

Identità, pratiche narrative e benessere in adolescenza

Il progetto Islands4Future nella prospettiva delle MH

Identity, narrative practices and well-being in adolescence

The Islands4Future project from the MH's perspective

NICOLETTA TOMEI*

RIASSUNTO: L'articolo presenta parte del processo di ricerca del PRIN Islands4Future. Esso ricostruisce il contributo che gli studi sulla letteratura per l'infanzia e quelli sul *placetelling* hanno dato nel tematizzare l'audiovisivo come elemento di benessere per bambini e ragazzi. I risultati dell'esperienza, solo parzialmente analizzati, parlano di una proposta che promuove il benessere degli adolescenti attraverso processi formativi partecipativi, creativi e narrativi nel solco della tradizione delle MH.

PAROLE-CHIAVE: Benessere, Adolescenza, Apprendimento esperienziale, Pratiche Audiovisive Partecipate

ABSTRACT: The paper deals with part of the research process of PRIN Islands4Future. It reconstructs the contribution of Children's literature research and place-telling by thematizing the audiovisual as an element of well-being for children and young people. The results of the experience, only partially analyzed, speak of a proposal that promotes the well-being in adolescence through participatory, creative and narrative learning processes, according to MH tradition.

KEY-WORDS: Wellbeing, Adolescence, Experiential learning, Audiovisual participatory practices.

* Università Europea di Roma.

1. Introduzione

Questo articolo presenta parte del processo di ricerca che ha caratterizzato l'esperienza del PRIN Islands4Future (prot. 2022T4P5WP). Esso ricostruisce il contributo che gli studi sulla letteratura per l'infanzia e quelli sul *placetelling*, un approccio teorico e applicativo di area geografica, hanno dato nel tematizzare la narrazione come elemento di benessere per bambini e ragazzi e lo lega alla discussione sull'utilizzo delle pratiche artistiche, audiovisive, partecipative, come strumento per sperimentarsi positivamente, scoprire i propri talenti, riflettere sul proprio futuro. I risultati dell'esperienza, solo parzialmente analizzati, parlano di una proposta educativa che, pur non nascendo nel segno delle pratiche di ricerca *art-based* o *art-oriented*, (Biffi, 2024) promuove il benessere degli adolescenti attraverso processi che si situano nel solco delle Medical Humanities (MH).

Nel primo paragrafo cercheremo di mettere in luce il valore che le pratiche artistiche e narrative hanno assunto nel contesto delle MH. Sulla base di un approccio pedagogico e geografico, nel secondo paragrafo sosteneremo che anche attraverso le narrazioni audiovisive dei luoghi avviene una presa di coscienza della propria dimensione esistenziale che le rende fondamentali rispetto ai processi di definizione identitaria che si sviluppano in adolescenza e ai processi di promozione del benessere. Nel terzo paragrafo descriveremo il processo di narrazione audiovisiva partecipata, che ha caratterizzato l'esperienza del progetto già citato per mostrare come la proposta educativa che esso incarna sviluppi molti degli aspetti che l'approccio del *Positive Youth Development* considera indicatori di uno sviluppo adolescenziale "sano".

2. Promuovere il benessere in un'ottica informata dal contributo delle MH

Buccolo, Ferro Allodola e Mongili tematizzano il vasto campo di ricerca delle MH affermando che il loro focus di attenzione si concentra «sulla tutela e sulla cura della salute come responsabilità collettiva, chiamando in causa le politiche di welfare e abbracciando, altresì, l'intero panorama dei problemi antropologici inerenti la cura e la salute» (2020 p. 391). Esse diventano così una cartina tornasole per indagare l'evoluzione che ha riguardato il concetto di salute all'interno delle *Health policies*.

A partire dalla definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) del 1948, che definisce la salute come «uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non solo l'assenza di malattia o infermità» (World Health Organization, 1948 p. 100), si è diffuso un approccio che la interpreta dinamicamente all'interno dell'ambiente naturale e sociale.

In questa direzione, la prima Conferenza sulla promozione della salute dell'OMS, svoltasi ad Ottawa nel 1986, suggerisce la necessità di 1) rafforzare l'azione collettiva sui temi della salute; 2) creare ambienti favorevoli alla salute; 3) potenziare le capacità individuali di compiere scelte di vita che impattano sulla propria e altrui salute; 4) riorientare i servizi sanitari verso forme di prevenzione e promozione; 5) implementare politiche pubbliche capaci di mediare tra i diversi interessi nella società al fine di perseguire la salute (World Health Organization, 1986).

Nel tentativo di dare forma a tali impegni, Dahlgren e Whitehead (1991), individuano i così detti determinanti della salute, aprendo definitivamente la strada alla definizione di una prospettiva sanitaria bio-psico-sociale, ben rappresentata dalla *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF), pubblicata dall'OMS nel 2001. Tale strumento descrive infatti:

lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere... [non solo] le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità... [ma anche] gli aspetti positivi dell'interazione tra individuo e fattori contestuali (Amatori, 2019 pp. 20-26).

Recuperando proprio la centralità riservata «alle potenzialità della persona» (Ivi, 2019 p. 28) e la necessità di trasformare i contesti di vita per permettere a tutti e a ciascuno di sperimentare quello stato di benessere richiamato dalla definizione di salute dell'OMS, l'ICF suggerisce un nuovo approccio ai processi di educazione alla salute. Esso determina infatti il passaggio da una prospettiva legata al concetto di prevenzione, intesa come «insieme di attività, azioni ed interventi attuati con il fine prioritario di... conservare lo stato di salute ed evitare l'insorgenza di malattie» (Ministero della Salute, 2020 p. 13) ad una prospettiva legata a quello di promozione. In questo senso, l'educazione alla salute diventa «il processo che consente alle persone e alle comunità di esercitare un maggiore

controllo sulla propria salute e di migliorarla...riconoscendo che la salute delle persone, degli animali e degli ecosistemi sono [profondamente] interconnesse» (Ivi, p. 4).

Si viene così a delineare un approccio *One Health* che mira a ricomprendere in una strategia comune, multidisciplinare, intersettoriale e coordinata «sanità umana e animale, contrasto del cambiamento climatico e difesa della biodiversità del pianeta, secondo una logica in cui la [promozione] e la prevenzione rappresentano l'elemento centrale per salvaguardare in ogni comunità, dal livello locale fino al livello mondiale, "beni comuni" come la salute, l'ambiente e la biodiversità» (Ivi, p. 3).

In questo quadro, adottare una prospettiva educativa legata alla promozione del benessere significa, da un lato, riconoscere che esso coincide con uno stato positivo in cui si verifica la soddisfazione simultanea e bilanciata di bisogni oggettivi e soggettivi che chiamano in causa aspetti come l'autostima, la speranza, la qualità delle proprie relazioni, gli ambiti del lavoro e/o dello studio, le modalità con cui si vive la propria comunità di appartenenza e il proprio ambiente (Ellena, Pistoni, 2023, p. 28); dall'altro, impegnarsi a lavorare in condizioni di normalità, vulnerabilità e disagio al fine di ottimizzare le condizioni generali di un individuo, non solo in relazione alla dimensione biologica, fisiologica e psicologica, ma anche a fattori eterogenei, quali gli scopi e i valori personali e/o culturali, il ruolo sociale o la prospettiva fenomenologica [e situata] del soggetto (Quinto, 2025, p. 77). Significa inoltre, costruire percorsi educativi in ambito formale e non formale in grado di «promuovere autonomia e assunzione di responsabilità, potenziare il senso di autostima e di *agency* e contrastare tutte quelle [dinamiche depotenzianti sul piano psicologico, relazionale, sociale e ambientale] che limitano il corretto sviluppo della personalità e dell'identità». (ivi, p. 78).

In questa prospettiva, le MH attribuiscono un ruolo importante alle pratiche artistiche, narrative e creative, ricordando che «indeed, to date, there are numerous examples of how health promotion practice and research can incorporate the arts for health and social benefit in a range of settings» (Urke, Hennessy et al., 2021 p. 5). Anche a livello politico, con la Dichiarazione di Lima del 2009 su arte, salute e sviluppo sottoscritta dall'OMS e dalla Pan American Health Organization, il valore intrinseco dell'arte viene considerato «a powerful tool for promoting and repairing health» (PAHO, 2009 p. 3). Connettendosi anche in questo caso con le di-

mensioni di agency individuale e collettiva alla base dei processi di benessere, salute e cambiamento sociale da realizzarsi «through creativity, imagination, critical thinking and love» (*ibidem*), in questo documento all'arte, come strumento "terapeutico", viene inoltre riconosciuto il potere di contribuire alla realizzazione di tutte e cinque le azioni previste dalla già citata Conferenza di Ottawa.

3. Pratiche narrative e processi identitari nell'adolescenza in chiave interdisciplinare

Ragionare di promozione del benessere intesa come costruzione di percorsi educativi orientati al corretto sviluppo della personalità e dell'identità in un'ottica informata dal contributo delle MH, suggerisce l'opportunità di riflettere sul valore della pratica narrativa. Essa, infatti, non è solo un momento fondamentale del trattamento sanitario nella prospettiva della *Narrative Based Medicine* (Buccolo, Ferro Allodola, Mongili, 2020), ma come ricorda Lepri, può essere considerata, secondo diverse prospettive, «quale habitus primario della mente e paradigma costitutivo dell'essere umano» in formazione (2023, p. 120).

Con particolare riferimento ai processi di costruzione dell'identità in adolescenza caratterizzati dalla prima definizione di chi si potrebbe, si vorrebbe o si teme di diventare, la pratica narrativa appare la forma attraverso cui gli sforzi connessi all'esplorazione e all'integrazione degli aspetti del sé passato, presente e futuro vengono stabilizzati e "guariti", sotto forma di una storia di vita interiorizzata. In quest'ottica, lo *storytelling* interiore, «utilizzando i precursori dell'infanzia e ponendo le basi per un suo consolidamento in età adulta, integra il passato ricostruito e il futuro immaginato, per offrire alla vita un certo grado di unità e di finalità» (Oliviero, 2020 p.636).

Come ci ricorda Lepri, nella prospettiva degli studi sulla letteratura per l'infanzia il riconoscimento di questo certo grado di unità e finalità che emerge dai processi di *storytelling* di tipo autobiografico «può...avvenire anche nel corso dell'attività di lettura intesa come immersione e confronto con un testo narrativo» (Lepri, 2023 p. 121). Durante la lettura, infatti, entriamo in una dimensione di relazionalità che deriva dall'incontro con il pensiero di autori e personaggi che da un lato ci chiede l'adozione di pro-

spettive diverse, dall'altro ci spinge a porre a confronto le storie lette con il dispiegarsi della nostra esperienza, aiutandoci nel processo continuo di costruzione del sé, soprattutto «in una fase della vita in cui si è impegnati a modellare le proprie credenze e l'immaginario in un processo di orientamento individuale e all'interno della società» (ivi, p. 123) come può essere l'adolescenza.

Poiché, secondo Eco (1979), ogni prodotto culturale vive di continui rimandi agli altri media e può essere utilizzato per "decodificarli", alcuni autori, tra cui Biasin (2020), hanno sostenuto le ragioni di un interesse pedagogico per le narrazioni di tipo audiovisivo, interpretate come uno spazio di apprendimento informale attraverso cui significati, valori, atteggiamenti e modelli di comportamento vengono identificati e possono essere trasmessi e suggeriti mediante i medesimi processi di *transfert* propri della letteratura. Anche nella fruizione dei media narrativi entra, infatti, in gioco «una sovrapposizione e una sovrimpressioni testuale tra il testo originale (autentico) e il testo... tradotto secondo quella prospettiva da cui guardiamo quel testo perché ci riguarda in prima persona» (Mariani, 2006 p. 165), che rende il consumo dei prodotti di tipo audiovisivo un momento fondamentale del processo attraverso cui diamo forma esistenziale alla nostra identità, al pari della lettura.

Includendo nella nostra prospettiva sia i processi di fruizione che quelli di produzione, il potere dei prodotti narrativi di tipo audiovisivo sui percorsi di definizione identitaria appare potenziato dal carattere fortemente massificato e "di consumo" di questo tipo di produzioni (Zipes, 2003).

Inoltre, come ricorda Silva (2011), poiché la massificazione della produzione può portare ad una riduzione delle tipologie caratteriali presentate dai prodotti culturali e conseguentemente ad un appiattimento delle rappresentazioni sociali a cui gli adolescenti possono ispirarsi, la problematicità di tali prodotti, ha fatto emergere in ambito pedagogico un orientamento volto 1) ad individuare le caratteristiche dei prodotti culturali che possono essere considerati uno sprone verso un'elaborazione personale del sé; 2) a costruire ambienti e competenze per una loro (ri)appropriazione critica (Blezza Picherle, 2004).

Assumere la dimensione ecologica del ragionamento sul benessere che abbiamo svolto, ci porta a riflettere sul ruolo che la narrazione dei contesti di vita ha rispetto ai processi di formazione identitaria dei soggetti adolescenti. In quella chiave multidisciplinare e intersettoriale auspicata dalla

prospettiva *One Health*, un contributo assai fecondo risulta essere quello legato al *placetelling*, un approccio teorico e applicativo di area geografica. Tale approccio recupera quanto affermato finora rispetto ai processi narrativi, sottolineando il ruolo che al loro interno gioca il contesto territoriale. Come ricorda Pollice, infatti, «larga parte dell'umanità vive in comunità ubicate che si riconoscono in quanto tali perché fanno ciascuna riferimento a un preciso contesto geografico che ne diviene il riferimento [identitario]» (2022, p. 5).

Da questo punto di vista, dunque, le narrazioni dei luoghi, con particolare riferimento a quelle mediali, diventano archivi in cui si deposita il patrimonio di valori, di abitudini, di credenze su cui si fonda l'identità sociale e individuale, ma anche il dispositivo che ne stimola i processi evolutivi, determinando e dando senso all'agire territoriale individuale e collettivo (Epifani, Damiano, 2022 p. 18). Confrontarsi con i prodotti del *placetelling* innesca così un processo relazionale e identitario analogo a quello che innescano i prodotti narrativi di tipo letterario o audiovisivo, esponendo il soggetto ai medesimi rischi.

Se infatti, la fruizione poco consapevole di prodotti narrativi massificati e massificanti espone a rappresentazioni stereotipate che rischiano di veicolare modelli omologanti (Silva, 2011), quando il *placetelling* avviene ad opera di narratori esterni, la narrazione del luogo, specie quella "attrattiva", finisce per costruire ingranaggi narrativi che portano gli individui ad identificarsi e conformarsi a standard comportamentali indotti, sulla base di percezioni inautentiche, assunte come proprie (Pollice, 2022, p.10).

Dal momento che tali percezioni hanno, per lo sviluppo autentico degli individui, lo stesso (dis)valore orientativo degli stereotipi, diventa pedagogicamente interessante riflettere sul valore formativo delle esperienze che implementano questo tipo di approccio, come pratica sociale condivisa.

4. Pratiche audiovisive partecipate per la formazione e il benessere nel progetto Island4Future

Nel paragrafo precedente, sulla base di un approccio interdisciplinare pedagogico e geografico, abbiamo sostenuto che i prodotti del *placetelling*, specie quelli audiovisivi, innescano una presa di coscienza della propria dimensione esistenziale che li rende rilevanti rispetto ai processi di defini-

zione identitaria. In una prospettiva di promozione del benessere ecologica e situata informata dalle MH, appare dunque plausibile che la loro costruzione o la loro fruizione possa, in determinati casi, essere interpretata come una «*therapeutic experience that allows young people to process complex and challenging situations*» (Villegas-Campillo, 2024 p. 19), di seguito presenteremo quindi il processo di *placetelling* che ha caratterizzato l'esperienza del progetto Islands4Future.

Tale progetto è il risultato di un partenariato universitario costituito da ricercatori dell'Università di Roma Tre, dell'Università Europea di Roma e dell'Università di Milano Bicocca. Esso mira, da un lato, alla comprensione delle condizioni dei giovani che vivono nei contesti micro-insulari italiani ritenute favorevoli per lo sviluppo di progetti di futuro che arricchiscano il capitale sociale locale; dall'altro, nei limiti del possibile a realizzarle fornendo loro competenze di progettazione territoriale sostenibile e auto-orientamento che controbilancino «i processi di marginalizzazione sociale e geografica a cui sono esposti» (Salustri, 2002).

Implementato principalmente sull'Isola di Ponza, esso ha adottato un approccio interdisciplinare, partecipativo e multilivello che ha tentato di attivare i giovani attraverso la formazione, la comunità attraverso i giovani e la rete extra-locale attraverso la comunità attraverso uno studio preliminare delle politiche che toccano i contesti insulari, un lavoro di campo di tipo etnografico e la realizzazione di azioni didattiche rivolte a 30 studenti dell'ultimo triennio dell'unica scuola secondaria superiore dell'isola.

Con riferimento alle azioni didattiche realizzate presso l'Istituto Tecnico Turistico "C. Pisacane" di Ponza, accanto alla tradizione degli studi sulla transizione dall'adolescenza all'età adulta che abbiamo avuto modo di dettagliare altrove (Amatori, Buccolo, Tomei, 2024), la prospettiva pedagogica che abbiamo assunto si è avvalsa delle riflessioni critiche maturate a proposito dei processi di *qualification*, *socialization* e *subjectification* (Biesta, 2010).

Da questo punto di vista, le difficoltà che le giovani generazioni paiono sperimentare nello sviluppo di progettualità concrete e positive verso il futuro sarebbero generate dalla mancanza di competenze che permettano loro di 1) individuare, nei loro contesti di vita, le caratteristiche di complessità dei problemi personali e sociali che sono chiamati ad affrontare; 2) interpretare le esigenze poste dalle situazioni di vita e

di apprendimento in modo tale da potersi mettere in relazione adeguata con l'ambiente fisico, tecnico e sociale in cui il compito si presenta e predisporre ad affrontarlo creativamente; 3) situarsi in maniera critica rispetto alle rappresentazioni, alle aspettative, ai condizionamenti, ai vincoli, alle contraddizioni a cui sono esposti (Tomei, 2025 p. 149).

Sulla base di queste suggestioni, la proposta educativa avanzata ha assunto la forma di un PCTO da 40 ore costruito come un'unità di apprendimento per mezzo della didattica orientativa, intesa come approccio per lo sviluppo di competenze disciplinari orientanti (Giusti, 2024). Dal punto di vista metodologico, la proposta ha integrato una prospettiva *place-based* che propone attività formative dal carattere fortemente esperienziale, realizzate in stretta connessione con la dimensione locale-contestuale (Guerra, 2024). Sul piano relazionale e dei contenuti, tali attività hanno individuato i processi di valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale locale, quale possibile elemento di raccordo fra diverse attività e diverse generazioni di isolani. Dal punto di vista operativo, la proposta ha previsto una serie di incontri finalizzati alla realizzazione partecipata di cinque brevi documentari, «come strumento per sperimentarsi positivamente, scoprire i propri talenti, riflettere sul proprio futuro, co-costruire una riflessione utile allo sviluppo di azioni trasformative da condividere con altri membri della comunità» (Tomei, 2025 p. 149).

La scelta di questo genere cinematografico si deve al fatto che «within audiovisual productions, the documentary genre plays a crucial role in discussing reality, as it tells stories that serve as a tool to reflect on the dynamics of inhabiting a place» (Villegas-Campillo, 2024 p. 12).

Il processo creativo si è articolato in tre fasi chiave, guardare, creare, esporsi, secondo una prassi utilizzata anche in altre circostanze (Bergala, 2007).

Nella prima fase, dopo aver chiesto loro di presentarsi attraverso una narrazione visuale personale decennale, agli studenti è stato chiesto di identificare gli elementi narrativi ed estetici alla base di un documentario sul patrimonio vitivinicolo dell'Isola di Capraia, realizzato nell'ambito del progetto PRIN 2017 *“Greening the Visual: an Environmental Atlas of Italian Landscapes”* da uno dei membri del gruppo di ricerca. Questo primo passo ha consentito loro di familiarizzare con il tema del percorso, problematizzando da subito i nessi tra produzione estetica e narrativa.

Table 1. Articolazione dell'intervento. FONTE: elaborazione dell'autore.

<i>Contenuti delle lezioni</i>	<i>Fasi</i>
Il syllabus del percorso e il patto formativo	Guardare
Leggere il concetto di patrimonio a partire dall'audiovisivo	
I patrimoni locali attraverso le narrazioni della comunità	Creare
I patrimoni locali attraverso le narrazioni degli studenti	
Il processo di costruzione di un prodotto audiovisivo	
La geografia partecipata come contro-narrazione dei territori	
Indicazioni per la realizzazione del 'girato'	Esporsi
Revisione e finalizzazione dei progetti audiovisivi	
Riprese e finalizzazione del 'girato' per il montaggio	
Prima proiezione semi-pubblica	
Valutazione interna dei prodotti e dei processi	
Prima proiezione pubblica	

Il secondo momento cruciale del processo partecipativo è stato quello di creazione del documentario. Questo processo è stato preceduto da una serie di attività che hanno consentito agli studenti un accesso privilegiato ai vissuti di altri membri della comunità, legittimato dal lavoro di tipo etnografico svolto precedentemente da un altro membro del gruppo. Tali attività hanno contribuito ad avviare il processo di incontro con l'altro che la creazione audiovisiva partecipata innesca (Bergala, 2007 p. 42). Il lavoro per l'ideazione dei documentari che ne è seguito ha consentito ai partecipanti di selezionare gli aspetti su cui soffermarsi e confrontarsi con i diversi punti di vista e i diversi livelli di engagement e disponibilità dei soggetti locali che hanno voluto coinvolgere. In questo modo essi hanno avuto l'opportunità concreta di sviluppare, come dice Biesta, «different ways of meeting the world and meeting themselves in relation to the world» (2022, p. 164). In parallelo, gli studenti sono stati anche formati agli aspetti operativi del processo di creazione audiovisiva, «allowing their perspectives, interests, and voices to be the central axis of the creative process» (Villegas-Campillo, 2024 p. 8). Nella fase di realizzazione delle riprese, compiti e obiettivi sono stati sperimentati attraverso un sistema di ruoli "mobili" che ha incoraggiato gli studenti «to organise themselves into teams, take on roles, make joint decisions, and engage with their neighbours from a different perspective» (Ivi, p. 15). In questo modo, le immagini, il suono, i testi, i set delle riprese sono diventati una sorta di proiezione degli stati

interni degli studenti sia sul piano individuale che collettivo, rompendo in alcuni casi l'isolamento che alcuni sperimentano dentro e fuori la scuola.

L'ultimo momento del processo è stato quello in cui i prodotti creativi sono stati condivisi fuori dai gruppi di lavoro. Il coinvolgimento emotivo determinato negli spettatori di queste proiezioni ha innescato un processo attraverso il quale la comunità si è riconosciuta e ha fatto esperienza di una narrazione capace di costruire simbolicamente l'identità collettiva anche in maniera alternativa a quella dominante. Tale esperienza è diventata 1) un'occasione per riflettere in maniera situata, autentica e generativa su di sé e 2) una «forma di pedagogia pubblica, che diviene fonte comune di esperienza, di apprendimento, di riflessione e di trasformazione collettiva o individuale» (Biasin, 2020, p.5).

Conclusioni

Quanto abbiamo ricostruito nei paragrafi precedenti suggerisce che le MH costituiscano una chiave interpretativa privilegiata per tematizzare il rapporto tra sviluppo dell'identità in adolescenza, pratiche narrative e benessere, ma anche che l'identità personale e territoriale possa essere costruita attraverso pratiche audiovisive partecipate, «as an art and integrative discipline» (Villegas-Campillo, 2024, p.5). In quest'ottica, poiché allo sviluppo identitario sono associati indicatori di benessere quali «autonomia, senso di responsabilità, capacità di cura e di relazione, coerenza e stabilità emotiva» (Biasin, 2020, p.3), le pratiche audiovisive, in quanto forme narrative, possono essere considerate come fattori di promozione di uno sviluppo giovanile positivo quando riescono ad incoraggiare processi «di ri-comprensione, di auto-controllo e di ri-progettazione della propria forma esistenziale» (Mariani, 2006, p.166). La proposta che abbiamo presentato appare dunque muoversi in questa direzione in quanto, in accordo con il modello di sviluppo del *Positive Youth Development* (Leman, Petersen, 2017, p.1039): 1) richiede lo sviluppo di capacità quali «making decisions at a group level, exercising the ability to express ideas and feelings, generating a purposeful message, and reflecting on the represented theme to communicate» (Villegas-Campillo, 2024, p.7); 2) «provides social validation and strengthens self-esteem and social interactions» (ivi, p.19); 3) incoraggia l'individuazione di precisi standard di comportamento che

possano indirizzare i cambiamenti personali e sociale in maniera coerente, anche in risposta ai legami affettivi che esso forgia; 4) «fosters a restless, curious, and critical spirit in both the young audiovisual creators and the actors involved in the film production and the audience» (ivi, p.18).

Riferimenti bibliografici

- AMATORI G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, Franco Angeli, Milano 2019.
- AMATORI G., BUCCOLO M., TOMEI N., *La costruzione di futuro per studenti, comunità locali e di ricerca in prospettiva interdisciplinare: prime riflessioni sul progetto Islands4Future*, in «Rassegna di Pedagogia», n. 2 (2024), pp. 67-94.
- BIASIN C., *Serie TV come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione* in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 10, n.1 (2020), pp. 1-17.
- BIESTA G., *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*, Paradigm, Boulder (CO), 2010.
- *Putting the world in the centre: a different future for Scotland's education*, in «Scottish Educational Review», n.54 (2022), pp. 149-159.
- BIFFI E., *Quando l'arte si fa ricerca in educazione*, in Antonacci F., Berni V. (a cura di), *Le arti dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 68-80.
- BERGALA A., *La hipotésis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes Educación, Barcellona 2007.
- BLEZZA PICHERLE S., *Libri, bambini, ragazzi*. Vita & Pensiero, Milano 2004.
- BUCCOLO M., FERRO ALLODOLA V., MONGILI S. (2020). *Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa*, in «Lifelong, Lifewide Learning - LLL», n.16/35, (2020), pp. 372-398.
- DAHLGREN G., WHITEHEAD M., *Policies and strategies to promote social equity in health. Background document to WHO - Strategy paper for EuropeVL - 14*, JO - Institute for Futures Studies, Arbetsrapport 1991.
- ECO U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.
- ELLENA A.M., PISTONI C., *Benessere mentale, autostima e speranza negli adolescenti*, in E. MARTA, S. MARTINEZ DAMIA, *Adolescenti nell'era del doppio dramma*, Vita e Pensiero, Milano 2023, pp. 27-39.

- EPIFANI F., DAMIANO P., *Rappresentazioni narrative e costruzioni identitarie: la narrazione come pratica territorializzante*, «Geotema», XXVI, n.68 (2022), pp.14-21.
- GIUSTI S., *L'orientamento nella scuola italiana dagli anni Novanta a oggi*, in Guglielmini G., Batini F. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna 2024, pp. 81-98.
- GUERRA, M., *Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologia e biodiversa*, in Persico G., Guerra M., Galimberti A. (a cura di), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp.25-40.
- LEMAN P.J., SMITH E.P., PETERSEN A.C., *Introduction to the Special Section of Child Development on Positive Youth development in diverse and global contexts*, in «Child development», vol. 88, n. 4. 2017, pp. 1039-1044
- LEPRI C., *Le parole e le immagini per dirlo. Albo illustrato e cura*, in «Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHMN», vol. 7, n.1 (2023), pp. 119-132.
- MARIANI A., *La cura di sé e la lettura*, in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006.
- MINISTERO DELLA SALUTE, *Piano Nazionale di Prevenzione 2020-2025*, Intesa Stato-Regioni del 6 Agosto 2020, https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_5029_o_file.pdf
- OLIVIERO D., *Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello storytelling*, in «Formazione e insegnamento» XVIII, n.1 (2020), pp. 634-652.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ – OMS, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.
- PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION- PAHO. (2009). *Declaración de Lima sobre arte, salud y desarrollo*. <https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2013/hoja-informativa-red-belen.pdf>
- POLLICE F., *Placetelling. Per un approccio geografico applicativo alla narrazione dei luoghi*, in «Geotema», XXVI, n.68 (2022), pp. 5-13.
- QUINTO A., *Adolescenti, disagio e educazione alla cittadinanza. Per promuovere agency per riappropriarsi del futuro*, FrancoAngeli, Milano 2025.
- SALUSTRI, A., *Il PNRR e i giovani delle aree interne*, in «Documenti Geografici», n.1 (2022), pp.143-159.
- SILVA R., *Tra letteratura per adolescenti e media narrativi*, in «Formazione e Insegnamento», IX, n.1 (2011), pp. 237-253.

- TOMEI, N., *Oltre la prestazione: il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa della competenza nel progetto Islands4Future*, in «Pedagogia e Vita», n.1 (2025), pp.145-151.
- URKE H.B., HENNESSY E.A., SANMARTINO M., CORBIN H.J., *Exploring the potential for arts to promote Health and Social Justice*, in Corbin H.J., Sanmartino M., Hennessy E.A., Urke E.B. (Eds), *Arts and Health Promotion: Tools and Bridges for Practice, Research, and Social Transformation*, Springer Nature, Cham 2021, pp. 3-15.
- VILLEGAS-CAMPILLO V., *Audiovisual Ethnography, Community Cinema, and Youth Participation: Filmed and Filming Fieldwork Experiences from Chile*, in «Social Sciences», n.13/671 (2024), pp.1-21.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION-WHO, *Constitution of the World Health Organization*, Ginevra 1948, <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>.
- *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Ottawa, 1986, <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/e/>
- ZIPES J., *La lettura ai tempi del mercato*, in Bartolino D., Pontegobbi R. (a cura di), *Nuovi Segnali di lettura*, Idest Campi, Bisenzio 2023.