper fare e il potenziale dell'alunno con deficit in contesti di relazione reale» (Goussot, 2014). L'osservazione pedagogica non rinuncia dunque al rigore, ma ne ridefinisce il fine: non fissare l'altro entro una descrizione, bensì comprenderne possibilità e potenzialità nel loro manifestarsi concreto. Ritorna qui, in termini propriamente pedagogici, l'intuizione binswangeriana: il sapere sull'altro è necessario, ma non coincide con la comprensione dell'altro. Goussot ha inoltre ricondotto parte dell'indebolimento di questo sguardo alla trasformazione culturale avviatasi, a suo giudizio, dagli anni Novanta, quando la crescente diffusione editoriale di orientamenti comportamentali e cognitivisti avrebbe favorito una didattica sempre più affidata a «manuali pratici» e «kit da applicare», mentre «gli aspetti relazionali, sociali e culturali del processo di sviluppo e di apprendimento» venivano progressivamente marginalizzati (Goussot, 2015, pp. 23-24). Al di là della specifica ricostruzione storico-editoriale proposta dall'autore, rimane decisiva la questione che essa solleva: che cosa accade quando lo strumento, da mezzo dell'azione educativa, tende a diventarne il paradigma?

Il problema non risiede evidentemente nell'impiego di tecniche, griglie o strumenti operativi, spesso indispensabili, ma nella loro eventuale assolutizzazione. Quando a ogni bisogno sembra dover corrispondere una procedura, l'insegnante rischia di ridursi ad applicatore di dispositivi e lo studente a luogo della loro applicazione. L'azione educativa perde così parte della propria capacità interpretativa: alla domanda su *chi* sia l'altro tende a sostituirsi quella su *che cosa* debba essere applicato. È precisamente tra questi estremi che trova spazio un insegnamento più umano. Esso non implica minore scientificità, né un ritorno all'improvvisazione o allo spontaneismo: richiede, al contrario, un sapere rigoroso ma consapevole dei propri limiti, capace di non confondere la conoscenza della persona con le cate-

gorie utilizzate per conoscerla. Prima della medicalizzazione come sguardo totalizzante e prima dello spontaneismo come rinuncia alla competenza, permane così lo spazio propriamente pedagogico dell'incontro. L'«oltre» evocato nel titolo del presente contributo comincia allora a precisarsi ulteriormente. Una formazione esclusivamente concentrata su strumenti e procedure rischierebbe infatti di produrre uno sguardo capace di riconoscere categorie e applicare strategie, ma meno preparato a incontrare la singolarità dell'altro. La domanda pedagogica fondamentale rimane perciò irriducibile: chi è la persona che ho di fronte? È da questa domanda, e non in alternativa al rigore professionale, che può prendere forma un insegnamento autenticamente umano.

3. Formare la persona prima del professionista

La domanda posta in precedenza – *chi è la persona che ho di fronte?* – rimarrebbe tuttavia incompleta se non fosse rivolta anche all'altro polo della relazione educativa. Se lo studente non può essere ridotto alla diagnosi, al funzionamento o alle prestazioni osservabili, neppure l'insegnante può essere compreso interamente attraverso il repertorio delle competenze che possiede. È precisamente su questo secondo versante che la riflessione di Carl Rogers consente di portare alle conseguenze ultime l'«oltre» evocato nel titolo del presente contributo.

In uno studio dedicato all'empatia, Rogers (2018) rileva infatti una relazione significativa tra la qualità dell'incontro terapeutico e la maturazione personale di chi lo conduce: quanto più il terapeuta è psicologicamente maturo e integrato, tanto maggiore risulta la sua capacità empatica e, conseguentemente, la qualità della relazione stabilita. La conclusione è particolarmente incisiva: «Ciò pone delle grandi richieste sul terapeuta come persona» (Rogers, 2018, p. 157). Il riferimento al contesto terapeutico non impedisce una trasposizione sul terreno educativo, tanto più che lo stesso paradigma rogersiano estende esplicitamente la propria riflessione agli insegnanti. Ciò che interessa, infatti, è il principio sottostante: nelle professioni fondate sulla relazione, la persona del professionista non è esterna alla qualità della prestazione, ma costituisce una delle condizioni attraverso cui essa prende forma. Rogers distingue, non a caso, la capacità empatica da qualità quali la competenza e, nello specifico ambito terapeutico, l'acume diagnostico (Rogers, 2018, pp. 157-158). La distinzione è decisiva per il problema qui affrontato. Non significa che competenza scientifica ed empatia siano alternative, né che la seconda possa compensare l'assenza della prima. Significa, piuttosto, che il possesso di conoscenze e strumenti non produce automaticamente quella qualità della presenza attraverso la quale essi vengono tradotti in una relazione autenticamente umana. La competenza dice qualcosa di ciò che il professionista *sa* e *sa fare*; non esaurisce ciò che egli *è nella relazione* mentre esercita quel sapere.

È proprio qui, tuttavia, che Rogers impedisce di ricadere nello spontaneismo dal quale questa riflessione ha inteso prendere le distanze. L'empatia non è semplicemente una disposizione naturale che alcuni possiedono e altri no: è una capacità «che può essere sviluppata tramite addestramento» e pertanto «i terapeuti,

gli insegnanti e i genitori possono essere aiutati a diventare empatici» (Rogers, 2018, p. 158). Se è così, la formazione della persona cessa di rappresentare un auspicio genericamente umanistico e diventa un problema propriamente pedagogico.

Da questa acquisizione si apre una questione che, per ragioni di spazio, può essere qui soltanto indicata e affidata a ulteriori ricerche: in quale misura gli attuali percorsi di specializzazione per il sostegno formano anche la persona dell'insegnante? Se essi concentrassero la propria azione prevalentemente sulla dimensione cognitiva, metodologica e procedurale, lasciando alla storia individuale del corsista la maturazione delle capacità emotive e relazionali, rimarrebbe scoperta proprio una dimensione che invece mostra di essere almeno in parte educabile. La questione non riguarda soltanto quali contenuti aggiungere ai curricoli formativi, ma quale idea di formazione debba sostenerli: non esclusivamente acquisizione di competenze, ma anche occasione di riflessività, conoscenza di sé e maturazione relazionale predisposta alla cura esistenziale (Mortari, 2015).

L'«oltre» della competenza può essere infine compreso in questo senso. Non occorre formare insegnanti *meno* competenti per renderli più umani, ma impedire che la competenza venga assunta come misura esaustiva della loro professionalità. Se l'insegnamento di sostegno trova nella relazione uno dei propri luoghi di massima intensità, la formazione non può riguardare soltanto ciò che l'insegnante dovrà fare di fronte allo studente, ma anche la persona che egli sarà quando gli starà di fronte. Formare l'insegnante di sostegno come *persona totale* (Rogers, 2018, p. 286) significa, allora, riconoscere che l'autenticità, la maturità personale e la capacità empatica non costituiscono il residuo privato di una professionalità tecnicamente definita, ma dimensioni sulle quali la formazione può – e deve – assumersi una responsabilità. Il percorso può così ricondursi alla domanda dalla quale era partito: *chi è la persona che ho di fronte?* Una pedagogia autenticamente umana dovrebbe forse insegnare all'insegnante a non cessare mai di porla allo studente; una formazione altrettanto umana dovrebbe avere il coraggio di rivolgerla, nello stesso tempo, all'insegnante stesso.

Bibliografia

Binswanger, L. (2013). *La psichiatria come scienza dell'uomo*. Mimesis.

Gallo, F. L. (2026). *La terza via dell'inclusione. Relazione, interiorità, cura educativa.* Armando.

Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 4(2), 31–44.

Gaspari, P. (2018). Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 17(3), 265–279.

Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione.* Anicia.

Giosi, M. (2019). *Pedagogia della cura e integrazione sociale*. Anicia.

Goussot, A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei processi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 2(2), 55–66.

Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? Educazione Democratica. *Rivista di Pedagogia Politica*, 5(9), 15–47.
Lizzola, I. (Ed.). (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili.* FrancoAngeli.
Longo, L., & Di Carlo, D. (2024). Le competenze dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 12(2), 114–127.
Moletto, A., & Zucchi, R. (2015). La missione della scuola. Educare o diagnosticare? Educazione Democratica. *Rivista di Pedagogia Politica,* 5(9), 48–69.
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
Mura, A., Bullegas, D., & Mallus, A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente,* 15(26), 258–271.
Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'Integrazione Scolastica e Sociale,* 19(1), 81–108.
Rogers, C. R. (2018). *Un modo d'essere.* Giunti.

V.3
Benessere dei docenti e Modello Senza Zaino. Ripensare l'ambiente per rifondare le relazioni

Pasquale Gallo
Docente a contratto – Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
pasquale.gallo@unicz.it

Abstract
Il contributo indaga il rapporto fra l'adozione del Modello Senza Zaino e il benessere professionale dei docenti, muovendo dalla necessità di comprendere come condizioni di lavoro e qualità delle relazioni incidano sulla tenuta professionale ed emotiva degli insegnanti. La ricerca ha adottato un approccio quali-quantitativo, con questionario a scala Likert e domanda aperta, su 130 docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado di un Istituto Comprensivo calabrese. I risultati mostrano una percezione ampiamente positiva del benessere, legata soprattutto alla relazione con gli alunni, al senso di appartenenza alla comunità professionale e alla collaborazione tra colleghi.
Parole chiave: Modello Senza Zaino; benessere docente; professione educativa; ambiente di apprendimento; relazioni pedagogiche.

The paper investigates the relationship between the adoption of the No Schoolbag Model and teachers' professional well-being, starting from the need to understand how working conditions and quality of relationships affect the professional and emotional stability of teachers. The study adopted a mixed-methods approach, using a Likert-scale questionnaire and an open question, on 130 infant, primary and lower secondary teachers from a school in Calabria. Results show a largely positive perception of well-being, mainly linked to the relationship with students, the sense of belonging to the professional community and collaboration among colleagues.
Keywords: No Schoolbag Model; teacher well-being; teaching profession; learning environment; pedagogical relationships.

1. Introduzione

Il benessere professionale dei docenti occupa oggi una posizione centrale nella riflessione pedagogica sulla qualità della scuola. La professione docente, negli ultimi decenni, è diventata sempre più complessa a causa delle richieste organizzative crescenti, delle classi sempre più eterogenee e di un logorio quotidiano che tocca

da vicino la professionalità e l'emotività di chi insegna. Il benessere investe la qualità delle relazioni che un insegnante riesce a costruire con gli alunni e la sua capacità di esercitare attenzione e giudizio pedagogico, ben oltre la semplice soddisfazione soggettiva del singolo docente. Comprendere come un insegnante viva il proprio lavoro significa, dunque, comprendere qualcosa di essenziale sulla qualità educativa che una scuola riesce a offrire, poiché un docente provato emotivamente fatica a costruire relazioni affidabili. Il Modello Senza Zaino costituisce, in tal senso, una cornice epistemologica particolarmente utile, poiché lega esplicitamente la riorganizzazione della scuola al benessere degli adulti e dei bambini che la abitano. Il presente contributo indaga il rapporto fra l'adozione del Modello Senza Zaino e il benessere professionale dei docenti che lo praticano nella propria scuola e presenta, anzitutto, una cornice teorica sul benessere docente come questione pedagogica, per poi descrivere gli elementi costitutivi del modello e i risultati di una rilevazione condotta su 130 docenti di un Istituto Comprensivo calabrese. I risultati ottenuti sono collocati entro il discorso più ampio sulla qualità educativa della scuola.

2. Benessere professionale dei docenti e Modello Senza Zaino

I docenti vivono il proprio benessere all'intersezione fra condizioni di lavoro, qualità delle relazioni, percezione di efficacia e funzionamento dell'organizzazione scolastica (Viac & Fraser, 2020). La qualità dell'insegnamento dipende direttamente e proporzionalmente da come gli insegnanti vivono il proprio lavoro (Hascher & Waber, 2021). Per un insegnante stare bene significa poter esercitare con continuità le funzioni proprie dell'agire educativo, tra cui osservare, interpretare i bisogni, progettare situazioni di apprendimento, sostenere l'autonomia, dare forma a relazioni affidabili e assumere decisioni responsabili. I docenti vivono il proprio benessere in rapporto al carico di lavoro, al funzionamento organizzativo e all'interazione con gli studenti (Collie et al., 2015), e chi riesce a configurare attivamente il proprio lavoro, in un clima scolastico favorevole, sperimenta un benessere professionale maggiore (Dreer, 2022). La relazione resta il nucleo costitutivo dell'educazione, un campo segnato da intenzionalità, responsabilità e reciprocità (Mariani, 2021). In tale direzione è necessario considerare anche l'esposizione continua del docente alla fatica del legame educativo e alla condizione di solitudine abitata (Iaquinta, 2024) che la sola organizzazione difficilmente riesce a colmare. Tale solitudine investe la professione nel suo complesso e chiede alla scuola pratiche capaci di riconoscerla come dato costitutivo del lavoro educativo. Spazi, tempi, arredi, strumenti, procedure, gesti quotidiani e forme della comunicazione concorrono alla costruzione dell'esperienza educativa, secondo l'Approccio Globale al Curricolo, che attribuisce a ogni elemento della vita scolastica un preciso valore formativo (Orsi, 2016). Nell'aula articolata in aree di lavoro, nell'agorà, nei tavoli condivisi, docenti e alunni trovano un dispositivo pedagogico che affida all'ambiente una funzione di mediazione. L'apprendimento che avviene nell'interazione fra sé e le condizioni ambientali (Dewey, 1938), all'interno della continuità del-

l'esperienza, rimanda alla centralità riconosciuta all'ambiente nel Modello Senza Zaino e ciò si può riconoscere nella cura dei materiali e dell'ambiente, aprendo scenari a una via indiretta dell'educazione, capace di sostenere libertà, operatività e appartenenza (Schiedi, 2021). Prendersi cura dello spazio significa comunicare un'idea chiara di persona e di apprendimento. Ciò al fine di trasmettere fiducia nella capacità di scelta dell'alunno, praticare la cooperazione, dare valore alla parola e all'ascolto. Anche il lavoro dell'insegnante ne esce profondamente ridisegnato poiché crescono la pluralità delle situazioni didattiche, la differenziazione delle attività, la progettazione condivisa. Il docente predispone le condizioni, osserva i processi, accompagna, interviene quando serve e restituisce via via agli alunni fiducia e responsabilità. Il suo benessere professionale nasce, in buona parte, dalla coerenza fra ciò in cui crede, come organizza l'ambiente e come lavora ogni giorno.

Tre valori strutturano il Modello Senza Zaino, l'ospitalità, la responsabilità e la comunità. Inizialmente individuati per gli alunni, i tre valori permettono al docente di rimodulare il proprio agire personale e professionale per curare i luoghi e l'accoglienza, per imparare, insieme agli alunni, ad assumere decisioni, a riconoscerne le conseguenze, ad avere cura degli strumenti e a partecipare alla vita comune. Ciò rende possibile la costruzione della comunità dei docenti che, in classe come tra colleghi, struttura un sapere che nasce dall'esperienza e che viene continuamente rimesso in discussione. Chi lavora in tale orizzonte può ritrovare nel proprio lavoro un orizzonte educativo condiviso e non solo un compito individuale (Fiorilli et al., 2015).

3. Prospettive di ricerca e risultati dell'indagine quali-quantitativa

La qualità del benessere professionale dei docenti e le categorie di ospitalità, responsabilità e comunità necessitano di una verifica che vada oltre l'argomentazione pedagogica e si misuri con l'esperienza concreta. Il disegno di ricerca adottato risponde a tale bisogno, oltre che a un'esigenza epistemologica precisa. Indagare il rapporto fra adozione del Modello Senza Zaino e percezione del benessere professionale dei docenti di un Istituto Comprensivo richiede di tenere insieme ciò che si può misurare e ciò che i docenti raccontano di sé. L'approccio quali-quantitativo adottato permette di integrare il dato numerico con la narrazione dell'esperienza. L'indagine guarda a quattro dimensioni, ovvero la qualità delle relazioni tra colleghi, il rapporto con gli alunni, l'appartenenza e la partecipazione alla comunità professionale, la percezione dell'ambiente e dell'organizzazione del lavoro.

Alla ricerca hanno preso parte 130 docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado di una scuola calabrese che adotta il Modello Senza Zaino. I dati sono stati raccolti nell'anno scolastico 2025/2026. I docenti coinvolti sono distribuiti rispettivamente in 34, 54 e 42 unità. Le donne sono 117, gli uomini 13. Tale distribuzione riflette la femminilizzazione della professione docente nei primi gradi scolastici.

Lo strumento adottato si articola in otto affermazioni, valutate su scala Likert a cinque punti, da 1, per nulla d'accordo, a 5, pienamente d'accordo. Le afferma-

zioni riguardano la serenità dell'ambiente di lavoro, la collaborazione tra colleghi, l'appartenenza professionale, la progettazione condivisa, la qualità della relazione con gli alunni, l'autonomia percepita, la motivazione professionale e l'intenzione di proseguire l'esperienza Senza Zaino. Una domanda aperta raccoglie le ragioni della loro valutazione.

I dati raccolti restituiscono un quadro omogeneamente favorevole. I docenti attribuiscono agli otto item una media complessiva di 4,55 su 5. Il punteggio più elevato riguarda la qualità della relazione con gli alunni, che i docenti valutano 4,67, seguito dal senso di appartenenza alla comunità professionale, 4,63, e dall'intenzione di proseguire l'esperienza Senza Zaino, 4,62. Giudicano sereno l'ambiente di lavoro con un punteggio di 4,56, la collaborazione tra colleghi con 4,54, la progettazione condivisa con 4,51, l'autonomia professionale con 4,49, mentre il valore più contenuto riguarda la motivazione professionale, 4,40.

Anche distinguendo per ordine di scuola, i docenti confermano un giudizio positivo. Gli insegnanti della scuola dell'infanzia registrano una media complessiva di 4,65, i colleghi della scuola primaria si collocano a 4,58, i docenti della scuola secondaria di primo grado raggiungono 4,41. Tale differenza si spiega alla luce del diverso grado di consolidamento del modello nei tre segmenti scolastici, e delle loro diverse strutture organizzative. Le docenti donne riportano una media di 4,56 e i docenti uomini una media di 4,48, un dato che la ridotta numerosità maschile del campione invita a leggere con cautela.

Nelle risposte alla domanda aperta, i docenti confermano con parole proprie il dato numerico. Il 79% richiama la collaborazione tra colleghi, il 76% la qualità del clima relazionale con gli alunni, il 71% la cura degli ambienti, il 67% la condivisione di procedure e strumenti, il 61% la maggiore autonomia professionale. Sul piano pedagogico, i docenti associano il proprio stare bene ad ambienti coerenti con le finalità educative. Emerge così una relazione stretta fra benessere e intelligibilità dell'esperienza scolastica. La lettura dei dati permette di comprendere che il valore più significativo riguarda la relazione con gli alunni. Un insegnante vive il proprio benessere dentro la relazione con la classe, non a lato di essa. Jennings e Greenberg (2009) avevano già documentato il legame fra competenze socio-emotive degli insegnanti, clima di classe e qualità delle interazioni e nel Modello Senza Zaino tale dimensione relazionale trova sostegno in un'organizzazione che coinvolge di più gli alunni, distribuisce responsabilità e moltiplica le occasioni in cui un docente può osservare e accompagnare. Il dato sull'appartenenza professionale, 4,63, merita attenzione particolare. Nella comunità Senza Zaino i docenti condividono strumenti e procedure, e insieme elaborano costrutti. La collegialità va oltre la semplice distribuzione dei compiti e diventa produzione di cultura educativa, un aspetto che può spiegare, almeno in parte, il benessere rilevato, perché ogni docente trova nel gruppo dei pari occasioni di riconoscimento, confronto e costruzione di significato condiviso (Mastropasqua & Restiglian, 2022). L'ambiente preparato, di ispirazione montessoriana, orienta gli alunni e rende accessibili strumenti e possibilità di azione, e allo stesso tempo apre all'insegnante più spazio per osservare, personalizzare, intervenire con qualità.

Le differenze fra ordini di scuola raccontano il peso di culture pedagogiche e

organizzative diverse. I docenti della scuola dell'infanzia, provenienti da una tradizione educativa più attenta alla centralità dell'ambiente, alla flessibilità degli spazi e alla globalità dell'esperienza, danno il giudizio più alto. Nella scuola secondaria, dove la struttura disciplinare e la maggiore frammentazione dei tempi rendono più difficile consolidare pratiche comuni, il giudizio resta comunque ampiamente positivo. I docenti della scuola primaria restituiscono l'immagine di un segmento scolastico in cui il modello trova una consonanza già solida.

Bibliografia

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan.

Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1), Article 2044583.

Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Cianfriglia, L., & Serpieri, R. (2015). *Salute e benessere degli insegnanti italiani.* FrancoAngeli.

Giuliani, A., & Valerio, S. M. (2026). Educational innovation and teachers' professional practices in the Italian No Schoolbag Model: An exploratory study. In *EDULEARN26 Proceedings.* IATED.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review,* 34, Article 100411.

Iaquinta, T. (2024). Vulnerabilità docente e solitudine abitata. In M. Fabbri & M. Tempesta (Eds.), *Ricerca pedagogica e bene comune. Modelli teorico-metodologici e public engagement* (pp. 316–318). Pensa MultiMedia.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Mariani, A. (Ed.). (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Carocci.

Molinari, L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola.* Il Mulino.

Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Erickson.

Schiedi, A. (2021). The Montessori theory in the "No Schoolbag" model: Formativity of materials and of the educational environment. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education,* 16(2), 93–104.

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213). OECD Publishing.

V.4
La postura di cura e vulnerabilità nello 0-3 anni: un'indagine descrittivo-esplorativa sulle concezioni dei futuri educatori

Deborah Gragnaniello
Docente a contratto – Università degli Studi di Salerno
dgragnaniello@unisa.it
Rosanna Tammaro
Professoressa Ordinaria – Università degli Studi di Salerno
rtammaro@unisa.it

Abstract
L'agire educativo nei servizi 0-3 anni richiede il superamento di modelli tecnocratici per riscoprire la cura come risposta alla vulnerabilità (Boffo, 2026; Devaney et al., 2022). Il contributo presenta una ricerca descrittivo-esplorativa sulle rappresentazioni professionali di 110 studenti di Scienze dell'educazione (L-19), indagate tramite un questionario strutturato. L'analisi esplora la dimensione della relazione educativa. I risultati evidenziano un'elevata *compliance* teorica verso la cura estetica (84% di accordo) e l'accoglienza dell'incertezza, a fronte di una significativa fatica (62% del campione) nella traduzione dei costrutti in dispositivi di progettazione e valutazione. Le prospettive future suggeriscono una revisione dei curricoli universitari (Lo Presti, 2025) orientata a implementare laboratori riflessivi per saldare il *gap* rilevato tra epistemologia e prassi valutativa nei servizi (Serbati, Moreno & Boudon, 2023).
Parole chiave: servizi 0-3 anni; cura educativa; vulnerabilità; ricerca empirica; formazione universitaria.

Educational action in early childhood education and care services (ages 0-3) requires moving beyond technocratic models to rediscover care as a response to vulnerability (Boffo, 2026; Devaney et al., 2022). This paper presents a descriptive-exploratory study on the professional representations of 110 Education Sciences students (degree class L-19), investigated through a structured questionnaire. The analysis explores the dimension of the educational relationship. Results highlight high theoretical compliance toward aesthetic care (84% agreement) and the acceptance of uncertainty, contrasted with significant difficulty (62% of the sample) in translating these constructs into instructional design and evaluation tools. Future prospects suggest a revision of university curricula (Lo Presti, 2025) aimed at implementing reflective workshops to bridge the identified gap between epistemology and assessment practice in these services (Serbati & Moreno Boudon, 2023).
Keywords: early childhood education and care services (ECEC); educational care; vulnerability; empirical research; higher education.

1. Introduzione

L'agire educativo nei servizi 0-3 anni richiede una precisa collocazione epistemologica all'interno del Sistema Integrato 0-6 (D.Lgs. 65/2017). Nel primo triennio di vita, la cura corporea, la risposta alla vulnerabilità e l'organizzazione dello spazio costituiscono il cuore del curricolo (Devaney et al., 2022). Tuttavia, lo sviluppo di una postura non direttiva si scontra con la resistenza delle teorie implicite e dell'*habitus* professionale interiorizzato dai futuri educatori, i quali potrebbero tendere a riproporre modelli trasmissivi e di controllo appresi nel proprio vissuto scolastico (Thompson, 1992). Il contributo presenta una ricerca descrittivo-esplorativa su 110 studenti di Scienze dell'educazione (L-19) dell'Università degli studi di Salerno (a.a. 2025-2026), volta ad analizzare le concezioni professionali sulla cura e sulla vulnerabilità infantile.

2. Framework teorico

Nel quadro dell'*Early Childhood Education and Care* (ECEC), la risposta alla vulnerabilità supera la dimensione custodialistica per calarsi nell'organizzazione dell'ambiente, nei tempi distesi e nella valorizzazione delle routine (Bondioli, Savio, 2015), in cui la sintonizzazione affettiva diventa dispositivo formativo centrale. Tuttavia, le resistenze della pedagogia latente (Becchi, Julia, 1996) spingono spesso gli educatori verso forme di iper-controllo. Rimodulare tale *habitus* (Bourdieu, 1970) richiede lo sviluppo di una regia indiretta, fondata su una presenza mediata e la progettazione di un setting con funzione di *scaffolding* e contenimento (Winnicott, 1965).

Sul piano dell'architettura degli spazi e dei tempi, ciò richiede l'esercizio di una flessibilità progettuale capace de-strutturare le rigidità procedurali tradizionali per riorganizzare i contesti in termini plastici e responsivi. Sul piano della relazione interpersonale, questa postura si integra con la rilettura per la prima infanzia della relazione d'aiuto di Rogers (1961), incentrata sulle tre condizioni cardine di empatia, autenticità e accettazione incondizionata. Nel contesto 0-3 anni, tali istanze vengono declinate attraverso l'ascolto non verbale e l'osservazione partecipata, permettendo all'educatore di accogliere la vulnerabilità del bambino promuovendone al contempo l'autonomia motoria e cognitiva.

Ciononostante, la letteratura sulla formazione iniziale degli educatori (Boffo, 2026) segnala una ricorrente frattura tra il livello delle concezioni dichiarate (*espoused theories*) e il livello del sapere agito (*theories-in-use*) (Argyris, Schön, 1974). I futuri professionisti, pur mostrando un'elevata *compliance* teorica verso i modelli non direttivi e l'etica della cura, incontrano resistenze metodologiche nel tradurre tali costrutti concettuali in dispositivi operativi di progettazione e in prassi di valutazione formativa e documentale (Serbati & Moreno Boudon, 2023).

3. Metodologia di ricerca

È stato adottato un disegno di ricerca descrittivo-esplorativo con approccio misto. Il campione è stato individuato mediante un campionamento non probabilistico di convenienza, costituito da 110 studenti iscritti al Corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione (L-19) presso l'Università degli studi di Salerno, frequentanti il laboratorio di Progettare e valutare nei servizi per l'infanzia (20 ore, 1 CFU). Il gruppo si caratterizza per omogeneità di genere (oltre il 95% di presenze femminili) e per una fascia d'età compresa tra i 20 e i 23 anni.

La rilevazione ha combinato l'uso di uno strumento quantitativo con un dispositivo di analisi qualitativa situata. Nello specifico, il questionario Indagine sulle Teorie Implicite e le Posture didattiche/0-3 (ITIP/0-3) è stato costruito *ex novo* dal gruppo di ricerca per misurare le rappresentazioni e le credenze latenti degli studenti sulla cura, sulle routine, sulla flessibilità e sulla valutazione. Per garantire la validità di contenuto e di costrutto, la griglia degli item è stata ancorata alla Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido (SVANI) di Harms, Cryer e Clifford (1992), che rappresenta lo strumento d'elezione per la valutazione della qualità educativa nei contesti 0-30 mesi.

La validazione del questionario si è articolata in tre fasi sequenziali. Inizialmente, la validità di facciata e di contenuto è stata vagliata da un panel di esperti in Pedagogia Sperimentale e di pedagogisti dei servizi 0-3, ancorando la validità di costrutto alla scala SVANI. Successivamente, un trial di piloting condotto su un gruppo pilota di 20 studenti estranei al campione finale ha consentito di affinare il lessico ed eliminare eventuali ambiguità sintattiche. Infine, la verifica della coerenza interna sullo strumento complessivo ha restituito un indice Alfa di Cronbach pari a 0,84, confermando un'ottima attendibilità complessiva.

Lo strumento comprende una sezione anagrafica e di *background* (genere, età, titolo di studio, esperienze pregresse) e 33 item su scala Likert a 6 punti (da 1=assolutamente in disaccordo a 6=assolutamente d'accordo), scelta per evitare risposte neutrali. La rilevazione è avvenuta online via *Google Forms*, garantendo anonimato e consenso informato.

Relativamente alla fase qualitativa, durante i moduli laboratoriali gli studenti, organizzati in 20 gruppi eterogenei, sono stati sottoposti a prove pratiche di gestione della sezione. La rilevazione si è avvalsa dell'analisi di contenuto di report e griglie di osservazione prodotte dai gruppi durante le micro-progettazioni.

L'intervento empirico si è articolato in quattro fasi sequenziali:

– somministrazione del questionario ITIP/0-3 all'avvio del corso universitario per rilevare le concezioni teoriche di partenza;
– svolgimento dei laboratori e raccolta dei materiali qualitativi prodotti;
– somministrazione del questionario in uscita per monitorare l'evoluzione delle posture;
– integrazione dei dati quantitativi e qualitativi per evidenziare le discrasie tra ideale dichiarativo e prassi operativa.

4. Analisi e discussione dei risultati

I risultati dell'indagine quantitativa evidenziano una diffusa *compliance* teorica tra i futuri educatori. Al momento dell'ingresso, l'84% del campione esprimeva già un pieno accordo sull'importanza di allestire spazi e tempi orientati al benessere emotivo e al rispetto dei ritmi individuali. Oltre il 95% riconosce l'osservazione come strumento fondamentale dell'agire educativo, mentre oltre il 90% respinge l'ipotesi di pratiche di accoglienza e inserimento rigide per le famiglie. Tuttavia, è nel confronto tra le due somministrazioni che si evidenzia l'impatto del laboratorio: la concezione che la sicurezza sia garantita dalla fissità degli arredi crolla dal 55,8% al 22,4%, mentre la consapevolezza della regia non verbale passa dal 57,8% al 91,5%.

I dati qualitativi sono stati desunti dallo studio di caso simulato "Il naufragio delle mele", in cui i gruppi si sono trovati ad affrontare una situazione di crisi gestionale (un'educatrice sola con diciotto bambini durante la merenda) con il vincolo metodologico dell'afasia, ossia il divieto assoluto di ricorrere a comandi verbali o richiami. Messi nelle condizioni di agire sull'ambiente, alcuni gruppi hanno introdotto zonizzazioni funzionali per gestire i flussi, predisposto mediatori visivi e organizzatori anticipatori, e coinvolto i bambini in compiti di responsabilità, dimostrando la capacità di attuare forme di regia indiretta e sintonizzazione empatica.

Per quanto riguarda la componente qualitativa, l'analisi dei dati è stata effettuata mediante un'analisi tematica di contenuto applicata ai 20 report e ai dispositivi di micro-progettazione elaborati dai gruppi. Attraverso una griglia di codifica a categorie *a priori* e *a posteriori*, le due autrici del contributo, in modo indipendente, hanno analizzato i testi per rilevare la presenza o l'assenza di indicatori di direttività residua (es. uso di comandi prescrittivi, zonizzazione contenitiva del setting, centralità dell'intervento dell'adulto).

Dalla codifica è emerso che solo il 38% dei prodotti di micro-progettazione ha mostrato una piena coerenza con la postura di regia indiretta e non direttiva. Il restante 62% dei casi ha registrato una significativa fatica applicativa, evidenziata dall'inserimento di strategie di controllo spaziale e prescrittivo di fronte alla criticità simulata. È dalla triangolazione tra questo dato e l'elevata *compliance* teorica iniziale (84% di consenso agli item Likert) che si desume lo scarto tra le concezioni dichiarate (*espoused theories*) e l'agire progettuale agito (*theories-in-use*).

La discussione dei risultati conferma che la *compliance* teorica non garantisce automaticamente l'acquisizione di un'autentica postura professionale. Di fronte a contesti di incertezza o di crisi simulata, la maggioranza degli studenti tende inizialmente a ripiegare su schemi tradizionali di controllo spaziale, come la zonizzazione contenitiva. Il passaggio dalle concezioni ideali all'agire professionale richiede pertanto una decostruzione riflessiva dell'habitus che non può essere affidata alla sola trasmissione teorica, ma necessita di dispositivi formativi orientati all'azione.

5. Conclusioni

L'indagine empirica evidenzia come la formazione degli educatori per i servizi 0-3 non possa limitarsi a trasferire contenuti concettuali o principi etici condivisi. La presenza del divario tra teoria dichiarata (84%) e competenza applicativa (62% di fatica operativa) testimonia la tenuta della pedagogia latente e la tendenza a ripristinare posture di controllo di fronte alla complessità relazionale.

Ciò che la ricerca suggerisce è la necessità di riorganizzare i percorsi universitari (L-19) affiancando alla didattica frontale dispositivi laboratoriali basati sulla simulazione, sullo studio di caso e sull'*hacking pedagogico*. Integrando la riflessività critica con le dimensioni dell'ascolto empatico e dell'accettazione non direttiva, è possibile guidare i futuri educatori verso una matura postura di cura (Lo Presti, 2025). Solo attraverso questo riallineamento metodologico la risposta alla vulnerabilità dell'infanzia può tradursi da ideale dichiarato a prassi educativa accogliente, flessibile e documentata.

Bibliografia

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Becchi, E., & Julia, D. (Eds.). (1996). *Storia dell'infanzia*. Laterza.

Boffo, V. (2026). Costruire relazioni. Il ruolo della cura educativa. Per introdurre. In V. Boffo (Ed.), *Formare professionisti dell'educazione, della scuola, della cura. La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare* (pp. 7–20). Firenze University Press.

Bondioli, A., & Savio, D. (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessione ed esperienze.* Junior.

Bourdieu, P. (1970). La trasmissione dell'eredità culturale. In M. Barbagli (Ed.), *Istruzione, legittimazione e conflitto* (pp. 459–475). Il Mulino.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 112, 16 maggio 2017.

Devaney, C., Christiansen, Ø., Holzer, J., MacDonald, M., Matias, M., & Salamon, E. (2022). Child, parent or family? Applying a systemic lens to the conceptualizations of Family Support in Europe. *European Journal of Social Work*, 26(2), 335–347.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1992). SVANI. *Scala per la valutazione dell'asilo nido*. FrancoAngeli.

Lo Presti, F. (2025). Immaginarsi insegnante. Il disvelamento del sapere implicito come formazione riflessiva degli educatori. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente,* 17(39), 68–79.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Serbati, S., & Moreno Boudon, D. (2023). Let's reflect together: Building capabilities through participative assessment of the child's needs. In C. Devaney & R. Crosse (Eds.), *International perspectives on parenting support and parental participation in children and family services* (pp. 194–209). Routledge.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). Macmillan.

Winnicott, D. W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Armando.

V.5
Curricula impliciti ed espliciti: la promozione delle *soft skills* nella formazione universitaria di educatori e assistenti sociali

Maria Antonia Pertosa
PhD – Università degli Studi di Trieste – Università degli Studi di Macerata
m.pertosa@unimc.it

Abstract
Il contributo presenta una ricerca sulla promozione delle *soft skills* nella formazione universitaria di educatori e assistenti sociali. Le *soft skills* – competenze personali non tecniche di ambito relazionale, comunicativo ed emotivo – vanno integrate nei curricula come infrastruttura trasformativa (Pertosa, 2025), eppure risultano spesso implicite nella progettazione curriculare (Pertosa, 2026b). Attraverso interviste fenomenografiche ai docenti (Marton, 2014; Sims, 2024), la ricerca ne indaga concezioni e pratiche. I risultati suggeriscono che renderle oggetto esplicito di progettazione e valutazione sia condizione necessaria per un profilo professionale solido.
Parole chiave: *Soft skills*; professioni educative; fenomenografia; identità professionale; formazione universitaria.

The paper presents research on the promotion and development of soft skills in the university education of educators and social workers. Soft skills – non-technical personal competences concerning the relational, communicative and emotional domain – need to be integrated into university curricula as a transformative infrastructure (Pertosa, 2025), yet they are often implicit in curricular design (Pertosa, 2026b). Through phenomenographic interviews with lecturers (Marton, 2014; Sims, 2024), the study investigates their conceptions and practices. Findings suggest that making them an explicit object of curricular design and assessment is a necessary condition for a solid professional profile.
Keywords: *Soft skills*; educational professions; phenomenography; professional identity; higher education.

1. Introduzione

Le professioni educative e sociali operano in contesti sempre più complessi, segnati da intensità relazionale, pluralità di bisogni e crescente responsabilità professionale. In questo scenario, le *soft skills* non si limitano ad affiancare il sapere tecnico-disciplinare dell'educatore e dell'assistente sociale, ma ne costituiscono un elemento identitario e deontologico: definiscono ciò che un professionista competente deve

saper essere prima ancora che saper fare (Cornacchia, 2020; Rumiati, 2023). Eppure, la loro presenza nei curricula universitari dei due corsi di studio (CdS) in Scienze dell'Educazione e Servizio Sociale resta largamente disomogenea: spesso implicite nelle metodologie didattiche, raramente dichiarate come obiettivi formativi, quasi mai oggetto di valutazione sistematica (Pertosa, 2026b). Se le *soft skills* restano affidate alla sensibilità del singolo docente, l'università rinuncia a formare intenzionalmente proprio quelle competenze che la deontologia già presuppone.

Alla luce di questo problema, la ricerca si chiede come i docenti concepiscano le *soft skills* e come queste concezioni si traducano – o non si traducano – nella progettazione curriculare.

2. Identità, deontologia e *soft skills*: quadro teorico

Nel presente studio le *soft skills* sono definite come l'insieme delle competenze personali, relazionali, emotive, motivazionali e cognitive complesse che il soggetto mobilita in modo consapevole e riflessivo nei contesti di apprendimento e pratica professionale (Pertosa, 2025). La scelta del termine – in luogo di etichette concorrenti quali *non-cognitive skills*, competenze trasversali o *social emotional skills* – nasce dall'esigenza di mettere in comunicazione le tre dimensioni costitutive: soggettiva, relazionale e cognitiva superiore, senza gerarchizzarle né definirne alcuna per negazione, e dal riconoscimento che le accomuna la natura di competenze che il soggetto mobilita quando agisce in situazioni complesse.

Il costrutto delle *Signature Pedagogies* (Shulman, 2005) – le modalità con cui una disciplina forma i propri professionisti a pensare, agire e comportarsi con integrità – offre una lente per leggere come le *soft skills* contribuiscano all'identità professionale attraverso pratiche curriculari esplicite e implicite (Pertosa, 2026a).

Per il Servizio Sociale il legame tra *soft skills* e deontologia è già formalizzato: il Codice deontologico dell'assistente sociale (CNOAS, 2023) richiede capacità riflessiva e trasparenza sul processo decisionale, costruzione di una relazione di fiducia e autoconsapevolezza professionale: *soft skills*, dunque, già sancite come obbligo deontologico, non come opzione didattica.

Per l'Educatore professionale – nei servizi per la prima infanzia e socio-pedagogico – la situazione è diversa: il recente riconoscimento dell'albo professionale (L. 15 aprile 2024, n. 55) apre un nuovo spazio di formalizzazione, anche a partire dai codici elaborati dalle associazioni di categoria (ANEP, 2015). In entrambi i casi, tuttavia, la deontologia richiede competenze relazionali e riflessive che l'*Higher Education* non sempre riconosce e progetta con altrettanta esplicitezza.

3. Metodologia di riferimento

La ricerca adotta un approccio fenomenografico (Marton, 2014; Sims, 2024), volto non a misurare la presenza delle *soft skills* ma a esplorare i diversi modi in

cui i docenti le comprendono e le agiscono nella propria didattica. Lo studio si articola in due fasi, condotte presso i CdS in Scienze dell'Educazione (L-19) e Servizio Sociale (L-39) dell'Università di Trieste.

La prima fase, di natura documentale, ha analizzato 91 *Syllabi* dei due CdS, individuando come le *soft skills* siano prevalentemente implicite, dedotte da metodologie e contenuti piuttosto che dichiarate come obiettivi di apprendimento (Pertosa, 2026b). La seconda fase, oggetto del presente contributo, ha previsto interviste semistrutturate a sedici docenti, condotte tra settembre e novembre 2025 secondo la logica fenomenografica: domande aperte e di secondo ordine, flessibili alle risposte dell'intervistato anziché imporre le categorie della ricercatrice (Bruce, 1997). Le interviste, di circa novanta minuti, sono state audio e/o videoregistrate previo consenso informato, trascritte integralmente e anonimizzate attraverso codici identificativi per CdS. L'analisi ha seguito un procedimento iterativo in due cicli (Åkerlind, 2005), dalla familiarizzazione con il corpus alla codifica aperta e alla costruzione, per affinità semantica, delle categorie di descrizione.

4. Risultati

L'analisi ha individuato quattro categorie di descrizione qualitativamente distinte: le prime tre mostrano una crescente specificità nella concezione delle *soft skills*, mentre la quarta ne evidenzia la problematica esplicitazione e valutazione curriculare.

Una prima categoria concepisce le *soft skills* come competenze generiche e trasversali, comuni a qualunque professionista:

> *"sono generali. Ovviamente sono universali, direi. Le richiederemo all'ingegnere come al medico, oltre che al filosofo e al pedagogista"* (TS-L19-08).

Una seconda categoria, dominante nel *corpus*, le riconosce come costitutive dell'identità professionale: non un complemento, ma la sostanza stessa della competenza. Una docente di Servizio Sociale le radica nel metodo della disciplina:

> *"il metodo del servizio sociale non può prescindere […] l'empatia. Sono trasversali, ma allo stesso tempo sono anche specifiche della professione"* (TS-L39-05),

mentre un docente di Scienze dell'Educazione ne descrive l'inseparabilità dal sapere tecnico:

> *"non ne faccio una distinzione […] le soft skills […] in realtà sono parte proprio delle competenze […] hard, tecniche degli educatori nel lavoro […] riguardano il cuore del lavoro educativo"* (TS-L19-01).

Un altro docente distingue questa costitutività dalla bontà d'animo e dal volontariato:

> *"c'era un'implicita equiparazione tra l'educatore e il volontariato […] l'empatia è un termine anche pericoloso: uno è un professionista, non un amico"* (TS-L19-03).

Una terza categoria le colloca in un sapere professionale tacito e in divenire, che distingue l'esperto dal novizio, richiamando l'immagine dell'iceberg:

> *"quando all'università si insegnano […] robe contenutistiche, si lavora solo sulla punta dell'iceberg"* (TS-L19-03).

Una quarta categoria, trasversale alle precedenti, coglie infine la difficoltà di rendere le *soft skills* oggetto esplicito di progettazione e valutazione curriculare. Alcuni docenti riconoscono nella scarsa visibilità un limite da superare:

> *"sarebbe utile renderle più visibili e più sistematiche […] integrandole negli obiettivi proprio formativi, nelle metodologie, nella valutazione"* (TS-L39-07);

un'altra docente osserva invece che, non essendo mai declinate in obiettivi concreti,

> *"le soft skills sembrano quasi un'entità così fantasmatica […] non le si prende tanto sul serio"* (TS-L39-08).

Altri dubitano della possibilità stessa di formalizzarle: per un docente il *Syllabus*

> *"è uno strumento, […] una sorta di registro […] che non fa nulla di più di una […] registrazione di dati"*,

al punto da non riuscire:

> *"a comprendere quali soft skills dovrebbero rientrare in tutto questo"* (TS-L19-08).

5. Discussione

La compresenza di queste concezioni mostra che la questione non è la presenza o l'assenza delle *soft skills* nella pratica didattica, ma la loro visibilità curriculare rispetto a un'identità professionale e a una deontologia che già le presuppongono. Per il Servizio Sociale, il Codice deontologico (CNOAS, 2023) rende esplicito un mandato che il curriculum, come mostra l'analisi documentale, formalizza solo parzialmente, segnalando un possibile disallineamento tra ciò che la deontologia richiede e ciò che il curriculum esplicita.

Per Scienze dell'Educazione, l'assenza di uno strumento equivalente rende la questione più urgente: il riconoscimento dell'albo (L. 55/2024) apre uno spazio per costruire un legame più esplicito tra progettazione didattica, tirocinio e deontologia professionale. Occorre tuttavia evitare che l'esplicitazione scivoli in una logica tecnocratica: la sfida consiste nel rendere le competenze relazionali dichiarabili e valutabili senza tradurle in mera procedura.

La terza categoria evidenzia, infatti, che una parte di queste competenze si costruisce e si manifesta nel sapere professionale tacito, maturato attraverso l'esperienza e difficilmente riconducibile a indicatori standardizzati.

La convergenza tra le concezioni dei docenti e l'eterogeneità delle pratiche sposta l'attenzione dalla formazione individuale dei docenti alla debolezza dei dispositivi istituzionali – tempi di programmazione condivisa, criteri valutativi comuni, coordinamento tra insegnamenti e tirocinio – capaci di tradurre in progettazione curriculare ciò che i docenti, individualmente, già riconoscono.

6. Conclusioni

I risultati suggeriscono che rendere le *soft skills* oggetto esplicito di progettazione e valutazione curriculare sia condizione necessaria – seppure non sufficiente – per un profilo professionale solido. La convergenza dei docenti verso una concezione delle *soft skills* come costitutive della professione indica che la cultura pedagogica implicita del corpo docente è già orientata in questa direzione; manca tuttavia un dispositivo culturale condiviso capace di tradurla in obiettivi dichiarati, criteri valutativi coerenti e una progettazione del tirocinio integrata.

Tali esiti trovano riscontro nella letteratura internazionale sulle competenze trasversali nell'istruzione superiore. Gli studi fenomenografici di Barrie (2006) descrivono concezioni docenti che vanno da abilità intese come complemento del sapere disciplinare ad abilità che lo trasformano e lo rendono possibile, analogamente al passaggio qui osservato dalla prima alla seconda categoria; Jones (2009) mostra come le competenze generiche assumano significato solo entro i contesti disciplinari: trasversalità non significa genericità. La terza categoria richiama l'epistemologia della pratica riflessiva (Schön, 1983), che Mortari (2003) indica come condizione perché l'esperienza diventi apprendimento. La quarta rinvia all'allineamento costruttivo (Biggs, 1996): ciò che non è dichiarato negli esiti attesi né valutato resta invisibile, come l'"entità fantasmatica" evocata da una docente; di qui l'indicazione di Pellerey (2017) a privilegiare valutazione formativa e autovalutazione, capaci di rendere visibili le *soft skills* senza ridurle a certificazione burocratica.

Costruire questa infrastruttura formativa trasformativa (Pertosa, 2025) significa assumere che l'*Higher Education* debba riconoscere, e non solo praticare implicitamente, la dimensione relazionale e deontologica del proprio mandato.

Bibliografia

Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development,* 24(4), 321–334. https://doi.org/10.1080/07294360500284672

Associazione Nazionale Educatori Professionali. (2015). Codice deontologico dell'educatore professionale. https://www.anep.it/anep/allegati/file/Documenti%20ANEP/Codice%20Deontologico,%20Udine%202015.pdf

Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education,* 51(2), 215–241.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.

Bruce, C. S. (1997). *The seven faces of information literacy.* Auslib Press.

Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali. (2023). Codice deontologico dell'assistente sociale. https://cnoas.org/codice-deontologico/

Cornacchia, M. (2020). Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, 54(214), 69–84.

Jones, A. (2009). Redisciplining generic attributes: The disciplinary context in focus. *Studies in Higher Education*, 34(1), 85–100.

Legge 15 aprile 2024, n. 55. Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 105, 7 maggio 2024.

Marton, F. (2014). *Necessary conditions of learning*. Routledge.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale.* CNOS-FAP.

Pertosa, M. A. (2025). Soft skills e università: verso un apprendimento tras-formativo. In F. I. Ambra, A. Ciasullo, G. De Simone, T. Iaquinta, M. L. Iavarone, A. Mura, S. Nosari, A. Nuzzaci, R. Pagano, M. Piccinno, & A. Porcarelli (Eds.), *2000–2025: Confini educativi tra generazioni. Un giubileo per l'educazione* (pp. 629–636). Pensa MultiMedia.

Pertosa, M. A. (2026a). Soft skills and signature pedagogies in higher education: A comparative analysis between the humanities and healthcare areas. In *Conference proceedings – The Future of Education* (16th ed., pp. 348–356). Filodiritto.

Pertosa, M. A. (2026b). Tirocini curriculari e soft skills nei CdS professionalizzanti: un'analisi fenomenografica tra area sanitaria e area umanistica. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 223–233.

Rumiati, R. (2023). *Soft skill. Cosa sono e perché sono importanti.* Raffaello Cortina.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus,* 134(3), 52–59.

Sims, D. A. (2024). Introducing the research design of phenomenography. *Medical Science Educator,* 34, 1167–1174. https://doi.org/10.1007/s40670-024-02082-0

V.6
Skills critico-creative e professionalità docente: prospettive a partire da un percorso di Ricerca-Azione-Formazione

Francesca Pileggi
Dottoranda di ricerca – Università di Torino
francesca.pileggi@unito.it

Abstract
L'introduzione dello sviluppo delle *skills* trasversali non cognitive in Italia (Legge n. 22/2025), inserita nel più ampio quadro internazionale, sollecita un ripensamento della formazione docente oltre modelli trasmissivi e nozionistici. Il contributo presenta il percorso formativo sviluppato nell'ambito del progetto di Ricerca-Azione-Formazione *Teachers4Skills* (AME, Università di Torino), articolato in una fase teorico-critica e in una fase esperienziale "tecno-estetica" di produzione del "volto interiore". Dall'analisi qualitativa dei questionari pre e post, emerge come tale percorso possa favorire una maggiore consapevolezza delle *skills* critico-creative quali dimensioni costitutive della professionalità docente, nelle sue componenti personale e comunitaria.
Parole chiave: S*kills* non cognitive; *skills* critico-creative*;* formazione docente; tecno-estetica; volto interiore.

The introduction of training in transversal non-cognitive skills in Italy (Law No. 22/2025), within a broader international framework, requires a rethinking of teacher training that moves beyond transmissive and knowledge-centered models. This paper explores the training course developed as part of the *Teachers4Skills* Research-Action-Training project (AME, University of Turin), structured around a theoretical-critical phase and an experiential "techno-aesthetic" phase focused on the creation of the "inner face". A qualitative analysis of the pre- and post-questionnaires reveals how this training course can foster greater awareness of critical-creative skills as fundamental dimensions of teacher professionalism, in both its personal and community dimensions.
Keywords: *Non-cognitive skills; critical-creative skills; teacher training; techno-aesthetics; inner face.*

1. Le *skills* critico-creative nella formazione docente: alcuni rilievi

A seguito dell'introduzione legislativa in Italia (Legge n. 22/2025), la promozione delle *skills* non cognitive, in particolare nella loro componente critico-creativa[1], coinvolge prioritariamente la formazione dei docenti. La letteratura internazionale documenta il crescente interesse verso percorsi formativi rivolti ai docenti di scuola primaria, sia in formazione iniziale (Muhali & Asy'ari, 2026; Urkia-Basterra, Álvarez-Huerta, & Imaz Agirre, 2026) che in servizio (Giuliani, Llobenes, & Miernes, 2026; Oliveira et al., 2025; Wu, Chen, & Chen, 2025). Tali percorsi mirano a promuovere le *socio-emotional skills* (Hon & Sauve, 2026) e le *professional skills*, principalmente relative alla gestione della classe, all'ambito del digitale (Kalymova et al., 2026; Young et al., 2026) e all'innovazione educativa (Faria et al., 2024; Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2025).

La letteratura internazionale evidenzia, inoltre, una pluralità di modalità formative, da attività collaborative e dialogiche a esperienze sul campo (Sánchez-Jiménez et al., 2025), fino a pratiche contemplativo-riflessive, quali la *mindfulness* e il *journaling* (Giuliani, Llobenes, & Miernes, 2026), la simulazione di casi formativi e l'utilizzo di tecnologie educative (Young et al., 2026).

In questo panorama emergono, tuttavia, due spazi di criticità principali: uno *paradigmatico* e l'altro *formativo*. Il primo riguarda la natura delle *skills* critico-creative, che non si collocano tanto sul piano logico-intellettivo, quanto su dimensioni profondamente intrecciate alla sfera estetico-sensibile, emotiva e relazionale della persona.

Il secondo spazio di criticità, conseguente al primo, riguarda le loro *pratiche formative* che, per risultare significative, richiedono il coinvolgimento diretto della soggettività docente affinché le *skills* possano divenire "abiti" durevoli dell'agire educativo. Sebbene le pratiche di espressione artistica siano in parte riconosciute (Esteve-Faubel et al., 2025), appare ancora marginale l'impiego intenzionale di esperienze estetiche, intese nel più ampio senso di risveglio della sensibilità umana (*aisthesis*), come pratiche specificamente orientate allo sviluppo delle *skills* critico-creative nei docenti.

A fronte di questi due spazi di criticità, si rende necessario ripensare la formazione delle skills nella professionalità docente, considerando l'opportunità di riconfigurare i percorsi affinché integrino una fase *teorico-critica* e una fase *esperienziale*.

1 Si tratta della componente critico-creativa delle *skills*, che ne denota la dimensione di riflessione critica e di intraprendenza creativa nei confronti di sé, dell'esistente e delle sue possibili riconfigurazioni di senso (Pileggi, 2025).

2. Il progetto *Teachers4Skills*: riflessività teorica ed esperienza tecno-estetica del "volto interiore"

Entro questa cornice si colloca il progetto internazionale di Ricerca-Azione-Formazione (RAF) collaborativa (Zecca, 2018) *Teachers4Skills (T4S). Training Teachers to Foster Critical-Creative Skills*, finanziato dal *SID Grant 2024* dell'*Association for Moral Education* e realizzato durante gli anni accademici 2024/2025-2025/2026. Il campione di convenienza ha coinvolto un totale di 34 docenti di scuola primaria, di cui 18 in servizio e 16 in formazione iniziale iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Torino.

La fase teorica del progetto è stata condotta attraverso sei incontri online (di due ore ciascuno) e un incontro seminariale in presenza (di sei ore) che ha previsto anche il confronto con un "amico critico". Gli incontri online sono stati finalizzati a ricostruire e rileggere criticamente la pluralità delle classificazioni delle *skills* critico-creative entro una visione pedagogica centrata primariamente sulla formazione dell'umano. Sono state esplorate e discusse tre dimensioni innovative di *skills*: le *contemplation skills*, orientate alla capacità di ricostruire riflessivamente un punto di vista sull'esperienza vissuta; le *aspiration skills*, intese come capacità di immaginare ideali di trasformazione di sé e della realtà sociale; e le *making sense of us skills*, orientate alla costruzione intenzionale del "senso del noi" a partire da quel sentire originario del legame comune tra umani. L'incontro in presenza ha infine permesso di sistematizzare il lavoro svolto, confrontandosi sulle linee guida elaborate dal gruppo di RAF[2].

A questa fase teorica si è affiancata una fase esperienziale di otto ore, di carattere "tecno-estetico", che ha previsto un lavoro sulle *skills* critico-creative precedentemente richiamate attraverso la pratica del "volto interiore". Intendendo – nel solco di Dewey (1934) – l'estetico come l'esperienza attraverso cui il soggetto risveglia la propria sensibilità cogliendo le qualità del reale, è in particolare la sua declinazione "tecno" (Montani, 2014) quella che, ponendo al centro la relazione con gli artefatti tecnologici (Simondon, 2017), rende manifesta la capacità costitutiva umana di interpretare e di intervenire sulla realtà per trasformarla. L'attività sul "volto interiore" costituisce una sua concreta declinazione operativa, attraverso cui ciascuna persona interpreta e trasforma l'esperienza vissuta e il proprio modo di stare nel mondo, riconoscendo la sua singolarità e, al contempo, la comune appartenenza alla condizione umana (Zambrano, 1988).

Per valorizzare il potenziale educativo dell'esperienza, l'attività tecno-estetica sul "volto interiore" è stata articolata attorno a quattro qualità principali: il *material engagement*, la *valutazione produttiva*, l'*interattività* e la *koiné estetica*.

La prima qualità, il *material engagement*, riguarda l'"ingaggio" del soggetto nella

2 Le linee guida elaborate dal gruppo di RAF *Teachers4Skills* delineano gli orientamenti culturali e metodologico-operativi per la progettazione di percorsi formativi estetici volti alla promozione delle *skills* critico-creative nella scuola primaria. Sono consultabili nel *Virtual Learning Environment* "*The Living Teacher's Space*": https://www.thinglink.com/view/scene/2024029010903696037.

relazione con la materia e con gli artefatti, attraverso pratiche narrative, visive, autobiografiche e corporee – dalle carte narrative e dagli albi illustrati alla composizione di collage riflessivi, alla scrittura e all'esplorazione tattile del volto – che consentono l'esplorazione delle proprie visioni di emancipazione del sé (*aspiration skills*).

La seconda qualità, la *valutazione produttiva*, indica il processo attraverso cui la persona rielabora tali visioni, raffinandole nell'ulteriore confronto con l'altro e ridefinendo il proprio punto di vista sull'esperienza attraverso la produzione del proprio volto (*contemplation skills*).

La terza qualità, l'*interattività*, consiste nell'esplorare le potenzialità di ri-significazione del proprio volto. I partecipanti hanno rappresentato metaforicamente, attraverso un breve video, una qualità della propria interiorità, inizialmente ineffabile e poi resa visibile grazie all'integrazione del video con il ritratto mediante l'applicazione Artivive[3].

La quarta qualità, la *koiné estetica*, si manifesta nel riconoscimento del sentimento di empatia e comunanza originaria tra soggetti umani attraverso il gesto dell'"offrire" il proprio volto agli altri (Bombaci, 2010), esponendosi nella propria vulnerabilità e riconoscendo quella altrui (*making sense of us skills*).

3. Alcuni esiti significativi del percorso di ricerca

Nell'ambito del percorso, sono stati analizzati i questionari somministrati prima e dopo le due fasi, compilati da due sottogruppi di 18 docenti ciascuno. I dati sono stati analizzati attraverso il metodo della *Qualitative Content Analysis* (Mayring, 2021). La lettura complessiva degli esiti ha permesso di individuare tre categorie interpretative principali.

La prima categoria riguarda la maggiore consapevolezza della complessità concettuale e paradigmatica delle *skills* critico-creative. Nel confronto tra i questionari pre- e post-fase teorica, le risposte evidenziano il passaggio da una concezione delle *skills* prettamente funzionale all'apprendimento a una loro considerazione come costitutive per la formazione integrale. I docenti le descrivono come risorse necessarie per "affrontare la quotidianità, prendere decisioni, risolvere problemi [...] e gestire le proprie emozioni", riconoscendone il valore per uno "sviluppo integrale e completo della persona, membro di una società complessa" e per la definizione dell'"identità personale e professionale di un insegnante".

La seconda categoria evidenzia – post-fase esperienziale – una maggiore valorizzazione di approcci incarnati e centrati sulla persona per la formazione delle *skills* critico-creative nei docenti, caratterizzati da "attività cooperative [...], esperienze creative ed espressive (teatro, narrazione, arte, musica, movimento)", affiancate da "tempi di silenzio, contemplazione o *mindfulness*" e integrate da momenti di riflessione metacognitiva, come i *circle time*.

3 https://www.artivive.com/

Infine, la terza categoria riguarda lo spostamento, rilevato nei questionari post-fase esperienziale, verso una maggiore centralità della dimensione del "noi" e delle *making sense of us skills*, a fronte di una rappresentazione inizialmente centrata prevalentemente sulla dimensione individuale, legata alle *contemplation* e alle *aspiration skills*. Nelle loro risposte, i partecipanti hanno associato l'esperienza tecno-estetica del "volto interiore" alla possibilità di prestare attenzione al proprio vissuto e rielaborarlo nel confronto con quello degli altri, contribuendo alla costruzione di una "comunità di apprendimento", fondata sul riconoscimento reciproco delle singolarità e di ciò che le accomuna.

4. Conclusioni

Gli esiti presentati, pur riferendosi a un campione e a un contesto circoscritti, permettono di collocare la proposta nel dibattito attuale sulla formazione delle *skills* critico-creative nei docenti di scuola primaria (Carletti, 2025; Tódor et al., 2025). In questo quadro, appare promettente esplorare le potenzialità di percorsi teorico-esperienziali tecno-estetici e collaborativi, affinché la formazione delle *skills* non si limiti alla trasmissione di conoscenze sul piano logico-razionale, ma coinvolga anche il piano della sensibilità, costitutiva delle *skills* critico-creative. Tali percorsi possono, infatti, sollecitare ciascuna soggettività e configurare la formazione delle *skills* critico-creative come un processo vissuto e condiviso tra docenti e ricercatori, in cui i rispettivi "orizzonti" di sapere possono incontrarsi e intrecciarsi, generando prospettive nuove. Valorizzando la dimensione estetico-sensibile della persona (Dewey, 1934), queste esperienze possono accompagnare i docenti nella riflessione e nella trasformazione delle proprie pratiche (Zecca, 2018), con potenziali ricadute anche sulla promozione delle *skills* nei bambini.

Percorsi di questo genere, rilevanti già durante la formazione universitaria, richiedono di essere coltivati lungo l'intero arco della carriera dei docenti in quanto componenti fondamentali del loro sviluppo professionale.

Bibliografia

Bombaci, N. (2010). "Dar la cara". La storia sacrificale del volto in María Zambrano. In D. Vinci (Ed.), *Il volto nel pensiero contemporaneo* (pp. 384–400). Il Pozzo di Giacobbe.

Carletti, C. (2025). Innovation in teaching and educational leadership: Rethinking the role of teachers in twenty-first-century schools. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 21(1), 1–9.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Esteve-Faubel, J. M., Esteve-Faubel, R. P., Chust-Pérez, V., & Botella-Quirant, M. T. (2025). Fostering soft skills through collaborative music projects in the initial education stage of primary teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, Article 101681.

Faria, C., Valente, B., Oliveira, H., & Galvão, C. (2024). "Green Cities": A panel discus-

sion activity for promoting pre-service teachers' skills oriented toward environmental education. *Science Education International,* 35(4), 322–329.
Giuliani, M. F., Llobenes, L., & Miernes, G. (2026). Fostering presence in education: A pilot study of a social-emotional learning intervention for public school educators in Argentina. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, Article 100191.
Hon, D., & Sauve, J. (2026). Using an organizational change model for SEL specialization curriculum design. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, Article 100192.
Kalymova, A., Lepeshev, D., Stukalenko, N., Argimbayeva, A., & Mazhitova, S. (2026). Model of formation of digital competences of future teachers in the conditions of integration of e-learning and artificial intelligence technologies. *Journal of Curriculum Studies Research*, 8(1), 364–387.
Mayring, P. (2021). *Qualitative content analysis: A systematic approach*. SAGE.
Montani, P. (2014). *Tecnologie della sensibilità. Estetica e immaginazione interattiva*. Raffaello Cortina.
Muhali, & Asy'ari, M. (2026). Conceptual problem-based learning model: Promising intervention to enhance prospective science teachers' critical thinking skills. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, Article 102509.
Oliveira, S., Cardoso, A., Oliveira Martins, M., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2025). Bridging the gap in teacher SEL training: Designing and piloting an online SEL intervention with and for teachers. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, Article 100118.
Pileggi, F. (2025). Non-cognitive competence and critical-creative skills. A critical review of the current perspectives. In N. Bianquin & F. Magni (Eds.), *Book of proceedings ATEE Spring Conference 2024. Teacher education research in Europe: Trends, challenges, practices and perspectives* (pp. 116–121). University of Bergamo.
Sánchez Castro, S., & Pascual Sevillano, M. Á. (2025). Educational innovation to develop social entrepreneurial competencies in future teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, Article 102279.
Sánchez-Jiménez, M., Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., & Salvador-Garcia, C. (2025). Building pre-service teachers' resilience through Service-Learning: An explanatory sequential mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1568476.
Simondon, G. (2017). Riflessioni sulla tecno-estetica. In A. S. Caridi (Ed.), *Sulla tecnica* (pp. 319–331). Orthotes.
Tódor, I., Lehmann, M., Dőri, T., & Kulman, K. (2025). Developing transversal skills in primary education: A comparative international study. *Pedacta*, 15(1), 1–15.
Urkia-Basterra, I., Álvarez-Huerta, P., & Imaz Agirre, A. (2026). Soft skills development in pre-service teachers through dual higher education programmes: A mixed methods research. *Teaching and Teacher Education*, 181, Article 105668.
Wu, M. Y.-H., Chen, H.-C., & Chen, P. (2025). Social and emotional learning enhancing teacher well-being and professional development in Taiwan: A preliminary study of the BEST ME program. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 5, Article 100098.
Young, K., Doğança Küçük, Z., Delahunty, T., Dempsey, M., & Maglaperidze, N. (2026). Evaluating the impact of a digital competency-based placement model on STEM preservice teachers' digital competence and teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 175, Article 105466.

Zambrano, M. (1988). La destrucción de las formas. In *La agonía de Europa* (pp. 67–70). Mondadori.
Zecca, L. (2018). Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale? In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 84–91). FrancoAngeli.

V.7
Fatica e bellezza dell'educare. Risvolti inattesi

Agnese Rosati
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Perugia
agnese.rosati@unipg.it

Abstract
In questo contributo la bellezza rappresenta una categoria dell'evento educativo, generata dalla fatica produttiva che conferisce qualità alle azioni, agli stati emotivi, alle relazioni e ai contesti. Intesa come natura speciale di un'esperienza situata e incarnata, la bellezza non è una qualità astratta o una proprietà delle cose, ma il luogo e il tempo in cui convivono sensibile e sovrasensibile. In questa prospettiva, essa assume il carattere di uno "spazio nomade" capace di svelare il lato inedito della professione educativa.
Parole chiave: fatica; bellezza; educazione; esperienza situata; lavoro educativo.

In this paper, beauty is conceived as a category of the educational event, generated by the productive effort that imbues actions, emotional states, relationships and contexts with quality. Understood as a distinctive quality of a situated and embodied experience, beauty is neither an abstract quality nor an inherent property of things, rather, it constitutes the space and time in which the sensible and the supersensible coexist. From this perspective, beauty assumes the character of a "nomadic space" capable of revealing the unexplored dimension of educational profession.
Keywords: effort; beauty; education; situated experience; educational work.

1. Premessa

In questo contributo teorico non si intende discutere circa le proprietà prettamente estetiche che potrebbero riguardare un'opera d'arte, un soggetto, un'espressione artistica in merito a canoni e parametri estetici di solito condivisi. L'attenzione è rivolta alla bellezza intesa come qualità antropologica che rifugge dal giudizio estetico: non è riferibile alle proprietà degli oggetti, ma relativa a "qualcosa" di più interiore e intimo, che affonda le sue radici nel senso di soddisfazione e di gratificazione che possono essere correlate alla bellezza.

Chiarisce la prospettiva interpretativa Ferraris (2012), quando scrive che «la visione realistica o oggettiva del bello assume […] che "bello" sia un attributo, un

predicato (o una proprietà) al pari di "rosso" o "rotondo", quando invece potrebbe essere un termine che dice qualcosa non degli oggetti, ma dello stato in cui si trova il soggetto che lo enuncia» (p. 26).

Quest'ultima è l'impostazione che qui si privilegia per comprendere quella bellezza che non si correla a ciò che è materiale, ma riguarda l'esperienza educativa, comprese le difficoltà e la fatica che provano gli educatori nel loro agire quotidiano. Entrare nel vissuto educativo diventa un modo per cogliere la profondità della bellezza che nasce dal prendersi cura dell'alterità e della negatività dell'altro (Han, 2015/2025). Questo significa anche avventurarsi nelle contraddizioni fra attese e obiettivi concreti, sogni e speranze, fallimenti e delusioni. La bellezza, in tal caso, deriva dall'irruzione dell'altro nella propria vita, dagli "effetti trasformativi" (Francesetti, 2011, p. 2) del lavoro educativo: nasce in riferimento all'atto compiuto, alla situazione vissuta nelle dinamiche relazionali e di confronto con l'altro.

2. Fatica e impegno educativo

Ogni relazione educativa si caratterizza per essere un'esperienza di crescita condivisa, un percorso segnato da uno sforzo produttivo reciproco. La fatica, infatti, è un elemento comune che unisce e impegna contemporaneamente, pur se in modo diverso e a livelli differenti, i protagonisti dell'esperienza educativa, luogo e tempo nel quale si incontrano più mondi, con attese, saperi, ed esperienze proprie. L'educazione, in questa prospettiva, si dà come processo inter-relazionale e incarnato, in cui le differenze attivano movimenti reali (Deleuze, 1968/1997) e danno contenuto ai concetti. La potenzialità generativa della relazione educativa trova il proprio fulcro nella tensione e nello sforzo (Murdoch et al., 2021): il conflitto fra ciò che gli uomini sanno e quanto ignorano, quello che sono capaci di fare e ciò di cui si riconoscono incapaci, rende l'apprendimento una fase trasformativa, un percorso di cambiamento e di crescita personale che si nutre di questa tensione, talmente forte e profonda da orientare i soggetti nella rielaborazione dei saperi e nel compimento delle azioni. In questa area mentale e cognitiva, dominio della differenza per Deleuze (1997), avviene il mutamento di prospettive e si delineano nuovi sguardi sull'io, il mondo e gli altri.

La "lotta produttiva" (Murdoch et al., 2021) costituisce una categoria pedagogica che qualifica relazioni, ambienti di apprendimento e itinerari formativi quando adeguatamente sostenuta e valorizzata. Definire questo conflitto positivo una categoria, comporta anche il riconoscimento di implicazioni affettive e cognitive incarnate.

Per comprendere il significato della fatica produttiva, alla base di ogni processo di apprendimento, si può pensare al mito platonico della caverna che consente di riflettere sulla tensione che spinge il prigioniero all'azione (Murdoch et al., 2021), liberandosi dai pregiudizi, superando resistenze e timori. Il desiderio di conoscere, la volontà di non arrendersi ai condizionamenti dell'esperienza sensibile e dell'ignoranza, permettono al prigioniero di scoprire un'altra realtà celata dalle ombre e dall'apparenza.

Questa metafora ben rappresenta il processo di conoscenza umana e dà conto della fatica e dell'impegno che sottostanno ai processi di apprendimento, con le dinamiche dialettiche fra noto e ignoto, mondo sociale e contesti di transizione (scuola, famiglia, istituzioni, lavoro).

I passaggi, all'origine del conflitto produttivo (Murdoch et al., 2021), sono resi possibili dalla coscienza mobile che, per Breithaupt (2022/2025), si attiva quando i soggetti vivono esperienze discontinue di prossimità e di transizione sociale.

L'attività della coscienza mobile permette all'educatore di calarsi nelle situazioni vissute dagli altri e di attivare con loro un legame empatico, misurandosi con la «mutevolezza interiore dell'essere umano» (Breithaupt, 2025, p.79).

Le situazioni più complesse e critiche, per la loro intensità, possono offrire punti di vista insoliti, utili per attribuire anche un rinnovato significato alla vita. «Aumenta il senso di presenza, […] – e questo – prepara ad affrontare molte situazioni» (Breithaupt, 2025, p.254) che permettono di vivere il "movimento" della differenza (Gil, 2015).

Percorrere la differenza, entrare nella profondità esperienziale dell'altro è faticoso e impegnativo per chi educa, ma è proprio il riconoscimento di questo impegno che porta con sé nuovi spazi e opportunità di azione. In questa capacità di coltivazione delle possibilità (Veca, 2018) emerge la bellezza, qualità valoriale del mondo umano che, spesso, richiede anche un «sacrificio dell'io» (Galimberti, 2016, p. 46) nel donarsi all'altro.

Nell'intensità e nella profondità di questo atto sboccia la bellezza, intesa come unicità e irripetibilità del momento, sorriso che gratifica, sguardo di gratitudine, esperienza che insegna ad essere persone migliori.

3. La bellezza nel divenire dell'essere

La bellezza, come si è detto, non è intesa come armonia statica o equilibrio nelle forme e nei colori, per essere piuttosto un punto molecolare di energie trasformative della vita (Deleuze, Guattari, 1980/2003).

Questa affermazione richiama l'opera «The Way beyond 'Art'» (1958/1964) di Alexander Dorner, direttore del Landes Museum di Hannover negli anni Venti del Novecento. La sperimentazione del "gabinetto astratto" dell'artista El Lissitzky, voluta da Dorner, presenta uno spazio artefatto, movimentato da pannelli e luci per offrire allo spettatore un'esperienza immersiva nello spazio e nel tempo. Obiettivo di questa sperimentazione era quello di evidenziare il carattere dinamico e trasformativo dell'arte e della bellezza. In tempi più recenti rispetto a Dorner, innovatore nel settore, attraverso installazioni artistiche ed esperienze sinestetiche, potenziate dall'intelligenza artificiale, si cerca di perseguire lo stesso fine: far vivere al fruitore delle opere esperienze di immedesimazione nella fluidità di spazio e tempo, per suscitare emozioni intense.

I brevi riferimenti a sostegno del nostro discorso, fanno capire che la bellezza non è un fattore statico o un sentimento puramente contemplativo, quanto espres-

sione movimentata di un «substrato energetico: attraverso una trasformazione costante e attiva del processo vitale» (Dorner, 1958/1964, p.28).

La bellezza, dunque, rispecchia la mutevolezza dell'essere umano e del mondo.

La ricerca del mutevole, scrive Dewey nella Prefazione al testo di Dorner (pp. XI-XIV), si manifesta attraverso il passaggio fra stadi e certezze, integra eventi e fatti: l'evento è quanto emerge, il fatto ciò che è stato compiuto (Dorner, 1964).

Questa riflessione consente di calare un'altra prospettiva sulla bellezza circa l'atto e lo stato del soggetto che la percepisce.

Evento, fatto e atto, si stratificano: sono linee in continuo movimento a cui chi sente la bellezza è in grado di attribuire intensità.

La bellezza viene vissuta e interpretata come esperienza molecolare, in grado di assorbire e attraversare la stessa bellezza nell'incontro fra pensieri, sentimenti e piani (Deleuze & Guattari, 2003).

Il testo di Dorner (1964) presenta dunque elementi attuali e di interesse: permette, inoltre, di pensare alla bellezza in un orizzonte interpretativo che accoglie e testimonia la dialettica essere/tempo e forma/trasformazione (p. 23).

Tale prospettiva si presta ad un'analisi pedagogica se è vero che la bellezza rappresenta e racchiude un processo trasformativo nel quale la considerazione in termini valutativi è appurata dalla «qualità del contatto, dell'incontro, della situazione» (Francesetti, 2012, p. 3) che caratterizzano e danno "contenuto" alla bellezza, della quale possiamo fare una valutazione intrinseca e comparativa.

Il contributo degli psicoterapeuti Perls, Hefferline e Goodman (1971), menzionato da Francesetti (2012), permette di comprendere che «la valutazione intrinseca è presente in ogni atto che si sta svolgendo; esso è la direzione ultima del processo, la situazione incompiuta che si muove verso il compimento […]. Nella valutazione comparativa la norma è estrinseca all'atto; l'atto viene giudicato in confronto a qualcos'altro» (p. 3).

La bellezza, in chiave pedagogica, vive nell'atto di esserci per l'altro e nell'altro che accoglie e recepisce la presenza: non è astratta, si nutre di soggetti incarnati che vivono una relazione fatta di attenzione, cura, sguardo, ascolto e silenzio. Sono questi gli elementi principali della relazione educativa nella quale fluiscono momenti piacevoli e critici; si costruisce nel tempo e nello spazio, vive di spazio e tempo. La bellezza prende forma nel percorso di co-costruzione relazionale, per situarsi nell'esperienza educativa. Ciò che Francesetti (2012) osserva per la relazione terapeuta-paziente, vale anche nella relazione educatore-educando, perché «la bellezza non appartiene all'oggetto o al soggetto, è un fenomeno emergente dal contatto» (p. 8).

Passione, sforzo, impegno e fatica, infatti, nutrono le relazioni educative, capaci di riflettere il «movimento della vita» (Gil, 2015, p. 91) che permette alle persone una trasformazione significativa, di crescita e autonomia. Nell'atto di donare, di vivere insieme un'esperienza importante, educatore e educando sperimentano la bellezza che nasce dall'incontro, talmente scuotente al punto da incidere un segno, lasciare una traccia di sé nell'esperienza, per farsi «presente della metamorfosi» (p. 107). In questo senso, la bellezza è anche atto, creazione, attuazione del desiderio di una trasformazione non vissuta in solitudine, ma condivisa.

Vivere la bellezza dell'atto educativo vuol dire riconoscerne l'intensità che lo qualifica: è antidoto all'indifferenza e all'anestesia emotiva, perché scuote (Han, 2025, p. 25), fa vibrare l'anima, risveglia e qualifica l'opera dell'educatore coltivatore di «differenze singolari» (Gil, 2015, p. 114).

Percepire la bellezza, goderne l'intensità, riconoscerla nel suo essere priva di qualsiasi contingenza e necessità -che altrimenti la impoverirebbero piegandola a fini strumentali- è un privilegio per l'educatore che anela al desiderio di trasformazione per l'altro e ne fa esperienza.

Questo «anelito di trasformazione» (Braidotti, 2026, p. 138) è custodito dalla bellezza, la cui esperienza permette anche di ridestare lo spirito dell'educazione, perché «crea e sostiene l'attivazione di processi di divenire relazionali, esteriori e collettivi» (p. 137).

Il piano dell'immanenza custodisce la bellezza: è una bellezza animata da soggetti che pensano, sentono, desiderano e così sovrappongono i loro piani, per poi decentrarsi. È una bellezza vissuta da corpi e menti che si muovono nello spazio, compiono azioni e, soprattutto, sono in grado di "sentire" ed apprezzare il buono e il bello della vita, il semplice e il complesso, i successi e le sconfitte. Sono proprio queste ultime, impregnate della fatica che il lavoro educativo comporta, a far cogliere nella sua essenza la bellezza, che affiora quasi a ricompensare le difficoltà dell'operare.

Non è un caso, allora, se la bellezza, per Byung-Chul Han (2025), può essere considerata nelle dinamiche di un evento relazionale che si snoda attraverso il riconoscimento della differenza e della negatività. La comprensione delle differenze permette ai soggetti di risalire a movimenti interni, con vissuti che non appartengono al passato, ma si pongono sul piano del divenire: consentono alle persone di incontrarsi e di vivere con complicità l'esperienza di metamorfosi.

Attraversare la bellezza per coltivarla nella quotidianità dell'impegno professionale, vuol dire dunque prendersi cura del senso infinito della possibilità (Veca, 2018), coltivare una «alterità affermativa» (Braidotti, 2026, p. 66) che fa della bellezza una sorta di magia, attraverso la quale «svuotare il sé e aprirlo a possibili incontri con il 'fuori'» (p. 135).

4. Conclusione

Fatica e bellezza si susseguono nella struttura di questo discorso, ricalcando quello che avviene in una relazione educativa non finalizzata al compimento di un percorso, quanto alla scrittura di un itinerario di accompagnamento alla vita. L'intensità del sentire si manifesta attraverso la fatica, fisica e mentale dell'educatore, ma contagia anche l'educando, in una relazione che può condurre i soggetti a vivere un'esperienza speciale, situata e incarnata, che è quella della bellezza. Quest'ultima, lontano dall'essere proprietà di un oggetto o di un essere, diventa esperienza dell'anima, punto di convergenza fra vissuti, in cui si incontrano, anche per scontrarsi, pensieri, storie e attese.

La bellezza, intesa come «natura speciale dell'esperienza» (Gardner, 2011/2022,

p. 61), accosta sensibile e sovrasensibile (Galimberti, 2016): supera la dimensione empirica perché nasce dall'atto, stemperato nel fatto e nell'evento: guadagna significati dalle mille connessioni, dai piani e dalle angolature che fanno della stessa bellezza uno «spazio nomade senza proprietà né confini» (Deleuze, 2002/2007, p.180) in cui si trovano le persone al culmine di quella fatica produttiva sul crinale della quale si è originata la relazione educativa.

Bibliografia

Braidotti, R. (2026). *Deleuze. Il desiderio di divenire dell'essere umano.* Castelvecchi.

Breithaupt, F. (2024). *Il cervello narrativo. Cosa raccontano i nostri neuroni.* Castelvecchi. (Opera originale pubblicata nel 2022).

Deleuze, G. (2007). *L'isola deserta e altri scritti*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 2002).

Deleuze, G. (1997). *Differenza e ripetizione.* Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1968).

Deleuze, G., & Guattari, F. (2003). *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia.* Castelvecchi. (Opera originale pubblicata nel 1980).

Dorner, A. (1964). *Il superamento dell'«arte».* Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1958).

Ferraris, M. (2012). *Bellezza. C'è una regola del bello?* Gruppo Editoriale L'Espresso.

Francesetti, G. (2012). Il dolore e la bellezza: Dalla psicopatologia all'estetica del contatto. *British Gestalt Journal*, 21(2), 4–18. https://www.ipsig.it (Opera originale pubblicata nel 2011).

Galimberti, U. (2016). *Il mistero della bellezza.* Orthotes.

Gardner, H. (2022). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo.* Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 2011).

Gil, J. (2015). *L'impercettibile divenire dell'immanenza. Sulla filosofia di Deleuze.* Cronopio.

Han, B.-C. (2025). *La salvezza del bello*. Nottetempo. (Opera originale pubblicata nel 2015).

Murdoch, D., English, A. R., Hintz, A., & Tyson, K. (2020). Feeling heard: Inclusive education, transformative learning, and productive struggle. *Educational Theory,* 70(5), 653–679. https://doi.org/10.1111/edth.12449

Perls, F., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1971). *Teoria e pratica della Gestalt.* Astrolabio.

Veca, S. (2018). *Il senso della possibilità.* Sei lezioni. Feltrinelli.

V.8
L'apprendimento cooperativo nella didattica dell'anatomia tramite Anatomage nei percorsi di area sanitaria

Agostino Sorbara
Dottorando di Ricerca di Interesse Nazionale – Università di Macerata; Università degli Studi di Catanzaro "Magna Graecia"
agostinosorbara@libero.it

Abstract
La formazione nei percorsi sanitari rischia spesso di anteporre la performance all'empatia. In tale contesto, la didattica dell'anatomia costituisce il primo contatto con l'esplorazione anatomica del corpo umano, fase in cui diventa importante unire rigore scientifico e sensibilità etica. Questo contributo presenta una *scoping review* della recente letteratura scientifica europea sull'esperienza degli studenti con i tavoli di dissezione virtuale Anatomage. L'esame delle fonti evidenzia un forte gradimento per il dispositivo in piccoli gruppi, incentivando l'apprendimento cooperativo e la collaborazione tra pari. Nella cornice delle *medical humanities*, lo strumento tecnologico agisce da catalizzatore relazionale anziché da simulatore tecnico. L'esplorazione condivisa permette di co-costruire il sapere, rivelandosi un efficace dispositivo educativo capace di riumanizzare la didattica.
Parole chiave: Anatomage Table; *Medical humanities*; *Cooperative learning*; formazione in area medica; cura educativa.

Training in healthcare curricula often risks prioritizing performance over empathy. In this context, the teaching of anatomy constitutes the first contact with the anatomical exploration of the human body, a phase in which it becomes important to combine scientific rigor and ethical sensitivity. This paper presents a scoping review of recent European scientific literature on students' experience with Anatomage virtual dissection tables. The analysis of the sources highlights a high level of appreciation for using the device in small groups, encouraging cooperative learning and peer collaboration. Within the framework of the medical humanities, the technological tool acts as a relational catalyst rather than a technical simulator. Shared exploration allows for the co-construction of knowledge, proving to be an effective educational device capable of re-humanizing teaching.
Keywords: Anatomage Table; Medical humanities; Cooperative learning; medical education; educational care.

1. Introduzione

Lo studio dell'anatomia umana rappresenta storicamente la base della formazione medica e delle professioni sanitarie, fondando la propria efficacia sul sezionamento biologico. Negli ultimi anni, lo scenario accademico internazionale ha registrato l'introduzione di tecnologie digitali avanzate volte a supportare l'insegnamento morfologico, rispondendo a un trend globale finalizzato a incrementare il coinvolgimento degli studenti attraverso strumenti interattivi e multimediali (Evans et al., 2024). Nel contesto italiano, tale integrazione consente di esplorare modelli tridimensionali in scala reale derivati da dataset fotografici o radiologici complessi, offrendo un approccio precocemente orientato alla pratica professionale (Alberti, 2024).

Nei percorsi sanitari, un approccio focalizzato sulla sola performance accademica può ostacolare lo sviluppo di una postura empatica, sminuendo il valore dell'essere umano, il cui corpo rappresenta il primo reale impatto con il futuro paziente.

In questa prospettiva, lo strumento tecnologico non deve configurarsi come un sostituto dell'esperienza reale, bensì come un facilitatore di relazioni umane autentiche. L'organizzazione delle attività attorno al tavolo virtuale in gruppi di lavoro strutturati, secondo le dinamiche del *cooperative learning* o del tutoraggio tra pari, permette di trasformare la simulazione digitale in un dispositivo di cura educativa (Mortari, 2015).

Il presente contributo propone quindi una *scoping review* della letteratura recente per analizzare l'esperienza degli studenti nell'utilizzo dell'Anatomage Table. Collocando l'indagine nell'orizzonte delle *medical humanities*, si intende dimostrare come l'integrazione del simulatore nelle dinamiche di gruppo possa ottimizzare l'apprendimento anatomico ed etico, offrendo uno spazio sociale sicuro in cui la gestione dell'errore diventi un elemento formativo e una risorsa professionale.

2. Metodologia

La ricerca segue la metodologia della *scoping review* secondo i criteri internazionali e le linee guida della dichiarazione PRISMA-ScR. La selezione delle fonti è stata condotta interrogando i database PubMed, Scopus, Web of Science (WoS) e Google Scholar, circoscrivendo l'orizzonte temporale tra il 2015 e il 2026. Il limite inferiore (2015) coincide con la reale introduzione e progressiva diffusione dell'Anatomage Table nei laboratori morfologici universitari, garantendo la mappatura della letteratura prodotta da quando il dispositivo è divenuto concretamente accessibile per la sperimentazione didattica.

Per evitare la dispersione semantica e limitare i falsi positivi, è stata strutturata una query restrittiva basata sulla compresenza delle dimensioni concettuali unite dall'operatore logico AND, successivamente tradotta in italiano, spagnolo, tedesco, francese e portoghese: ("Anatomage" OR "Anatomage Table" OR "virtual dissec-

tion table") AND ("cooperative learning" OR "small group" OR "peer learning" OR "teamwork" OR "group dynamics").

La selezione dei contributi è stata guidata da precisi criteri di eleggibilità definiti *ex ante*:

– Criteri di inclusione: articoli in riviste *peer-reviewed*, saggi in volumi collettanei o atti di conferenze; ricerche qualitative, quantitative o a metodi misti; contributi incentrati sull'utilizzo pedagogico o clinico dell'Anatomage Table in medicina, odontoiatria e professioni sanitarie, con focus sulle dinamiche relazionali o collaborative in piccoli gruppi di cui si dispone del testo integrale.
– Criteri di esclusione: pubblicazioni a carattere puramente ingegneristico o informatico (usabilità hardware o tracciamento digitale); report incentrati su didattica direttiva o passiva controllata dal docente; studi orientati unicamente alle metriche prestazionali quantitative dei voti d'esame.

L'interrogazione algoritmica ha restituito un bacino iniziale di 14 record grezzi nei database commerciali (5 inglesi e 2 spagnoli su Scopus, 4 inglesi su WoS, 3 inglesi su PubMed) e 501 risultati su Google Scholar (443 in inglese, 46 in spagnolo, 6 in tedesco, 5 in portoghese, 1 in italiano). Rimossi i duplicati e applicati i criteri di esclusione tramite lo *screening* manuale di titoli e abstract, sono stati isolati 5 contributi. Tramite la tecnica del *cross-referencing*, è stato infine recuperato un ulteriore studio in lingua italiana (Cusella, 2019), definendo il paniere finale di 6 pubblicazioni sottoposte ad analisi: Alberti (2024); Cusella (2019); Evans et al. (2024); Gerardi et al. (2025); Macchiarelli et al. (2019); Starszak et al. (2026).

3. Risultati

Dall'analisi comparativa dei 6 contributi analizzati emerge che l'Anatomage Table, se inserito in una cornice di apprendimento cooperativo, agisce positivamente su tre macro-dimensioni: le dinamiche relazionali tra pari, la gestione emotiva dell'errore e il posizionamento etico del discente. Sebbene le potenzialità tecniche dello strumento siano elevate, la letteratura esaminata evidenzia che la sua efficacia è subordinata alla modalità organizzativa del piccolo gruppo. Poiché l'interfaccia *touch screen* consente l'interazione fisica a un solo utente per volta, sessioni non strutturate rischiano di generare dinamiche disfunzionali, in cui personalità dominanti monopolizzano il dispositivo escludendo i membri più introversi (Evans et al., 2024).

Sul piano delle dinamiche relazionali, lo studio di Evans et al. (2024) individua nel piccolo gruppo di 3-5 partecipanti la dimensione ideale per garantire la massima reciprocità ed evitare l'emergere di figure dominanti. Al contrario, lo studio di Alberti (2024) dimostra che l'organizzazione in gruppi più estesi (10-12 partecipanti) risulta efficace se guidata da un tutor esperto attraverso dinamiche di *peer-to-peer tutoring*. La centralità dello studente come attore primario e attivo, favorita da questo ecosistema interattivo, trova ampio consenso anche nell'accademia ita-

liana (Cusella, 2019; Macchiarelli et al., 2019), che inquadra la dissezione virtuale come un dispositivo alternativo alla didattica medica tradizionale e direttiva.

Sul fronte psicologico ed emotivo, l'ambiente digitale offre benefici unici legati alla pedagogia dell'errore. Gerardi et al. (2025) evidenziano come il simulatore consenta una sperimentazione a "basso rischio" in cui l'errore è tollerato, riducendo l'ansia da prestazione e incrementando la fiducia in sé stessi. Come sintetizzato da Starszak et al. (2026), la corretta gestione del gruppo attorno alle tecnologie 3D mantiene alto il coinvolgimento emotivo, educando i futuri professionisti alla collaborazione e alla futura relazione con il paziente.

4. Discussione

La mappatura della letteratura evidenzia come l'Anatomage Table costituisca un dispositivo di straordinaria efficacia tecno-cognitiva, capace di favorire un solido apprendimento visuo-spaziale. Tuttavia, una lettura esclusivamente focalizzata sull'efficienza rischierebbe di trascurare il dato pedagogico più significativo: se privato di una cornice relazionale strutturata, lo strumento si riduce a un modello virtuale che annulla il coinvolgimento emotivo ed empatico, alimentando il rischio di interiorizzare una postura clinica distaccata e oggettivante.

In questo contesto si inserisce la necessità di interpretare il tavolo di dissezione non come una semplice alternativa tecnica, ma come un autentico promotore di relazioni. Riletta attraverso la prospettiva delle *medical humanities* e della filosofia della cura, la didattica in piccoli gruppi trasforma l'interfaccia in un dispositivo di cura educativa (Mortari, 2015). La pratica della cura si definisce fenomenologicamente come un'azione orientata a promuovere il "ben-esserci" dell'altro, rispondendo alla sua costitutiva vulnerabilità (Mortari, 2015). Nel contesto competitivo dei corsi di area medica, l'apprendimento cooperativo e il *peer-to-peer tutoring* (Evans et al., 2024) disinnescano l'isolamento del singolo discente; la necessità di negoziare i significati, superare le barriere linguistiche dei software (Gerardi et al., 2025) e ruotare i ruoli operativi costringe gli studenti a co-costruire socialmente il sapere, sperimentando la responsabilità condivisa.

Le dinamiche di *teamwork* documentate acquistano così una profonda dignità epistemica, rispondendo alla necessità di stabilire legami autentici in ambienti formativi altrimenti esposti alla frammentazione selettiva. La cura dell'altro si manifesta qui nella sua accezione prasseologica più pura: l'allievo non è un fruitore passivo, ma si fa carico della vulnerabilità conoscitiva del compagno di studi. Sul piano organizzativo, il contenimento numerico del gruppo riduce la complessità sistemica delle relazioni e massimizza la coordinazione, agendo come un potente argine contro il fenomeno dell'inerzia sociale (Hoegl, 2005). La tecnologia avanzata viene così ricondotta a una matrice umanistica: il tavolo smette di essere uno strumento di pura performance individualistica e diventa lo spazio in cui si consolidano le competenze collaborative finalizzate alla futura sicurezza dei pazienti (Starszak et al., 2026). Se l'approccio di Alberti (2024) amplia il gruppo a 10-12 discenti grazie alla supervisione di un tutor, l'adozione di micro-gruppi di 3-5 stu-

denti (Evans et al., 2024) si rivela una strategia di *cooperative learning* puro più sostenibile e scalabile, capace di disinnescare la passività anche in assenza di una figura di coordinamento dedicata.

Infine, il contesto del gruppo attribuisce alla tecnologia una specifica dimensione etica applicata alla pedagogia dell'errore. In un ambiente di simulazione protetto, gli studenti dispongono di uno spazio sicuro in cui apprendere da esso, elaborando la fragilità emotiva e l'ansia da prestazione in una risorsa generativa per lo sviluppo della fiducia in sé stessi.

5. Conclusioni

La mappatura della letteratura nazionale e internazionale permette di tracciare un bilancio epistemologico maturo circa l'introduzione delle tecnologie digitali nei percorsi formativi. I risultati dimostrano che, se guidata da una chiara intenzionalità pedagogica, la dissezione virtuale tramite Anatomage Table supera la dimensione di semplice strumento tecnico. Il simulatore si evolve in un ambiente generativo in cui la centralità dello studente, la valorizzazione dell'errore e la didattica cooperativa si fondono in un'autentica dinamica di cura educativa.

Le evidenze raccolte tracciano una direzione chiara per la pedagogia medica contemporanea: integrare i tavoli virtuali secondo logiche cooperative rappresenta una potente strategia per coniugare l'alta formazione tecnica con la salvaguardia della dimensione umana e relazionale delle professioni sanitarie.

Bibliografia

Alberti, P. (2024). 3D Digital tools in neuro-anatomy teaching: from peer-to-peer tutoring to clinically oriented approaches. *Italian Journal of Anatomy and Embryology*, *128*(2).

Cusella, G. (2019). Il tavolo settorio digitalizzato nella formazione del medico moderno. In *Atti del Convegno Nazionale sull'Innovazione Didattica Universitaria* (pp. 423-426). CRUI - Consorzio Geo.

Evans, L., Tutte, S., & Gnanakumar, S. (2024). Optimizing group work strategies in virtual dissection. *Anatomical Sciences Education*, *17*(6).

Gerardi, D., Torge, D., Bernardi, S., Bianchi, S., & Macchiarelli, G. (2025). Use of two virtual dissection tables in a postgraduate oral anatomy course: feedback from the students. *BMC Medical Education*, 25(1).

Hoegl, M. (2005). Smaller teams-better teamwork? How to keep project teams small. *Business Horizons*, 48(3).

Macchiarelli, G., Bernardi, S., & Bianchi, S. (2019*)*. Il tavolo di dissezione virtuale Anatomage® nello studio dell'Anatomia umana. In *Atti del Convegno Nazionale sull'Innovazione Didattica Universitaria* (pp. 427-430). CRUI - Consorzio Geo.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.

Starszak, K., Karas, R., Skalski, A., Czarnecka-Chrebelska, K., Lepich, T., & Bajor, G. (2026). Advances in anatomy education: the role of virtual anatomy tables, immersive techniques, and 3D printing. A systematic review. *Folia Morphologica*, 85, e01726077. DOI 10.5603/fm.104410.

V.9
Percezioni degli insegnanti ed educazione all'aperto
Teacher Beliefs and Outdoor Education

Maria Tiso
Dottoressa di ricerca – Università degli Studi di Salerno
mtiso@unisa.it
Concetta Ferrantino
Ricercatrice (RTD-A) in Pedagogia Sperimentale (PAED 02/B) – Università degli Studi di Salerno
cferrantino@unisa.it

Abstract
La progressiva attenzione della ricerca pedagogica verso l'Outdoor Education ha contribuito a ridefinire il rapporto tra processi di apprendimento e ambiente educativo, superando una concezione dell'educazione circoscritta agli spazi interni dei servizi per l'infanzia. La letteratura evidenzia come i *green* e i *blue spaces* svolgano un ruolo significativo nel sostenere lo sviluppo integrale della persona e nel promuovere forme di apprendimento situato e significativo. Il contributo presenta uno strumento qualitativo di ricerca costituito da un'intervista semi-strutturata finalizzata a indagare le *teacher beliefs* degli educatori di un asilo aziendale in relazione alle finalità educative dell'apprendimento all'aperto. L'obiettivo è indagare le rappresentazioni professionali che orientano le pratiche educative che favoriscono approcci pedagogici fondati sul rapporto tra educazione e ambiente.
Parole chiave: Outdoor Education; teacher beliefs; indagine; educatori; apprendimento.

The growing focus of pedagogical research on Outdoor Education has helped redefine the relationship between learning processes and the educational environment, moving beyond a concept of education confined to the interior spaces of childcare facilities. The literature highlights how green and blue spaces play a significant role in supporting integral development and promoting forms of situated and meaningful learning. This paper presents a qualitative research tool consisting of a semi-structured interview designed to explore the teacher beliefs of educators at a company nursery school regarding the educational purposes of outdoor learning. The objective is to investigate the professional representations that guide educational practices that foster pedagogical approaches grounded in the relationship between education and the environment.
Keywords: Outdoor Education; teacher beliefs; inquiry; educators; learning.

1. Introduzione

Da diversi decenni, nel campo delle scienze dell'educazione, si è consolidata una riflessione sul rapporto tra lo sviluppo della persona e i contesti nei quali essa vive, apprende e costruisce le proprie relazioni. In tale prospettiva, l'*Outdoor Education* (OE) ha assunto una posizione di crescente rilievo, configurandosi come un dispositivo pedagogico capace di valorizzare l'interazione tra soggetto, ambiente e comunità. Attraverso esperienze educative intenzionalmente progettate in relazione ai contesti di vita, tale pratica può contribuire alla formazione integrale della persona, producendo ricadute rilevanti anche sul piano sociale, culturale e relazionale.

L'OE diviene prospettiva pedagogica funzionale alla promozione di processi educativi orientati alla sostenibilità e all'inclusione, nella misura in cui amplia gli spazi dell'apprendimento e riconosce all'ambiente un elemento costitutivo dell'esperienza formativa. Non si tratta, dunque, semplicemente di trasferire le attività didattiche al di fuori dell'edificio scolastico, ma di progettare esperienze educative in cui le caratteristiche dell'ambiente e del territorio diventano risorse per l'apprendimento e per la costruzione di significati (Bortolotti, 2019).

La pratica dell'apprendimento *outdoor* si sviluppa e si consolida progressivamente, soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, in diversi contesti del nord Europa. Tra i Paesi che hanno maggiormente contribuito alla sua diffusione e istituzionalizzazione si annoverano la Danimarca, la Svezia, il Regno Unito e la Germania, nei quali l'educazione in ambiente esterno ha assunto nel tempo una crescente rilevanza all'interno delle pratiche pedagogiche e dei sistemi educativi, contribuendo alla progressiva affermazione dell'OE come prospettiva educativa ampiamente riconosciuta (Knight, 2013; Miklitz, 2001; Robertson, 2008).

Più recente è, invece, la tradizione italiana, che riconduce le prime esperienze sistematiche di apprendimento all'aperto soprattutto alla scuola bolognese. Ciò non significa, tuttavia, che nel contesto italiano non siano storicamente esistite pratiche di vita e di educazione all'aria aperta. L'elemento che si intende evidenziare è, piuttosto, il carattere relativamente recente dell'interesse pedagogico verso l'OE nel nostro Paese. Per lungo tempo, infatti, le esperienze educative realizzate all'aperto sono state prevalentemente ricondotte alla dimensione dello svago e del tempo libero, senza che ne venisse pienamente riconosciuto il potenziale formativo e la capacità di sostenere processi intenzionali di apprendimento (Bortolotti, 2020).

L'OE comprende esperienze e attività educative e didattiche che si realizzano al di fuori degli spazi tradizionalmente deputati all'apprendimento, quali l'aula, il laboratorio e la palestra, e che si svolgono in contesti all'aperto, come giardini, boschi e spazi urbani. La semplice collocazione dell'esperienza educativa in un ambiente esterno, tuttavia, non è di per sé sufficiente a qualificare un'attività come OE. Come precisato nelle recenti Linee Guida per l'Implementazione dell'Educazione all'Aperto (INDIRE, 2025), in riferimento alla prospettiva elaborata da Priest (1986), le esperienze di apprendimento all'aperto devono essere caratterizzate da specifiche dimensioni costitutive, tra cui l'interdisciplinarità, l'attivazione

di relazioni interpersonali e la costruzione di relazioni ecosistemiche ed ekistiche. È, dunque, l'intenzionalità pedagogico-didattica con cui l'ambiente esterno viene assunto come parte integrante dell'esperienza educativa, insieme alla natura delle relazioni che in esso si instaurano, a distinguere l'OE dalla mera realizzazione di attività didattiche fuori dall'aula.

2. Outdoor Education: quali convinzioni?

Se l'efficacia dell'OE non risiede nella semplice collocazione dell'esperienza educativa all'esterno, ma nell'intenzionalità con cui l'ambiente viene assunto, diviene centrale interrogarsi sul ruolo dei professionisti dell'educazione e, in particolare, sulle rappresentazioni che orientano il loro agire pedagogico. In questa prospettiva, le *Teacher Beliefs* (TB) assumono una rilevanza specifica poiché contribuiscono a definire il modo in cui educatori e insegnanti interpretano l'apprendimento all'aperto, ne riconoscono le potenzialità formative e ne traducono i presupposti pedagogici nelle pratiche educative.

In letteratura, il costrutto delle TB è caratterizzato da una significativa eterogeneità concettuale. Per lungo tempo, infatti, esse sono state considerate un oggetto di difficile delimitazione e, proprio per la loro natura sfuggente, sono state in parte trascurate dalla ricerca educativa, risultando più prossime a dimensioni di carattere filosofico o religioso che a un oggetto suscettibile di indagine empirica (Pajares, 1992). Nel ricostruire le principali prospettive teoriche sul tema, l'autore richiama, tra gli altri, i contributi dei principali studiosi (Nespor, 1987; Nisbett, Ross, 1980; Rokeach, 1968), evidenziando come, pur nella diversità delle definizioni proposte, emergano alcuni tratti ricorrenti. Le percezioni presentano, infatti, una componente affettiva e valutativa più marcata rispetto alla conoscenza; sono maggiormente ancorate alla memoria episodica e, dunque, alle esperienze vissute, piuttosto che a strutture di natura semantica; non richiedono necessariamente il consenso sociale né una piena coerenza interna e risultano, infine, maggiormente resistenti al cambiamento razionale.

Lo studioso inoltre evidenzia una distinzione ricorrente nella letteratura tra *belief* e *knowledge*: mentre la conoscenza viene ricondotta a ciò che si fonda su un fatto oggettivo, la credenza implica un processo di valutazione e giudizio. È precisamente questa dimensione valutativa a rendere le *belief* particolarmente rilevanti per lo studio dell'agire educativo, poiché consente di interrogare non soltanto ciò che i professionisti dell'educazione conoscono, ma anche ciò che ritengono valido, significativo e possibile all'interno della propria pratica professionale (Pajares, 1992). Un educatore può, ad esempio, sapere che l'apprendimento può avvenire anche fuori dall'aula (*knowledge*), ma al tempo stesso ritenere che le attività all'aperto siano principalmente ricreative, difficili da gestire o meno efficaci rispetto alle attività *indoor* (*belief*).

3. Lo strumento di indagine

Alla luce delle considerazioni teoriche presentate e dei principali contributi richiamati (Bortolotti, 2019; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Priest, 1986), il presente studio propone uno strumento qualitativo di indagine finalizzato a esplorare le TB degli educatori in relazione all'OE, con particolare attenzione al significato attribuito all'apprendimento all'aperto e alle sue potenzialità educative. La costruzione dello strumento muove dall'ipotesi che la qualità dell'esperienza educativa all'aperto non sia riconducibile esclusivamente alle caratteristiche degli spazi e dei contesti nei quali essa si realizza, ma sia strettamente connessa alle rappresentazioni professionali attraverso cui gli educatori interpretano l'OE, ne riconoscono le potenzialità formative e ne orientano la progettazione.

In questa prospettiva, la distinzione tra *knowledge* e *belief*, proposta da Pajares (1992), costituisce la premessa a partire dalla quale sono stati definiti gli interrogativi della ricerca: quale livello di conoscenza possiedono gli educatori rispetto all'OE? Quali credenze esprimono in relazione alle sue finalità e alle sue potenzialità formative? E, soprattutto, quale relazione si configura tra *knowledge* e *belief* nell'orientare il modo in cui l'OE viene interpretata e tradotta nella pratica educativa?

Lo strumento costituisce un primo dispositivo esplorativo finalizzato ad approfondire il rapporto tra conoscenze, credenze professionali e pratiche di educazione all'aperto. Esso consiste in un'intervista semi-strutturata (Lucisano, Salerni, 2002) rivolta agli educatori dell'Asilo Nido aziendale "Roberti Mazzetti" dell'Università degli Studi di Salerno.

L'intervista, dal titolo *L'Outdoor Education nel contesto educativo: il punto di vista degli educatori*, è articolata in 20 item, organizzati in cinque sezioni: 1) Anagrafico-professionale; 2) Conoscenza ed esperienza dell'Outdoor Education; 3) Teacher Beliefs; 4) Punto di vista della componente genitoriale; 5) Osservazioni conclusive. La struttura è stata definita con l'obiettivo di raccogliere informazioni relative al profilo professionale degli educatori e, al contempo, di esplorare il loro livello di conoscenza e di esperienza rispetto all'OE, le credenze professionali a essa associate e le rappresentazioni relative al ruolo della componente genitoriale.

Allo stato dell'arte l'intervista ha subito un processo di validazione, indispensabile per garantire che gli item misurassero in modo rigoroso i costrutti teorici di riferimento. Lo strumento è stato sottoposto a un gruppo selezionato di professionisti lavoratori presso altre strutture educative.

Tale processo ha permesso di verificare l'adeguatezza dei contenuti e della procedura di rilevazione, favorendo interventi mirati per migliorare la chiarezza delle domande, l'organizzazione sequenziale delle sezioni e degli item (Montalbetti, Lisimberti, 2015). La somministrazione dell'intervista è prevista entro il mese di settembre 2026. A partire dai dati raccolti il gruppo di ricerca avrà modo di approfondire il tema oggetto di indagine e valutare l'opportunità di ulteriori sviluppi della ricerca anche mediante una successiva estensione della somministrazione a un campione più ampio di educatori e a differenti contesti educativi.

4. Conclusioni

Le definizioni di OE presenti in letteratura sono numerose; in questa sede se ne è presa in esame solo una selezione. A conclusione del contributo, si propone una riflessione a partire dalla definizione offerta da George W. Donaldson e Louise E. Donaldson (1958), che sintetizzano tale pratica nella formula «education in, about and for the outdoors» (p. 17). Tale espressione consente di distinguere tre dimensioni complementari dell'esperienza educativa: il contesto in cui si apprende, l'oggetto dell'apprendimento e le finalità formative dell'azione educativa. La sua rilevanza risiede nel superamento di una concezione dell'educazione all'aperto intesa esclusivamente come trasferimento delle attività didattiche fuori dall'aula, a favore di una interpretazione che consolidi il legame che sussiste tra esperienza, ambiente e intenzionalità educativa.

A partire da tali riflessioni è necessario interrogarsi sul ruolo che le TB degli educatori rivestono nella progettazione e nella realizzazione delle esperienze di OE. Glackin (2016) evidenzia come le convinzioni degli insegnanti sull'apprendimento influenzino le modalità di utilizzo dell'ambiente esterno: una concezione costruttivista favorisce esperienze autentiche di apprendimento, mentre una visione più tradizionale può limitarne le potenzialità.

Bibliografia

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi.* Guerini.

Bortolotti, A. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto. *Studium Educationis*, 21(1), 141–151. https://doi.org/10.7346/SE-012020-11

Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education: A definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation,* 29(5), 17–63.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., ... (Eds.). (2025). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education"* (Versione 2.1). INDIRE.

Glackin, M. (2016). 'Risky fun' or 'Authentic Science'? How teachers' beliefs influence their practice during a professional development programme on outdoor learning. I*nternational Journal of Science Education*, 38(3), 409–433.

Knight, S. (2013). *Forest schools & outdoor learning.* SAGE.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Carocci.

Miklitz, I. (2001). *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes.* Luchterhand.

Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti.* Pensa MultiMedia.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.

Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice-Hall.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education,* 17(3), 13–15. https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413
Robertson, J. (2008). *I ur och skur "Rain or Shine" Swedish forest schools.* Creative STAR Learning Company.
Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.* Jossey-Bass.

V.10
Sostare nella vulnerabilità: il lavoro educativo nello Spazio Neutro

Debora Tringali*
Docente a contratto – Università Telematica Pegaso
debora.tringali@unipegaso.it
Gloria Cecchi
Dottoressa in Scienze e Tecniche dei Servizi per l'Infanzia – Università Telematica degli Studi IUL
gloria.cecchi.7613@studenti.iuline.it

Abstract
Lo Spazio Neutro è un servizio educativo rivolto a minori e famiglie coinvolti in situazioni di vulnerabilità relazionale e compromissione del legame genitoriale. Il contributo presenta una ricerca fenomenologico-ermeneutica condotta presso il servizio dell'Istituto degli Innocenti di Firenze per esplorare i vissuti degli educatori negli incontri protetti. Un'intervista narrativa a un testimone privilegiato, analizzata preliminarmente, ha orientato tre interviste semistrutturate sottoposte ad analisi qualitativa dei contenuti. I risultati sembrano evidenziare il coinvolgimento emotivo degli educatori e il valore delle pratiche riflessive. La cura sembra configurarsi come presenza fondata su ascolto, sospensione del giudizio e responsabilità.
Parole chiave: cura educativa; vulnerabilità; lavoro educativo; spazio neutro; relazione.

The Neutral Space service supports minors and families experiencing relational vulnerability and a compromised parent-child bond. This paper presents a phenomenological-hermeneutic study conducted at the Istituto degli Innocenti in Florence to explore educators' lived experiences in protected encounters. A narrative interview with a key informant was analysed first and informed three semi-structured interviews examined through qualitative content analysis. Findings seem to highlight educators' emotional involvement and the value of reflective practices. Care appears as a form of presence grounded in listening, suspension of judgement and responsibility.
Keywords: educational care; vulnerability; educational work; neutral space service; relationship.

* Il contributo è stato elaborato congiuntamente dalle due autrici. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti, Gloria Cecchi ha curato le sezioni 1, 3 e 5, mentre Debora Tringali ha curato le sezioni 2 e 4.

1. Introduzione. Lo Spazio Neutro come luogo della vulnerabilità relazionale

Lo Spazio Neutro è un servizio educativo rivolto a minori e famiglie quando il legame con un genitore o un'altra figura significativa è interrotto, compromesso o non può svolgersi liberamente. Attivato soprattutto su mandato dell'Autorità giudiziaria o dei servizi sociali, coniuga diritto alla relazione, superiore interesse del bambino e protezione. Può così configurarsi come un dispositivo nel quale il legame viene accolto, osservato e sostenuto entro una cornice intenzionalmente predisposta (Favretto, 2003; Pirotta, 2022).

Le situazioni accolte sono attraversate da separazioni conflittuali, allontanamenti, fragilità psichiche, dipendenze, violenza, maltrattamento o sospetto abuso. La vulnerabilità relazionale può manifestarsi nei silenzi, nei rifiuti, nelle attese e nelle ambivalenze dell'incontro. Il "so-stare" nel conflitto rinvia alla possibilità di riconoscerne la densità senza trasformarlo affrettatamente, creando le condizioni perché possa essere compreso e, quando possibile, assunto come esperienza formativa (Muschitiello, 2019).

L'aggettivo neutro rinvia alla terzietà dello spazio, alla durata circoscritta del progetto e a una postura che non assume le contrapposizioni degli adulti, mantenendo sicurezza ed espressione del bambino come criteri dell'intervento. L'educatore prepara il setting, accoglie, osserva, facilita, contiene, pone limiti e documenta. Sembra tuttavia meno esplorata la sua esperienza vissuta, esposta alla densità emotiva delle storie familiari e chiamata a una presenza responsabile nella sofferenza (Cerniglia et al., 2003; Cerullo, 2008; Dallanegra et al., 2000; Guido & Giugliardi, 2003).

2. Studio e metodologia della ricerca

La ricerca, condotta presso il servizio di Spazio Neutro dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, intende comprendere come gli educatori vivano l'incontro con la vulnerabilità e quali risorse sostengano una presenza responsabile verso il bambino e la relazione, con particolare attenzione al coinvolgimento emotivo e alle pratiche riflessive e di cura. È stato adottato un disegno qualitativo di matrice fenomenologico-ermeneutica, orientato alla comprensione dell'esperienza vissuta, narrata e interpretata dai partecipanti (van Manen, 1990). Il campionamento intenzionale ha coinvolto un testimone privilegiato, individuato per il ruolo svolto nella nascita e nell'evoluzione del servizio, e tre educatori impegnati negli incontri protetti. Lo studio si è articolato in due fasi. Nella prima è stata condotta un'intervista biografico-narrativa ad un testimone privilegiato, poiché la narrazione consente di organizzare temporalmente l'esperienza, attribuirle significato e rileggerla riflessivamente (Bruner, 1993; Demetrio, 1993). L'analisi preliminare ha permesso di ricostruire la genealogia educativa del servizio, le trasformazioni del modello di intervento e i principali cambiamenti organizzativi, orientando la traccia delle successive interviste. Nella seconda fase sono state realizzate separatamente tre interviste narrative semistrutturate agli educatori, dedicate al *setting*, alle modalità degli

incontri, alla relazione con bambini e adulti, al coinvolgimento emotivo, alla supervisione, alla formazione, alle criticità e alle risorse professionali. La struttura semidirettiva ha assicurato nuclei comuni, lasciando spazio a episodi, risonanze personali e significati inattesi. Le interviste sono state registrate previo consenso, trascritte integralmente e anonimizzate. I testi sono stati sottoposti ad analisi qualitativa dei contenuti secondo un procedimento induttivo. L'intervista al testimone privilegiato è stata esaminata autonomamente; quelle agli educatori sono state analizzate dapprima singolarmente e poi trasversalmente. Letture reiterate, individuazione delle unità di significato, scomposizione e ricomposizione dei contenuti hanno condotto alla progressiva elaborazione delle categorie interpretative, attraverso un movimento ricorsivo tra le singole testimonianze e il loro insieme. La descrizione dello studio è stata sviluppata tenendo conto dei criteri COREQ per la presentazione delle ricerche qualitative basate su interviste (Tong et al., 2007).

3. Risultati

I risultati sono presentati distinguendo la testimonianza del testimone privilegiato, relativa alla progressiva configurazione educativa del servizio, dall'analisi trasversale delle tre interviste agli educatori, centrata sui vissuti professionali connessi alla vulnerabilità.

3.1 Dall'assistenza alla cura delle relazioni: la testimonianza del testimone privilegiato

La testimonianza del testimone privilegiato sembra ricondurre la nascita dello Spazio Neutro al passaggio dei servizi dell'Istituto da una logica assistenziale alla cura della persona e dei legami. In tale trasformazione, il ruolo dell'educatore appare centrale: predispone un setting per il singolo bambino, ne accoglie la storia e sostiene la relazione con una presenza terza e responsabile. "Nel momento in cui lui arriva deve sentirsi accolto" (Testimone privilegiato). La cura educativa sembra esprimersi nella preparazione dello spazio, nella continuità degli incontri e nella custodia delle tracce dei bambini.

3.2 Sostare nel peso dell'incontro: il coinvolgimento emotivo

Le interviste sembrano restituire la forte densità emotiva di un lavoro attraversato da conflitto, separazione, violenza, maltrattamento, sospetto abuso, fragilità psichica e allontanamento familiare. L'ingresso nella stanza sembra esporre l'operatore a storie che ne interpellano la soggettività: "Entrare in una stanza di Spazio Neutro è veramente complesso, perché ci sono delle situazioni lì dentro con un peso […] situazioni fortissime di violenza, di sospetti abusi, di maltrattamenti" (Educatore 1). Il coinvolgimento sembra comprendere le ambivalenze dell'incon-

tro: desiderio e rifiuto, vicinanza e paura, piccoli cambiamenti e consapevolezza del limite. Il riconoscimento del mandato può consentire di non assumere l'intero esito del legame: "Io ho fatto quello che potevo fare come osservatore, come facilitatore" (Educatore 1). Le testimonianze suggeriscono inoltre che alcune situazioni possano riattivare vissuti personali; le emozioni richiedono quindi riconoscimento ed elaborazione affinché non si traducano in identificazione, giudizio o intervento impulsivo.

3.3 Rendere pensabile l'esperienza: supervisione, formazione ed équipe

Supervisione, coordinamento e formazione sembrano sostenere l'elaborazione del coinvolgimento emotivo. La supervisione può consentire di riprendere i casi e riconoscere le risonanze personali, soprattutto quando "riemerge un pochino la persona" (Educatore 2). L'*équipe* sembra offrire uno spazio nel quale discutere le situazioni complesse, rivedere le scelte e "condividere il carico del lavoro" (Educatore 1). La formazione appare inoltre rilevante per interpretare il "no" del bambino, affrontare le criticità e distinguere, nella scrittura dei verbali, osservazione e interpretazione.

3.4 Custodire senza sostituirsi: la cura come presenza

La cura sembra emergere nelle pratiche che rendono possibile l'incontro: preparare l'ambiente, accogliere, osservare, ascoltare, facilitare, contenere e proteggere. L'educatore sembra sostenere la relazione senza sostituirsi al genitore, avvicinandosi quando serve mediazione e arretrando quando adulto e bambino costruiscono uno scambio. La neutralità può essere letta come sospensione delle valutazioni anticipate, mantenendo la protezione del minore quale criterio. Un educatore distingue il setting materiale da "uno spazio proprio interno dove questa relazione avviene" (Educatore 2).

4. Discussione

I risultati sembrano suggerire che lo Spazio Neutro possa configurarsi come un dispositivo pedagogico orientato a costruire le condizioni per l'espressione e l'eventuale trasformazione del legame. Sostare nella vulnerabilità può significare abitare la complessità dell'incontro rispettandone tempi, ambivalenze e possibilità. L'educatore sembra mantenere aperto uno spazio nel quale il bambino possa essere ascoltato e accompagnato, mentre la relazione viene sostenuta senza anticiparne l'esito (Muschitiello, 2019; Palmieri, 2011).

Il coinvolgimento emotivo sembra costituire una dimensione intrinseca del lavoro. L'educatore incontra la vulnerabilità dell'altro attraverso la propria sensibilità e le risonanze generate dalle storie accolte. In una prospettiva fenomenologico-er-

meneutica, tali vissuti possono partecipare alla comprensione dell'esperienza e richiedono di essere riconosciuti e interrogati (van Manen, 1990). La competenza pedagogica sembra prendere forma in una prossimità capace di accogliere il vissuto dell'altro preservandone l'alterità (Bellingreri, 2005).

Le testimonianze sembrano inoltre indicare la riflessività come componente strutturale della professionalità educativa. Riflettere nell'azione e sull'azione può consentire di esaminare le proprie reazioni, distinguere l'osservazione dall'interpretazione e riprogettare l'intervento (Schön, 1983). Supervisione, formazione, scrittura ed équipe possono assumere il valore di dispositivi pedagogici di elaborazione, attraverso i quali il coinvolgimento emotivo può essere trasformato in sapere professionale» (Mortari, 2006; Palmieri, 2011).

La cura sembra delinearsi come presenza intenzionale e responsabile: predisporre il setting, ascoltare, attendere, proteggere, porre limiti e lasciare spazio. Quale categoria fondativa dell'agire pedagogico, può orientare il riconoscimento e l'apertura delle possibilità dell'altro (Cambi, 2006). Aver cura può significare accompagnare il bambino, accogliendone anche silenzio, distanza, esitazione o rifiuto (Mortari, 2006, 2017). La sospensione del giudizio sembra sostenere l'incontro, mentre dialogo, tutela e responsabilità verso l'alterità orientano l'intervento (Buber, 1923/2011; Levinas, 1961/2010).

5. Conclusioni

Lo studio sembra delineare la specificità pedagogica dello Spazio Neutro quale dispositivo capace di custodire il bambino e la relazione nelle situazioni di vulnerabilità. La professionalità educativa sembra esprimersi in una presenza intenzionale, riflessiva e responsabile, sostenuta da supervisione, formazione e confronto d'*équipe*. Il carattere esplorativo e situato della ricerca invita a sviluppare studi multicentrici in altri servizi di Spazio Neutro, finalizzati a confrontare pratiche educative, dispositivi di cura e modelli organizzativi. Tali approfondimenti potrebbero contribuire a precisare l'identità pedagogica del servizio e a orientare la formazione degli educatori.

Bibliografia

Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero.

Bruner, J. S. (1993). The autobiographical process. In R. Folkenflik (Ed.), *The culture of autobiography: Constructions of self-representation* (pp. 38–56). Stanford University Press.

Buber, M. (2011). *Il principio dialogico*. San Paolo. (Original work published 1923).

Cambi, F. (2006). La cura in pedagogia: una categoria "sotto analisi". In V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 101–109). CLUEB.

Cerniglia, M., Leardini, I., & Romano, R. (2003). L'educatore professionale in Luogo neutro. In A. R. Favretto (Ed.), *La terra di mezzo: Le attività in luogo neutro dei servizi sociali*. Armando.

Cerullo, V. (2008). L'educatore nei Luoghi neutri: Una professionalità da formare? In C. Bernardini & A. R. Favretto (Eds.), *I colori del neutro: I luoghi neutri nei servizi sociali: Riflessioni e pratiche a confronto*. FrancoAngeli.

Dallanegra, P., Marranca, R., & Pardini, I. (2000). Servizio Spazio Neutro. *Prospettive Sociali e Sanitarie, 30*(9), 19–20.

Demetrio, D. (1993). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.

Favretto, A. R. (Ed.). (2003). *La terra di mezzo: Le attività in luogo neutro dei servizi sociali*. Armando.

Guido, S., & Giugliardi, C. (2003). Coazione e terzietà negli interventi in Luogo neutro. In A. R. Favretto (Ed.), *La terra di mezzo: Le attività in luogo neutro dei servizi sociali*. Armando.

Levinas, E. (2010). *Totalità e infinito: Saggio sull'esteriorità*. Jaca Book. (Original work published 1961).

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.

Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi, 15*(2), 22–39.

Muschitiello, A. (2019). Lo Spazio Neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e trasformarlo in conflitto formativo: Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 9*(1), 363–379.

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura*. FrancoAngeli.

Pirotta, M. (2022). Questioni di famiglia: La relazione del genitore maltrattante con il figlio all'interno di un servizio di Spazio Neutro. *Maltrattamento e abuso all'infanzia, 24*(3), 61–75.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 19*(6), 349–357.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

Finito di stampare
nel mese di NOVEMBRE 2026 da

Pensa EVOLUTION

www.pensamultimedia.it • Lecce