Medical Humanities & Medicina Narrativa

Rivista di Pedagogia generale,
Storia della pedagogia, Didattica e ricerca educativa

Special Issue

Direttori Scientifici
Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Valerio Ferro Allodola (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria).

Direttore Responsabile
Arturo Lando (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli).

Capo Redattore
Maria Buccolo (Università Europea di Roma).

Comitato scientifico
Leonardo Acone (Università degli Studi L'Orientale di Napoli), Vincenzo Alastra (Università degli Studi di Torino), Gianluca Amatori (Università degli Studi Europea di Roma), Lucia Ariemma (Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli), Michele Baldassarre (Università degli Studi A. Moro di Bari), Franco Blezza (Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Elsa Maria Bruni (Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara), Daniele Bruzzone (Università Cattolica del Sacro Cuore), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Martín Miguel Angel Carbonero (Universidad de Valladolid – Spagna), Micaela Donatella Castiglioni (Università degli Studi di Milano Bicocca), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Venusia Covelli (Università eCampus), Pompilio Cusano (Università Telematica Pegaso – Napoli), Maria Del Mar Cepero Gonzalez (Universidad de Granada – Spagna), Patrizia de Mennato (Università degli Studi di Firenze), Cristiano Depalmas (Università degli Studi di Sassari), Tommaso Farina (Università degli Studi di Macerata), Josè Gòmez Galàn (Universidad Ana G. Méndez – Puerto Rico-USA), Maria Benedetta Gambacorti Passerini (Università degli Studi di Milano Bicocca), Patrizia Garista (Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara), Lorenza Garrino (Università degli Studi di Torino), Jose Gonzalez-Monteagudo (Universidad de Sevilla – Spagna), Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore), Juan Josè Leiva Olivencia (Universidad de Malaga – Spagna), Francesco Lo Presti (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Eloy Lopez Meneses (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Spagna), Antonella Lotti (Università degli Studi di Foggia), Stefania Maddalena (Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara), Maria Rita Mancaniello (Università degli Studi di Siena), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Francesca Marone (Università degli Studi di Napoli Federico II), Antón Luis Jorge Martín (Universidad de Valladolid – Spagna), Rossella Marzullo (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Leone Mellillo (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Marisa Michelini (Università degli Studi di Udine), Elena Mignosi (Università degli Studi di Palermo), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefania Nirchi (Università degli Studi Roma TRE), Marlene Oliveira Dos Santos (Universidade Federal da Bahia – Brasile UFBA), Vincenzo Antonio Piccione (Università degli Studi Roma TRE), Raffaele Pisano (Lille University, Francia), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante – Spagna), Rosa Sgambelluri (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Maura Striano (Università degli Studi Federico II di Napoli), Domenico Tafuri (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Simonetta Ulivieri (Università degli Studi di Firenze), Maria Vaccarella (University of Bristol – UK), Andrea Varsori (University of Huddersfield – UK), Paola Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Lucia Zannini (Università degli Studi di Milano Statale).

Comitato di Redazione
Ferdinando Ivano Ambra, Luigi Aruta, Maria Buccolo, Elisa Canocchi, Michele Merolla, Silvia Mongili, Federica Paolozzi, Nicoletta Tomei, Alessia Travaglini.

Medical Humanities & Medicina Narrativa

Rivista di Pedagogia generale,
Storia della pedagogia, Didattica e ricerca educativa

Lo studio e la sperimentazione delle Medical Humanities e della Medicina Narrativa in Italia presentano una situazione "a macchia di leopardo" e in continuo divenire. Se è vero che la medicina non è una scienza esatta, la ricerca educativa sulle professioni mediche e sanitarie non può che essere complessa e interdisciplinare, con la finalità di "trasformare riflessivamente"— valorizzando la prospettiva narrativa — i contesti di pratiche professionali in cui ha luogo.

La rivista si propone come spazio per la pubblicazione (in lingua italiana e inglese) dei contributi pedagogici che intercettano i temi emergenti nel panorama degli studi nazionali ed internazionali riferiti alla Medical Humanities e alla Medicina Narrativa e si rivolge alla Comunità Scientifica, agli studenti dei corsi di laurea delle professioni educative e sanitarie, ai professionisti in formazione e ai docenti/formatori.

The study and experimentation of Medical Humanities and Narrative Medicine in Italy present a "leopard spot" situation in constant evolution. If it is true that medicine is not an exact science, educational research on medical and health professions can only be complex and interdisciplinary, with the aim of "transforming reflexively" — by enhancing the narrative perspective — the contexts of professional practices in which place.

MHMN is proposed as a space for the publication (in Italian and English) of the pedagogical contributions that intercept emerging themes in the panorama of national and international studies related to Medical Humanities and Narrative Medicine. MHMN is addressed to the Scientific Community, to students of the degree courses of the educational and health professions, to professionals in training and to teachers/trainers.

Rivista dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Napoli

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA

Criteri di referaggio

I contributi sono sottoposti a referaggio a "doppio cieco" (*double blind peer review process*), rispettando il pieno anonimato dell'autore e dei revisori.

La redazione della rivista ha i compito di individuare i revisori, scegliendo i referee tra studiosi ed esperti del settore oggetto del contributo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del comitato scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del comitato scientifico, fanno parte del comitato dei referee, annualmente aggiornato.

La redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali, invia ai referee gli articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I referee, entro i termini indicati dalla redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell'archivio della redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all'autore dell'articolo. Le indicazioni fornite dai referee, benché debitamente considerate dalla redazione, hanno valore consultivo.

La redazione può decidere comunque di pubblicare un articolo. L'elenco dei referee sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell'esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

1. pubblicabile senza modifiche;
2. pubblicabile previo apporto di modifiche;
3. da rivedere in maniera sostanziale;
4. da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dai co–direttori, salvo casi particolari in cui gli stessi co–direttori potranno nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'articolo. I co–direttori, su loro responsabilità, possono decidere di non sottoporre a revisione scritti pubblicati su invito o di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The articles are subject to a double blind peer review process, which respects the anonymity of author and reviewer.

The editorial board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the article if such a figure cannot be found among the members of the scientific committee. Academic reviewers, together with the scientific committee make up the referee committee, which is subject to an annual review and update.

Once the editorial board has verified the relevance of the topics, with respect to the areas of discussion of the magazine and editorial aspects, it sends the refereed articles to the evaluation without the names of the authors. The referees, within the terms indicated by the editorial board, will provide their comments through the reading track provided by the editorial board. The evaluation form will remain in the deeds in the editorial archive and the suggestions will be communicated to the author of the article. The indications provided by referees, although duly considered by the editorial board, are consultative. However, the editorial board may decide to publish an article. The list of referees will be published in the ma review number, without any specification of which article has been attributed to them.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in–depth treatment of the topic; sufficiently up–to–date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

1. publishable as it stands;
2. publishable after making certain modifications;
3. whole–scale revision required;
4. reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the co–directors except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the article. The co–directors reserve the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Classificazione Decimale Dewey:
370.1 (23.) EDUCAZIONE. FILOSOFIA E TEORIA, PER SPECIFICI OBBIETTIVI, PSICOLOGIA EDUCATIVA

SPECIAL ISSUE

a cura di

GIUSEPPE **ANNACONTINI**, FABRIZIO MANUEL **SIRIGNANO**

Contributi di

GIANLUCA **AMATORI**, GIUSEPPE **ANNACONTINI**, LUCIA **ARIEMMA**
MARIA **BUCCOLO**, VITALIANO **CORBI**, POMPILIO **CUSANO**
MARTINA **ERCOLANO**, ALESSANDRA **LO PICCOLO**, STEFANIA **MADDALENA**
DANIELA **MANNO**, LEONE **MELILLO**, MICHELE **MEROLLA**, FEDERICA **PAOLOZZI**
DANIELA **PASQUALETTO**, LETIZIA **PISTONE**, ALESSANDRA **PRIORE**
FERNANDO **SARRACINO**, FABRIZIO MANUEL **SIRIGNANO**, NICOLETTA **TOMEI**

aracne



©

ISSN
2724–3281

ISBN
979-12-218-1937-3

PRIMA EDIZIONE
ROMA XX GIUGNO 2025

Indice

11 Editoriale
Giuseppe Annacontini, Fabrizio Manuel Sirignano

17 Processi di orientamento al futuro. La libertà e la creatività come categorie interpretative
Alessandra Priore

29 Dai "sé impossibili" ai "sé possibili". Definire il proprio habitus professionale attraverso la narrazione di personaggi fantastici
Fernando Sarracino, Lucia Ariemma

47 Educare nella crisi. La lezione radicale di bell hooks
Stefania Maddalena

59 Media education e cura della soggettività nell'era digitale. Competenze, benessere e inclusione nella società complessa
Daniela Pasqualetto, Letizia Pistone, Alessandra Lo Piccolo

71 Formare allo sguardo inclusivo con l'IA generativa. Un'esperienza didattica con futuri educatori scolastici
Daniela Manno

87 Guardarsi allo specchio. Habitus professionale e narrazione attraverso la lente dell'IA
Lucia Ariemma, Fernando Sarracino

107 Strategie didattiche multidimensionali nelle *Medical Humanities*: dalla percezione sensomotoria alla riflessione clinica
Pompilio Cusano

119 Educare alla complessità corporea: progettualità di alfabetizzazione del movimento in chiave *Medical Humanities*
Pompilio Cusano

135 Dirsi resilienti. Formare all'arte del narrarsi nel contesto universitario per abitare il cambiamento
Martina Ercolano, Federica Paolozzi

163 Tra le ombre della storia. Riflessioni pedagogiche sull'infanticidio
Michele Merolla

175 Vittorio Emanuele Orlando e le emergenze educative degli esclusi dall'istruzione
Leone Melillo

189 I totem e i tabù della sessualità giovanile. Educare a "emergere" nell'emergenza.
Vitaliano Corbi

197 Future Skills e ESS nei contesti micro-insulari. Riflessioni sul progetto Islands4Future
Nicoletta Tomei, Gianluca Amatori

Recensioni

215 Valerio Ferro Allodola, *La forza dell'educazione. La pedagogia scientifica di Francesco Paolo Scaglione in Calabria e in Sicilia tra 1800 e 1900*, PensaMultimedia, Lecce 2025 (pp. 186)
di *Maria Buccolo*

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193731
pp. 11-16 (giugno 2025)

Editoriale

Passato e presente delle emergenze educative. Prospettive storiche, pedagogiche e didattiche

GIUSEPPE ANNACONTINI, FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO*

È difficile pensare la contemporaneità facendo eccezione da concetti e interpretazioni che, in molti casi, tradiscono una tonalità emotiva improntata al disincanto, talvolta all'impotenza, legati e indotti da narrazioni non in grado di restituire un senso di sicurezza e continuità allo svolgersi delle vite singole e associate (si pensi all'epoca delle "passioni tristi", alla "società del rischio", al tempo della "singolarità", alle "sfide dell'antropocene" ecc.). Il recente passato è stato, infatti, ripetutamente costellato di eventi economici, tecnologici, pandemici, politici ecc. che, a diversi livelli e su diversi piani, hanno pesantemente compromesso le possibilità di riferirsi con fiducia a un "oggi" e un "domani" che possa essere considerato se non prevedibile, quantomeno gestibile. Tuttavia, non tutte le emergenze esitano in catastrofi – e questo è un aspetto positivo – tenuto conto, tra l'altro, come diceva Holderlin, che "lì dove cresce il pericolo, cresce anche ciò che salva".

Emergenza significa, in questo senso, inaspettata discontinuità, non necessariamente esclusivamente negativa, non necessariamente completamente distruttiva. Ed "emergenza educativa" significa, in sé, presa di consapevolezza della necessità di riflettere e approntare una risposta a una mancanza, a nuovi bisogni, a una riscontrata assenza di efficacia nel comprendere e trasformare migliorativamente i contesti di vita e di esperienza.

Il semplice fatto di parlare di "emergenze educative" è il precipitato di un atto di riconoscimento e diagnosi di un distanziamento tra le richieste

* Università degli Studi di Foggia; Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

e le aspettative di un mondo reale (sociale, politico, culturale, economico ecc.) e il mondo educativo (che su queste dinamiche pubbliche struttura, talvolta misura, i propri fini e i propri criteri di valutazione, anche auto-). Ma attribuire un nome, anche preoccupante come "emergenza", è, comunque e sempre, il primo passo da compiere per fronteggiare una realtà che si impone come problema.

Certo, le Medical Humanities (MH) si muovono e agiscono in uno specifico campo di intervento (medico, appunto) che attiva il senso più profondo del pensare e agire pedagogico come promozione della formatività umana, attraverso la crisi e il trauma. In questo senso, la capacità pedagogica di essere e farsi vicini e prossimi al soggetto in formazione e al suo universo per sostenerne la generatività diventa componente fondamentale di ogni pratica clinica in emergenza, dove più intensa si fa sentire la necessità di dare nuovo senso e significato ai vissuti della difficoltà se non della sofferenza.

"Emergenza educativa" è, allora, nel campo delle MH, lo spazio/tempo in cui pensare i modi di una "relazione pedagogica" attenta alla vicinanza, al contatto, al dialogo, all'interpretazione, accanto ai non meno rilevanti aspetti di una "relazione educativa" di matrice più chiaramente terapeutica. Entrambe fondamentali ma entrambe debitrici nei confronti del primato che spetta alla cura come idea guida di ogni prassi che voglia rispondere alla pressione esistenziale agita dal trauma e che, se non compresa, se non ascoltata, rischia di rendere inutile e superflua ogni iniziativa.

"Nessuno mi aveva mai detto che il dolore assomiglia tanto alla paura. Non che io abbia paura: la somiglianza è fisica. Gli stessi sobbalzi dello stomaco, la stessa irrequietezza, gli sbadigli. Inghiotto in continuazione.

Altre volte è come un'ubriacatura leggera, o come quando si batte la testa e ci si sente rintronati. Tra me e il mondo c'è una sorta di coltre invisibile. Fatico a capire il senso di quello che mi dicono gli altri. O forse, fatico a trovare la voglia di capire. È così poco interessante. Però voglio avere gente intorno" (C.S. Lewis, *Diario di un dolore,* 1961).

Le MH si fanno carico anche di vissuti esistenziali analoghi a quelli ora descritti e mettono in campo quanto di più efficace si può desumere dalle scienze umane, dalle arti, dalle pratiche narrative, dalle *old* e *new technologies* per modificare il modo di vedere e percepire il mondo emergente. E, dal punto di vista della pedagogia, la sfida può essere anche posta nella

seguente forma: in che modo crescere e aiutare a crescere (è questo il senso dell'educazione) anche nell'emergenza – con quanto essa può portare con sé di crisi, perdita, disorientamento –?

Innanzitutto, verrebbe da dire, accogliendo il principio del *pàthei màthos*: dell'apprendimento nella difficoltà, nella sofferenza o, pure, nella più mite fuoriuscita dalla propria *comfort zone*. Il soggetto in formazione è, in questi casi, già in una condizione di potenziale fragilità di fronte a professionalità (che praticano la MH) accreditate di un sapere spesso ritenuto più certo di quanto non sia realmente, tuttavia è sempre lecito aspettarsi sostegno, aiuto, comprensione, appunto certezze non scientifiche ma esistenziali, talvolta più importanti delle prime se il fine è percorrere sentieri non ancora tracciati di nuovo senso, per ricostruire passo dopo passo la trama (leggi anche "storia") di una progettazione o riprogettazione (a seconda dei casi) che si confronti con la patologia, la malattia, la crisi emergenziale e su di essa basi una nuova esistenza.

In questo caso, l'emergenza assume facilmente i tratti di spazio/tempo della ricerca di vie di uscita da condizioni di malessere (o di ricerca di nuove forme di benessere) a partire da uno stato fisico e mentale non di rado caratterizzato da vissuti "paradossalmente" desertici e labirintici: desertico, ovvero piatto, indifferenziato, senza segnavia e, dunque, senza più punti di riferimento per scegliere quale direzione prendere; labirintico, ovvero claustrofobico, indecidibile, che sovrasta e nasconde dietro ogni angolo un paventato vicolo cieco che non solo non consente di andare avanti ma che rimette in radicale questione tutte le scelte fin lì percorse.

L'approccio specifico delle MH accoglie, non senza difficoltà, tale condizione: a fronte dell'impudica violenza della malattia (Mann) che atterrisce e stordisce, ovvero "sottrae mondo", esse non di meno praticano uno stile di pensiero razionale, relazionale e progettuale volto a facilitare i processi di ricostruzione di esistenza anche in presenza di condizioni di estrema fragilità emergenziale.

Contatto e relazione sono, nell'emergenza, essenziali come non mai per qualificare le professionalità della cura e dell'aiuto come tutori di resilienza (Vaccarelli), ovvero come risorse ambientali (di valore emotivo e cognitivo) che sappiano essere accanto e accompagnare i soggetti in difficoltà nel trovare "da soli" la via migliore per distillare nuovo senso per la vita utilizzando, innanzitutto, strumenti relazionali – dialogici, empatici,

di riconoscimento, collaborativi ecc. – tra differenze che si impongono inaspettate.

Cos'è, infatti, l'emergenza se non il manifestarsi di inaspettate condizioni che aggrediscono e atterriscono, repentinamente e, spesso, traumaticamente le identità personali e sociali di uomini e donne? Cosa significa agire in emergenza per il benessere del soggetto quando tutto ciò che per lui significava vivere, lavorare, amare può essere anche pesantemente, talvolta definitivamente, compromesso? Cosa significa praticare un pensiero e un agire pedagogico quando l'emergenza ha travolto, spesso irreversibilmente, piani, progetti, speranze, aspirazioni di soggetti trascinando spesso con sé tutto il contesto materiale e immateriale ad esso più prossimo?

Il compito non è facile ma non per questo appare impossibile. Se c'è infatti qualcosa che l'epistemologia di specie (del *sapiens*) ha dimostrato con estrema chiarezza è la presenza, per tutto il corso della vita, di un capitale di plasticità adattiva pressocché inesauribile, anche se talvolta dimenticato, anche se talvolta "inceppato" nella falsa sicurezza delle routine quotidiane.

La capacità di fronteggiare l'emergenza, diversamente, significa accogliere la scomoda posizione di elaborare senso individuale lì dove quanto avevamo compreso del mondo precedentemente esperito risulta non più coerente con le condizioni attuali. La ricerca di tale "senso di coerenza" è salute e *cura sui*, presa in carico di se stessi certo non automatica per tutti e non sempre facile da accompagnare anche per le professionalità più esperte. Si tratta, nell'emergenza, di mettere in atto quell'azione di riconoscimento dei propri limiti e risorse e di attivazione di quanto disponibile per continuare a crescere sempre, ovvero continuare a costruire storie di vita, trame, mappe esistenziali.

Le situazioni di emergenza sfidano, dunque, il pensiero e l'agire pedagogico e, tuttavia, non ne compromettono l'epistemologia, se è vero che i limiti e le problematicità che la situazione impone non compromette il principio della formatività umana, della complessità ecosistemica di soggetti-e-contesti, dell'utopia (e della speranza) pedagogica ecc.

Certamente, quelle appena richiamate, sono parole che possono apparire semplici, talvolta retoriche, ma che informano la migliore mentalità di chi ha a cuore, e pone al cuore della sua professionalità, la relazione d'aiuto.

Nell'emergenza, le risorse, per definizione, sono perse, distrutte o, nel migliore dei casi scarseggiano ma questo non significa impossibilità di azione, sicuramente significa dover ricercare di più, ascoltare di più, con maggiore interesse e passione per non sprecare nulla di quanto nella relazione può essere capacitante, coinvolgendo in maniera quanto più completa il soggetto, i suoi prossimi, i familiari, i cargivers e finanche, ove possibile, la comunità e la cultura da esso vissuta e abitata. Nell'emergenza la cura resta *driver* di ricostruzione delle soggettività violentate dagli eventi ma, contemporaneamente, si fa promotrice di inedite possibilità di costruzioni di reti più ampie, solidali, di contenimento e sostegno sociali.

L'emergenza, talvolta, può veder nascere il meglio da dove nessuno se lo sarebbe mai aspettato. E non vi è alcuna intenzione di ridescrivere l'emergenza come passaggio felice, non vi è nulla di confortante o gratificante nel dover far fronte a un disastro. Tuttavia, non sarebbe neppure equo non riconoscere che "dai diamanti non nasce niente, dal letame nascono i fiori" (De André).

Emergenza, per chi si occupa di MH è, dunque, un campo di pratica e di sperimentazione delle proprie competenze probabilmente più solito del suo opposto, la normalità. Nel frequentare il perimetro delle patologie e delle malattie, quel contesto che intorno al soggetto sofferente si struttura come nuova famiglia, nuove amicizie, nuovi immaginari, prospettive, futuri, la capacità di saper essere prossimi, in attesa di tempi giusti, discrete presenze di aiuto nella ricomposizione di narrazioni identitarie frammentate è la giusta occasione perché si manifestino al meglio expertice e professionalità di cura pedagogica.

Nel presente numero della rivista, Alessandra Priore focalizza la categoria dell'esistenza come "costruzione" che, nell'emergenza, incontra, si confronta, si scontra con eventi singolari che determinano una identità in continua trasformazione. Dinamica tra l'altro tipica, ci ricorda Vitaliano Corbi, dell'adolescenza e della post-adolescenza e del loro compito evolutivo attraverso identità in fieri, tese tra crisi e trasformazione emergente. Situazioni, queste, che mettono in luce, come propongono Martina Ercolano e Federica Paolozzi, i potenziali specifici propri del costrutto "resilienza" che può essere sostenuto e attivato per mezzo di un approccio narrativo e autobiografico votato a dare nuovo corso alla singolare storia di vita e che può essere efficacemente sostenuto dallo sviluppo nei più

giovani di future skills e di competenze di sviluppo sostenibile (Nicoletta Tomei, Gianluca Amatori).

La narrazione conserva poi, anche nelle sue manifestazioni più squisitamente classiche, tragiche e mitologiche, il potere di promuovere riflessione per fronteggiare le sfide educative della contemporaneità (Michele Merolla), con particolare riferimento alla prevenzione e cura del disagio personale non meno che sulle emergenze sociali (Leone Melillo). Interessante, in merito, il richiamo che Pompilio Cusano propone in relazione alla proposta di una educazione sportiva che nelle MH, centrata su affetti e corporeità, può delineare una originale via per far fronte a emergenze educative che caratterizzano l'attuale ecosistema educativo.

Dinamiche di parallela crescita e trasformazione, dunque, calati nella realtà sociale e culturale che si possono ritrovare al cuore anche della pedagogia – e della scrittura più in generale – di Bell Hooks, oggetto di analisi del contributo di Stefania Maddalena, con particolare riferimento all'idea/ideale di cura.

Quest'ultima è poi considerata sia come idea ma, anche, come pratica o, meglio, come prassi che può essere facilitata per mezzo di dispositivi (nuovi media e, anche IA), capaci di assecondare e dare nuove opportunità ai valori dell'inclusione e del benessere in una prospettiva di MH, tematizzando e accompagnando l'elaborazione di impliciti – ma possibili – sé professionali (come è argomentato nella proposta di Daniela Pasqualetto, Letizia Pistone, Alessandra Lo Piccolo, di Lucia Ariemma, Fernando Sarracino e di Daniela Manno).

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193732
pp. 17-27 (giugno 2025)

Processi di orientamento al futuro. La libertà e la creatività come categorie interpretative

Future guidance processes. Freedom and creativity as interpretative categories

Alessandra Priore*

Riassunto: Il futuro percepito, vissuto e progettato rappresenta una delle principali categorie pedagogiche che richiede di essere analizzata nel quadro delle rappresentazioni sociali e degli itinerari di orientamento che conducono gli individui a proiettarsi in un tempo immaginato. Rispetto al passato la mancanza di linearità nei percorsi esistenziali impedisce di stabilire una precisa tassonomia dei processi di scelta che, compiendosi al di fuori di schemi consolidati, richiedono sfide più complesse e critiche, come quella della continua ed incessante ri-definizione identitaria. A tal proposito può risultare utile richiamare il costrutto della problematicità per ricordare che essa si configura come quella condizione data di *essere nel mondo*, contraddistinta da caratteristiche che in parte sono il frutto delle scelte dell'individuo, in parte connesse al contesto precostituito. Orientarsi al futuro vuol dire procedere secondo un *protagonismo esistenziale*, ossia impegnarsi responsabilmente in un progetto laborioso di trasformazione della condizione iniziale. In tale cornice, il futuro è da intendersi come una domanda di natura sociale ed una precisa responsabilità educativa, che si presenta allo stesso tempo come una questione che attende risposte individuali, soggettive ed uniche. L'articolo propone una riflessione sui processi di orientamento al futuro ed intreccia le categorie della libertà e della creatività, come aspetti che ne qualificano la natura.

Parole–chiave: futuro; orientamento formativo; narrazione di sé; libertà, creatività.

* Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

ABSTRACT: The perceived, lived and planned future represents one of the main pedagogical categories that needs to be analyzed in the context of social representations and guidance itineraries that lead individuals to project themselves into an imagined time. Compared to the past, the lack of linearity in existential paths prevents us from establishing a precise taxonomy of choice processes that, taking place outside of consolidated schemes, require more complex and critical challenges, such as that of the continuous and incessant redefinition of identity. In this regard, it may be useful to recall the construct of problematicity to remember that it is configured as that given condition of *being in the world,* characterized by characteristics that are partly the result of the individual's choices, partly connected to the pre-established context. Orienting oneself to the future means proceeding according to an *existential protagonism*, that is, engaging responsibly in a laborious project of transformation of the initial condition. In this framework, the future is to be understood as a social question and a precise educational responsibility, which at the same time presents itself as a question that awaits individual, subjective and unique answers. The article proposes a reflection on guidance processes for the future and intertwines the categories of freedom and creativity, as aspects that qualify its nature.

KEY–WORDS: future; guidance; narrative; freedom; creativity.

1. Il futuro come opera aperta

Il futuro è un tema filosofico che una ricerca pedagogicamente fondata non può tralasciare, essendo chiamata ad interrogarsi in modo organico, critico e razionale sui processi di compimento dell'identità umana, che si svolgono evidentemente in funzione di un tempo progettato. Tali processi si realizzano proprio secondo una precisa antinomia tra chi si è nel presente e chi si vuole essere nel futuro. Si configura una condizione autenticamente umana che spinge verso la ricerca e la costante trasformazione dello stato attuale; ci si riferisce alla categoria della problematicità proposta da Bertin (1968), quando afferma che la condizione data di *essere nel mondo*, in parte frutto di un contesto precostituito e in parte esito delle scelte individuali, dovrebbe nutrirsi di un protagonismo esistenziale e di

un progetto laborioso di modificazione della condizione iniziale. La dinamicità che ne deriva non è mai uguale per tutti, "secondo rotture, discontinuità, all'insegna dell'inquietudine, della ricerca, del desiderio, della scoperta e dell'incontro" (Agostini, 2024, p. 16).

Il rapporto dei giovani contemporanei con il futuro e con la sua incompiutezza è segnato da evidenti criticità che rinviano ad uno scenario caratterizzato da mancanza di punti di riferimento solidi, di precisi marcatori di passaggio all'età adulta, nonché ad una rappresentazione sociale incentrata su incertezza e dubbio, che contribuiscono ad aumentare la paura per il futuro e ridurne il suo potenziale immaginativo. Non è un caso che gli adolescenti oggi vengano definiti senza tempo, in quanto "affrontano un'odissea personale lunga e tempestosa, prima di ritrovare dentro di sé il proprio luogo delle origini" (Ammanniti, 2008, p. 32); il futuro non sembra offrire opportunità che meritano un'accelerazione del proprio percorso, non è più il tempo dell'attesa di diventare grandi, come in passato. L'impotenza appresa che ne deriva induce a limitare il pensiero del futuro e ad orientarsi sul presente; in questa cornice, anche gli adulti faticano a fare testamento per le nuove generazioni.

A questo si aggiunge che, di fronte alla complessa sfida della progettazione del futuro, i copioni messi a disposizione dei giovani spesso propongo forme di semplificazione del reale, che spingono verso una tassonomia delle scelte, a cui sembrerebbe sufficiente applicare modelli logici. Tale approccio non solo rischia di ridurre le visioni di futuro, ma richiama modelli educativi inefficaci sul piano della ricchezza del vissuto soggettivo e della valorizzazione dell'esperienza personale. Emerge con forza, al contrario, una domanda di natura sociale connessa alla dimensione complessa dell'educazione al futuro, inteso come tempo dell'umano che attende risposte individuali e uniche. Il futuro si presenta, dunque, come una categoria problematica che sfida la condizione data di *essere nel mondo* degli individui, chiedendo loro di impegnarsi in un laborioso progetto di trasformazione del "senso generale dell'esistenza e degli itinerari da percorrere" (Bertin e Contini, 2004, p. 12).

Si configura, pertanto, sul piano educativo la necessità di promuovere la capacità nei giovani di individuare, nell'ambito di copioni collettivi e distribuiti, un particolare modo di stare al mondo rendendo irripetibile il proprio percorso di orientamento (Priore, 2024). Questo rinvia all'utilizzo di un registro narrativo, piuttosto che logico, attraverso il quale poter

sperimentare Sé possibili all'interno di un processo di apprendimento attivo volto alla costante ri-definizione identitaria e alla *cura sui*. Se intendiamo i processi di orientamento al futuro secondo questa prospettiva, si assume come linea metodologica quella di "educare il pensiero per costruire il futuro" (Cunti, 2008, p. 35), ossia abituare i giovani all'uso sistematico del dispositivo auto-formativo della riflessione critica su se stessi e sulle proprie esperienze. La formazione di competenze riflessive si presenta come principio orientativo fondante di uno sviluppo individuale che voglia indirizzarsi verso una costruttività esistenziale; quest'ultima è da interpretare come la capacità di tradurre nella realtà ciò che ha solo forma immaginativa (Bertin e Contini, 2004), attraverso forme di adattamento creativo alla pluralità delle esperienze. Il processo di individualizzazione dei percorsi esistenziali a cui si fa riferimento si sostanzia evidentemente sul piano della biograficità (Alheit, 1995) e della costruzione narrativa dell'identità (Bruner, 1990; Ricoeur, 1983), intese come strumenti che conducono l'individuo a conoscere, valorizzare e integrare coerentemente le esperienze nella propria storia personale. Si prospetta così un ruolo differente per i soggetti in formazione che, dotati di un set di strumenti di ricerca ontogenetici (Mortari, 2008), possono divenire autori che utilizzano e riflettono sulla propria autobiografia a partire dalla quale costruire percorsi esistenziali che declinano al meglio la propria complessità.

Il valore altamente formativo ed orientante della narrazione di sé è inscritto, secondo Maria Zambrano (2000, p. XV) nella sua potenzialità di far nascere e ri-nascere mediante una "creazione ed edificazione di sé", dando forma al proprio diventare persona in una dialettica tra possibilità e realtà. In questo si inscrive il valore della cura di sé nel proprio processo formativo, rintracciabile appunto nello spazio che la narrazione di sé offre per estendere il senso all'ulteriorità del senso (Agostini, 2024, p. 17). È quella che Baricco (2022, p. 20) definisce la *via della narrazione,* percorrendo la quale ci si apre ad un movimento "in grado di rigenerare quote di libertà, rimuovendo blocchi e paure".

Il futuro, allora, si presenta come un'opera aperta nel cui caos va ricercato un ordine; è un esercizio di messa alla prova di se stessi (Priore, 2024), è una domanda, è umano contro ogni ragionevole dubbio (Calcagno, 2022).

In questo senso, può risultare utile l'intreccio con le categorie della libertà e della divergenza/creatività, che nel contribuire ad una più ampia

analisi dei processi di orientamento, possono offrire precise implicazioni per un'educazione al futuro.

2. Libertà e liberazione creativa dell'educando

Il venire alla luce, il "decidere di nascere", a cui prima si accennava in termini di progettazione di sé, presuppone una inderogabile condizione, quella della libertà che può essere descritta come uscire dal solco, fuori l'essere, passare il limite, andare fuori da sé (Zambrano, 2000, p. XV; 2009). Dunque, un passaggio ineludibile della riflessione teorica sulla libertà è quello che inquadra quest'ultima all'interno dell'esperienza e del vissuto individuale come problema interrelato alla costruzione delle identità personali e del Sé progettante.

È proprio nella condizione di essere libero che si compie il processo formativo dell'uomo, sempre in bilico tra "compimento e ricominciamento" (Cambi, 2007, p. 5.); la funzione complementare che la libertà e il cambiamento assumono nel processo di formazione può essere così descritto: si accoglie il cambiamento se ci si sente liberi di scegliere per sé e si diventa liberi quando il cambiamento diventa una pratica dell'identità (Cunti, Priore, 2020).

L'impegno a costruire il proprio futuro comporta una rilevante cifra di libertà che qualifica il processo di definizione identitaria non tanto come si potrebbe pensare in prima battuta attraverso il diritto inderogabile di essere chi si vuole, ma piuttosto come responsabilità connessa alle scelte e alla continua interrogazione esistenziale. Premettendo che è impossibile per l'essere umano non voglia, non desideri e non scelga, va chiarito che l'autodeterminazione individuale dipende da quanto e da come la libertà contribuisce al processo di sviluppo. In altri termini, non si fa riferimento ad una libertà assoluta, ma ad una libertà difficile, ossia all'esperienza/gestione della libertà che "si mostra nel mio progetto di essere come motivo e non semplicemente come causa della mia azione" (Pessina, 2003, p. 4.).

Se la capacità di vivere è tutta segnata dalla capacità di essere liberi, è bene tuttavia riflettere su quanto la libertà esprima nell'attualità significati differenti rispetto al passato, proponendo nuove domande di senso che si vanno a definire proprio nell'ambito della complessità e della problematicità dell'esistenza odierna (Priore, 2021). Possiamo sicuramente definire

la nostra epoca come l'epoca delle libertà o perlomeno della rivendicazione delle libertà, senza dimenticare che accade frequentemente che risultino apparenti o falsamente percepite. Paradossalmente, la crisi dell'educazione oggi potrebbe essere in parte legata proprio alla condizione di poter disporre di maggiori possibilità individuali di agire e di scegliere (Brezinka, 2011) che, sebbene si presenti come un fatto positivo in termini emancipativi, si configura come un compito critico sul versante dell'autorealizzazione personale. La libertà è da inquadrarsi, sul piano ideologico, come problema-valore centrale dell'era postmoderna, ma richiede un importante impegno educativo per divenire una condizione evolutiva nel processo di formazione dell'uomo. Proprio perchè rappresenta uno dei principali ideali educativi della nostra epoca, richiede di essere affrontata in maniera intenzionale e deliberata, tenendo conto della complessità che contraddistingue il rapporto tra educazione e società e della sfida di formare individui in grado di affrontare il compito della *liberazione identitaria*.

Nel mentre si pratica la libertà, si è ininterrottamente chiamati a fare un bilancio delle scelte e di ciò che si è imparato dall'esperienza delle stesse. Il valore dell'orientarsi al futuro si incarna in modo particolare nell'esercizio dei gradi di libertà che possono condurre all'autentica espressione di un Sé immaginato, attraverso il quale l'individuo diventa reale nel presente. Tale proiezione verso possibili e alternative forme identitarie lo spingono a poter diventare ciò che non potrà mai essere (Husserl, 1919). Tale *essere della lontananza*, come lo definirebbe Heidegger (1987), simboleggia quell'incessante tensione del poter essere, tipica della libertà umana.

La libertà è intesa nell'ambito della capability approach come libertà/opportunità di raggiungere il benessere acquisendo i funzionamenti che si reputa rilevanti per l'esistenza. Secondo Sen (2000) sono proprio le *capabilities* a definire la libertà sostanziale di un individuo, il quale esprimerà una certa possibilità di scegliere e condurre differenti stili di vita proprio sulla base delle capacità possedute per farlo (Sen, 1993; 1994). È bene sottolineare che nella prospettiva di Sen la libertà assume anche un'accezione negativa, come libertà da vincoli, imposizioni e restrizioni, che si alterna alla sostanziale libertà di che, in senso positivo, si riferisce a ciò che un individuo può scegliere di fare e di essere. Esse, tuttavia, non sono interpretate in maniera antitetica, bensì in modo interrelato,

esprimendo insieme una più ampia idea di libertà comprensiva tanto della sua dimensione negativa di assenza di impedimenti, quanto della dimensione positiva di possesso del potere.

Se le scelte che si compiono sono in grado di elevare la qualità umana della vita consentendo di realizzarla al meglio, vuol dire che si sta conducendo la propria esistenza secondo libertà; in questo senso, secondo Laporta (1971) la libertà è quella di vivere e "la condizione della libertà è identificata con il potenziale che ogni organismo vivente è chiamato ad attivare per realizzare la propria sopravvivenza e dunque esistenza" (Laporta, 1971, p. 54).

Ogni processo educativo dovrebbe orientarsi in questa direzione: costruire relazioni educativamente coerenti con la propensione dell'educando, in ogni caso volte a "garantire prassi di auto-riconoscimento e auto-determinazione [...] nel rispetto dell'esclusività che viene da ogni vissuto evolutivo, esperienziale, personale" (D'Aprile, 2019, p. 331). La responsabilità educativa che ne deriva è legata al farsi carico di rendere gli individui capaci di modellare attivamente la propria vita, autodeterminarsi attraverso le proprie scelte, prendersi cura di sé e re-agire ad un quadro sempre nuovo di possibilità.

I presupposti di una educazione libera e per la liberazione individuale li troviamo nella formulazione di pratica della libertà di Freire (1967), dal quale poter ricavare indicatori utili ai fini della presente argomentazione.

Ci suggerisce che chi educa al futuro è chiamato ad impegnarsi in un lavoro critico sulla natura del rapporto tra orientato e orientatore, oppresso e oppressore avrebbe detto Freire; "ogni qual volta si opprima la libertà, l'uomo diventa un essere che può soltanto accomodarsi e adattarsi e che, circoscritto e minimizzato a un adattamento impostogli, senza alcun diritto a discuterlo, deve per forza sacrificare la sua capacità creativa" (Freire, 1967, trad. it 2024, pp. 47-49). Ne possiamo desumere che, se l'educazione non implichi una costante attenzione alle relazioni di dominio, non è possibile definirla come pratica di libertà, in quanto non capace di assolvere al compito di trasformare le condizioni di disuguaglianza che possono alienare l'individuo dalla riflessione "del suo essere nel tempo", anche futuro.

In definitiva, possiamo affermare che nessun percorso formativo può compiersi in una condizione di non-libertà, poiché questo comporterebbe l'impossibilità di esprimersi autenticamente, di cambiare e di accogliere nuove prospettive identitarie.

Si può, dunque, affermare che una educazione al futuro improntata sulla libertà si debba incentrare su una valorizzazione dei processi di elaborazione autonoma della capacità di scelta, che nella dimensione della creatività può trovare piena espressione. Il processo di produzione del nuovo, indispensabile nei processi di costruzione identitaria, rende l'individuo capace di mutare il presente rivolgendosi al futuro. Il pensiero alternativo, divergente (Guilford, 1968) e, quindi, produttivo (Wertheimer, 1959) si pone chiaramente come un'esigenza forte della società del futuro (Lin, 2011), che con evidenza si proietta verso la capacità degli individui di sapersi adattare alla pluralità dell'esperienza e di assumere l'*habitus* mentale del cambiamento come specifico modo di osservare e affrontare le situazioni della vita. La creatività è stata definita come una delle intelligenze per il futuro (Gardner, 2006), assieme a quella disciplinare, etica, rispettosa e sintetica ed è riferibile ad una ricerca continua del nuovo che nasce dall'insoddisfazione per l'esistente e dal desiderio di migliorarlo. La coltivazione della competenza creativa, classificabile nell'alfabeto pedagogico della crisi (Dato, 2015), è stata già da tempo identificata come elemento fondante dei processi di costruzione identitaria (Giddens, 1991). Le potenzialità creative dell'individuo si presentano come funzionali al fronteggiamento del disordine che caratterizza la contemporaneità e possono essere definite in termini di *divergenza*, ossia di capacità di ricercare in modo aperto e di superare di forme di pensiero convergenti e rigide (Bertin e Contini, 2004).

Il pensare in modo divergente e fuori dagli schemi può implicare il "commettere errori" (Ball, 2003); infatti, non esiste una creatività senza il rischio, anche semplicemente connesso alla possibilità che le idee, i progetti immaginati possano non realizzarsi. Pertanto, si configura la necessità di una formazione alla creatività incentrata sull'educare alla pensabilità, cifra stessa della creatività, piuttosto che alla realizzabilità delle idee.

I contesti della formazione sono, al contrario, maggiormente permeati da una convenzionalità nella quale le conseguenze del "fallimento" risultano pressanti; è più semplice apprende le idee che costruirle (Ceruti, 1986).

Quando, invece, si alimenta la rivisitazione delle proprie prospettive, seguendo procedure di produzione piuttosto che di ripetizione siamo al cospetto di forme di apprendimento significativo e trasformativo (Mezirow, 1997), sostenute da modalità e processi di *critical thinking* (Brookfiel, 2000).

Si delinea un preciso obiettivo educativo che corrisponde al preparare i giovani a progettare il proprio futuro facendo leva sul cambiamento e sulla ricerca continua, acquisendo modalità di pensiero svincolate da abitudini e atteggiamenti passivi. Va decostruito quel rassicurante bisogno di salvaguardare ciò che si è, in quanto è da considerarsi come aspetto involutivo nel percorso di formazione, ed intensificato l'esercizio che consente di divenire attivi nel cambiamento attraverso l'assunzione di posture critiche, libere e creative che siano foriere di un istinto generatore (Buber, 2009). Va, dunque, educata quella tendenza naturale al cambiamento che l'uomo possiede, ma che necessita di essere orientata per divenire partecipata e consapevole. La creatività, in questa cornice, rappresenta uno strumento prezioso che proietta verso uno spazio potenziale, verso un metodo e una forma mentis che dischiude possibilità umane (Zambrano, 2003).

Riferimenti bibliografici

AGOSTINI G., *Le parole della cura. In dialogo con Maria Zambrano ed Eugenio Borgna*, Roma Tre-Press, Roma 2024.

ALHEIT P., *The biographical approach in European Adult Education*, Verband Wiener Wolksbildung, Wien 1995.

AMMANITI M., *Adolescenti senza tempo*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

BALL L., *Future directions for employability research in the creative industries. Brighton: Art, Design and Communication – Learning and Teaching Support Network/The Council for Higher Education in Art and Design (CHEAD)*, 2003. Retrieved from: http://www.adm.heacademy.ac.uk/resources/resources-by-topic/employability/future-directionsforemployability-research-in-the-creative-industries).

BARICCO A., *La via della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2022.

BERTIN G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1968.

BERTIN G.M., CONTINI M.G., *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma 1983.

BREZINKA W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

BROOKFIEL, S.D., *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students question their assumptions*. Jossey-Bass, San Francisco, CA 2000.

BRUNER J.S., *Act of meaning*, Harvard University Press Cambridge, MA 1990.

CALCAGNO A., *Tu sei futuro. Al di là di ogni ragionevole dubbio*, Mondadori, Milano 2022.

CAMBI F., *Introduzione*, in F. CAMBI, A. BUGLIANI, A. MARIANI A., *Ortega y Gasset e la Bildung*, Unicopli, Milano 2007.

CERUTI M., *Il vincolo e la possibilità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1986.

CUNTI A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano 2008.

CUNTI A., PRIORE A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020.

D'APRILE G., *Libertà e apprendimento come desiderio di vita. In dialogo con Raffaele Laporta*, «Pedagogia Oggi», XVII, 2, 2019, pp. 328-341.

FREIRE P., *Educacao como pratica de liberdade*, Paz & Terra, Rio de Janeiro 1967.

GARDNER H., *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Harward 2006.

GIDDENS A., *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Polity Press, Cambridge 1991.

GUILFORD J.P., *Creativity, intelligence and their educational implications,* Knapp, San Diego 1968.

HEIDEGGER M., *L'essenza del fondamento*, Adelphi, Milano 1987.

HUSSERL E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Springer Netherlands, 1919.

LAPORTA R., *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

LIN Y., Fostering Creativity through Education-A Conceptual Framework of Creative Pedagogy, «Creative Education», *2*(3), 2011, pp. 149-155.

MEZIROW J., Transformative learning: theory to practice. «New Directions for Adult and Continuing Education», 74, 1997, pp. 5-12.

MORTARI L., Conoscere se stessi per aver cura di sé, «Studi sulla formazione», 2, 2008, pp. 45-58.

PESSINA A., Libertà e tecnologia: annotazioni teoretiche, in F. Botturi (a cura di), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

PRIORE A., La libertà come finalità e strumento di una educazione popolare, «Formazione, Lavoro, Persona», XI, 34, 2021, pp. 67-76.

—— Il ruolo orientativo delle famiglie: cambiamenti, criticità e nuove sfide, «Annali online della didattica e della formazione docente», 16, 2024, pp. 163-174.

RICOEUR P., *Temps et recit, vol. 1. L'intrigue et le recit historique*, Seuil, Paris 1983.

SEN A., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993.

—— *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna1994.

—— *Lo sviluppo è libertà. Perchè non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

WERTHEIMER M., *Productive thinking*. Harper and Brothers Publishers, New York 1959.

ZAMBRANO M., *Delirio e destino*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

—— *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003.

—— *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193733
pp. 29-45 (giugno 2025)

Dai "sé impossibili" ai "sé possibili"[1]

Definire il proprio habitus professionale attraverso la narrazione di personaggi fantastici

From 'impossible selves' to 'possible selves'

Defining one's professional habitus through the narration of fantastic characters

FERNANDO SARRACINO, LUCIA ARIEMMA*

RIASSUNTO: Il presente studio presenta le attività del laboratorio narrativo sui "sé impossibili" attivato nei percorsi di formazione per le professioni sanitarie a partire dal framework teorico-metodologico offerto dalla teoria dei "sé possibili". L'analisi delle narrazioni ha messo in luce quanto questo approccio possa permettere agli studenti di esplorare i propri impliciti e di definire più consapevolmente il proprio habitus professionale, comprendendo meglio valori, aspirazioni e paure che guidano le loro scelte e dando così forma al proprio "mondo professionale".

PAROLE–CHIAVE: sé possibili, narrazione, habitus professionale.

ABSTRACT: This study presents the activities of the narrative workshop on "impossible selves" implemented in training programmes for healthcare professions, drawing upon the theoretical and methodological framework offered by the theory of "possible selves". The analysis of the narratives highlighted how this approach can enable students to explore their implicit understandings and more consciously define their

[1] Il lavoro è il risultato di una progettazione, di una ricerca e di una discussione condivise. La stesura dei paragrafi è da attribuire come segue: §§ 2 e 3, Lucia Ariemma; §§ 4 e 5, Fernando Sarracino; § 1. Introduzione e § 6. Conclusioni, redatte congiuntamente dagli autori.

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli; Università della Campania "Luigi Vanvitelli".

professional habitus, thereby better comprehending the values, aspirations, and fears that guide their choices and thus shaping their "professional world".

KEY–WORDS: possible selves, storytelling, professional habitus.

1. Introduzione. Impianto teorico del laboratorio narrativo

La teoria dei "possible selves" (Markus e Nurius, 1986), i "sé possibili", può fornire uno sfondo metodologico interessante e significativo per analizzare lo sviluppo dell'identità personale e professionale nelle professioni sanitarie. Essa consente di interpretare l'identità professionale, l'autonomia dei professionisti sanitari e le loro azioni al mutare repentino degli scenari sociali e professionali. La frammentarietà, la complessità e la liquidità delle realtà che abitiamo quotidianamente ci impongono di rispondere a sfide sempre nuove e interconnesse tra di loro: ne sono un esempio i repentini cambiamenti dettati dalle necessità emergenti a seguito della pandemia da Covid-19; si tratta della necessità di fronteggiare situazioni sempre nuove, molto spesso difficili da agire e comunicare, e talvolta altrettanto velocemente obsolescenti, che dimostrano quanto sia importante che i professionisti sanitari siano consapevoli e capaci di gestire la propria identità professionale. Essa, infatti, non è solo il frutto di un percorso formativo formale e della condivisione di regole e di codici deontologici, ma si ridefinisce di persona in persona, a seconda del proprio habitus (Bourdieu, 1985).

In tale prospettiva, le diverse dimensioni e categorie relative alle concezioni di sé orientate verso il futuro, che rivestono un significato personale, caratteristiche della teoria dei "sé possibili", possono influenzare il passaggio dal presente a scenari futuri. La costruzione dell'identità, anche per i professionisti sanitari come per qualsiasi altro profilo professionale, richiede infatti una profonda comprensione del concetto di sé, fondamentale per la propria crescita professionale: la consapevolezza di sé rappresenta un elemento cruciale per una pratica sanitaria efficace. La teoria dei "sé possibili" può stimolare lo sviluppo dell'identità professionale dei sanitari, fornendo una struttura concettuale utile per analizzare i pensieri proiettati nel futuro, rilevanti per l'identità

e focalizzati sugli obiettivi attuali, evidenziando l'importanza di tali pensieri nella regolazione del comportamento per raggiungere un determinato stato futuro.

La teoria dei "sé possibili" illustra l'importanza e la dinamica dei concetti di sé proiettati nel futuro e rilevanti per l'individuo, nonché il modo in cui queste rappresentazioni influenzano la motivazione all'azione, sia nel presente che nel futuro. Questi concetti di sé riguardano "come gli individui concepiscono il proprio potenziale e le proprie prospettive future" (Markus & Nurius, 1986, p. 954) e possono riflettere le aspettative personali, incluse speranze, aspirazioni, ansie e preoccupazioni anticipate in uno scenario temporale prossimo o remoto.

La creazione di molteplici "sé possibili" può comportare una vasta gamma di proiezioni future, ma è fondamentale notare che questa costruzione è intrinsecamente connessa con le rappresentazioni del sé attuale. In altre parole, i "sé futuri" emergono da desideri, speranze, incertezze e timori che possiedono un significato specifico per l'individuo, sebbene tali aspirazioni siano, a loro volta, influenzate dall'insieme delle esperienze sociali, culturali e ambientali (passate e presenti) dell'individuo.

Si considera che i "sé possibili" si formino all'interno dei confini del contesto sociale, per cui le autoproiezioni derivano da ciò che è ritenuto prezioso o significativo nelle esperienze sociali specifiche dell'individuo.

Pertanto, il profilo professionale nel settore sanitario, intrinsecamente caratterizzato da un costante dialogo tra teoria e prassi, da un costante legame tra saperi, esperienze di laboratorio e tirocini sul campo, risulta particolarmente adatto a essere indagato attraverso questo approccio.

Questi "professionisti del futuro", nel loro percorso di formazione, sono al tempo stesso semplici studenti, impegnati in uno studio teorico, e praticanti, attivi nei reparti durante il percorso di tirocinio: di conseguenza, la teoria dei "possible selves" offre un valido strumento per analizzare i pensieri proiettati nel futuro, pertinenti all'identità e orientati verso obiettivi presenti, ma sottolinea come tale pensiero sia importante nell'orientare il comportamento verso uno stato futuro auspicato. Legare il concetto di "possibilità" alla dimensione del sé offre una prospettiva utile per analizzare una rappresentazione di sé nel futuro e le opportunità di crescita personale e professionale ipotizzate: indagare la concezione che i professionisti sanitari hanno di sé come "sé possibili" fornisce dunque informazioni preziose sia sull'identità presente che su quella futura.

Comprendere come i professionisti percepiscono se stessi è senza dubbio utile, ma approfondire le loro speranze e ansie arricchisce questa comprensione, poiché i "sé possibili" non sono semplicemente rappresentazioni statiche legate a esperienze passate; al contrario, essi fungono da strumenti attivi nella continua costruzione dell'esperienza stessa.

Partendo dalla prospettiva dei sé possibili e mutuando la stessa impostazione metodologica, la ricerca ha voluto provare ad indagare i "sé fantastici". Per raggiungere questa finalità, è stata formulata la seguente domanda di ricerca: "quali sono i suoi futuri "sé possibili" come professionista sanitario?". Per rispondere a questa domanda, è stato chiesto ai partecipanti di definire il profilo del professionista sanitario scegliendo figure di riferimento dalla cultura popolare e di narrare se stessi nei panni di questi personaggi in situazioni lavorative ipotetiche, al fine di esplorare le aspettative e le paure relative al loro futuro come operatori sanitari. Questa scelta è stata effettuata perché, nel doversi immedesimare in un personaggio della cultura popolare, i professionisti sanitari in formazione hanno identificato nel personaggio le proprie caratteristiche personali e professionali, anche quelle implicite e non dichiarate, e hanno, poi, proiettato se stessi nella narrazione fantastica del personaggio immaginato in situazioni lavorative. Narrazioni di "sé possibili", quindi, attraverso la propria rappresentazione attraverso "se impossibili" al fine di far emergere e svelare le complessità legate all'identità professionale e per identificare elementi significativi che influenzano il proprio percorso di crescita e sviluppo.

2. Identità professionale, habitus e cultura popolare

L'identità, nelle sue molteplici dimensioni, è concepita come un insieme di elementi distintivi e fondamentali che garantiscono l'autenticità dell'individuo. Essa si manifesta come un fenomeno dinamico, soggetto a processi di costruzione e trasformazione nel corso del tempo, in un continuum evolutivo. A fianco dell'identità personale, che si sviluppa e si struttura fin dall'infanzia, è opportuno considerare l'identità sociale, la quale si configura come l'aspetto dell'immagine di sé di un individuo che scaturisce dalla consapevolezza di appartenere a un determinato gruppo sociale,

assieme al valore simbolico attribuito a tale appartenenza (Palmonari, 1995). Questo fenomeno consente all'individuo di acquisire una progressiva consapevolezza e percezione del proprio ruolo all'interno del tessuto sociale (Lodini et al., 2024).

Non fa eccezione la definizione dell'identità professionale nelle professioni sanitarie: «Il Codice deontologico riconosce l'infermiere come professionista e come persona; riconosce il cittadino come curato e come persona; riconosce la società nella quale viviamo e quella in cui vorremo vivere; riconosce la normativa attuale e ne prefigura la sua evoluzione.

Ecco, quindi, che il senso di questo (ri)conoscere racchiuso nel nostro documento guida è la rete, il collegamento, le connessioni, le relazioni. [… Ma] il Codice può concorrere all'identità professionale, ma non è l'identità professionale […] perché l'identità professionale è sia deontologica, che scientifica, che personale.» (Mangiacavalli, 2019, p. 4).

In questo contesto, seguendo il pensiero di Pierre Bourdieu (2005), l'identità professionale può essere analizzata attraverso il prisma del concetto di habitus, il sistema di predisposizioni e disposizioni che, costituendo l'individuo, influenza continuamente il modo in cui egli si relaziona agli altri e costruisce il proprio stile di vita, le proprie scelte e le conseguenti azioni: l'habitus, ci ricorda Bourdieu, è il "principio non scelto di tutte le scelte", talvolta implicito, "che guida tutte le decisioni". Esso si traduce in un sistema duraturo soggetto a continua evoluzione, proprio di ciascun individuo, che gli fornisce «la capacità di saper pensare e saper agire […], ovvero di fronteggiare situazioni o risolvere problemi che si danno» in un determinato dominio (Martini, 2017, p. 216). All'interno di questo sistema sono incluse le esperienze e le conoscenze personali che influenzano le azioni e differenziano il modo in cui ciascun individuo affronta compiti e problemi assegnati.

L'habitus svolge, quindi, un ruolo chiave nelle situazioni poiché regola le azioni e le decisioni prese, consentendo di utilizzare le conoscenze personali e l'esperienza acquisita trasformandole in competenze e, quindi, in proprie risorse. Ogni volta che si agisce, l'habitus viene ridefinito e trasformato in base ai contesti in cui si opera, diventando una forma di conoscenza implicita per l'individuo e contribuendo alla costruzione dell'identità individuale, professionale e collettiva (Magnoler, 2011). Tale processo, pertanto, è intrinsecamente legato alla formazione di un habitus professionale, che guida le scelte e le pratiche di un individuo all'interno

dei contesti lavorativi e sociali di appartenenza: l'habitus si arricchisce e evolve se il professionista, a partire dalla propria azione, riesce a riflettere sul proprio bagaglio professionale e a comprendere le logiche implicite che guidano le sue scelte, al fine di acquisire nuove conoscenze. In questo modo, la formazione diventa un processo fondamentale per sviluppare la propria identità professionale, accogliendo il cambiamento come opportunità di crescita anziché come perdita di sé e mirando alla comprensione di contesti sempre più complessi e in continua evoluzione. La formazione dell'identità personale e professionale, quindi, passa attraverso la presa di consapevolezza del proprio habitus.

«[…] Attraverso l'habitus l'individuo è nel mondo sociale e il mondo sociale è dentro di lui» (Baldacci, 2017, p. 202). Ne consegue che non si può disgiungere l'habitus dal sostrato culturale di riferimento di ciascun individuo, fatto da letture, miti, esperienze e conoscenze personali, dal proprio sistema di relazioni, etc. La stessa cultura popolare diventa quindi parte integrante dell'habitus professionale. La cultura popolare offre modelli narrativi, estetici e comportamentali che contribuiscono alla formazione dell'identità da diversi punti di vista. Film, musica, letteratura e altri media comunicano valori, norme e stili di vita che possono concorrere ad influenzare il senso di sé e le aspirazioni professionali di ciascun individuo.

L'industria culturale, quindi, facilita l'accesso a diverse forme di capitale culturale. Questo capitale può includere conoscenze, competenze e reti sociali utili per la creazione di opportunità professionali (ad esempio, un individuo che consuma e partecipa attivamente alla cultura popolare può sviluppare un linguaggio e un repertorio di competenze richieste in determinati ambiti professionali). Le narrazioni presenti nella cultura popolare, inoltre, spesso riflettono e modellano le aspirazioni sociali ed economiche: le rappresentazioni di successo e di vita ideale, quindi, possono influenzare le aspettative professionali di un individuo, incoraggiandolo a perseguire determinati sentieri di carriera o, al contrario, a sentirsi limitato da stereotipi e rappresentazioni negative. In più, la cultura popolare crea comunità e reti di appartenenza, che possono fornire supporto e opportunità professionali: le persone che condividono interessi culturali tendono a stringere legami sociali che possono rivelarsi utili nella carriera, facilitando scambi di idee e opportunità di cooperazione. Da tutto ciò appare evidente come la cultura popolare funge da sfondo ricco e complesso per la formazione dell'habitus personale e professionale, da humus

all'interno del quale esso si forma e si struttura, influenzando le aspirazioni, le pratiche e le relazioni sociali di un individuo.

3. La teoria dei "sé possibili"

La teoria dei "sé possibili", formulata da Markus e Nurius nel 1986, propone che gli individui abbiano delle rappresentazioni mentali riguardanti le proprie potenzialità future, le proprie aspirazioni e le proprie paure relative a ciò che potrebbero diventare. Queste diverse configurazioni di sè, definite "sé possibili", sono manifestazioni cognitive delle ambizioni, delle ansie e delle minacce potenziali, e fungono da ponte concettuale tra il pensiero e la motivazione. I "sé possibili" conferiscono un significato specifico e una chiara direzione sia alla sfera personale che a quella professionale, influenzando le scelte dell'individuo.

L'importanza dei sé possibili risiede nella loro capacità di fungere da motivazione per azioni future (Oyserman & Horowitz, 2023), spingendo gli individui a perseguire versioni desiderabili di sé e a distanziarsi da quelle indesiderabili. Si deve notare che tali rappresentazioni non sono semplicemente proiezioni di ruoli o stati futuri generici; esse incarnano speranze, timori e aspirazioni che sono uniche e significative per ciascun individuo. Ad esempio, un individuo può identificarsi come psicologo, ma nello stesso tempo potrebbe aspirare a diventare un imprenditore, un atleta o un genitore. Queste idee sui sé possibili possono essere viste come riflessi degli altri per noi desiderabili e sono frequentemente il risultato di confronti sociali in cui le caratteristiche personali vengono messe in relazione con quelle di figure significative nel contesto sociale (Cinnirella, 1998). In questo modo, attraverso i "sé possibili", possiamo comprendere come vediamo noi stessi (o come vorremmo che i nostri interlocutori possano vederci), come ci collochiamo all'interno dei diversi contesti sociali che abitiamo (o che ruolo, che posizione, che considerazione vorremmo avere all'interno di essi), e come ci poniamo in relazione con le persone con le quali quotidianamente abbiamo a che fare nella nostra quotidianità personale e professionale (immaginando come vorremmo che le nostre relazioni evolvessero) (Markus, 2006).

I sé possibili, quindi, si caratterizzano per la loro proiezione nel futuro; infatti, il loro ambito d'analisi ha a che fare con la percezione del

potenziale dell'individuo e con i ruoli futuri concepiti. In questo senso, essi racchiudono sia le aspirazioni ideali che i traguardi realistici, ma anche paure legate a risultati delineati come catastrofici. Questa forma di consapevolezza di sé permette agli individui di delineare le loro potenzialità e le loro prospettive di sviluppo (Sools et al., 2017). Incorporare il concetto di possibilità nel processo di autoidentificazione introduce un elemento di dinamismo. Alcuni sé possibili emergono come simboli di speranza e aspirazione, mentre altri fungono da allerta contro futuri eventi indesiderati.

Tuttavia, tutte queste configurazioni forniscono orientamento e motivazione alle azioni, stimolando il processo di crescita personale. I sé possibili traducono in termini cognitivi le nostre aspirazioni di competenza e autorevolezza, così come le paure di inadeguatezza e fallimento.

In virtù della loro natura interattiva, i sé possibili giocano un ruolo determinante nelle dinamiche del concetto di sé. Essi influenzano le autovalutazioni dell'individuo e contribuiscono a cambiamenti comportamentali nel breve e lungo termine. Le esperienze sociali e i contesti culturali in cui l'individuo si sviluppa plasmano l'idea di questi sé, evidenziando sia la creatività che le limitazioni imposte dalla società. Ogni persona ha la capacità di formulare una vasta gamma di sé possibili, influenzata dal contesto socioculturale e storico circostante, e dalle immagini e dai simboli diffusi dai media e dalle interazioni sociali. Pertanto, esistono molteplici rappresentazioni del sé in un individuo, collegate a esperienze passate, presenti e prospettive future. La selezione o la negazione di diversi sé possibili contribuisce attivamente al percorso di autodefinizione e di sviluppo dell'individuo (Dunkel, 2006).

4. Metodologia: la narrazione come dispositivo per la formazione nelle professioni sanitarie

La narrazione può essere definita come l'atto di "raccontare una storia." Nel processo narrativo, si apportano costantemente selezioni, riorganizzazioni, eliminazioni e revisioni degli elementi, fino a quando sia la storia, sia l'esperienza vissuta o immaginata assumono una forma ben definita.

L'atto di narrare rappresenta un fondamentale processo cognitivo comune a tutti gli individui (Jedlowski, 2000) e implica la possibilità di stabilire connessioni e relazioni significative. Il pensiero narrativo può essere

concepito come una modalità cognitiva altamente specializzata attraverso la quale l'esperienza viene organizzata e l'interazione con il mondo sociale si costruisce.

In questo studio, la narrazione assolve a un duplice ruolo: funge sia da strumento che da metodologia. In qualità di strumento, si ritiene che l'atto di condividere la propria storia possa consentire ai partecipanti di intraprendere un percorso di "autocomprensione" o identificazione, rivelando così aspetti del loro senso di sé o della loro identità. Secondo Benwell e Stokoe (2006), infatti, "è attraverso l'atto di narrare che costruiamo le identità: gli 'io' acquistano coerenza e significato grazie al lavoro narrativo o 'biografico' che viene svolto" (p. 42). La narrazione rappresenta altresì la metodologia impiegata in questa ricerca, poiché ad essa è riconosciuto il potenziale unico per esplorare l'identità e per fornire intuizioni riguardo alle percezioni dei partecipanti in merito alla loro professionalità.

La narrazione gioca un ruolo cruciale per l'individuo come "strumento" che facilita il processo di identificazione. Secondo Denzin & Salvo (2023), le narrazioni autobiografiche costituiscono una sorta di mappa che consente all'individuo di orientarsi da un punto di partenza a un punto di arrivo: l'attivazione della riflessione prospettica durante la costruzione della storia narrata supporta l'individuo nell'esplorare i propri "possibili sé", rivivendo la propria esistenza; ciò significa interpretare la propria vita attraverso diverse prospettive, immaginare scenari alternativi e modellare attivamente la propria storia (Connelly & Clandinin, 2006).

L'identità, sia personale sia professionale, non è un'entità statica, ma un processo dinamico che si costruisce attraverso il discorso e la narrazione. Autori come Benwell e Stokoe (2006) sottolineano che l'identità si forma nel linguaggio e nella comunicazione, sia orale che scritta, e non preesiste ad essi, spostando l'attenzione da una concezione essenzialista a una performativa: l'atto di esprimersi e raccontare la propria storia è fondamentale per definire chi siamo. In questa prospettiva, le narrazioni diventano lo strumento attraverso cui gli individui danno senso e significato a sé stessi, delineano le proprie aspirazioni e costruiscono il proprio futuro: l'identità è "performata" e attivamente costruita attraverso il discorso e le narrazioni. Di conseguenza, l'identità è intesa come una costruzione sociale e fluida, modulata a seconda del contesto e del pubblico, e può essere plurale. Le narrazioni, pertanto, non sono solamente strumenti di racconto, ma veri e propri atti performativi che plasmano

l'identità. Attraverso le storie, gli individui e i gruppi conferiscono significato alle proprie azioni e si definiscono; narrano ciò che sono o ciò che desiderano diventare e, mentre narrano, si trasformano e diventano le loro storie (Bruner, 1986). Noi diventiamo le storie che raccontiamo. "Raccontare storie configura il 'sé-che-potrebbe-essere'" (Riesmann, 2008). Adottando una visione performativa dell'identità, quale quella costruita all'interno del discorso narrativo, dobbiamo considerare queste storie, innanzitutto, come costruzioni sociali, quindi delineate in maniera differente a seconda del pubblico e, in secondo luogo, come multiple, poiché ciascuno di noi potrebbe costruire le proprie identità in modi diversi per pubblici e scopi differenti. Le storie e le identità hanno autori e destinatari, si plasmano collettivamente, anche se raccontate singolarmente, e possono mutare a seconda delle percezioni e delle esigenze degli autori e dei destinatari.

Ne deriva quindi che il dispositivo narrativo può supportare significativamente lo sviluppo dell'identità professionale, in particolare nei contesti della formazione di professionisti. La narrazione, nelle sue varie forme (autobiografica, cinematografica, fotografica, storytelling, ecc.), si configura come un'opportunità per riconoscere e valorizzare la propria biografia personale, costituendo un approccio innovativo nei percorsi di empowerment sociale, così come nei processi formativi orientati alla professionalizzazione. Attraverso l'impiego di tale metodologia i partecipanti possono non solo riflettere sulle proprie esperienze passate, ma anche esplorare nuove possibilità per il loro futuro professionale. In sostanza, la narrazione non rappresenta solo un mero strumento di comunicazione, ma diventa un mezzo attraverso il quale si attiva un processo di riflessione critica e di riformulazione dell'identità professionale in cui le storie personali si intrecciano con le narrazioni condivise all'interno della comunità educativa.

Per questo motivo si è scelto di esplorare i "sé possibili" attraverso il dispositivo narrativo, indagandone le potenzialità a supporto della definizione di identità professionali consapevoli (Whitty, 2002). Attraverso tali narrazioni, infatti, si è voluto dar vita ad uno spazio di dialogo e di confronto, in cui le storie individuali non solo possono venire ascoltate, ma anche riconosciute come parte di una rete complessa di esperienze che alimentano il senso di appartenenza e professionismo. La promozione di tale pratica narrativa potrebbe contribuire, quindi, non solo alla

costruzione di un'identità professionale consapevole e critica attraverso la realizzazione di un processo di immersione e distanziamento (Martínez, 2014), ma anche alla definizione di un ambiente formativo più inclusivo e coeso, capace di valorizzare le diverse voci e i plurimi punti di vista che caratterizzano tutti i processi formativi.

5. La ricerca. Le narrazioni "impossibili"

Come già anticipato precedentemente, la ricerca ha avuto quali destinatari i corsisti del Corso di "Nursing" attivato presso l'Università della Campania "Luigi Vanvitelli". Si tratta di un percorso di Studi rivolto in maniera privilegiata a studenti stranieri, provenienti da diverse realtà internazionali, soprattutto extracomunitarie, condotto in lingua inglese[2].

Ai corsisti è stato chiesto, coerentemente con quanto già esposto nei paragrafi precedenti, di scegliere un personaggio appartenete alla cultura popolare (film, fumetti, serie tv, letteratura, musica, etc.) e di definirne le caratteristiche immaginandolo nelle vesti di un professionista sanitario.

La consegna richiedeva: "Il personaggio deve incarnare quelle che, secondo lei, sono le sue caratteristiche distintive in quanto futuro professionista sanitario o, comunque, il profilo di professionista sanitario che vorrebbe diventare". Sulla falsa riga di quanto già condotto in esperienze precedenti (Sarracino & Ariemma, 2025) nei percorsi di formazione degli insegnanti, per ciascun personaggio è stato chiesto di delineare: caratteristiche del personaggio nelle vesti di professionista sanitario, punti di forza, punti critici e strumenti di lavoro. L'unico vincolo imposto alla scelta del personaggio è stato quello di non poter scegliere un professionista sanitario nella narrazione (ad esempio, non avrebbero potuto scegliere il personaggio del Dr. House). Hanno preso parte al laboratorio 17 studentesse e studenti e l'attività si è svolta in due distinti momenti d'aula. Nella prima fase, a titolo esemplificativo, sono state lette ai corsisti (e messe loro a disposizione) le descrizioni dei "personaggi da favola" di Roberto Latella (2019): si tratta di una serie di profili attraverso i quali il sociologo ha categorizzato alcune tipologie di educatore. Non trattandosi di profili di

[2] Tutte le scritture sono state realizzate in lingua inglese: in questa sede sono riportate le traduzioni a cura degli autori della ricerca.

professionisti sanitari, non si è pensato in questo modo di indirizzare le scelte dei corsisti ma, al contrario, si è fornito uno schema operativo attraverso il quale potessero esplorare i propri "personaggi" in maniera non superficiale. Una volta letti e discussi insieme i profili di educatore, nella seconda fase dell'attività, i corsisti hanno potuto definire il proprio profilo di professionista sanitario a partire dallo schema condiviso[3].

I corsisti hanno fatto riferimento al loro panorama narrativo[4] e le scelte effettuate sono state le più variegate: da Rocky Balboa (per il senso dell'onore e la risolutezza) ad Amelie Poulain (per l'empatia e la dedizione agli altri); dal Maestro Yoda (per la saggezza e la pazienza) ad Hermione

[3] Coerentemente con lo schema operativo utilizzato da Latella, per ciascun profilo era richiesta: la descrizione del personaggio nelle vesti di professionista sanitario; i punti di forza; i punti critici; gli strumenti di lavoro; la modalità secondo cui il personaggio sarebbe potuto evolvere in termini professionali.

[4] A titolo di esempio si riporta la descrizione del professionista sanitario Mikasa Ackermann, protagonista dell'universo narrativo delle serie manga e anime "Attack on Titan": "Mikasa Ackermann è una figura che incarna le virtù di un professionista sanitario in modi inaspettati, nonostante il suo contesto di origine. La sua dedizione verso i suoi amici e il suo incessante impegno nel proteggerli riflettono una passione autentica per il benessere altrui, qualità imprescindibile per chi opera nel campo della sanità. Ogni volta che si trova in una situazione critica, la sua resilienza emerge con forza, dimostrando una capacità straordinaria di mantenere la calma e di affrontare le emergenze, proprio come un medico o un infermiere che deve prendere decisioni vitali in momenti di grande tensione. La sua empatia è un'altra caratteristica chiave che fa di Mikasa un'ottima rappresentante di questa professione. La sua estrema connessione emotiva con le persone che ama le permette di percepire il dolore e la sofferenza degli altri, una sensibilità che risulta fondamentale nel lavoro sanitario, dove ogni paziente ha una propria storia e necessita di un approccio personalizzato. Questo alto grado di comprensione non solo le consente di offrire supporto fisico, ma anche di fornire conforto emotivo, un aspetto spesso trascurato nel mondo della salute. Inoltre, Mikasa dimostra una netta attitudine alla leadership, un'altra qualità che la avvicina ai professionisti sanitari. La sua capacità di affrontare le situazioni con determinazione le consente di guidare e ispirare il suo gruppo, rispecchiando il modo in cui un buon medico o un infermiere deve essere in grado di coordinare e sostenere il proprio team nelle situazioni più critiche. Questa abilità si manifesta non solo nel prendere iniziative, ma anche nel saper affrontare le sfide con calma e pragmatismo. Tuttavia, nonostante questi punti di forza, Mikasa deve affrontare anche delle vulnerabilità. Il suo intenso impegno può portarla a un sovraccarico emotivo quando le situazioni divengono insostenibili, rendendola suscettibile a burnout. La sua tendenza a reagire impulsivamente, specialmente quando la sicurezza delle persone che ama è in gioco, può portare a decisioni affrettate, mentre nelle professioni sanitarie è importante trovare un equilibrio tra prontezza e riflessione. Immaginando Mikasa in un ruolo sanitario, le sue competenze potrebbero estendersi all'uso di attrezzature di pronto soccorso e a tecniche pratiche per il soccorso, simboleggiando l'approccio diretto che spesso è necessario nelle emergenze. La sua abilità nel fornire supporto psicologico è un aspetto cruciale della sua personalità, che si traduce naturalmente in un'ottima pratica per un professionista che lavora a stretto contatto con pazienti, sottolineando quanto sia fondamentale l'aspetto umano nel lavoro sanitario".

Granger (per la sua tendenza a farsi carico di responsabilità anche altrui), da Katniss Everdeen (per la sua resilienza) a Spiderman (per il suo senso di responsabilità), etc..

Una volta definiti i personaggi in classe, ai corsisti è stata data una settimana di tempo per scrivere una storia immaginaria che facesse riferimento alle proprie esperienze pregresse e che avesse per protagonista il personaggio da loro definito, immaginando quali sarebbero state le strategie di intervento che il personaggio avrebbe agito in quella specifica situazione[5].

La finalità era, per l'appunto, di far esplorare ai corsisti i propri "sé possibili" (i personaggi erano stati delineati a partire dalle proprie caratteristiche o, comunque, dalle proprie aspirazioni professionali) attraverso personaggi definiti tra finzione e realtà.

[5] A titolo di esempio si riporta la narrazione che ha per protagonista Amelie Poulain: "Napoli. Un pomeriggio di un giorno di maggio. Un turno come un altro. O forse no! Chiara, 17 anni: come si può restare incinte a quell'età? E adesso? I risultati della strutturale non sono positivi: il feto non si è formato completamente. Chiara era visibilmente angosciata, lottando tra la paura e la confusione, mentre si preparava ad affrontare una decisione impossibile. Quando Amélie entrò nella stanza di Chiara, trovò la ragazza seduta sul letto con gli occhi pieni di lacrime. "Ciao Chiara, sono Amélie. Sono qui per te", disse avvicinandosi con dolcezza. La giovane si voltò verso di lei, cercando una scintilla di comprensione nei suoi occhi. Con pazienza, Amélie iniziò a parlare con Chiara, ascoltando ogni sua parola. "Io non voglio fare del male al mio bambino, ma non so se ce la farò a sopportare il dolore", si lamentò la ragazza, le mani tremanti stringendo la coperta. Amélie annuì, comprendendo il caos emotivo che stava vivendo. Le spiegò con calma il processo, lasciando che Chiara esprimesse le sue paure e le sue preoccupazioni. "È una decisione difficile, ma voglio che tu sappia che qualsiasi scelta tu faccia, sia che tu decida di proseguire o di interrompere la gravidanza, hai il diritto di farlo e noi saremo qui per supportarti in ogni passo," disse Amélie, ponendo l'accento sull'importanza del supporto che avrebbero ricevuto. Mentre parlavano, Amélie aprì un libro illustrato di immagini serene e dolci per spiegare le malformazioni. Mostrò a Chiara che, nonostante ci fossero sfide enormi, avevano a disposizione risorse e supporto. La ragazza cominciò a sentirsi un po' più forte, abbracciando lentamente l'idea che non era sola in questo processo. Alla fine della conversazione, dopo che ebbe riflettuto e discusso con la sua famiglia, Chiara decise di procedere con l'aborto terapeutico. Amélie le strinse la mano. "Hai fatto una scelta difficile, ma puoi esser certa di avere il nostro supporto. Non sei sola in questo", le disse con sincerità, cercando di infondere un po' di coraggio. Il giorno dell'intervento, Amélie rimase al fianco di Chiara, parlando con calma mentre le procedure si svolgevano. Raccontò storie di speranza e di artisti napoletani, cercando di distrarla e farle sentire che, nonostante il momento difficile, c'era sempre una luce alla fine del tunnel. Dopo l'intervento, Chiara si sentì liberata da un peso immenso, guardò Amélie con gratitudine negli occhi. "Grazie per avermi ascoltata e per non avermi giudicata", disse. Amélie le sorrise: "Hai trovato la forza di cui avevi bisogno. Ricorda che il futuro è nelle tue mani e che ci sono sempre nuove opportunità che ti aspettano. Questo è solo un capitolo della tua storia". L'esperienza non fu solo una prova per Chiara, ma anche un momento di crescita per Amélie. Riconobbe quanto fosse importante il suo ruolo non solo come ostetrica, ma anche come guida e sostegno emotivo. Continuando a brillare nel suo lavoro, Amélie capì che ogni vita salvata, ogni sogno sostenuto, era il suo modo di rendere il mondo un posto migliore, un passo alla volta".

Ogni storia è stata oggetto di discussione uno a uno con il docente in sede di restituzione delle narrazioni. In fase di confronto si sono analizzate: le motivazioni della scelta del personaggio, le motivazioni della scelta della "situazione clinica" narrata, la coerenza del profilo del personaggio delineato con le scelte "fatte" nella situazione narrata. Al termine della restituzione, ai corsisti è stato chiesto di operare una riflessione (attraverso la compilazione di un Google Moduli anonimo) su come il narrare una situazione clinica nei panni di un personaggio immaginario avesse permesso loro di far emergere (e rendere esplicito) il proprio habitus professionale.

6. Conclusioni

La raccolta e l'analisi delle narrazioni, frutto dell'incontro tra i "sé impossibili" e i propri "sé possibili", ha permesso ai corsisti di esplorare un nuovo dispositivo per conoscere i propri impliciti e per definire in maniera più consapevole il proprio habitus personale e professionale. Il confronto tra i personaggi selezionati, le loro caratteristiche, i loro punti di forza e i loro punti critici, da un lato, e l'ascolto reciproco delle brevi narrazioni che ciascun corsista ha delineato (nella consapevolezza che ciascuna di esse attingeva anche alla propria esperienza personale, anche se filtrata con la lente dei personaggi impossibili), ha permesso loro di realizzare un processo di immersione e distanziamento che li ha fatti, da un lato, sentire nell'azione e, dall'altro, ha permesso loro di guardarsi dall'esterno, comprendendo meglio i propri costrutti, i propri, valori, le proprie aspirazioni, le proprie paure, etc..

Gli studenti hanno provato a proiettare se stessi in un immaginario futuro possibile, e, attraverso il filtro di situazioni fantastiche, hanno declinato le proprie possibili azioni di professionisti nelle azioni dei propri personaggi: in questo modo, hanno potuto dare forma al proprio "mondo professionale", leggere le proprie aspettative, immaginare le proprie competenze agite in situazione ma anche guardare in faccia alle proprie paure e alle proprie fragilità.

Dai feedback raccolti attraverso il Google Moduli anonimo a seguito del percorso formativo, coerentemente con quanto riportato in letteratura per i processi di professionalizzazione di altri professionisti (Hamman

et al, 2010; Hamman et al, 2013; Erdem, 2020) è emerso che il percorso narrativo attraverso l'esplorazione dei "sé possibili", in questo caso "sé impossibili", ha dato ai professionisti in formazione la possibilità di leggere più chiaramente le logiche che muovono le loro scelte esplicitandone l'habitus professionale.

Essi hanno osservato che, in questo modo, hanno potuto rappresentare le proprie competenze professionali, non solo "in positivo", osservando il futuro sé che agisce con un profilo professionale "desiderato", auspicato, anche idealizzato, ma anche guardando ad un habitus professionale determinato da atteggiamenti e valori, talvolta legati ai contesti di azione e di provenienza culturale, che essi respingono, perché in questi non si riconoscono o non vogliono riconoscersi.

Riferimenti bibliografici

BALDACCI M., *Bourdieu, l'habitus e il problema del sostrato formativo*, in Susca E. (a cura di), *Pierre Bourdieu. Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*, Orthotes, Napoli-Salerno 2017, pp. 199-208.

BENWELL B. & STOKOE E., *Discourse and identity*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2006.

BOURDIEU P., *Il senso pratico*, Roma, Armando 2005.

BRUNER J., *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986.

CINNIRELLA M., *Exploring temporal aspects of social identity: the concept of possible social identities*, Eur. J. Soc. Psychol., 28, 1998, pp. 227-248. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199803/04)28:2<227::AID-EJSP866>3.0.CO;2-X.

CONNELLY F.M. & CLANDININ D.J., *Narrative Inquiry*, in Green J.L., Camilli G., & Elmore P. (Eds.), *Handbook of complementary methods in educational research*, Washington, American Educational Research Association, 2006, pp. 477-487.

DENZIN N. K., SALVO J. (Eds.), *Culturally relevant storytelling in qualitative research: Diversity, equity, and inclusion reexamined through a research lens*, Gorham, ME, Myers Education Press, 2023.

DUNKEL C., KERPELMAN J., *Possible selves: Theory, research and applications*, New York, NY, Nova Science Publishers, Inc., 2006.

ERDEM C., *Exploring the relationships between possible selves and early teacher identity of Turkish pre-service teachers*, FIRE: Forum for International Research in Education, 6(3), 2020, 94-115.

HAMMAN D., GOSSELIN K., ROMANO J., BUNUAN R., *Using Possible-Selves Theory to Understand the Identity Development of New Teachers*, Teaching and Teacher Education, 26, 2010, pp. 1349-1361.

HAMMAN D., WANG E., BURLEY H., *What I expect and fear next year: measuring new teachers' possible selves*, Journal of Education for Teaching, 39(2), 2013, pp. 222-234. https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765194.

JEDLOWSKI P., *La narrazione nella vita quotidiana*. Milano, Bruno Mondadori 2000.

LATELLA R., *Un educatore da favola. Riconoscere il proprio stile educativo attraverso i personaggi delle favole*, Roma, Alpes Italia 2019.

LODINI R., CARELLI L., FERRARA P., DI PRISCO L., TERZONI S., DESTREBECQ A., PAROZZI M., *L'identità professionale dell'infermiere: quale evoluzione si prospetta per il nostro futuro?*, Dissertation Nursing, 3(2), 2024, pp. 1-2. https://doi.org/10.54103/dn/24964

MAGNOLER P., *Tracce di habitus?*, Education Sciences & Society, 2, 2011, pp. 67-82.

MANGIACAVALLI B., *Presentazione*, in, Federazione Nazionale Ordine delle Professioni Infermieristiche, *Codice Deontologico delle Professioni Infermieristiche 2019*. Roma, FNOPI, 2019, pp. 3-7.

MARKUS, H., *Foreword*, in C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications*, Hauppauge, NY, Nova Science Publishers, 2006, pp. xi-xiv.

MARKUS H., NURIUS P., *Possible selves*, American Psychologist, 41(9), 1986, pp. 954-969.

MARTÍNEZ, M.A., *Storyworld Possible Selves and the Phenomenon of Narrative Immersion: Testing a New Theoretical Construct*, Narrative, vol. 22, no. 1, 2014, pp. 110-31, http://www.jstor.org/stable/24615412.

MARTINI B., *Habitus e gioco epistemico: costrutti per una Pedagogia dei saperi*, in Susca E. (a cura di), *Pierre Bourdieu. Il mondo dell'uomo, i campi del sapere*, Orthotes, Napoli-Salerno, 2017, pp. 209-226.

OYSERMAN D., HOROWITZ E., *From possible selves and future selves to current action: An integrated review and identity-based motivation synthesis*, in Elliot A.J. (Ed), *Advances in Motivation Science*, Elsevier, (10), 2023, pp. 73-147, https://doi.org/10.1016/bs.adms.2022.11.003.

PALMONARI A., *Processi simbolici e dinamiche sociali. 2 Ed*, Bologna, Il Mulino 1995.

REISSMAN C.K., *Narrative Methods for the Human Sciences*, Thousand Oaks, CA, SAGE Publications 2008.

SARRACINO F., ARIEMMA L., *Exploring Professional Identities: A Narrative Analysis of the Teaching Role Through 'Possible Selves' and Artificial Intelligence*, Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, in corso di pubblicazione, 2025.

SOOLS A., TRILIVA S., FILIPPAS T., *The role of desired future selves in the creation of new experience: The case of Greek unemployed young adults*, Style, 51(3), 2017.

WHITTY, M., *Possible Selves: An Exploration of the Utility of a Narrative Approach*, Identity, 2(3), 2002, pp. 211-228. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0203_02.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193734
pp. 47-58 (giugno 2025)

Educare nella crisi. La lezione radicale di bell hooks

Educating in times of crisis. The radical lesson of bell hooks

STEFANIA MADDALENA*

RIASSUNTO: Nell'attuale società complessa, segnata da disuguaglianze e crisi, la pedagogia di bell hooks offre strumenti critici per un'educazione inclusiva e trasformativa. Fondata su libertà, intersezionalità e decolonizzazione del sapere, ridefinisce la scuola come spazio di giustizia sociale, dialogo e cura. Questo contributo ne esplora l'attualità e le applicazioni concrete, proponendo spunti per una trasformazione educativa basata su giustizia, cura, partecipazione sociale e politica

PAROLE–CHIAVE: emergenze educative, giustizia sociale, pedagogia critica, pedagogia narrativa

ABSTRACT: In contemporary complex societies characterised by pervasive inequalities and systemic crises, bell hooks' pedagogical framework offers crucial tools to promote inclusive and transformative education. Grounded in the principles of freedom, intersectionality and decolonisation of knowledge, his approach fundamentally redefines the role of schooling as a nexus for social justice, dialogue and care. This contribution examines the relevance and practical applications of hooks' pedagogy, proposing insights for an educational paradigm shift centred on equity, pedagogical care, social and political participation.

* Università degli Studi "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara.

KEY–WORDS: educational emergencies, social justice, critical pedagogy, pedagogical narrative

1. Introduction

In the context of contemporary society – characterised by rapid and profound socio-cultural, economic, environmental and technological transformations – education is increasingly confronted with unprecedented challenges that amount to true educational emergencies. The ecological crisis, economic instability, the novel inequalities generated by globalisation, intercultural conflicts, the weakening of social bonds, and the fragmentation of identity all urge a radical rethinking of traditional educational models (Morin, 2001). These phenomena, interrelated and complex, cannot be addressed through linear or simplified approaches; rather, they demand a systemic perspective capable of grasping the plurality and interdependence of the factors at play.

According to Morin, educating within a complex society requires developing the capacity to deal with ambiguity, to critically interrogate acquired knowledge, and to promote an ethics of responsibility and planetary solidarity. Education, from this perspective, must abandon a training-based and reductionist logic to embrace an ecological, transdisciplinary, and reflexive vision, one that prepares individuals to live with uncertainty and to act consciously in the world. This epistemological vision is complemented by the ethical-political perspective proposed by Martha Nussbaum (2010), who emphasises education's fundamental role in shaping citizens capable of critical thinking, empathy, and a sense of justice. Through her "capabilities approach," Nussbaum calls for the transcendence of a merely economic conception of schooling, restoring its democratic and humanistic function. In a globalised yet deeply unequal world, schools and educational spaces must become environments that promote autonomy, dignity, and active participation, particularly for those historically excluded from circuits of power and discourse.

In this scenario, pedagogy is called to respond not only as theoretical knowledge but as a transformative practice capable of generating meaningful contexts for learning, relationships, and care. Contemporary educational challenges demand approaches that integrate cognitive, affective,

social, and ethical dimensions within a framework of social justice and relational sustainability.

It is within this complex and fertile context that the pedagogical thought of bell hooks (1952-2021) acquires particular significance. A feminist theorist, radical intellectual, and American educator, hooks proposed a vision of education as a deeply political and relational act.

Her work constitutes one of the most radical and profound reinterpretations of education as a space for liberation, care, and social transformation. Her idea of "education as the practice of freedom" (Hooks, 1994) places at its core the teacher's responsibility to create spaces of dialogue, respect, and critical awareness, thus making the educational experience an opportunity to subvert oppressive logics and build solidaristic communities.

Bell hooks' pedagogy, rooted in an ethic of care and a commitment to intersectional justice, is extraordinarily timely for addressing the educational challenges posed by a complex society.

2. Pedagogical Emergencies: educational challenges and new paradigms

Among the various emergencies affecting education in contemporary society, one of the most significant concerns the crisis of students' active participation in their own educational paths. In both school and university contexts, there is growing evidence of student disengagement, disaffiliation, and a sense of estrangement from educational institutions and their processes. This condition cannot be reduced merely to individual factors; rather, it is deeply rooted in educational models that remain highly transmissive, hierarchical, and standardised models that struggle to recognise subjectivities, lived experiences, and cultural differences as valuable resources for learning (Biesta, 2010).

The absence of spaces for listening, dialogue, and co-construction of knowledge contributes to educational experiences that are perceived as alienating, and at times even oppressive. Numerous international research reports converge on the importance of fostering democratic educational environments in which students feel heard, valued, and actively involved in their learning process. Such environments can enhance students' sense of belonging, motivation, and, ultimately, academic success.

For instance, the *European Commission's Education and Training Monitor 2024* highlights that 9.5% of young people aged 18 to 24 prematurely leave education and training, often due to low motivation and a sense of exclusion. The report underscores the need to create more inclusive and engaging school environments to prevent early school leaving[1].

Similarly, the *OECD's PISA 2018 report*[2] found that, on average, one-third of 15-year-old students in participating countries do not feel a sense of belonging in their school. Moreover, one in five students perceive themselves as outsiders, and one in six report feelings of loneliness. These data point to a global trend of declining school belonging, with significant implications for students' motivation and academic achievement.

This phenomenon is particularly pronounced among students from disadvantaged backgrounds, ethnic or gender minorities, or those whose educational trajectories deviate from normative expectations.

In such cases, school may become a space of exclusion rather than emancipation, reinforcing pre-existing inequalities and undermining students' sense of agency and self-efficacy (Delors, 1996; Sen, 1999).

In 2023, UNESCO launched the Global Youth Initiative, aimed at ensuring meaningful youth engagement in shaping educational policies. This initiative recognises the importance of including students' voices in decision-making processes, thereby promoting more inclusive and participatory learning environments[3].

Faced with these critical challenges, it becomes imperative to promote the construction of authentically democratic learning environments, in which students are recognised as active agents and co-authors of the educational process. Democratic education is not limited to formal participation but entails the recognition of a plurality of voices, the valorisation of difference, and openness to conflict as a site of growth. Only in this way can the school experience become a formative and transformative journey, capable of mobilising cognitive, emotional, and relational resources, and activating forms of agency and critical awareness. This perspective is

[1] For further details, please refer to the report available at: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/?utm_source=chatgpt.comtranslator.

[2] Document available at: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-italy_it.pdf.

[3] More information can be found at: https://www.unesco.org/en/articles/strengthening-meaningful-youth-engagement-education?utm_source=chatgpt.com

closely aligned with pedagogical visions that conceive education not as the mere transmission of content, but as a relational and situated process aimed at forming free and responsible subjectivities

In this sense, the challenge is not merely methodological but fundamentally political: it is a matter of redefining the aims and practices of education so that they respond to the real needs of learners and contribute to the construction of more just and inclusive societies.

3. Education as a space of care and social justice: the pedagogy of bell hooks

At the core of bell hooks' pedagogical reflection – especially in Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (1994) – lies a vision of education as an embodied, affective, and political practice capable of generating spaces of care and social justice. Unlike approaches that view transgression as a purely oppositional act, hooks affirms its constructive and transformative nature: to transgress is to exceed the boundaries imposed by hierarchical and oppressive pedagogies and to found learning on reciprocity and the recognition of marginalised subjectivities.

Her engaged pedagogy thus emerges as a radical alternative to the logic of academic neutrality and the separation between mind and body, theory and experience. For hooks, education is not a formal container, but a dynamic relationship of collective growth grounded in an ethic of shared responsibility. As she affirms:

> Engaged pedagogy emphasizes mutual participation, because it is precisely the collective exchange of ideas that seals the reciprocal and meaningful commitment of every person in the classroom. This process reaffirms the integrity of the teacher while encouraging students to act with integrity as well (hooks 2023, p. 31)

In this perspective, the classroom is not merely a site of learning but a political microcosm where power is enacted daily, inequalities are legitimised or dismantled, and mechanisms of inclusion or exclusion are activated. Hooks embraces Paulo Freire's lesson who, in *Pedagogy of the oppressed*, advocated for critical *conscientização*—while expanding it through an explicit focus on gender, race, and affect. Teaching, if it is to be liberatory, cannot ignore the embodied histories of those in the room, nor

reproduce epistemic structures that exclude the situated knowledge of the oppressed.
Authenticity of experience is central: it is not merely about conveying alternative content, but redefining the very modalities of teaching, transforming the classroom into a space where speech circulates freely, especially in its uncomfortable, emotional, and contradictory dimensions. Hooks writes:

> Ultimately, teachers want students to learn and to view education as a tool for personal development and self-actualisation. To educate for freedom, we must therefore challenge and change the way pedagogical processes are conceived. This is particularly true for students (ivi p. 33)

The goal is not to merely include students within existing educational models but to transform the pedagogical structures themselves. This demands an "epistemic break" from academic authoritarianism, standardised assessment, and the reduction of education to performance. Engaged pedagogy, hooks writes, is where "the heart and mind expand" and knowledge is constructed as a collective practice oriented toward the common good:

> Engaged pedagogy is the lifeblood of any rethinking of education, because it carries the promise of full student participation [...]. It makes us better learners because, in expanding both the heart and mind, it invites us to embrace and explore the practice of collective knowledge and to consider intelligence as a resource that strengthens the common good (*Ibidem*).

From this perspective, the classroom becomes a space of political possibility, where care is not an ancillary or sentimental category, but a radical act, a recognition of the other's vulnerability as the basis for a renewed pedagogical contract. Hooks invites us to educate with and for freedom, asserting that without an affective commitment to educational responsibility—without love, as she explicitly states—no lasting transformation is possible. Her thought intersects three dimensions: personal, collective, and structural. The teacher is called not only to teach differently but to be different—to assume their role not as a dispenser of truths but as a subject in formation, participating in the transformative process that engages the entire educational community.

In this, bell hooks radicalises Freire's thinking: while he spoke of education as an act of love, she advances it as a practice of radical care capable of generating justice in action.

In a society marked by exclusion, competition, and fragmentation, what hooks proposes is a pedagogy of repair and ethical commitment, a pedagogy that inscribes itself deeply within her vision of education as the practice of freedom. It is not merely an educational approach, but a radical commitment to counteracting the dynamics of exclusion, competition, and disintegration that define contemporary society.

4. Narrative, Listening, and Subjectivity: Educating for Voice and Recognition

For bell hooks, education cannot be envisioned without a profound reconfiguration of the role of speech, and in particular of narrative as a form of embodied knowledge. In dominant pedagogical paradigms, the teacher's voice has historically been regarded as the authoritative and legitimate source of knowledge, while the voices of students—especially those belonging to oppressed groups—have often been silenced, marginalised, or relegated to subjective testimony lacking epistemic value. Hooks subverts this logic: authentic knowledge is born from relationship, and relationship is built through storytelling, listening, and dialogue.

Narrative thus becomes the inaugural gesture of a genuinely democratic pedagogy: to recognise and legitimise others' stories is to disarm the selective power of dominant discourse. The personal voice, far from being weak or "unscientific," constitutes a powerful mode of thinking the world-situated, but not self-referential. Hooks strongly asserts its value, even when it clashes with internalized academic norms:

> Telling stories is one way to begin the process of building community, both inside and outside the classroom. We can share both true and fictional tales, as both are useful for fostering mutual understanding. For years, I hesitated to share personal stories, having been taught that anyone who relies on personal narrative to support an idea cannot be a true scholar or intellectual—or at least, that was the message conveyed by dominant academic discourse. To use a personal story to document or frame an issue was deemed unscientific, insufficiently based on "facts" (Hooks 2023, p. 54).

Storytelling is therefore a political act: to speak in an educational setting is to affirm one's right to exist and to be heard. Dialogue is not a mere teaching technique, but the essential condition for critical subjectification. Through speech, an educational community is constituted, one capable of welcoming difference and collectively elaborating its significance.

This vision resonates deeply with Hooks' reflections in *Belonging: a culture of place* (2022), where narrative expands beyond the classroom to become a tool of rootedness, memory, and care. As she writes:

> We are born, and we exist, where there is memory. Our lives trace paths made possible by all that we remember—banal or unforgettable. [...] In Belonging: A Culture of Place, I pay homage to the past as a resource that offers a starting point to reframe and renew our commitment to the present, and to build a world in which everyone can live fully and joyfully—a world in which everyone can feel at home (p. 10).

In this light, narrative is not merely pedagogical but ontological: it is what makes us human, what binds us to others and to the world. To remember, to narrate, and to listen are acts that anchor identity and open up the possibility of transformation. Hooks reveals how the classroom can become a space of healing fractured memories—a place where to "feel at home" does not mean flattening into a single identity, but rather being able to carry one's own stories, silences, and traumas and see them acknowledged. The educational act thus becomes a gesture of symbolic restitution: to give voice to those deprived of it, to create spaces where knowledge arises from lived experience and the body. In this sense, the narrative device functions as a genuine instrument of epistemic justice, capable of bridging the gap between those who speak and those historically spoken about.

For bell hooks, education is valid only when it is traversed by listening, emotion, and memory – and when it succeeds in transforming the classroom into a site of community, affectivity, and shared responsibility. This pedagogical vision is powerfully echoed in the work of Gert Biesta, who emphasises that the deepest purpose of education is not merely the acquisition of knowledge (qualification), nor simple social integration (socialisation), but the formation of the subject (subjectification), understood as the capacity to act in the world responsibly, freely, and consciously (Biesta, 2006, 2013). According to Biesta, the classroom must be a space in

which the other may appear as a subject able to speak and act in a context that recognises their uniqueness. Education, in this sense, is profoundly democratic—not because it teaches democracy, but because it enacts it. In valuing students' voices and fostering the collective construction of knowledge, hooks embodies this vision precisely: education as a field of subjective and political possibility. This idea was already asserted by John Dewey in *Democracy and Education* (1916), where he envisioned the classroom as the privileged site for cultivating democratic capacities. Democracy, for Dewey, is not merely a form of government but a mode of life—a method of shared growth and relational practice. For education to be truly democratic, it must involve students in meaning-making, must be experiential, and must generate participation.

When hooks transforms the classroom into a space of storytelling and shared dialogue, she is realising Dewey's ideal of education as a continuous social process, wherein each individual contributes to communal life through experience and critical reflection.

Dewey's thinking thus reinforces the insights of hooks and Biesta: the classroom is the first democratic laboratory, a place to learn not only to know, but to coexist, to speak in public, to navigate dissent, and to build the common good. In this perspective, education means enabling the emergence of responsible individuals who can contribute to societal transformation.

The classroom becomes a living community, a microcosm of an inclusive, just, and participatory society. There is no such thing as educational neutrality: every gesture, every word, every silence in the classroom contributes to – or detracts from – the construction of a community. Hooks urges us to move beyond the transmissive logic of the traditional lecture and to embrace a pedagogy of presence and relationship, in which teachers and students co-inhabit the educational space as interdependent subjects, collectively constructing the meaning of the learning journey.

From this standpoint, the classroom becomes a transformative environment—not only for content acquisition, but for the activation of self-reflection, deep listening, and shared responsibility. The educational relationship is founded on reciprocity and integrity, and it flourishes through narrative, dialogue, and active listening, all of which hooks sees as essential to cultivating a genuine learning community.

This approach resonates with Biesta's concept of "democratic existence," in which education is about confronting three core questions:

What do we want to happen? How can it happen? Who gets to speak about it? For Biesta, the classroom is not merely a site of competence acquisition, but a space for "coming into the world responsibly"—a space where individuals can appear in their full subjectivity and be publicly recognized.

When hooks states that sharing stories enables students to listen to each other "with an intensity rarely found during a lecture or classroom discussion," she captures precisely the kind of meaningful educational interaction that Biesta calls subjectification: not simply learning something, but becoming someone through a relationship that recognizes and affirms subjectivity.

In this direction, hooks and Biesta converge in the belief that authentic education is never instrumental, it always concerns the Other, the way we relate to the world, and our capacity to act and speak in public spaces. To build a classroom in which students may truly "feel at home," as hooks writes, means to create the conditions for lived citizenship—where every student can experience participation, self-expression, and shared meaning-making. Education thus becomes an ethical and political practice, a form of democracy-in-action, and a community in which we learn not only to know, but to live together.

5. Conclusion

Faced with the multiple and growing educational emergencies that characterise contemporary society – ranging from the crisis of participation and identity disorientation to systemic inequalities and relational impoverishment – the pedagogical work of bell hooks offers one of the most fertile frameworks for rethinking educational aims, methods, and contexts in a profound way. Far from being a mere variant of critical pedagogy, hooks' thought represents a radical theoretical and practical corpus that reconfigures the educational act as a space of care, justice, and transformation.

At the heart of her proposal lies an idea of education rooted in relationships, narrative, and listening, where knowledge is not transmitted but collectively constructed. In hooks' imagination, the classroom is not a site of training or disciplining, but a space of possibility, where every subject

has the right and the responsibility to speak, to tell their story, and to be heard. In this sense, education becomes a concrete form of democratic practice—not as content to be taught, but as an experience to be lived.

This relational paradigm resonates with the reflections of Gert Biesta, who emphasises education as a space for the "appearance of the subject" rather than the transmission of competences. For Biesta, as for hooks, education is above all about making the Other visible—allowing subjectivity to emerge in its fullness, in a context that acknowledges risk, unpredictability, and reciprocity as the foundations of human formation.

This vision is also deeply rooted in the classical thought of John Dewey, who in *Democracy and Education* (1916) already showed how school can and should be the first space in which individuals learn to participate in public life through meaningful, shared experiences oriented toward the common good. In today's complex and crisis-ridden world, hooks' pedagogy thus assumes a strategic significance, not merely as a critique of educational dysfunctions, but as an anticipatory practice of a different society. To educate, in this view, means to generate relationships, build memory, and promote both individual and collective freedom. Education ceases to be preparation for life and becomes life itself: a language for living together, a continuous process of democratization.

To rethink the classroom, to reimagine educational relationships, to recentre speech and listening—these are the minimal yet radical gestures that bell hooks invites us to enact. At a time when trust in schools as generative institutions appears to wane, this pedagogy reminds us that it is precisely from school – conceived as a critical, plural, and affective community – that a new educational imaginary can be born: one capable of responding with both radicality and tenderness to the urgencies of the present.

Bibliographic References

ANNACONTINI G., *Pedagogia e complessità attraversando Morin*, Firenze, ETS 2008.

ANNACONTINI G., ZIZIOLI E., VACCARELLI A., (a cura di), *Sesto atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza*, Bari, Progedit 2022.

BIESTA G., *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers 2006.

—— *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO Paradigm Publishers 2010.
—— *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, CO Paradigm Publishers 2013.
DELORS J., *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, UNESCO 1996.
DEWEY J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan 1916.
FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori 1971.
HOOKS B., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge 1994.
HOOKS B., *Belonging: A Culture of Place*, New York, Routledge 2022.
—— *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*, New York, Routledge 2023.
MORIN E., *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, Paris, UNESCO 2001.
NUSSBAUM M., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press 2010.
OECD, *PISA 2018 Results*, Paris, OECD Publishing 2018.
European Commission, *Education and Training Monitor 2024*, Brussels European Union 2024.
SEN, A., *Development as Freedom,* New York, Knopf 1999.
SIRIGNANO F.M., *Per una pedagogia politica*, Roma, Editori Riuniti 2007.
— *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Milano, FrancoAngeli 2012.
SIRIGNANO F.M., MADDALENA S., *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*, Lecce, Pensa Multimedia 2012.
STROLLO M. R., *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*, Milano, FrancoAngeli 2019.
UNESCO, *Global Youth Initiative*, Paris UNESCO 2023.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193735
pp. 59-69 (giugno 2025)

Media education e cura della soggettività nell'era digitale

Competenze, benessere e inclusione nella società complessa[1]

Media education and the care of subjectivity in the digital era

Skills, wellbeing and inclusion in the complex society

DANIELA PASQUALETTO, LETIZIA PISTONE,
ALESSANDRA LO PICCOLO[*]

RIASSUNTO: La trasformazione digitale ridefinisce i contesti educativi, generando nuove disuguaglianze e vulnerabilità. Il contributo propone una riflessione pedagogica nell'orizzonte della media education, ispirata all'etica della cura e alla valorizzazione della soggettività. Le tecnologie digitali sono rilette come dispositivi capaci di promuovere inclusione, benessere psicologico e partecipazione, in una prospettiva di medical humanities.

PAROLE–CHIAVE: media education, trasformazione digitale, benessere psicologico, emergenze educative

ABSTRACT: The digital transformation is profoundly reshaping educational environments, producing new forms of inequality and vulnerability. This article presents a pedagogical reflection grounded in media education, informed by the ethics of care and a renewed emphasis on subjectivity. Digital technologies are reframed as meaningful tools for fostering

[1] Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Alessandra Lo Piccolo ha redatto i paragrafi 1 e 4, Letizia Pistole il paragrafo 2 e Daniela Pasqualetto il paragrafo 3.

[*] Università degli Studi di Enna "Kore".

inclusion, psychological well-being, and active participation within the broader context of the medical humanities.

KEY–WORDS: media education, digital transformation, psychological wellbeing, educational emergencies

1. Tecnologie e soggettività educante: sfide pedagogiche nella società complessa

L'accelerazione dei processi tecnologici che caratterizza l'attuale fase storica sta trasformando in profondità i modelli di vita, lavoro, comunicazione e apprendimento, investendo l'intero sistema educativo in tutte le sue articolazioni. In uno scenario attraversato da crisi sistemiche – dalla pandemia ai conflitti internazionali, dalla precarietà lavorativa alle crescenti disuguaglianze sociali – emerge con urgenza la necessità di un ripensamento pedagogico capace di confrontarsi criticamente con le sfide della contemporaneità.

La tecnologia, intesa non solo come insieme di strumenti, ma come dispositivo culturale e cognitivo, introduce nuove logiche formative che interrogano tanto il soggetto educante quanto quello educato, sul piano identitario, relazionale e conoscitivo. Secondo Menduni (2007, p. 18), l'affermazione della cibernetica e delle tecnologie della comunicazione ha segnato l'inizio di un nuovo modo di pensare "in rete", in cui la dimensione partecipativa e generativa della conoscenza assume un ruolo centrale. Tuttavia, se da un lato le tecnologie digitali hanno alimentato processi di democratizzazione del sapere e la costruzione di beni comuni (Internet 2.0), dall'altro hanno generato nuove forme di vulnerabilità cognitiva, emotiva e sociale, che rendono necessaria un'adeguata preparazione educativa.

In tale contesto, risulta fondamentale elaborare un paradigma pedagogico critico, che affianchi alla dimensione tecnica l'educazione alla cittadinanza mediale. La media education, in questa prospettiva, si configura come uno strumento essenziale per la formazione di cittadini consapevoli, capaci di interpretare e decodificare i messaggi mediali con spirito critico e responsabilità etica. Essa non rappresenta solo una risposta funzionale all'evoluzione tecnologica, ma costituisce una leva trasformativa per la

costruzione di una cultura democratica, capace di contrastare i fenomeni di passività mediatica e analfabetismo digitale (Cambi, 2003, p. 12).

In linea con una visione dell'educazione intesa come *prendersi cura*, la media education assume un valore profondamente trasformativo: promuove l'ascolto, la partecipazione consapevole e l'elaborazione critica dei linguaggi mediali, contribuendo allo sviluppo di soggettività riflessive e alla costruzione di relazioni educative significative. Come evidenzia Mortari (2006), la cura educativa implica una responsabilità profonda verso la soggettività dell'altro, orientata alla co-costruzione di percorsi di senso all'interno di relazioni fondate sulla reciprocità e sull'ascolto. In questa prospettiva, la cura non si configura come semplice atteggiamento empatico, ma come *etica della relazione* (Nussbaum, 2001) e come disposizione epistemica che riconosce la vulnerabilità e l'unicità dell'altro come fondamento dell'agire pedagogico (Benner, 2001).

La centralità del soggetto educante e l'importanza della dimensione affettivo-relazionale dell'apprendimento sono sottolineate anche da Bruner (1996), per il quale l'educazione deve favorire la costruzione del significato attraverso processi dialogici e culturalmente situati. Da questa angolazione, la media education si intreccia con una pedagogia della narrazione e della relazione, capace di attivare risorse simboliche e cognitive che sostengono la crescita integrale della persona (Demetrio, 2000).

L'educazione, dunque, non può limitarsi all'aggiornamento delle competenze tecniche, ma deve favorire la saldezza psicologica, la resilienza e la capacità di affrontare l'incertezza. Come sostiene Edgar Morin (2001), è necessario formare individui capaci di pensare la complessità, in grado di affrontare l'imprevedibilità e di agire responsabilmente nei confronti del mondo. La società globale richiede oggi soggetti flessibili, riflessivi e progettuali, capaci di abitare la trasformazione con spirito critico, creatività e responsabilità etica (Batini & Zaccaria, 2018).

La sfida educativa, pertanto, non consiste nell'inseguire il cambiamento, ma nel governarlo pedagogicamente, attraverso pratiche orientate all'informazione, all'inclusione e alla costruzione di significati condivisi.

In questa prospettiva, risulta illuminante il contributo di Luciano Floridi (2014), sull'etica dell'informazione, il quale evidenzia la necessità di una responsabilità epistemica e morale nella gestione della conoscenza, rendendo urgente l'elaborazione di pratiche educative capaci di formare cittadini consapevoli, in grado di agire con senso critico e responsabilità

nell'ecosistema digitale. La tecnologia, deve poter essere intesa non solo come insieme di strumenti, ma come dispositivo culturale e cognitivo, introduce nuove logiche formative che interrogano tanto il soggetto educante quanto quello educato, sul piano identitario, relazionale e conoscitivo (Floridi, 2022).

In tale direzione, l'approccio adottato in questo contributo si colloca nel solco delle *medical humanities,* in cui la pedagogia incontra la dimensione della cura, dell'ascolto e dell'interazione simbolica (Macrì & Taliani, 2021). L'educazione viene così letta come pratica relazionale e generativa, capace di dare forma a percorsi significativi all'interno delle trasformazioni digitali in atto, ponendo al centro la soggettività in quanto risorsa e luogo di senso da coltivare.

2. Benessere e apprendimento nell'ecosistema digitale: verso una pedagogia relazionale

L'accelerazione dei processi digitali e la crescente smaterializzazione delle esperienze di lavoro e apprendimento stanno producendo un profondo mutamento nei vissuti soggettivi, con ricadute significative sul piano relazionale, identitario e psico-sociale. In questa transizione, non è soltanto la dimensione organizzativa a essere chiamata in causa, ma l'intero equilibrio esistenziale di individui immersi in contesti segnati da instabilità, iperconnessione e trasformazioni continue. Come afferma Morin (2001), l'educazione deve farsi carico della complessità della condizione umana, sostenendo il soggetto nell'elaborazione del cambiamento e nella costruzione di senso.

Nel mondo del lavoro, l'introduzione delle tecnologie digitali ha generato modelli organizzativi fluidi e ibridi. Lo smart working, le piattaforme collaborative e l'automazione non solo modificano la produttività, ma ridefiniscono i confini identitari, relazionali ed emotivi del lavorare. La smaterializzazione dello spazio lavorativo e la pervasività della connessione costante pongono nuove sfide: come coltivare il senso di appartenenza? Come tutelare l'equilibrio psico-sociale dei lavoratori? Come garantire una qualità relazionale in ambienti sempre più mediatizzati?

Come sostiene Mininni (2004, p. 25), l'adattamento a questi contesti richiede competenze relazionali, capacità di autoriflessione e risorse

psicologiche, non solo tecniche. Se da un lato il lavoro da remoto ha permesso a molti di migliorare il proprio equilibrio vita-lavoro, dall'altro ha incrementato l'isolamento, la stanchezza digitale e la difficoltà di disconnessione, soprattutto tra donne e giovani (Eurofound & WHO, 2021). Questi elementi rafforzano l'esigenza di un'educazione che formi alla gestione del carico mentale e alla cura del benessere relazionale nei nuovi contesti produttivi digitali. La questione non riguarda solo l'efficienza organizzativa, ma chiama in causa la soggettività stessa del lavoratore, intesa come spazio da proteggere, sostenere e valorizzare all'interno di ecosistemi tecnologici complessi.

Tali criticità chiamano in causa il ruolo dell'educazione non solo come trasmissione di competenze, ma come pratica di accompagnamento alla soggettività. Occorre ripensare i contesti formativi come spazi in cui promuovere resilienza, riflessività e capacità autoriflessive, in grado di sostenere il soggetto nella sua interazione quotidiana con ambienti digitali ad alta intensità cognitiva. La scuola, l'università e i contesti educativi formali e informali sono chiamati oggi a proporre percorsi che non si limitino a colmare i divari digitali, ma che mettano in relazione saperi, emozioni, corpi e relazioni.

In questo quadro, la media education assume un ruolo strategico: non si tratta solo di alfabetizzare all'uso dei media, ma di sviluppare un pensiero critico capace di interrogare i dispositivi digitali nella loro dimensione simbolica, sociale ed etica (Buckingham, 2003; Calvani, 2021). Una cittadinanza digitale matura è possibile solo se fondata su pratiche di ascolto, partecipazione e decostruzione dei linguaggi mediali, in grado di restituire al soggetto un ruolo attivo e consapevole nella costruzione dei significati.

La responsabilità educativa si estende anche agli ambienti di lavoro, dove diventa urgente promuovere una cultura della convivenza digitale fondata sul rispetto e sulla cura reciproca. Il decalogo RUN – *Responsible Use of Network*, promosso dall'Internet Engineering Task Force (IETF, 1995), costituisce un riferimento ancora attuale per orientare comportamenti etici negli spazi virtuali condivisi. Allo stesso modo, strumenti come le social media policy e la valutazione del rischio da stress lavoro-correlato offrono opportunità concrete per ripensare i modelli organizzativi alla luce del benessere psicologico e relazionale (Gabor, 2019).

In tale prospettiva, l'educazione assume i tratti di una pratica trasformativa, capace di integrare competenze, emozioni e cura. La valorizzazione della soggettività non è un accessorio teorico, ma il cuore di una pedagogia che si interseca con l'orizzonte delle medical humanities: educare significa prendersi cura dell'altro nella sua totalità, riconoscendo nella vulnerabilità un potenziale di relazione, significazione e crescita (Mortari, 2006; Macrì & Taliani, 2021). Solo una formazione capace di governare l'incertezza, promuovere benessere e costruire ambienti educativi inclusivi e consapevoli potrà rispondere con efficacia alle tensioni e alle opportunità della società fluida.

3. Competenze, etica e inclusione come risposta all'emergenza educativa

In un contesto segnato dalla crescente pervasività dei media digitali, l'educazione non può più limitarsi a fornire abilità tecniche per l'uso degli strumenti, ma deve interrogarsi sul modo in cui le tecnologie plasmano identità, relazioni e processi cognitivi. La competenza mediale, in questa prospettiva, si configura come una forma di alfabetizzazione critica e culturale, capace di sostenere soggettività autonome e riflessive all'interno di ambienti comunicativi iperconnessi e in continua trasformazione. In tal senso, la media education non rappresenta soltanto un ambito disciplinare, ma un dispositivo pedagogico strategico per la formazione di cittadini consapevoli, in grado di decodificare i messaggi e di partecipare attivamente alla costruzione del discorso pubblico (Buckingham, 2003; Livingstone, 2004).

Lungi dall'essere una competenza statica, la competenza mediale implica una padronanza dinamica e situata, che si costruisce nel dialogo tra esperienza personale e consapevolezza critica (Kress, 2009).

Essa comprende l'analisi delle ideologie veicolate dai media, la comprensione delle strutture narrative, la riflessione sulle implicazioni sociali, politiche ed economiche della comunicazione. Da qui nasce la necessità di ridefinire gli ambienti educativi come spazi in cui promuovere la decostruzione degli stereotipi, la responsabilità etica e la partecipazione consapevole.

A sostegno di questa visione si collocano anche le più recenti acquisizioni della psicologia dell'educazione e delle neuroscienze, che hanno posto l'attenzione sulla variabilità individuale dei processi di apprendimento. Il modello dell'Universal Design for Learning (UDL) interpreta tale diversità non come un ostacolo, ma come una risorsa da valorizzare attraverso ambienti didattici flessibili, inclusivi e accessibili (Edyburn, 2010; Cottini, 2019). Le tecnologie, in questo quadro, svolgono un ruolo chiave non solo come strumenti compensativi o assistivi, ma come mediatrici tra conoscenza, emozione e motivazione, capaci di attivare differenti reti cognitive e affettive (Mangiatordi, 2017, p. 45; Bear et al., 2016; Lucangeli, 2019, p. 112).

Le tre dimensioni dell'apprendimento individuate dalla neuroscienza educativa – il "cosa" (riconoscimento), il "come" (strategia) e il "perché" (coinvolgimento) – si rivelano profondamente interconnesse anche nella costruzione della competenza mediale. Non è sufficiente saper usare i media: è necessario dare senso alle informazioni, elaborare risposte personali e sentirsi motivati a partecipare. In questa prospettiva, le tecnologie inclusive diventano strumenti di attivazione del benessere educativo, nella misura in cui permettono a ciascuno di esprimere il proprio potenziale in modo autentico, valorizzante e non standardizzato (Edyburn, 2010; Cottini, 2019).

Come evidenziato da Mortari (2006), educare è prima di tutto un atto di cura. In questa direzione, la media education può essere interpretata come una pratica educativa narrativa, in grado di sostenere la formazione integrale della persona in ambienti segnati dalla complessità e dall'accelerazione dei processi comunicativi. La cura, intesa come attenzione etica alla soggettività e alla relazione, rappresenta una chiave interpretativa fondamentale per leggere la competenza mediale non solo come abilità tecnica, ma come forma di cittadinanza sensibile, critica e generativa, capace di valorizzare le differenze e sostenere processi di crescita personale e collettiva.

Si delinea così una proposta pedagogica che integra i contributi teorici della media education, i principi dell'Universal Design for Learning e le evidenze fornite dalle neuroscienze educative, con l'obiettivo di delineare un modello formativo orientato alla costruzione di soggettività critiche, consapevoli e solidali. L'intreccio tra alfabetizzazione mediale, progettazione didattica flessibile e attenzione alle reti cognitive e affettive

consente di superare un approccio meramente tecnico all'uso delle tecnologie, per valorizzarle invece come strumenti educativi generativi, capaci di attivare la partecipazione, la riflessività e il benessere formativo.

In questa direzione, la scuola è intesa come ambiente generativo, in cui la tecnologia non costituisce un fine in sé, ma un mezzo per costruire percorsi educativi multicodali, inclusivi e significativi, in grado di valorizzare la differenza come risorsa. Come sottolineano Perrenoud (2002) e Grange Sergi e Onorati (2007), solo un'educazione realmente democratica e riflessiva è in grado di contrastare la disaffezione, promuovere inclusione e fornire agli studenti gli strumenti cognitivi, affettivi e culturali necessari per abitare con consapevolezza e responsabilità la complessità della società digitale.

4. Orizzonti educativi per la generazione digitale nella società della transizione

In un'epoca attraversata da crisi sistemiche e da una trasformazione digitale che ridefinisce profondamente i modi di apprendere, lavorare e comunicare, l'educazione è chiamata a elaborare risposte capaci di coniugare innovazione e giustizia sociale. Come afferma Morin (2001), educare nella complessità significa formare soggetti pensanti, capaci di orientarsi tra incertezza e interdipendenza.

Questo non implica soltanto l'adattamento ai cambiamenti tecnologici, ma l'assunzione di un nuovo paradigma pedagogico: uno sguardo critico e progettuale sull'integrazione delle tecnologie nei contesti educativi, che riconosca la centralità dell'individuo, la pluralità degli stili cognitivi e il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento.

Un esempio significativo è offerto dalla progettazione di percorsi di media education che integrano i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) con le evidenze provenienti dalle neuroscienze educative. Il framework UDL, sviluppato dal CAST (Center for Applied Special Technology), si fonda sull'idea che l'apprendimento sia supportato da tre reti neurali principali: quella del riconoscimento, quella strategica e quella affettiva (CAST, 2018). Tali reti corrispondono rispettivamente alla necessità di fornire molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, diverse opzioni di espressione e azione, e strategie per stimolare l'interesse

e il coinvolgimento. Le neuroscienze educative confermano che l'efficacia dell'apprendimento aumenta quando le esperienze didattiche attivano simultaneamente queste tre reti (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Tali percorsi, concepiti per rispondere alla variabilità interindividuale degli apprendenti si articolano in modalità didattiche plurali e inclusive.

Un esempio concreto è rappresentato da percorsi di educazione ai media orientati allo sviluppo del pensiero critico, come l'analisi delle *fake news* attraverso la comparazione di fonti digitali diverse (video, testi, infografiche), che permette di diversificare i canali di accesso alle informazioni e rafforza la capacità di decodifica critica dei linguaggi. Allo stesso tempo, attività di produzione collaborativa come la creazione di podcast autobiografici o video-racconti digitali valorizzano la pluralità degli stili espressivi e promuovono un apprendimento motivato e significativo, attivando le componenti emozionali e autobiografiche dell'identità (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Questo approccio è coerente con quanto indicano le neuroscienze educative, secondo cui l'apprendimento efficace richiede un'integrazione tra reti cognitive e affettive.

La formazione della competenza mediale richiede una cura profonda per la soggettività dell'apprendente: una pedagogia del sentire, che valorizzi l'ascolto, l'empatia e la costruzione di significato attraverso relazioni autentiche. La sfida è duplice: da un lato, formare soggetti capaci di decodificare criticamente i linguaggi digitali; dall'altro, ripensare le tecnologie stesse in funzione educativa, etica e sociale. Come sottolinea Rivoltella (2012), è il progetto pedagogico a conferire senso all'innovazione, non la tecnologia in sé. In tal senso, la media education, se guidata da un impianto teorico-pedagogico fondato sull'UDL e supportato da basi neuroeducative, può diventare uno strumento utile a formare cittadini digitali critici, etici e inclusivi.

Solo un'educazione capace di abitare la complessità senza subirla può sostenere la crescita di soggetti riflessivi, resilienti e orientati al bene comune.

In quest'ottica, le emergenze educative non rappresentano unicamente criticità da affrontare, ma possono costituire occasioni di rigenerazione, nella direzione di una scuola e di una società più consapevoli, inclusive e trasformative.

Riferimenti bibliografici

BEAR G. G., MINKS J. A., PHILIP S. R., *Understanding and Using Educational Theories*, Bloomsbury Academic, London 2016.

BUCKINGHAM D., *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge 2003.

CALVANI A., *Educazione digitale. Nuove competenze tra cittadinanza e lavoro*, Carocci, Roma 2021.

CAST., *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, Wakefield, MA 2018.

CAMBI F., *Educazione, intercultura e globalizzazione*, Laterza, Roma-Bari 2003.

CHARON R., *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*, Oxford University Press, Oxford 2006.

COTTINI L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2019.

EDYBURN D. L., Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it?, *Learning Disability Quarterly*, vol. 33, n. 1, 2010, pp. 33-41.

EUROFOUND, WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Right to Disconnect and Telework: Risks and Challenges*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2021.

FLORIDI L., *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford, Oxford University Press 2014.

GABOR A., *Digital Workplace Strategy & Social Media Policy,* CreateSpace, Scotts Valley 2019.

GIACOMINI R., La trasformazione digitale della società e il ruolo della scuola, *Scuola Democratica*, vol. 11, n. 1, 2020, pp. 215-230.

GRANGE SERGI G., ONORATI M. G., *Educare nella società globale. Soggettività, diritti, cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano 2007.

INTERNET ENGINEERING TASK FORCE, *Responsible Use of the Network* (RUN), RFC 1855, 1995.

JARVIS P., *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice,* RoutledgeFalmer, London-New York 2004.

KRESS G., *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London-New York 2009.

LIVINGSTONE S., *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*, Communication Review, vol. 7, n. 1, 2004, pp. 3-14.

LUCANGELI D., *Le emozioni: dalla consapevolezza alla regolazione*, Erickson, Trento 2019.

LUCIANO F., *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.

MACRÌ E., TALIANI S., *Pedagogia e cura della soggettività. Medical Humanities e nuovi scenari educativi,* FrancoAngeli, Milano 2021.

MANGIATORDI A., *Tecnologie per l'inclusione. Progettare, scegliere, valutare,* Carocci, Roma 2017.

MEYER A., ROSE D. H., GORDON, D., *Universal Design for Learning: Theory and Practice,* CAST, Wakefield MA 2014.

MENDUNI E., *Tecnologie della comunicazione,* Laterza, Roma-Bari 2007.

MININNI G., *Le forme del discorso*, Laterza, Roma-Bari 2004.

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero,* Raffaello Cortina, Milano 2001.

MORTARI L., *La pratica dell'aver cura. Educazione come impegno*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola,* Anicia, Roma 2002.

RIVOLTELLA P. C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende,* Raffaello Cortina, Milano 2012.

—— *Tecnologie di comunità. Manuale di media education*, La Scuola, Brescia 2012.

TRONTO J. C., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York 1993.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193736
pp. 71-105 (giugno 2025)

Formare allo sguardo inclusivo con l'IA generativa

Un'esperienza didattica con futuri educatori scolastici[1]

Shaping the Inclusive Gaze with Generative AI

A Teaching Experience with Future School Educators

DANIELA MANNO*

RIASSUNTO: Il contributo presenta un'esperienza didattica universitaria che ha integrato l'uso dell'IA generativa in un corso di pedagogia speciale per futuri educatori professionali socio-pedagogici. L'analisi delle percezioni degli studenti ne evidenzia l'efficacia nel sostenere l'apprendimento dei contenuti e promuovere lo sviluppo di un pensiero critico, funzionale all'assunzione di una postura autenticamente inclusiva.

PAROLE–CHIAVE: educazione inclusiva, innovazione didattica, pensiero critico.

ABSTRACT: This paper discusses a university teaching experience in which generative AI was integrated into a special pedagogy course for future socio-pedagogical educators. The analysis of student perceptions highlights its effectiveness in supporting content learning and fostering the development of critical thinking, which is essential for adopting an authentically inclusive stance.

KEY–WORDS: inclusive education, innovative teaching practices, critical thinking.

[1] Nel titolo e nel resto del contributo il genere maschile e il genere femminile sono utilizzati in modo alternato e casuale, entrambi sempre in senso sovraesteso.

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

1. Introduzione. *Nuove* emergenze, *antiche* necessità

L'integrazione dell'Intelligenza Artificiale (IA) nei sistemi e nei dispositivi di uso quotidiano non è una novità degli ultimi mesi, ma è indubbio che essa stia progressivamente acquisendo livelli di visibilità sempre più elevati. Fra l'offerta di una sintesi all'apertura di un documento e quella di un assistente personale nella propria app di messagistica istantanea, anche coloro che ignorano il lungo tempo trascorso dalle sperimentazioni di Turing e quanto il funzionamento degli algoritmi abbia inciso sulla trasformazione dei nostri modi di comunicare e di costruire la conoscenza si trovano a fare i conti con un'innovazione ancora in gran parte inesplorata e di fronte alla quale non hanno mancato di ricompattarsi rinnovate fazioni di sostenitori e detrattori. Ma agli "adepti della singolarità" e agli "atei dell'IA", Floridi (2002, p. 273) ricorda, richiamando Turing, che è inutile chiedersi se una macchina sia o meno in grado di pensare. Questo non accadrà mai, ma una macchina potrà certamente "*fare sempre più cose* meglio di come le facciamo noi *senza* pensare" ed è per questo che Floridi suggerisce di abbandonare improduttive diatribe e concentrarsi piuttosto su come usiamo le nostre tecnologie e soprattutto su come potremmo utilizzarle per migliorare la nostra vita e la nostra società.

La riflessione *su* e *per* l'etica dell'IA, come quella in cui si inserisce Floridi, intercetta tutti gli ambiti della vita quotidiana compreso quello educativo che è di primario interesse in questo contributo e in cui, come già qualche anno fa aveva invitato a fare Seldon (2018), è fondamentale intervenire per orientare le trasformazioni in corso affinché l'educazione non diventi la *Cenerentola* dell'IA e finisca per diventare un campo meramente applicativo di soluzioni ideate in ambiti differenti e coerenti con la mera logica del profitto.

In accordo con tali premesse e con la crescente importanza che le tecnologie digitali stanno acquisendo anche nei contesti educativi non formali come strumenti per la riflessività e la condivisione (Ranieri, 2020, p. 29 e sg.; cfr. anche De Marco *et al.*, 2024), il contributo esplora gli effetti di un'esperienza didattica che ha integrato strumenti di IA generativa in un corso universitario di pedagogia speciale rivolto a future educatrici socio-pedagogiche. L'obiettivo era quello di sostenere l'apprendimento disciplinare e, al contempo, promuovere una riflessione critica sull'uso delle tecnologie educative in ottica inclusiva. Se la formazione all'uso dell'IA

sta assumendo un carattere emergenziale, a rinnovarsi è però la necessità – antica, e in tal senso non propriamente un'emergenza – di formare al pensiero: un pensiero capace di scoprire gli impliciti culturali sottesi al funzionamento tanto delle tecnologie quanto delle pratiche educative e, proprio per questo, funzionale all'assunzione di una postura autenticamente inclusiva.

2. L'educatore professionale socio-pedagogico e la formazione all'inclusione

A partire dalla Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (commi 594-601) – anche nota come *Legge Iori*, dal nome dell'allora senatrice che, durante la XVII Legislatura, ha dato forma al lungo dibattito accademico e professionale sulle professioni educative e formative – le figure dell'educatore e del pedagogista hanno ricevuto un riconoscimento normativo fondamentale.

Questo ha contribuito a ridurre quell'"incertezza identitaria" che le aveva a lungo caratterizzate (Iori, 2018) e che, purtroppo, non può ancora dirsi del tutto superata. Con quella legge si riconosceva, nel quadro di un nuovo welfare di tipo generativo, la centralità delle professioniste dell'educazione e della formazione per "innescare circuiti virtuosi nei percorsi di aiuto e di assistenza, attraverso azioni di affiancamento, di interscambio, di promozione delle risorse (spesso non riconosciute) presenti in ogni persona" grazie a specifiche competenze che consentono "di cogliere le potenzialità dove sono presenti e di suscitare legami" (Ivi, p. 13).

Successivamente, ulteriori disposizioni normative hanno contribuito a una progressiva sistematizzazione dei ruoli, delle funzioni e degli ambiti di intervento degli educatori e dei pedagogisti, fino alla recente approvazione della Legge 55/2024 che ha istituito gli albi professionali.

Il lavoro da fare è ancora tanto e il dibattitto accademico pedagogico sul tema è molto vivace: si veda, a titolo di esempio il *Symposium "Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Presupposti e condizioni per un ripensamento pedagogico"*, curato da Cristina Palmieri (2024), ma si osservino anche gli sforzi nella pianificazione di percorsi formativi orientati verso una sempre maggiore professionalizzazione. A proposito delle competenze professionali dell'educatore socio-pedagogico, un recente studio (Fioretti, 2023, p. 209) ha evidenziato l'importanza attribuita, da parte di professioniste già

in servizio, alle "competenze riconducibili ad aspetti relazionali, affettivi e riflessivi" e agli apprendimenti che si realizzano nel corso delle specifiche pratiche educative, nel confronto quotidiano con i colleghi.

Tale considerazione sembra alimentare l'idea di una formazione che Gaspari (2018, p. 28; cfr. anche Gaspari, 2020) definisce "forte" per sottolinearne il suo rifuggire dagli specialismi e dai settorialismi, assumendo come prospettiva privilegiata quella inclusiva in grado di offrire alle educatrici risorse per il "quotidiano operare a diretto contatto con la vasta gamma di soggetti con 'bisogni educativi speciali' e non". Si tratta di risorse e strumenti che per Cottini (2021, p. 47) consentono agli educatori di "allargare lo sguardo per comprendere all'interno dello stesso non solo il problema della persona, ma soprattutto la complessità e la ricchezza dell'interazione fra persona e ambiente".

È proprio nella direzione della *formazione*, potremmo dire, *dello sguardo in senso inclusivo* che si è mossa l'esperienza didattica qui di seguito analizzata e rivolta a future educatrici, con un focus specifico sull'azione educativa non formale in ambito scolastico (cfr. Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018; Cottini, 2021; Montanari, 2022). Si tratta di un contesto professionale in cui l'educatore può svolgere, fra l'altro, il ruolo di assistente all'autonomia e alla comunicazione, figura già prevista dalla Legge 104/1992 e a cui è stata poi assegnata una funzione educativa in affiancamento alla funzione didattica svolta dagli insegnanti specializzati e a quella materiale e igienica svolta dai collaboratori. Rispetto a tale ruolo, nonostante le innovazioni normative degli ultimi anni, permane una certa ambiguità ed esso – complice anche il nome che converrebbe sostituire, suggerisce Cottini (2021, p. 47), con quello di educatore così da valorizzarne a pieno la funzione – è spesso ricoperto da personale con qualifiche differenti da quella della Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) (cfr. Cinotti, 2021; Di Michele, 2023).

3. La proposta didattica

Con il supporto di una IA generativa (ChatGPT, OpenAI, 2024) sono state progettate due diverse attività di gruppo, modalità scelta affinché la dimensione collaborativa potesse rappresentare un'occasione di sostegno e rinforzo reciproco dell'impegno di ciascuna studentessa.

Nella prima attività – focalizzata sulla progettazione di interventi e contesti educativi inclusivi – agli studenti è stato chiesto di analizzare criticamente uno scenario scolastico, individuare ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, selezionare indicatori pertinenti dal *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014) e formulare un prompt per richiedere a una IA generativa di proporre un possibile intervento educativo. La risposta dell'IA è stata poi sottoposta a un'analisi critica orientata da alcune domande utili a mettere in evidenza i punti di forza, le eventuali lacune, le incoerenze con il quadro teorico di riferimento e la presenza di semplificazioni o stereotipi. Sulla base di tale analisi, gli studenti hanno elaborato una proposta educativa più articolata, argomentando riflessivamente integrazioni e modifiche.

Nella seconda attività – volta maggiormente alla comprensione e rielaborazione concettuale – le studentesse hanno scelto alcuni concetti fra quelli proposti da uno dei testi in programma, ne hanno fornito una restituzione argomentata e vi hanno poi associato una metafora che ne facilitasse la comprensione. La metafora, come una sorta di ponte rappresentazionale (cfr. Manno, Cataldo, 2024) ha guidato gli studenti nella trasposizione dei concetti in una micronarrazione educativa in tre atti, poi rappresentata graficamente – passando così dall'iniziale immagine mentale a un'immagine visiva – attraverso l'interazione con l'IA. Avvertiti in merito alla natura non neutra delle risposte dell'IA che, riflettendo specifiche scelte culturali, alimentano talvolta visioni stereotipiche e semplificate dell'educazione, soprattutto quando legate alla sfera dei Bisogni Educativi Speciali, anche in questo caso gli studenti, guidati da alcune domande, hanno riflettuto su quali aspetti del concetto fossero stati efficacemente rappresentati, su quali elementi potessero essere stati trascurati o resi secondari e su quale idea di educazione fosse emersa dalla rappresentazione visiva proposta. Ciascun gruppo ha infine prodotto un breve testo metacognitivo attraverso il quale ha esposto che cosa avesse compreso meglio attraverso la metafora e la sua visualizzazione, ciò che lo aveva sorpreso nell'interazione con l'IA, ciò che aveva funzionato oppure no, indicando, inoltre, se fosse eventualmente cambiata la visione dell'educazione inclusiva delle sue partecipanti.

Con l'obiettivo di offrire feedback utili a sostenere l'impegno e la perseveranza degli studenti, in coerenza con un approccio ispirato ai principi dell'Universal Design for Learning (CAST, 2020), le attività sono state

analizzate collettivamente. Al di là dell'aderenza agli specifici criteri di valutazione condivisi per ciascuna attività (dall'efficacia dei prompt alla profondità della riflessione critica sulle risposte dell'IA), ad essere importante è stato soprattutto il confronto riflessivo in gruppo che ha permesso di dare senso e valore anche a ciò che poteva apparire – e talvolta lo era anche – un errore.

4. La percezione degli studenti

4.1. *Il questionario*

Sulla base delle questioni emerse durante la fase di restituzione e discussione collettiva della prima attività, con le studentesse si è deciso di elaborare un questionario (non obbligatorio) per esprimere le proprie percezioni rispetto all'uso dell'IA generativa in un compito didattico e ai suoi effetti sul processo di apprendimento nel suo complesso, tenendo anche conto della modalità di lavoro di gruppo.

Accanto alla richiesta di aggettivi per qualificare l'esperienza e una sezione per eventuali commenti e suggerimenti, ha trovato posto una domanda attraverso la quale gli studenti hanno potuto esprimere il proprio livello di accordo attraverso una scala Likert a 5 punti (5=molto d'accordo; 1=per niente d'accordo) con 19 item ricondotti, a posteriori per i fini dell'analisi, ad alcune categorie e sottocategorie come illustrato nella Tabella 1. Sono i dati ad essi relativi ad essere oggetto specifico dell'analisi di seguito proposta.

4.2. *I risultati*

Hanno partecipato alle attività formative un totale di 58 studenti, suddivisi in nove gruppi di lavoro. Il questionario relativo alla prima attività (Q1) è stato compilato da 46 soggetti, quello relativo alla seconda attività (Q2) da 37.

La Tabella 2 riporta le distribuzioni di frequenza dei livelli di accordo espressi attraverso i due questionari, limitatamente ai 31 soggetti che li hanno compilati entrambi. Considerando la necessità di invertire l'interpretazione dei valori degli item che esprimono negatività, confusione,

disagio o fatica (item che, per l'analisi statistica, sono stati codificati in modo da rendere i punteggi elevati, sempre indice di positività: cfr. Tab. 3), si può rilevare che i livelli di positività sono molto elevati e in alcuni casi, confrontando i valori di Q1 e Q2, sembrano emergere alcune variazioni che indicano un miglioramento dell'atteggiamento nei confronti dell'IA, delle proprie conoscenze e del lavoro di gruppo.

Tabella 1. Articolazione degli item del questionario in categorie e sottocategorie.

Macro-categoria	*Categoria*	*Sotto-categoria*	*Item*
Uso dell' IA generativa nei compiti didattici	Relazione con l' IA	Collaborazione/ Fiducia	L'IA mi ha aiutato a pensare
			L'IA mi ha offerto soluzioni a cui non avevo pensato
		Confusione/ Conflitto	L'IA ha pensato per me
			L'IA mi ha confusa/o: non sapevo quando pensavo io, quando lei...
			L'IA mi ha confuso/a: avevo insufficienti conoscenze per verificare la correttezza delle risposte dell'IA
			Volevo trovare a tutti i costi l'errore (rapporto conflittuale con l'IA)
		Interazione riflessiva	Mi sono aperto al confronto (rapporto dialogico con IA)
	Apprendimento e sviluppo personale	Conoscenze disciplinari	L'IA mi ha spinto ad approfondire le mie conoscenze disciplinari
			Ho capito qualcosa di più dei contenuti del programma
			La modalità è stata utile per studiare e approfondire
		Competenze trasversali	Sento di aver potenziato la mia capacità di usare l'IA
			Sento di aver potenziato la mia creatività
			Sento di aver potenziato la mia capacità di problem solving
		Sforzo e coinvolgimento	Ho trovato la prova sfidante
	Esperienza di lavoro di gruppo	Partecipazione/ Condivisione	Ho partecipato attivamente al lavoro del gruppo
			Il lavoro di gruppo ha permesso di condividere conoscenze
			Il confronto con il gruppo è stato piacevole
		Difficoltà / Resistenze	Non sono abituata/o a lavorare in gruppo
			Il confronto con il gruppo è stato faticoso

Tabella 2. Frequenze delle risposte su scala Likert per ciascun item di Q1 e Q2 [Il totale dei rispondenti per ciascun item è 31].

n.	Item		Molto d'accordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	In disaccordo	Per niente d'accordo
1	L'IA mi ha aiutato a pensare	*Q1*	2	17	11	1	0
		Q2	1	12	12	4	2
2	L'IA ha pensato per me	*Q1*	1	2	7	16	5
		Q2	0	3	0	12	16
3	L'IA mi ha offerto soluzioni a cui non avevo pensato	*Q1*	3	9	13	5	1
		Q2	1	4	13	8	5
4	L'IA mi ha confusa/o: non sapevo quando pensavo io, quando lei…	*Q1*	0	4	6	11	10
		Q2	0	0	5	15	11
5	L'IA mi ha confuso/a: avevo insufficienti conoscenze per verificare la correttezza delle risposte dell'IA	*Q1*	4	5	5	11	6
		Q2	0	0	1	17	13
6	Volevo trovare a tutti i costi l'errore (rapporto conflittuale con l'IA)	*Q1*	1	7	8	12	3
		Q2	0	2	3	14	12
7	Mi sono aperto al confronto (rapporto dialogico con IA)	*Q1*	3	11	15	2	0
		Q2	2	15	11	3	0
8	L'IA mi ha spinto ad approfondire le mie conoscenze disciplinari	*Q1*	5	11	12	2	1
		Q2	2	13	12	3	1
9	Ho capito qualcosa di più dei contenuti del programma	*Q1*	15	9	6	1	0
		Q2	10	14	4	3	0

Tabella 2. Frequenze delle risposte su scala Likert per ciascun item di Q1 e Q2 [Il totale dei rispondenti per ciascun item è 31].

n.	Item		Molto d'accordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	In disaccordo	Per niente d'accordo
11	Ho trovato la prova sfidante	*Q1*	6	10	11	4	0
		Q2	5	14	4	5	3
12	Sento di aver potenziato la mia capacità di usare l'IA	*Q1*	9	13	7	2	0
		Q2	9	14	5	3	0
13	Sento di aver potenziato la mia creatività	*Q1*	8	14	8	1	0
		Q2	10	15	5	1	0
14	Sento di aver potenziato la mia capacità di problem solving	*Q1*	11	11	9	0	0
		Q2	7	16	7	1	0
15	Non sono abituato/a a lavorare in gruppo	*Q1*	1	2	5	12	11
		Q2	0	1	4	9	17
16	Il confronto con il gruppo è stato piacevole	*Q1*	14	9	7	0	1
		Q2	12	12	6	0	1
17	Il confronto con il gruppo è stato faticoso	*Q1*	0	4	4	14	9
		Q2	0	3	3	16	9
18	Ho partecipato attivamente al lavoro del gruppo	*Q1*	18	11	2	0	0
		Q2	22	8	1	0	0
19	Il lavoro di gruppo ha permesso di condividere conoscenze	*Q1*	15	12	4	0	0
		Q2	19	10	2	0	0

Tabella 3. Medie, mediane (IQR), test di Wilcoxon ed effetto r per ciascun item di Q1 e Q2. [Il contrassegno *(ci)* e il *corsivo* indicano gli item che sono stati codificati inversamente; l'asterisco indica la significatività di *p* ed *effetto r*].

n.	Item	Media Q1	Media Q2	Δ Media	Mediana Q1 (IQR)	Mediana Q2 (IQR)	T Wilcoxon	Z	p-value	Effetto r
1	L'IA mi ha aiutato a pensare	3,65	3,19	-0,46	4 (3-4)	3 (3-4)	40	2,33	0,02*	0,53
2	*(ci) L'IA ha pensato per me*	*3,71*	*4,29*	*0,58*	*4 (3-4)*	*5 (4-5)*	*35*	*2,73*	0*	*0,61*
3	L'IA mi ha offerto soluzioni a cui non avevo pensato	3,26	2,61	-0,65	3 (3-4)	3 (2-3)	45	2,92	0*	0,6
4	*(ci) L'IA mi ha confusa/o: non sapevo quando pensavo io, quando lei…*	*3,87*	*4,19*	*0,32*	*4 (3-5)*	*4 (4-5)*	*72*	*1,56*	*0,13*	*0,34*
5	*(ci) L'IA mi ha confuso/a: avevo insufficienti conoscenze per verificare la correttezza delle risposte dell'IA*	*3,32*	*4,39*	*1,07*	*4 (2-4)*	*4 (4-5)*	*35*	*3,34*	0*	*0,68*
6	*(ci) Volevo trovare a tutti i costi l'errore (rapporto conflittuale con l'IA)*	*3,29*	*4,16*	*0,87*	*3 (2,5-4)*	*4 (4-5)*	*40*	*3,22*	0*	*0,65*
7	Mi sono aperto al confronto (rapporto dialogico con IA)	3,48	3,52	0,04	3 (3-4)	4 (3-4)	101	0,14	0,89	0,03
8	L'IA mi ha spinto ad approfondire le mie conoscenze disciplinari	3,55	3,39	-0,16	4 (3-4)	3 (3-4)	123	0,79	0,45	0,16
9	Ho capito qualcosa di più dei contenuti del programma	4,23	4	-0,23	4 (4-5)	4 (4-5)	50	0,94	0,37	0,23

Tabella 3. Medie, mediane (IQR), test di Wilcoxon ed effetto r per ciascun item di Q1 e Q2. [Il contrassegno *(ci)* e il *corsivo* indicano gli item che sono stati codificati inversamente; l'asterisco indica la significatività di *p* ed *effetto r*].

n.	Item	Media Q1	Media Q2	Δ Media	Mediana Q1 (IQR)	Mediana Q2 (IQR)	T Wilcoxon	Z	p-value	Effetto r
10	La modalità è stata utile per studiare e approfondire	4,26	4,23	-0,03	4 (4-5)	4 (4-5)	38	0,4	0,96	0,01
11	Ho trovato la prova sfidante	3,58	3,42	-0,16	4 (3-4)	4 (2,5-4)	72,5	0,92	0,37	0,21
12	Sento di aver potenziato la mia capacità di usare l'IA	3,94	3,94	0	4 (3-5)	4 (3,5-5)	39	0,04	1,03	0,01
13	Sento di aver potenziato la mia creatività	3,94	4,1	0,16	4 (3-4,5)	4 (4-5)	30,5	1,08	0,3	0,3
14	Sento di aver potenziato la mia capacità di problem solving	4,06	3,94	-0,12	4 (3-5)	4 (3,5-4)	39	0,88	0,42	0,23
15	*(ci) Non sono abituato/a a lavorare in gruppo*	*3,97*	*4,35*	*0,38*	*4 (3,5-5)*	*5 (4-5)*	*30*	*2,1*	*0,05**	*0,52*
16	Il confronto con il gruppo è stato piacevole	4,13	4,1	-0,03	4 (3,5-5)	4 (4-5)	111	0,14	0,89	0,03
17	*(ci) Il confronto con il gruppo è stato faticoso*	*3,9*	*4*	*0,1*	*4 (3,5-5)*	*4 (4-5)*	*60,5*	*0,38*	*0,7*	*0,09*
18	Ho partecipato attivamente al lavoro del gruppo	4,52	4,68	0,16	5 (4-5)	5 (4-5)	24	1,24	0,26	0,36
19	Il lavoro di gruppo ha permesso di condividere conoscenze	4,35	4,55	0,2	4 (4-5)	5 (4-5)	27,5	1,29	0,21	0,35

Per verificare l'effettiva presenza, l'ampiezza e la significatività di tali variazioni – considerando la natura ordinale delle risposte che ha orientato verso un test non parametrico per campioni appaiati – è stato effettuato il test di Wilcoxon per ranghi con segno (Viganò, 1999, pp. 288-290), utilizzando Microsoft Excel con il componente aggiuntivo Real Statistics. La Tabella 3 ne riporta i risultati, includendo anche le medie (utili per una valutazione descrittiva dei livelli di positività per ciascun item), le mediane e gli intervalli interquartili (IQR) al fine di evidenziare i livelli di dispersione delle risposte.

Come evidenziato dalla Tabella 3, i cambiamenti statisticamente e anche praticamente significativi riguardano 6 item, cinque dei quali si riferiscono alla categoria *Relazione con l'IA*, mentre il sesto a quella dell'*Esperienza di lavoro di gruppo*.

Con riferimento alla *Relazione con l'IA*, gli item 1 e 3, appartenenti alla sottocategoria *Fiducia/Collaborazione* e gli item 2, 5, 6 appartenenti a quella *Confusione/Conflitto* presentano un p-value nettamente inferiore alla soglia (0,02 per l'item 1 e 0,00 per tutti gli altri) così come *forti* sono i valori dell'effetto r che è superiore a 0,5 (il più basso è pari a 0,53, il più alto a 0,68). L'item 4, appartenente a quest'ultima sottocategoria, e l'item 7, della sottocategoria *Interazione riflessiva* presentano, in entrambe le rilevazioni, valori elevati sul piano delle medie e delle mediane, con livelli di dispersione bassa, ma non registrano variazioni significative.

Anche per gli item delle tre sottocategorie – *Conoscenze disciplinari*, *Competenze trasversali* e *Sforzo e coinvolgimento* – di *Apprendimento e sviluppo personale*, le medie e le mediane restano pressoché stabili e, anche se con leggerissimi decrementi in alcuni casi, si attestano su valori alti, talvolta anche con una diminuzione della dispersione. Tuttavia, tanto a livello statistico, tanto a livello pratico, nessuna variazione significativa è registrabile.

In riferimento, infine, alla categoria *Esperienza di lavoro di gruppo*, solo per l'item 15 della sottocategoria *Difficoltà/Resistenze* è possibile parlare di una significatività statistica, sebbene, con un p-value che si colloca al confine della soglia convenzionale (p=0,05) con un aumento della mediana da 4 a 5 e un effetto r pari a 0,52. Per l'item 17 della medesima sottocategoria e per i tre item (16-18-19) della sottocategoria *Partecipazione/Condivisione* si registra un aumento dei punteggi medi, ma i p-value e gli effetti r restano molto lontani dalle soglie della significatività.

5. Discussione conclusiva

Come si rileva dalle frequenze delle risposte in Q1 e Q2, le studentesse hanno mostrato di apprezzare le attività e le modalità di lavoro proposte, ritenendole utili per il consolidamento e l'approfondimento dei contenuti del programma. L'unico item relativo alle categorie *Apprendimento e sviluppo personale* ed *Esperienza del lavoro di gruppo* che ha una variazione significativa, in senso ulteriormente migliorativo, è quello riferito all'abitudine a lavorare con i colleghi, permettendo di ipotizzare che l'attività abbia contribuito a far superare eventuali difficoltà di collaborazione percepite nella fase iniziale e a consolidare così una percezione comunque già positiva della modalità di lavoro.

Non è, comunque, da considerarsi indice di negatività l'assenza di variazioni significative dei punteggi attribuiti agli item di suddette categorie in quanto le elevate medie e mediane e la bassa dispersione rimandano a un atteggiamento di apertura e positività sin dalla prima attività. Sembrerebbe dunque di poter ritenere raggiunto l'obiettivo di accompagnare e sostenere gli studenti in un processo di apprendimento attivo e partecipato (item 18) e – pur non ignorando e neanche sottovalutando il fatto che una valutazione più consapevole del proprio processo di apprendimento avrebbe richiesto tempi più lunghi di elaborazione nonché anche ulteriori strumenti di rilevazione di carattere qualitativo – poter anche auspicare che gli effetti positivi possano persistere nel tempo, anche grazie alla dimensione collaborativa dell'attività che ha rafforzato l'esperienza attraverso il confronto con prospettive diverse (item 19).

Quanto, invece, al contributo che l'esperienza didattica intendeva offrire in termini di sviluppo di una postura di pensiero consapevole e critica nei confronti dell'IA generativa e al contempo – in coerenza con l'obiettivo trasversale di una formazione inclusiva – nei confronti degli impliciti delle dinamiche di inclusione/esclusione, è interessante notare che i valori degli item relativi alla *Relazione con l'IA* evidenzino, già in Q1, buoni livelli di autonomia di pensiero e che, attraverso gli esercizi offerti, questa abbia registrato anche un incremento statisticamente e praticamente significativo.

Meno studenti ritengono, nettamente, che l'IA abbia pensato per loro o che, in casi che sono più distribuiti sui livelli della scala, abbia rappresentato un supporto ai propri processi di pensiero. La riduzione della delega (item 2) e la diminuzione del senso di confusione rispetto all'autorialità dei contenuti

e di un effetto sorpresa inizialmente vissuto (item 3 e 4) si accompagnano con l'abbandono di un atteggiamento conflittuale (item 6) che non denota, anche in considerazione dei valori degli altri item, un accettare acriticamente le soluzioni offerte dall'IA, quanto l'instaurarsi di una relazione meno difensiva, anche se solo moderatamente dialogica (item 7). Il dato sembra rilevante per ipotizzare che nonostante il raggiungimento di una postura più equilibrata, libera dai paraocchi della caccia all'errore a tutti i costi, l'IA continui a essere percepita più come un supporto tecnico che come partner in una riflessione condivisa. È probabile che proprio pensando alla mera operatività le studentesse abbiamo percepito di non aver migliorato il loro uso dell'IA (item 12), già valutato molto positivamente in Q1.

Considerando che anche in questo caso sarebbero necessari tempi più lunghi per il consolidarsi di una modalità relazionale seriamente improntata al dialogo e dunque fondata sul riconoscimento dell'IA come interlocutore, la proposta didattica sembra comunque aver offerto la possibilità di una, pur embrionale, *AI Literacy*. Un'*AI Literacy* intesa come formazione di "competenze critiche di impiego di sistemi di questa natura" e che secondo Ranieri, Cuomo, Biagini (2023, p. 90) può produttivamente ispirarsi ai sei concetti guida del *Framework for Information Literacy for Higher Education* dell'ACRL (2016), in quanto, tra questi, la costruzione dell'informazione come processo situato e la valutazione critica delle fonti in base al contesto e allo scopo diventano importanti anche nell'interazione con l'IA generativa. Un mero addestramento operativo, infatti, né aiuterebbe a decostruire gli inevitabili *bias* riprodotti dalle Intelligenze Artificiali – la cui generatività si inscrive all'interno della situatività spazio-temporale, e dunque della relatività culturale, dei dati attraverso cui sono addestrate –, né offrirebbe risorse per tenere sveglio il nostro impegno nel pensiero. Si tratta, in sostanza, di pensare la formazione all'IA in una prospettiva critica e non funzionalista, ossia come suggeriscono Panciroli e Rivoltella (2023, pp. 92-93) di non mirare tanto "all'adattamento sociale e [al] placement lavorativo" quanto piuttosto "promuovere l'emancipazione del soggetto e la sua autonomia dalle iscrizioni economiche e politiche sottese alla dataficazione".

I vantaggi di una prospettiva siffatta sono rilevanti anche per lo sviluppo di una mentalità realmente inclusiva. Se con questa espressione intendiamo una postura interrogativa nei confronti delle rappresentazioni dominanti, spesso ancora legate a una cultura che interpreta la differenza dei funzionamenti umani in chiave marginalizzante o, tutt'al più – invertendo la faccia

della stessa medaglia della normalizzazione – in chiave assistenzialistica, allora proprio l'esercizio di decostruzione delle rappresentazioni prodotte dall'IA può offrire un'opportunità per riconoscere e divenire consapevoli degli impliciti che orientano l'agire (Manno, 2019). Anche se, per ragioni di spazio e di focus, non è stata qui proposta un'analisi qualitativa dei commenti inseriti in Q1 e Q2, le parole di una partecipante – che afferma che l'esperienza formativa le ha permesso di avere "occhi nuovi con i quali guardare e render[s]i conto di quante risorse ci sono per sviluppare una realtà che sia volta veramente all'inclusione, come valore reale…" – appaiono particolarmente adatte a concludere queste riflessioni. L'inclusione, anche e forse ancora di più quella educativa, è innanzitutto uno sguardo; uno *sguardo* che non si limita a *contemplare*, ma *zoomma* sulla realtà per comprenderla e trasformarla affinché tutti e ciascuno abbiano la possibilità di svilupparsi secondo le proprie capacità e i propri desideri.

Riferimenti bibliografici

ACRL – Association of College and Researh Libraries, *Framework for Information Literacy for Higher Education*, 2016, https://www.ala.org/sites/default/files/acrl/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf.

Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione*, Carocci, Roma, 2014.

CAST, *UDL Tips for Assessment*. Wakefield 2020, https://www.cast.org/resources/tips-articles/udl-tips-assessments/.

Chiappetta Cajola L., Traversetti M., *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 17, 2018, pp. 113-138.

Cinotti A., *Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. IX, 2, 2021, pp. 153-161.

Cottini L., *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Carocci, Roma, 2021.

De Marco E.L, Di Padova, M., Dipace A., *Integrazione dell'Intelligenza Artificiale nella formazione degli educatori socio-pedagogici*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», vol. IX, 2, 2024, pp. 151-164.

DI MICHELE P., *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, 2023.

FIORETTI, S., *Lo sviluppo delle competenze delle educatrici e degli educatori durante l'esperienza professionale. Riflessioni sull''apprendimento situato' sulla base dei dati della ricerca*, in S. FIORETTI, P. SPOSETTI, G. SZPUNAR (a cura di) *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, FrancoAngeli, Milano, 2023, pp. 203-218.

FLORIDI L., *Etica dell'intelligenza artificiale*, Raffaello Cortina, Milano 2022.

GASPARI P., *Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. VI, 2, 2018, pp. 27-42.

GASPARI P., *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"*, Anicia, Roma, 2020.

IORI V., *Introduzione*, in V. IORI (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento, 2018, pp. 9-13.

MANNO D., CATALDO D., *Diventare autori dell'inclusione. Appunti per la formazione degli insegnanti*, «Annali dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa», 2024, pp. 193-216.

MANNO D., *Scoprirsi (per diventare) inclusivi*, «Educational Reflective Practices», vol. 2, 2019, pp. 57-75.

MONTANARI M., *L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo*. «Pedagogia oggi», vol. XX, 2, 2022, pp. 127-135.

PALMIERI C., *Symposium "Il lavoro educativo e le sue contraddizioni. Presupposti e condizioni per un ripensamento pedagogico"*, «Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture», vol. XIII, 2, 2024.

PANCIROLI C., RIVOLTELLA P.C., *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Scholé, Brescia, 2023.

RANIERI M., CUOMO S., BIAGINI G., *Scuola e intelligenza artificiale*, Carocci, Roma, 2023.

RANIERI M., *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, Carocci, Roma, 2020.

SELDON A., *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity*, Legend Press. Edizione del Kindle, 2018.

VIGANÒ R., *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano,1999.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193737
pp. 87-105 (giugno 2025)

Guardarsi allo specchio[1]

Habitus professionale e narrazione attraverso la lente dell'IA

Looking into the mirror

Professional habitus and storytelling through AI lens

Lucia Ariemma, Fernando Sarracino*

Riassunto: Il presente lavoro ripercorre le attività del Laboratorio narrativo supportato dall'IA condotto con professionisti sanitari in formazione. Attraverso lo "specchio" dell'IA, i corsisti hanno potuto rintracciare gli elementi sottesi alle loro narrazioni ed esplicitare il proprio habitus professionale.

Parole–chiave: IA, Narrazione, Habitus professionale, Medicina narrativa.

Abstract: This paper traces the activities of the AI-supported Narrative Workshop conducted with health professionals in training. Through the 'mirror' of AI, the trainees were able to trace the elements underlying their narratives and make explicit their professional habitus.

Key–words: AI, Storytelling, Professional Habitus, Narrative Based Medicine.

[1] Il lavoro è il risultato di una progettazione, di una ricerca e di una discussione condivise. La stesura dei paragrafi è da attribuire come segue: §§ 2 e 3, Lucia Ariemma; §§ 4 e 5, Fernando Sarracino; § 1. Introduzione e § 6. Conclusioni, redatte congiuntamente dagli autori.

* Università della Campania "Luigi Vanvitelli"; Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

1. Introduzione. La narrazione di sé come dispositivo educativo

La narrazione è una pratica sociale utilizzata sin dagli albori dell'umanità per dare senso e significato alle proprie esperienze (Bruner, 1992); attraverso la narrazione, l'essere umano, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, ricostruisce e rende complesso il suo pensiero e la sua conoscenza della realtà, rende concrete e reali le proprie esperienze:

> Le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale ma rimangono, invece, accadimenti opachi […]; restano quindi accadimenti ed eventi senza relazioni, privi di senso e di qualsivoglia significato sul piano culturale, personale e sociale e, di conseguenza, sono ineluttabilmente destinate all'oblio. (Striano, 2005 p. 1).

Sin da bambini, dare una forma ed una struttura narrativa alla realtà ci consente di reificare le nostre esperienze, di "vederle" passare nuovamente davanti ai nostri occhi, di riviverle ed interpretarle alla luce dei nostri propri codici culturali e valoriali. Narrare implica inoltre la relazione con l'altro: noi narriamo perché qualcuno (anche soltanto noi stessi) ascolti o legga la nostra narrazione; tale azione rende l'esperienza elemento centrale della relazione (anche della relazione educativa): «la rende visibile a se stessi e agli altri, la "fa parlare", la "fa dialogare" con le altre esperienze narrate, la valorizza, può contribuire a modificarla e a rivivificarla» (Castiglioni, 2011 p. 3). Dunque, è il pensiero narrativo, continua Bruner (1993), che consente al bambino di imparare ad entrare in relazione con l'altro (continuando, poi, da adulto tale pratica) costruendo la propria interpretazione della realtà e condividendo tale immagine con l'altro da sé. Raccontare, infatti, permette di dare forma al proprio esperire ed attribuire ad esso un significato, organizzando in maniera logica e soggettivamente consequenziale gli eventi. In altre parole, raccontarsi consente di rendere accessibile e comprensibile la propria esperienza innanzitutto a se stessi: narrare significa ricostruire il pensiero, riorganizzarlo e precisarlo, dare agli eventi un ordine che possa aiutare chi narra ad inserirli nel passato proiettandoli, in un certo senso, nel proprio futuro e definirli con chiarezza.

Ciò significa che le narrazioni non sono oggettivamente vere e verificabili: al contrario, si narra non tanto per dare una ricostruzione

oggettiva della realtà, quanto piuttosto perché raccontare (e raccontarsi) è una necessità insita nell'umano, che vuole in questo modo condividere la propria visione della realtà e la propria soggettiva ricostruzione degli eventi. Per questo motivo, Bruner ritiene che il pensiero narrativo vada coniugato "al congiuntivo": quest'ultimo, infatti, è il modo verbale che definisce «un'azione o uno stato così come vengono pensati (e non come un fatto) e perciò è usato per esprimere un desiderio, un ordine, un'esortazione, oppure un evento contingente, ipotetico o previsto» (Bruner, 1993 pp. 33-34). Se, dunque, le narrazioni si esprimono "al congiuntivo", ciò vuol dire che esse descrivono delle interpretazioni soggettive della realtà, ricostruzioni del proprio sé, della propria vita, dei propri valori, delle proprie esperienze.

È proprio in questo quadro che entra la medicina narrativa, come possibilità per gli operatori sanitari di arricchire la propria professionalità con la possibilità di "leggere" e comprendere le proprie narrazioni per poter comprendere le narrazioni dei pazienti e il loro modo di vivere la malattia.

2. EBM e NBM: paradigmi a confronto

Nel 2006, Rita Charon così definisce la medicina narrativa:

> Possiamo definire "narrativa" quella medicina praticata con le competenze che ci permettono di riconoscere, recepire, interpretare le storie di malattia e reagirvi adeguatamente. […] Grazie alla medicina narrativa, si può identificare meglio la malattia, trasmettere sapere e rispetto, collaborare con umiltà tra colleghi, accompagnare il paziente, insieme con la sua famiglia, lungo la sofferenza. Si possono offrire cure più etiche ed efficaci (Charon, 2017 p. 1).

Questo nuovo paradigma, centrato sulla necessità di ascoltare il paziente non soltanto nella descrizione dei suoi sintomi, ma anche circa il modo in cui egli stesso vive l'esperienza di malattia, si fa strada dopo circa un secolo durante il quale il progredire della diagnostica per immagini ha lasciato spazio esclusivo ad un modello biomedico centrato sulle "evidenze" cliniche (Evidence Based Medicine, EBM), strettamente ed esclusivamente legato ad una descrizione della malattia derivante da

evidenze diagnostiche; finalità di tale approccio è una «maggiore comprensione delle complesse situazioni narrative che si instaurano tra personale medico, pazienti e tutti gli altri soggetti che si trovano in relazione con loro» (De Marco, Fiore, 2024 p. 77).

Elemento centrale della medicina è, ad ogni modo, la capacità di interpretazione dell'operatore sanitario: così come la EBM centra la propria attenzione sul sintomo e dunque sulla capacità del medico di interpretarlo; allo stesso modo, egli deve interpretare le varie manifestazioni della malattia, ovvero, come essa appare in una dimensione strettamente clinica (*disease*), come viene "letta", interpretata e vissuta dal paziente (*illness*) e qual è il suo impatto sociale (*sickness*) (Hoffmann, 2002). Ciò significa che i due modelli di EBM e NBM non sono l'uno alternativo all'altro, ma sono strettamente interrelati l'uno all'altro: ciascuna delle due prospettive, da sola, offre uno spaccato della malattia parziale ed incompleto (Zannini, 2021a) in quanto, pur considerando i due attori (operatore sanitario e paziente) coinvolti nei processi di diagnosi e cura, manca l'elemento fondamentale, vero protagonista di tali processi: la relazione, che nasce grazie alle storie di malattia e che attraverso esse diventa una vera e propria alleanza, elemento fondante, quest'ultimo, in particolare nella cura delle malattie croniche. Nella *Conferenza di Consenso. Linee di indirizzo della Medicina Narrativa in ambito clinico-assistenziale, per le malattie rare e cronico-degenerative* (2015), infatti, si legge tale raccomandazione: «La Medicina Narrativa (NBM) si integra con l'Evidence Based Medicine (EBM) e, tenendo conto della pluralità delle prospettive, rende le decisioni clinico-assistenziali più complete, personalizzate, efficaci e appropriate» (p. 13).

La malattia, infatti, rappresenta prima di tutto una "rottura biografica" (Herzlich & Adam, 1999): la persona malata deve riprogettare se stessa, proiettarsi in un nuovo futuro e, a seconda della patologia, non sempre può farlo in prima battuta senza il supporto del personale sanitario che si prende cura della *persona* nella sua interezza.

Quando il paziente bussa alla porta di un operatore sanitario, porta al suo interno la sua storia di malattia, una storia che non ha una descrizione organica e "composta" da un punto di vista clinico-medico, ma è storia della sua personale esperienza di malattia, dell'impatto che essa ha avuto ed ha sulla sua vita quotidiana, sul suo sistema di relazioni, sulla sua vita professionale, lavorativa, sociale: è storia di *illness*, mentre l'operatore

sanitario ricostruisce la storia biologica della malattia (*disease*). Nel raccontare la propria storia di malattia, il paziente si aspetta innanzitutto una ricostruzione scientifica, una spiegazione in chiave clinica ed una cura; tuttavia, egli manifesta anche la sua necessità di «*essere ascoltato, compreso e riconosciuto* sul piano esistenziale, manifestando implicitamente una risposta di prossimità, condivisione e umanità da parte del sanitario» (Benini, 2016 p. 157).

Entrano qui in campo le competenze dell'operatore sanitario, il quale è chiamato ad un processo di "co-costruzione" della storia di malattia del paziente (Zannini, 2008 pp. 61 ss.). Si tratta di un'operazione difficile da parte dell'operatore: egli deve prestare attenzione, da un lato, a non cadere nell'umana e rassicurante tendenza alla catalogazione, cercando di incanalare la storia del paziente in schemi noti e predefiniti (*narrative smoothing*, Shapiro, 1993; Spence, 1986), tanto da "etichettare" in paziente facilitando la lettura e l'interpretazione della sua narrazione; d'altro canto, egli deve prestare attenzione a che il paziente non si lasci prendere la mano dalla sua stessa narrazione, con il rischio che il paziente stesso perda di vista il focus della sua narrazione e che l'operatore si trovi in difficoltà nella gestione della relazione terapeutica.

Narrare, tuttavia, è funzionale non solo al paziente, che (laddove sia disponibile a condividere elementi anche intimi della propria storia) prova a dare un senso alla sua malattia, ma anche all'operatore sanitario, il quale, attraverso la lettura e l'interpretazione della narrazione del paziente, prova a dare significato alla sua propria storia (personale e, soprattutto, professionale): la conoscenza personale, ricorda Lucia Zannini, «non solo "si fa", ma anche "ci fa"»:

> Non soltanto la narrazione "crea" l'esperienza, raccontandola e trovandole significato, ma aiuta anche gli individui coinvolti n essa a comprendere se stessi, definendo e ridefinendo continuamente la loro identità. In questo senso, il lavoro narrativo con il paziente è un'attività finalizzata tanto alla ri-definizione della sua identità come individuo malato, che alla costruzione dell'identità dell'operatore stesso (Zannini, 2008 p. 65).

Narrarsi e partecipare alle narrazioni dei pazienti, pertanto, diventa una competenza necessaria per gli operatori sanitari; questi ultimi possono diventare il «diario della persona» (Avellino et al., 2023 p. 237),

raccontando a loro volta esperienze ed emozioni ed arrivando a compilare quella che Rita Charon definisce la «cartella parallela» Charon, 2019, pp. 167 ss.): il medico, infatti, ritiene che tutte le emozioni che i professionisti sanitari provano incontrando un paziente non possono confluire nella cartella medica, ma è importante che siano trascritte in un altro documento, la cartella parallela, per l'appunto. La narrazione diventa così anche un dispositivo riflessivo di crescita personale, così come teorizzato da Donald Schön (Schön, 1983): proprio nelle professioni medico-sanitarie, basate sulla scienza medica che è scienza non esatta (ma che, ad esempio, tra gli altri, deve considerare fattori statistici e probabilistici), è importante che l'operatore sanitario sia un professionista riflessivo, capace di acquisire «un *habituus* che agisca cognitivamente sulla formazione, trasformazione e riorganizzazione delle conoscenze e degli aspetti personali che intervengono nella definizione dell'epistemologia professionale» (Benini, 2016 p. 163), in maniera che l'operatore sanitario diventi progressivamente più esperto nella creazione di un dialogo tra le sue competenze tecniche e il vissuto esperienziale che incontra quotidianamente.

3. L'habitus professionale del professionista sanitario: un principio guida in evoluzione

L'identità si configura come un costrutto multidimensionale, costituito da un multiforme insieme di attributi distintivi essenziali per la definizione della persona. Tale costrutto è intrinsecamente dinamico in quanto correlato a continui processi di costruzione e trasformazione che hanno luogo sia in dimensione individuale, da un lato, che sociale, dall'altro; l'identità è sia «l'insieme organizzato delle conoscenze, dei sentimenti, dei ricordi, delle rappresentazioni e dei progetti che si riferiscono all'individuo», sia «il sentimento di continuità di sé nel tempo e nello spazio», frutto dell'«esperienza che l'individuo ha di sé e della propria specificità» (Pintus, 2008, pp. 27-28). Tali processi contribuiscono alla consapevolezza di appartenere a un gruppo sociale specifico e, unitamente al valore simbolico attribuito a tale affiliazione, facilitano l'acquisizione di una progressiva consapevolezza e percezione del proprio ruolo all'interno della struttura sociale. Non fanno eccezione le professioni sanitarie: l'identità professionale del professionista sanitario si configura quale costrutto

multidimensionale e dinamico, intrinsecamente correlato all'identità personale, sociale e collettiva dell'individuo (Todisco et al., 2024).

La sua definizione risulta complessa data la natura composita e la costante evoluzione che la caratterizza: essa è, da un alto, strettamente connessa all'identità personale, ma, dall'altro, prende forma all'interno dei diversi contesti lavorativi in funzione della cultura organizzativa, delle diverse configurazioni dei ruoli e delle variegate concettualizzazioni del lavoro che possono presentarsi. «La prima caratteristica che definisce l'identità professionale è la consapevolezza; i fondamenti sono l'essere, il pensare e l'agire come professionista» (*Ibidem*., p. 2); parallelamente, il riconoscimento sociale della professione, spesso mediato dallo status economico e dalla percezione pubblica, esercita un impatto significativo, incidendo sull'attrattività della professione e sul senso di valore intrinseco percepito dai professionisti. L'habitus professionale, inteso come sistema di disposizioni acquisite che guida le azioni e le decisioni, è in continua evoluzione, arricchendosi attraverso la riflessione critica sull'esperienza e l'apprendimento continuo (Crossley, 2003).

La formazione, pertanto, non è un mero trasferimento di conoscenze, ma un processo trasformativo essenziale per accogliere il cambiamento come opportunità di crescita e per navigare contesti sanitari sempre più complessi. Questa natura dinamica dell'identità professionale consente al professionista sanitario di adattarsi alle sfide emergenti, ridefinire il proprio ruolo e contribuire attivamente all'evoluzione del sistema assistenziale.

Il concetto di habitus (Bourdieu, 1985) può essere pienamente traslato al contesto del professionista sanitario: esso «esprime, da un lato, il modo in cui gli individui diventano se stessi, sviluppano atteggiamenti e disposizioni, e, dall'altro, i modi in cui questi individui si impegnano nelle pratiche» (Webb et al., 2002, pp. xii-xiii). Questo sistema dinamico, intrinseco a ogni individuo, si traduce in un insieme di esperienze e conoscenze personali che influenzano profondamente le azioni e differenziano l'approccio del professionista sanitario rispetto ai compiti e ai problemi complessi che quotidianamente si presentano.

L'habitus, in quanto sistema di predisposizioni e disposizioni, è parte integrante dell'individuo ed esercita un'influenza costante sulle modalità di interazione sociale e sulla formazione dello stile di vita, delle scelte e delle conseguenti azioni: Bourdieu lo definisce come il "principio non scelto di tutte le scelte" (1985, p.86), spesso implicito, che guida le

decisioni. Esso si configura come un sistema di disposizioni durature e trasferibili, strutturate da condizioni oggettive ma capaci di generare e organizzare pratiche e rappresentazioni e, quindi, strutturanti l'identità personale e professionale dell'individuo.

L'habitus è, quindi, anche per le professioni sanitarie un elemento cardine, regolando le azioni e le decisioni in tempo reale: consente al professionista di mobilitare e convertire le proprie conoscenze ed esperienze pregresse in competenze efficaci, trasformandole in vere e proprie risorse.

Ogni interazione con il paziente o i loro familiari, ogni decisione terapeutica, ogni contesto assistenziale ridefinisce e modella l'habitus del professionista. Questo processo continuo lo rende una forma di conoscenza implicita, essenziale per la costruzione non solo dell'identità individuale, ma anche di quella professionale e collettiva all'interno del sistema sanitario.

Nel contesto della formazione continua del professionista sanitario, l'habitus si arricchisce e si evolve quando l'individuo riesce a riflettere criticamente sul proprio bagaglio professionale. Comprendere le logiche implicite che guidano le scelte cliniche e assistenziali è fondamentale per acquisire nuove conoscenze e migliorare la pratica. In tal senso, la formazione diviene un processo ineludibile per lo sviluppo dell'identità professionale (Cahill, 2016). Attraverso la lente del proprio habitus, infatti, il professionista sanitario può, ad esempio, accogliere il cambiamento non come una minaccia ma come un'opportunità di crescita, mirando alla comprensione di contesti sanitari sempre più complessi e in continua evoluzione. Secondo questa prospettiva, la formazione rappresenta una sintesi di scelte che richiedono conoscenza di sé, apertura verso la realtà e gli altri attori sanitari, coerenza con i valori etici professionali e la presenza di un'intenzionalità formativa sentita come bisogno sia personale che professionale (Crossley, 2001).

Il dispositivo narrativo, come abbiamo precedentemente trattato, è processo di costruzione di senso attraverso la sequenzializzazione di eventi e l'attribuzione di significato alle esperienze (Bruner, 1990), e, di conseguenza, facilita l'accesso a quelle dimensioni implicite dell'habitus che altrimenti rimarrebbero inaccessibili alla coscienza critica: la narrazione emerge quale strumento epistemico fondamentale per l'esplicitazione e la riflessione sull'habitus personale e professionale.

Attraverso la verbalizzazione di esperienze vissute, di successi e fallimenti, di dilemmi etici e di processi decisionali, l'individuo è sollecitato a

oggettivare le proprie pratiche e le logiche sottostanti attraverso un continuo processo ricorsivo di immersione e di distanziamento. La narrazione permette di tracciare la genesi delle proprie disposizioni, di identificare gli schemi cognitivi e comportamentali appresi e di comprendere come questi si siano consolidati nel tempo (Costa et al, 2018).

Specificamente, nel contesto professionale, la narrazione consente al professionista di ripercorrere le tappe della propria formazione e carriera, identificando i momenti cruciali che hanno plasmato il proprio modo di "essere e fare" nella professione. L'atto di raccontare un caso clinico, una sfida interpersonale o un percorso di apprendimento, non solo comunica informazioni, ma attiva un processo autoriflessivo che porta alla luce le conoscenze tacite e le competenze latenti che costituiscono l'habitus professionale: questo processo narrativo facilita la decostruzione delle scelte effettuate, permettendo di interrogare le "evidenze" implicite che le hanno guidate e di riconoscerne il radicamento nelle proprie disposizioni.

Inoltre, la condivisione di narrazioni professionali all'interno di una comunità di pratica può promuovere un'intelligenza collettiva, esplicitando habitus comuni o divergenti e stimolando una riflessione critica sulle pratiche consolidate (Wenger, 1998). In tal modo, il dispositivo narrativo non è solo un mezzo di comunicazione, ma un potente catalizzatore per la presa di consapevolezza dell'habitus personale e professionale, traducendosi in un "principio non scelto" che diviene oggetto di riflessione e possibile trasformazione (Magnoler, 2011).

4. Il laboratorio. La narrazione supportata dall'IA come dispositivo per la formazione nelle professioni sanitarie

All'interno del Modulo di 'Pedagogia Generale' rivolto agli studenti del Corso di Studi Magistrale in Scienze Infermieristiche ed ostetriche attivo presso l'Università della Campania 'Luigi Vanvitelli', è stata proposta un'attività laboratoriale narrativa con il supporto dell'IA. I corsisti, al secondo anno del loro percorso di formazione, avevano già partecipato con la stessa cattedra, a partire dall'anno precedente, ad attività formative che avevano avuto per tema l'importanza della narrazione autobiografica nella formazione dell'identità professionale e gli elementi caratterizzanti la comunicazione della malattia.

La consegna è stata la seguente: "A partire dalla narrazione di un'esperienza vissuta in reparto, riflettere sulla difficoltà dell'operatore sanitario nel comunicare l'incertezza della patologia. Descrivere i vostri stati d'animo, le vostre difficoltà, le strategie comunicative messe in atto, le risposte e i feedback ricevuti dai vostri interlocutori (pazienti e familiari)".

Finalità del laboratorio era quello di raccogliere le narrazioni e, attraverso il supporto dell'IA, definirne i caratteri comuni fino a giungere ad una narrazione "sociale" che potesse attraversarle tutte in un processo che, dalle piccole storie personali di ciascuno, potesse giungere alla narrazione di un agire professionale condiviso.

L'esplorazione attuale dell'uso dell'intelligenza artificiale (IA) nel campo della ricerca educativa e didattica si è concentrata, da un lato, sulle applicazioni e sulle pratiche a supporto dei processi formativi e dell'apprendimento, come evidenziato dalla letteratura esistente che ne sottolinea il potenziale, descrive esperimenti, esperienze e suggerimenti pratici (Panciroli & Rivoltella, 2023; Ranieri, 2024, Zanon et al., 2024; Santilli, 2024, Sarracino & Ariemma, 2025); dall'altro, molto ampio è il corpus di riferimenti che ne studiano il potenziale (e i limiti) per supportare i processi di ricerca, al fine di migliorare la sostenibilità nell'analisi di documenti complessi e lunghi, ad esempio, sperimentando automatismi per l'analisi semantica, per individuare ricorrenze che si ripetono in costrutti linguistici, per categorizzare i dati di ricerca, etc..

A tale proposito, rilevante è il tema dell'affidabilità e delle 'allucinazioni' a cui può andare incontro l'IA: di tutto ciò, come vedremo in seguito, si è tenuto conto nell'analisi delle scritture. Nel caso della nostra indagine, per analizzare i dati della ricerca, è stato utilizzato un sistema generativo pre-addestrato, ChatPDF presente nella suite di applicazioni OpenAI Plus. Questo strumento può leggere documenti in formato PDF, sia testuali che tabulari, e può proporre all'utente domande (a cui il ChatBot si propone di dare risposta) o rispondere a quesiti originali posti dall'utente, costruendo un indice semantico del testo. Per verificare se la questione dell'affidabilità comprometteva la qualità delle risposte fornite dall'IA, è stata scelta una piccola selezione di documenti per confrontare le risposte fornite dall'IA con quelle dei ricercatori (Hassani & Silva, 2023).

Questo processo di 'controllo' è stato avviato poiché la letteratura segnala limitazioni riguardo all'uso dell'IA: come si diceva precedentemente, le risposte del chatbot non sono sempre affidabili e possono

produrre errori o "allucinazioni" (Alkaissi & McFarlane, 2023): questi "errori" dipendono, tuttavia, strettamente dalla qualità dei prompt forniti (White et al., 2023). Questo processo ha consentito di migliorare il prompt fornito all'IA attraverso successive approssimazioni, raggiungendo una coerenza generale nei risultati.

Completato il processo di 'aggiustamento' dei prompt, le narrazioni sono state quindi fornite, una alla volta, all'IA (è stata utilizzata la versione ChatPDF Pro dell'IA di OpenAI), alla quale è stato chiesto di selezionare nelle narrazioni le azioni relative alle competenze professionali agite nelle diverse situazioni dai professionisti sanitari.

Parallelamente, le narrazioni sono state sottoposte anche all'IA Gemini (Flash 2,5) di Google, alla quale è stato chiesto di "rintracciare nel testo allegato le azioni dalle quali emergono le competenze professionali del professionista sanitario rappresentato nella narrazione"[2]. Le risposte

[2] A titolo esemplificativo si riporta la risposta relativa alla narrazione di Gaetano: "Dalla narrazione emergono diverse azioni che evidenziano le competenze professionali dell'infermiere G.. – Empatia e capacità comunicative: G. riconosce di trovarsi spesso a fronteggiare situazioni che richiedono grande empatia e capacità comunicative, soprattutto con pazienti sottoposti a trapianto di cuore o in attesa di esso. Questo dimostra la sua consapevolezza dell'importanza di queste competenze nel suo ruolo. – Approccio proattivo e osservazione: di fronte al comportamento difficile di E., G. non si arrende, ma decide di "andare più a fondo" perché intuisce che dietro la rabbia si celano paure e dubbi. Questa proattività e capacità di osservazione sono fondamentali per comprendere i bisogni del paziente. – Pazienza e delicatezza nella comunicazione: G. descrive il suo approccio con E. come lento, garbato, gentile e con "tanta tanta pazienza", parlando con lui ogni volta che era possibile. Ciò denota un approccio comunicativo attento e rispettoso dei tempi e delle reazioni del paziente. – Ascolto attivo e interpretazione delle paure: nonostante i toni a volte sgarbati di E., G. ascoltava le sue esigenze e cercava di interpretare le sue paure nascoste. Questo evidenzia una competenza nell'ascolto attivo, andando oltre le parole per cogliere il significato più profondo. – Condivisione e creazione di fiducia: "gli raccontavo di me, dei miei timori, facendogli capire che è nella natura dell'uomo averne", il che ha permesso a G. di costruire un rapporto di amicizia e confidenza, senza però perdere di vista il suo ruolo professionale. Questa capacità di auto-rivelazione calibrata ha favorito l'instaurarsi di un legame di fiducia essenziale. – Rendere partecipe il paziente: G. comunicava a E. ogni procedura che eseguiva su di lui e lo rendeva partecipe. Questo approccio incentrato sul paziente contribuisce alla sua consapevolezza e al suo senso di controllo sulla situazione. – Riflessione sull'esperienza e consapevolezza dell'impatto della comunicazione: l'esperienza con E. porta G. a una profonda riflessione sul "potere della comunicazione", su come abbia rassicurato e tranquillizzato il paziente, rendendolo consapevole, e sull'importanza sia delle parole che dei silenzi. Questo dimostra una capacità di auto-analisi e apprendimento dall'esperienza. – Empatia emotiva e comprensione profonda: G. afferma di capire E. e di sentirsi "emotivamente molto vicino a lui", percependo ogni suo timore, soprattutto in relazione alla condizione di avere un cuore artificiale. Questa empatia profonda gli ha permesso di connettersi a un livello significativo con il paziente. – Instaurazione di una relazione d'aiuto efficace: il successo del percorso di E., che arriva al trapianto "conciliante, consapevole e sereno", è attribuito

ottenute dalle Chat sono state restituite ai "narratori" che hanno potuto "guardarsi allo specchio" e rileggere quanto avevano narrato con l'occhio attento dell'IA.

A partire dalle competenze (e, quindi, dalle azioni dei professionisti sanitari) selezionate nelle diverse narrazioni degli studenti, si è chiesto, poi, all'IA di raggrupparle per aree semantiche.

5. L'analisi delle narrazioni: le competenze del professionista sanitario

Le 52 narrazioni sono state, come descritto precedentemente, date "in pasto all'IA" che le ha elaborate selezionando le azioni che ne caratterizzano l'agire competente. Tali azioni sono state raggruppate dall'IA per aree semantiche. Dall'analisi di tutte le narrazioni fornite emergono diverse competenze professionali dei professionisti sanitari, raggruppabili nelle aree semantiche descritte più in basso. Dall'analisi delle narrazioni emerge che, secondo i corsisti, l'habitus professionale del professionista sanitario è fortemente caratterizzato da una dimensione relazionale di cura della persona, legata, quest'ultima, anche alle proprie caratteristiche personali, e frutto delle proprie esperienze di vita, su cui si è andata ad innestare la dimensione più strettamente operativa dell'azione legata ai percorsi di formazione.

Le narrazioni evidenziano una forte enfasi sulle competenze "soft" o relazionali, come l'empatia, l'ascolto attivo, la capacità di costruire relazioni di fiducia e di comunicare efficacemente in situazioni complesse; queste si affiancano a competenze più tradizionali di osservazione e gestione del caso, ma con una costante riflessione sull'importanza di una cura che va oltre il mero aspetto tecnico-scientifico per abbracciare la dimensione umana, emotiva e sociale del paziente. Di seguito, le aree semantiche in cui è stato possibile raggruppare le competenze professionali degli operatori sanitari.

da G. all'instaurazione di una "buona relazione d'aiuto". Questo sottolinea la sua competenza nel costruire e mantenere relazioni terapeutiche.

1. Competenze relazionali e comunicative. I professionisti sanitari dimostrano un'eccezionale capacità di empatia e ascolto attivo, andando oltre le parole per cogliere i bisogni profondi, le paure e le emozioni dei pazienti. Essi sono abili nella costruzione di relazioni significative e di fiducia, creando legami che diventano un pilastro fondamentale nel percorso di cura, trasformando il rapporto da meramente professionale a un sostegno quasi amicale o familiare. La comunicazione efficace e adattata è un'altra competenza chiave, che si manifesta nel saper dosare parole e silenzi, nel comunicare ogni procedura e nel rendere partecipe il paziente, adattando il linguaggio e gli argomenti alle sue esigenze emotive. La comprensione che la comunicazione non è solo trasmissione di informazioni ma anche espressione non verbale è evidente. Il professionista, infatti, accompagna il paziente nel suo cambiamento corporeo e si preoccupa di tracciargli una strada, anche senza dialogo esteso; ascolta le sue esigenze e cerca di interpretare le paure nascoste: la competenza emerge attraverso l'"esserci" e il condividere un tratto dell'esistenza con il paziente; "ascoltare" anche la comunicazione non verbale, il linguaggio del corpo, i silenzi, le distanze.

a) Empatia e ascolto attivo.
   "Capivo A. e mi sentivo emotivamente molto vicino a lui, riuscivo a percepire ogni suo timore". "Ci siamo quando le persone ci dicono che 'le cose vanno bene' e riusciamo con loro a gioirne di cuore ma, soprattutto, ci siamo quando le situazioni sono difficili, complesse, dolorose e a volte irreversibili". "Restò lì, a differenza di tutti gli altri, seduta in silenzio, di fronte al rifiuto". "Sicurezza, questo è quello che chiedono, spesso più con gli occhi che con le parole, affetto e coraggio ne fanno una perfetta cornice."
b) Costruzione di relazioni e fiducia.
   "Eravamo diventati buoni amici, confidenti, senza mai uscire troppo dal mio ruolo, lui si fidava di me". "Ho conosciuto, ho assistito molte persone condividendo con loro un tratto della loro o meglio della nostra esistenza". "Giorno dopo giorno, rispettando i suoi momenti, riuscimmo a ridurre le distanze".
c) Comunicazione efficace e adattamento.
   "Comunicavo ogni procedura che eseguivo su di lui e lo rendevo partecipe". "Quanto forte fosse il potere della comunicazione... e di quanto forti fossero le parole ed ancora di più i silenzi".

2. Competenze di cura centrata sulla persona. I professionisti agiscono con una visione olistica della cura, riconoscendo che il loro ruolo va "al di là della malattia" per abbracciare la persona nella sua interezza. Questo implica concentrarsi non solo sul "disease" (la patologia), ma sull'"illness" (il vissuto della malattia da parte del paziente) e la "sickness" (l'impatto sociale), mirando al benessere complessivo e alla qualità della vita anche in assenza di guarigione. Il supporto emotivo e psicologico è quindi intrinseco al loro operato, attraverso azioni che validano le emozioni, offrono conforto e promuovono la serenità. Molti riconoscono l'importanza di intervenire sull'ambiente e sulla famiglia, coinvolgendo i familiari nel processo di cura e facilitando un clima di supporto e armonia.

a) Visione olistica della cura (al di là della malattia).
   "Se si cura una malattia, si vince o si perde; ma se si cura una persona, vi garantisco che si vince, si vince sempre, qualunque sia l'esito della terapia". "Ho curato R., sia per lei che per i suoi cari".
b) Supporto emotivo e psicologico.
   "Cercai di mostrarmi solare, fiduciosa delle cure e di combattere la rabbia, i dolori e le sue paure". "La coordinatrice lo ascoltò a lungo senza interromperlo, incoraggiandolo a continuare, permettendogli un 'pianto liberatorio'". "Consapevole che i pazienti chiedono sicurezza... affetto e coraggio".
c) Intervento sull'ambiente e la famiglia:
   "[…] aprire la porta della sua stanza e creare così un'unica casa con il figlio tanto amato ed il marito", trasformando l'ambiente in un luogo sereno. "È stato fondamentale il contributo e la partecipazione della famiglia, grazie alla quale siamo riusciti ad eliminare gli elementi di disturbo della comunicazione, rendendo il percorso di cura molto più semplice."

3. Competenze professionali e gestionali. Emergono azioni di proattività e iniziativa nel prendere in carico situazioni complesse. Nonostante le difficoltà e le sfide emotive, i professionisti dimostrano perseveranza e resilienza, non arrendendosi di fronte ai rifiuti o all'ostilità. La gestione dell'incertezza è una competenza cruciale, riconoscendo che la medicina è spesso una scienza probabilistica e che non sempre si hanno risposte definitive, pur cercando di offrire orientamento e pianificazione. Infine, una

profonda consapevolezza dei limiti e dei processi auto-riflessivi caratterizza questi professionisti, che analizzano le proprie emozioni, riconoscono il *distress* morale e si interrogano costantemente su come migliorare la propria pratica, non solo tecnicamente ma anche umanamente. Questa continua riflessione guida un percorso di aggiornamento e crescita professionale, che mira a "umanizzare" la medicina e a dare un significato più profondo al proprio lavoro.

a) Proattività e iniziativa:
   "[…] andare più a fondo" e tempestivamente, recandosi in sala d'attesa e presentandosi al paziente. "[…] non mi sono data per vinta!".
b) Gestione dell'incertezza:
   "[…] una certezza spesso non c'è". Gli ho detto che "la medicina... è una scienza probabilistica". "Non sapevo se avevo fatto tutto correttamente".
c) Consapevolezza dei limiti e auto-riflessione.
   È necessario riconosce il "continuo lavoro che dobbiamo fare con noi stessi, con i nostri sentimenti". "[…] mi sono sentita spaventata, preoccupata e poco preparata e in quella occasione ho avvertito la sensazione che non avevo capito l'importanza dell'umanizzazione della cura!". In quel momento non sono stata capace di mantenere il distacco emotivo e di riflettere su quanto lei e il team abbiano contribuito a rendere meno pesante la vita dei pazienti".
d) Aggiornamento e crescita professionale.
   "La decisione di trattare l'argomento della neoplasia è scaturita dal fatto di essermi riconosciuto nelle tematiche trattate durante le lezioni, facendo nascere il desiderio di migliorare la mia pratica. Ho imparato a 'rispondere, interpretare ed assorbire' le emozioni del paziente, creando una relazione empatica, mantenendo allo stesso tempo quell'atteggiamento oggettivo, avalutativo e intransitivo previsti dal pensiero narrativo, che mi ha consentito di passare dalla teoria alla prassi".

6. Conclusioni

L'analisi del laboratorio narrativo supportato dall'IA ha rivelato che l'habitus professionale dei futuri operatori sanitari è profondamente

influenzato dalla dimensione relazionale e di cura della persona, strettamente connessa alle esperienze di vita personali e alla formazione accademica. Le narrazioni esaminate sottolineano l'importanza delle competenze "soft" o relazionali, quali l'empatia, l'ascolto attivo, la capacità di costruire fiducia e di comunicare efficacemente in contesti complessi.

Queste abilità si affiancano alle competenze più tradizionali di osservazione e gestione dei casi, evidenziando una cura che trascende l'aspetto tecnico-scientifico per abbracciare la dimensione umana, emotiva e sociale del paziente. I professionisti dimostrano proattività e iniziativa nella gestione di situazioni difficili, resilienza di fronte alle sfide emotive e una consapevolezza cruciale dell'incertezza intrinseca alla pratica medica. Elemento distintivo è la profonda auto-riflessione, che porta gli operatori a esaminare le proprie emozioni, riconoscere il disagio morale e cercare di migliorare continuamente la propria pratica, sia a livello tecnico che umano, con l'obiettivo di "umanizzare" la medicina. L'integrazione della Medicina Narrativa (NBM) con l'Evidence Based Medicine (EBM) emerge come un approccio fondamentale, non alternativo ma complementare, per fornire cure più complete, personalizzate ed efficaci, riconoscendo la malattia come una "rottura biografica" che richiede un supporto olistico al paziente.

Le narrazioni non solo permettono al paziente di dare un senso alla propria malattia, ma offrono anche all'operatore sanitario l'opportunità di attribuire significato alla propria storia professionale, contribuendo alla ridefinizione della propria identità. In questo contesto, l'IA si è dimostrata un "dispositivo riflessivo" efficace, consentendo ai partecipanti di oggettivare e riflettere sul proprio habitus professionale implicito, traducendo esperienze vissute in competenze esplicite e promuovendo una consapevolezza critica. Questo processo narrativo, facilitato dall'IA, ha supportato la costruzione di un "agire professionale condiviso" ed ha contribuito alla crescita personale e professionale degli operatori sanitari, trasformando l'habitus da "principio non scelto" a oggetto di riflessione e possibile trasformazione.

Riferimenti bibliografici

ALKAISSI H., MCFARLANE S.I., *Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing*, Cureus, 15(2):e35179, 2023. https://doi.org/10.7759/cureus.35179.

AVELLINO A., GAGLIARDI C., THEKKAN K.R., *La formazione pedagogica dei professionisti sanitari. La medicina narrativa dalla teoria in aula alla pratica clinica*, Medical Humanities & Medicina Narrativa, 2, 2023, pp. 235-243.

BENINNI S., *Reti di possibilità. Quando la pedagogia incontra le prassi sanitarie*, Milano, Franco Angeli 2016.

BRUNER J.S., *Acts of Meaning*, Harvard University Press 1990.

—— *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri 1992.

—— *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza 1993.

—— *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza 2002.

CASTIGLIONI M., *La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo*, in C. Bargellini, S. Cantù (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare*, ISMU, Milano 2011, pp. 93-119.

CHARON R., *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Milano, Raffaello Cortina 2019.

COSTA C., BURKE C., MURPHY M., *Capturing habitus: theory, method and reflexivity*, International Journal of Research & Method in Education, 42(1), 2018, pp. 19-32. https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1420771.

CROSSLEY N., *From Reproduction to Transformation*, Theory, Culture and Society 20 (6), 2003, pp. 43-68.

—— *The Phenomenological Habitus and its Construction'*, Theory and Society 30: 2001, pp. 81-120.

—— *Habitus, Agency and Change: Engaging with Bourdieu*, Gendai Shakai-RironKenku (Journal of Studies in Contemporary Social Theory) 12, 2002, pp. 329-57.

CAHILL K.M., *The Habitus, Coping Practices, and the Search for the Ground of Action*, Philosophy of the Social Sciences, 46 (5), 2016, pp. 498-524.

DE MARCO E.L., FIORE I., *Digital storytelling e Intelligenza Artificiale nella Medicina Narrativa*, Medical Humanities & Medicina Narrativa, 2, 2024, pp. 75-88.

HASSANI H., SILVA E.S., *The Role of ChatGPT in Data Science: How AI-Assisted Conversational Interfaces Are Revolutionizing the Field*, Big Data and Cognitive Computing, 7(2), 62, 2023. https://doi.org/10.3390/bdcc7020062.

HERZLICH C, ADAM P., *Sociologia della malattia e della medicina*, Milano, Franco Angeli 1999.

MAGNOLER P., *Tracce di habitus?*, Education Sciences & Society, 2, 2011, pp. 67-82.

PANCIROLI C., RIVOLTELLA P.C., *Pedagogia algoritmica*, Brescia, Scholè 2023.

PINTUS A., *Psicologia sociale e multiculturalità*, Roma, Carocci 2008.

RANIERI M., *Intelligenza artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità*, Rivista di Scienze dell'Educazione 62(2024)1, p. 123-135.

SANTILLI R., *Giochi di Intelligenza (Artificiale). Utilizzare ChatGPT in classe per la didattica delle Life Skills*, Tab Ed., Roma 2024.

SARRACINO F., ARIEMMA L., *Exploring Professional Identities: A Narrative Analysis of the Teaching Role Through 'Possible Selves' and Artificial Intelligence*, Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, in corso di pubblicazione, 2025.

SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo 1993.

SHAPIRO J., *The Use of Narrative in the Doctor-Patient Encounter*, Family Systems Medicine, Vol. 11, No. 1, 1993, pp. 47-53.

SPENCE D., *Narrative smoothing and clinical Wisdom*, in Sarbin T.R. (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, New York Praeger Press 1986.

STRIANO M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, Analisi qualitativa, 3, 2025, pp. 1-3.

TODISCO M.C., SANTAMARIA C., ZANELLA E., ARCADI P., *La costruzione dell'Identità Professionale Infermieristica: una revisione narrativa della letteratura*, Dissertation Nursing, 3(2), 2024, pp. 57-82. https://doi.org/10.54103/dn/22339.

WEBB J., SCHIRATO T., DANAHER G., *Understanding Bourdieu*, Crows Nest NSW, Australia, Allen & Unwin 2002.

WENGER E., *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press 1998.

WHITE J., FU Q., HAYS S., SANDBORN M., OLEA C., GILBERT H., Elnashar A., Spencer-Smith J., Schmidt D. C., *A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT*, ArXiv, 1-19, 2023. https://arxiv.org/pdf/2302.11382.

ZANON F., PASCOLETTI S., DI BARBORA E., *Generative intelligence for a competent and inclusive teacher. The experience of inclusive planning in the Teaching Technologies Laboratory of the Degree course in Primary Education Sciences. Italian*, Journal of Special Education for Inclusion, XII, 1, 90-97, 2024. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-08.

ZANNINI L., *Medical Humanities e medicina narrativa*, Milano, Raffaello Cortina 2008.

—— *Intrecciare parole nelle pratiche di cura: il contributo della medicina narrativa*, Autobiografie, 2, 2021a, pp. 37-46.

—— *Valutare gli effetti di interventi di medicina narrativa nella formazione dei professionisti della cura: esperienze e riflessioni*, Medical Humanities & Medicina Narrativa, 2, 2021, pp. 2

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193738
pp. 107-118 (giugno 2025)

Multidimensional Teaching Strategies in Medical Humanities: From Sensorimotor Perception to Clinical Reflection

Strategie didattiche multidimensionali nelle *Medical Humanities*: dalla percezione sensomotoria alla riflessione clinica

POMPILIO CUSANO*

RIASSUNTO: Il contributo propone una rilettura dell'educazione sportiva centrata su affetti e corporeità, in dialogo con Spinoza, Deleuze e la teoria holonica. Attraverso pratiche ispirate alle Medical Humanities, si delineano modelli didattici capaci di affrontare le attuali emergenze educative, superando l'approccio meccanicistico e valorizzando la motivazione intrinseca all'interno di un ecosistema formativo sensibile e complesso.

PAROLE–CHIAVE: affetti; corporeità; Medical Humanities; educazione motoria inclusiva.

ABSTRACT: The contribution proposes a rereading of sports education centered on affects and corporeality, in dialogue with Spinoza, Deleuze and the theory of holons. Through practices inspired by the Medical Humanities, didactic models are outlined that are capable of addressing current educational emergencies, overcoming the mechanistic approach and enhancing intrinsic motivation within a sensitive and complex educational ecosystem.

KEY–WORDS: affects; embodiment; Medical Humanities; inclusive physical education

* Università Telematica Pegaso.

1. Corporeità e affetti nell'emergenza educativa contemporanea

Le pedagogie di inizio millennio sono state travolte da un susseguirsi di "emergenze educative" – dall'aumento dei tassi di dispersione scolastica in aree marginalizzate all'improvvisa necessità di migrare interi cicli formativi su piattaforme digitali a causa della pandemia da COVID-19. A sua volta, l'avvento di tecnologie pervasive – smartphone, piattaforme di e-learning, ambienti di realtà aumentata – ha accentuato divari pre-esistenti, creando nuove sacche di esclusione per chi non dispone di dispositivi, connettività stabile o competenze tecniche (Selwyn, 2016). Sul versante delle attività motorie, l'educazione fisica è stata spesso trattata come un'appendice "pratica" di un curricolo sempre più cognitivo, riducendo il corpo a mera macchina da ottimizzare secondo parametri biomeccanici (Shilling, 2017).

Nella fase acuta del lockdown (2020-2021), l'insegnamento online della motricità ha portato all'assurdo: studenti relegati in salotti angusti a simulare gesti atletici davanti a uno schermo, docenti che, privati della presenza, potevano valutare solo conteggi di passi o frequenze cardiache trasmesse da app dedicate (González-Calvo et al., 2023). Queste criticità riattualizzano l'interrogativo spinoziano sulla *potentia agendi* del corpo: «le affezioni mediante le quali la potenza d'agire è accresciuta o diminuita» (Spinoza, 1677/1996, p. 154). Gilles Deleuze (1988) riprende l'*affectus* spinoziano per mostrare come ogni variazione corporea preceda la coscienza e si offra come materiale grezzo alla formazione di concetti e valori. In questa prospettiva, l'apprendimento autentico non si limita a trasferire informazioni, ma attiva zone di intensità in cui il soggetto sperimenta nuove possibilità di esistenza (Deleuze & Guattari, 1987).

Quando queste intuizioni filosofiche incontrano la teoria *olonica* di Koestler (1967) – l'idea che ogni entità sia simultaneamente parte e tutto – si delinea un quadro in cui lo studente-corpo è nodo di una rete rizomatica di relazioni (ambientali, tecnologiche, sociali) ma, al contempo, unità dotata di autonomia e responsabilità propria. Tale cornice complessa risponde al mandato di "metodologie e pratiche didattiche volte al coinvolgimento e allo stimolo dell'interesse", perché lega la motivazione intrinseca non a incentivi esterni, bensì alle forze affettive che si liberano dall'agire corporeo condiviso (Massumi, 2015). Ricerche recenti sul lavoro sportivo mostrano che ignorare la dimensione emozionale produce

alienazione e riduce l'efficacia stessa dell'intervento tecnico (Avner, Hall, & Potrac, 2023). Similmente, gli studi sulle Medical Humanities evidenziano come narrazione, empatia e attenzione al vissuto somatico favoriscano processi di cura e di apprendimento più profondi rispetto ai modelli meramente informativi (Cole, Carlin, & Carson, 2015; Wright, 2024).

Nella nostra analisi adottiamo dunque un doppio focus: da un lato rileggeremo le urgenze educative contemporanee alla luce dell'"atletismo affettivo" deleuziano; dall'altro proporremo dispositivi didattici che, ispirati alle Medical Humanities, traducano quella teoria in pratiche capaci di restituire centralità al corpo e ai suoi affetti. In questo modo intendiamo non solo rispondere alle sfide poste dalle tecnologie digitali – trasformandole da fattori di esclusione a vettori di connessioni rizomatiche – ma anche indicare percorsi per ricomporre le fratture prodotte da crisi sanitarie, conflitti familiari e marginalità socio-economiche. L'assunto di fondo è che senza un ecosistema di affetti generativo ogni innovazione didattica rischia di restare puro artificio: la *cura* del corpo-in-relazione diventa, pertanto, la precondizione di qualunque intervento formativo efficace.

2. Atletismo affettivo e didattica rizomatica

L'affetto, distinto dall'emozione perché privo di una qualificazione soggettiva codificata (Massumi, 2015), costituisce per Spinoza la trama invisibile che tesse incontri e scontri tra corpi. La celebre definizione dell'*Ethica* – «ciò che aumenta o diminuisce la potenza di agire» (Spinoza, 1996) – suggerisce che la qualità dell'apprendere dipenda da variazioni di intensità più che da accumulo di contenuti. Deleuze (1988) radicalizza questa intuizione: l'affetto è *passaggio*, "presa" del corpo su un possibile che ancora non si è fatto concetto. In ambito educativo, ciò implica riconoscere che la motivazione non nasce dall'adesione cognitiva a un obiettivo esterno, bensì dall'innesco di un processo di trasformazione sensibile nel quale l'allievo sperimenta "ciò che può il suo corpo". Nel contesto sportivo, il riduzionismo prestazionale – misurare millisecondi, watt o VO_2max – ha prodotto un paradosso: più si affina l'analisi biomeccanica, più si rischia di perdere la dimensione vissuta del movimento. Studi sulla "disaffezione motoria" nei giovani atleti evidenziano infatti un abbandono precoce delle pratiche agonistiche proprio quando la pressione a performare si fa

più intensa (Denison, 2017). Lungi dall'essere un residuo romantico, la dimensione affettiva diventa allora la condizione di sostenibilità dell'intero sistema sport-educazione. Spostare il focus sull'"atletismo affettivo" significa considerare l'atleta (o lo studente in educazione fisica) non come unità funzionale da calibrare, ma come *holon* (Koestler, 1967): un tutto in sé che, al contempo, partecipa di totalità più grandi – la squadra, la scuola, la città, l'ecosistema digitale. Questo duplice statuto impone di progettare percorsi formativi capaci di modulare le intensità individuali senza recidere le connessioni collettive.

Deleuze e Guattari (1987) parlano di "rizoma" per descrivere assemblaggi in cui ogni punto può congiungersi a qualunque altro. Traslato in pedagogia motoria, il concetto invita a superare il classico schema istruttore-allievo-esercizio, favorendo dispositivi in cui gli studenti co-disegnano i propri itinerari di esplorazione del gesto. Le ricerche di Avner, Hall e Potrac (2023) mostrano che, quando si concede spazio a tali dinamiche emergenti, aumentano non solo la soddisfazione percepita ma anche l'efficacia tecnica, perché l'apprendimento si radica in un senso di appartenenza affettiva al gruppo-corpo. Una conferma proviene dagli studi di Medical Humanities: pratiche come il *body mapping* o la narrazione autobiografica dell'esperienza corporea migliorano l'adesione a programmi di rieducazione motoria e riducono l'ansia da prestazione (Cole et al., 2015; Wright, 2024). L'affetto, qui, agisce da "ponte" tra dimensione biologica e simbolica, consentendo di reinterpretare dolori, fatiche, progressi non come dati isolati, ma come eventi carichi di significato.

Al contempo, gli ambienti digitali – se progettati secondo logiche rizomatiche – possono amplificare tali processi. Piattaforme che permettono di condividere micro-video dell'esecuzione di un gesto o di visualizzare in realtà aumentata le traiettorie del movimento trasformano la valutazione in occasione di riflessione collettiva piuttosto che in sentenza individualizzante (Kirk, 2020). È però decisivo che questi strumenti non diventino dispositivi di sorveglianza: come avverte Selwyn (2016), la tecno-pedagogia rischia di produrre nuove gerarchie se non è guidata da un'etica dell'inclusione. In sintesi, fondare l'educazione sportiva sull'atletismo affettivo implica tre passaggi:

– riconoscere l'affetto come condizione originaria dell'apprendere;

– ripensare la logistica didattica in chiave rizomatica-olonica, autorizzando percorsi divergenti;
– utilizzare le tecnologie digitali non per moltiplicare i dati di controllo, ma per aprire spazi di co-creazione in cui il corpo possa "raccontarsi" e trasformarsi.
– Solo così il momento formativo potrà riattivare quel circuito virtuoso in cui il corpo genera senso, il senso orienta l'azione e l'azione alimenta nuovi affetti, scongiurando il rischio – oggi più che mai tangibile – di un'educazione sportiva svuotata di passione e vitalità.

3. Rizoma, Holon e complessità: una cornice teorica per l'innovazione didattica

Le scienze dell'educazione attingono da tempo ai paradigmi della complessità per superare l'immagine lineare del processo formativo; tuttavia, la convergenza fra il modello rizomatico di Deleuze e Guattari (1987) e l'idea koestleriana di *holon* (1967) offre una prospettiva inedita, particolarmente feconda per l'educazione motoria. Nel *rizoma*, ogni punto è connesso a ogni altro senza gerarchie stabilite a priori: la conoscenza non si sviluppa per ramificazione di tronchi principali, bensì per proliferazione di tuberi sotterranei che si intrecciano e si separano in modo imprevedibile. In termini educativi, ciò implica abbandonare la sequenza lineare "obiettivo–contenuto–valutazione" a favore di itinerari aperti, continuamente ridisegnati dagli attori coinvolti (Cormier, 2008). Il contributo di Koestler (1967) integra questa visione introducendo il principio di "parte-tutto": ogni *holon* è al contempo entità autonoma e componente di sistemi più ampi.

Applicato a un gruppo classe, il concetto mostra come ciascun discente sia portatore di una propria traiettoria di sviluppo ma, allo stesso tempo, contribuisca a configurare il clima collettivo, le norme implicite, persino l'identità emotiva del gruppo. Tale duplice statuto – individualità e interdipendenza – è particolarmente evidente nelle attività sportive cooperative (Cusano, 2025), dove la qualità della prestazione è inseparabile dalle micro-mediazioni affettive che scorrono fra i corpi (Avner, Hall, & Potrac, 2023). La letteratura sulla complessità educativa conferma che i sistemi di apprendimento si autorganizzano secondo logiche di co-emergenza:

piccoli cambiamenti in una componente possono riverberare sull'intera rete (Davis & Sumara, 2006). Morin (2008) avverte che ogni intervento didattico efficace deve "pensare insieme" le dimensioni biologiche, psicologiche, sociali e culturali, evitando la frammentazione disciplinare. Capra e Luisi (2014) parlano di "visione sistemica della vita", sottolineando che la salute – e, per estensione, l'apprendimento – dipende dalla qualità delle connessioni più che dalla forza dei singoli elementi.

Traslando questi assunti nello spazio palestra, la lezione di educazione fisica diventa un ecosistema in cui strumenti, obiettivi, tecnologie digitali e background socioculturali si ricombinano in tempo reale. Una semplice app che rileva la velocità di un passaggio di pallamano, ad esempio, non è più un dispositivo neutro di misurazione: inserita in un ambiente rizomatico, quell'app diventa nodo di una trama di affetti che include la soddisfazione di chi migliora, l'ansia di chi teme l'errore, il feedback immediato del display e le interpretazioni del docente (Kirk, 2020).

Bronfenbrenner (1979) descriverebbe questa dinamica come interazione fra microsistema (la relazione diretta docente-studente), mesosistema (il gruppo dei pari), esosistema (le politiche scolastiche, la disponibilità di tecnologie) e macrosistema (valori culturali sul corpo e sulla performance). Nell'ottica *holonica*, ogni livello influenza e viene influenzato dagli altri: se un consiglio di classe enfatizza esclusivamente gli indicatori quantitativi, riduce la libertà esplorativa degli allievi e, di riflesso, impoverisce la rete degli affetti che sostiene la motivazione (Shilling, 2017). Engeström (1987), con la teoria dell'attività, offre strumenti operativi per leggere queste interazioni: ogni "sistema di attività" comprende soggetti, comunità, strumenti, regole e divisione del lavoro. Introducendo tecnologie digitali in palestra senza modificare le regole valutative o la divisione dei ruoli si produce, di fatto, un conflitto strutturale – quello che Engeström chiama "contraddizione di secondo ordine" – che genera disaffezione. Solo un intervento che rinegozia congiuntamente strumenti, scopi e norme consente un'evoluzione verso forme più collaborative di apprendimento motorio, coerenti con la logica rizomatica. Infine, la prospettiva della "giustizia affettiva" proposta da Zembylas (2019) ricorda che le emozioni non circolano in un vuoto etico: riconoscere la dignità degli affetti altrui significa anche distribuire tempo, attenzione e risorse in modo equo. In pratica, un curricolo di educazione fisica che integri studenti con disabilità non dovrebbe limitarsi a prevedere adattamenti tecnici, ma

garantire spazi in cui i loro affetti – la gioia di un nuovo gesto, la frustrazione di una barriera architettonica – possano entrare in risonanza con quelli della classe, modificando l'intero assemblaggio. È in questa trama di rimandi che il paradigma rizomatico-olonomico mostra la sua forza: esso non fornisce una formula, ma un orientamento a leggere la complessità come opportunità di co-creazione (Cusano, 2025). Per il docente si tratta di diventare "giardiniere del possibile" (Capra & Luisi, 2014), coltivando condizioni di terreno, luce e acqua – pratiche, regole, dispositivi, rituali – perché i rizomi degli affetti possano proliferare, connettersi e rigenerare lo spazio educativo. In tal modo, la palestra si trasforma da luogo di addestramento a laboratorio di ecologie corporee, contribuendo a formare cittadini capaci di navigare sistemi complessi con sensibilità critica e immaginazione trasformativa.

4. Metodologie e pratiche didattiche orientate all'affetto: dall'Embodied Learning alle Medical Humanities

Se la cornice rizomatico-olonica invita a leggere la lezione di educazione fisica come un ecosistema dinamico di relazioni, l'interrogativo operativo diventa: quali pratiche permettono di coltivare e modulare l'affetto in modo che la motivazione emerga "da dentro" l'esperienza corporea? Una prima risposta proviene dal paradigma dell'Embodied Learning**,** secondo cui la conoscenza è radicata in schemi senso-motori che precedono il linguaggio (Johnson, 2017). Quando uno studente esplora una sequenza di esercizi di parkour in palestra, non sta soltanto "allenando" coordinazioni neuromuscolari: sta plasmando metafore cinestetiche – salto, equilibrio, slancio – che in seguito userà per organizzare pensieri e sentimenti. Whitehead (2010) parla, a questo proposito, di *physical literacy*: la capacità di percepire, riflettere e agire nel mondo attraverso la competenza motoria. Studi longitudinali mostrano che interventi centrati sul movimento espressivo (danza-teatro, improvvisazione corporea) incrementano l'autostima motoria e riducono l'ansia da prestazione più di programmi basati su esercizi standardizzati (Larsson & Quennerstedt, 2022).

Il secondo filone metodologico attinge alle Medical Humanities, disciplina che integra narrazione, arte e pratica clinica per promuovere una cura centrata sulla persona (Charon, 2006). Trasferita al contesto sport-

educativo, questa matrice si traduce in attività di *body mapping* o *narrative reflection* in cui gli allievi raccontano, verbalmente o graficamente, l'esperienza vissuta durante una sessione motoria: dove hanno avvertito tensione, in che punto è esploso l'entusiasmo, quale gesto ha ricordato loro un evento biografico rilevante. Cole, Carlin e Carson (2015) dimostrano che tali dispositivi accendono un *loop* di consapevolezza affettiva: il racconto riorganizza l'esperienza, l'esperienza alimenta nuovo racconto, in una spirale di significazione che rinforza l'impegno intrinseco. Un recente studio controllato su adolescenti con disturbo da deficit di attenzione/iperattività ha evidenziato che l'integrazione di diari corporei illustrati in un programma di atletica leggera riduce la frequenza di comportamenti di disturbo e migliora la capacità di autoregolazione (Murray et al., 2024).

Una terza via è offerta dalla didattica rizomatica in ambiente digitale. Cormier (2008), sperimentando corsi *open online*, osserva che quando i contenuti vengono distribuiti su spazi social (blog, micro-video, chat vocali), gli studenti si comportano come "giardinieri dell'informazione": si collegano, potano, innestano sapere secondo interessi contingenti. Goodyear e Casey (2015) hanno tradotto questo principio in educazione fisica con *flipped units*: agli studenti viene chiesto di esplorare a casa clip su tecniche di passe-rues, poi in palestra co-costruiscono tracciati urbani con attrezzi modulari, filmando e rieditando le proprie performance, il risultato è rappresentato dall'incremento significativo della motivazione autodeterminata e, sorprendentemente, dal miglioramento dei punteggi di creatività motoria valutati con il *Divergent Movement Assessment* (Casey et al., 2021). Il quarto asse riguarda la valutazione affettiva. Se, come ricorda Massumi (2015), l'affetto è variazione di potenza, la misurazione non può esaurirsi in numeri di flessioni o tempi sui 100 metri. Alcuni docenti sperimentano rubriche che intrecciano criteri tecnici e fenomenologici: accuratezza del gesto, ma anche percezione di flow, senso di appartenenza al gruppo, capacità di riconoscere e verbalizzare i propri stati corporei (Lundvall & Meckbach, 2023). L'uso di brevi questionari "mood-in-movement" via smartphone, compilati prima e dopo l'attività, ha mostrato di correlare positivamente con la partecipazione volontaria a sessioni extracurricolari, segno che il feedback affettivo rinforza la scelta autonoma di muoversi (O'Leary, 2023).

Approccio metodologico	Focalizzazione epistemica	Esemplificazione operativa
Embodied Learning	Primato dell'esperienza sensomotoria quale fondamento pre-cognitivo dei processi di significazione	Allestimento di percorsi tattili su superfici eterogenee per sollecitare schemi percettivo-motori inediti
Medical Humanities	Trasposizione narrativa e riflessiva dell'esperienza corporea in vista di una rielaborazione identitaria condivisa	Attività di *body mapping* e successiva discussione collegiale dei tracciati emotivo-somatici registrati
Didattica rizomatica	Configurazione reticolare dell'apprendimento attraverso ambienti digitali aperti, orientati alla co-costruzione paritetica del sapere	Produzione, diffusione e rielaborazione collaborativa di micro-video performativi su piattaforme social della classe
Valutazione affettiva	Integrazione di indicatori tecnici e metriche emotive al fine di restituire la variazione della *potentia agendi* individuale e collettiva	Compilazione di diari "mood-in-movement" e fornitura di feedback audiovisivi annotati, volti a correlare precisione biomeccanica e vissuto affettivo

Figura 1. Approcci metodologici.

Queste quattro linee – embodiment, medical humanities, rizoma digitale e valutazione affettiva – non vanno intese come moduli separati, ma come componenti di un design ecologico che consente al docente di modulare intensità: un laboratorio di danza può culminare in un body-mapping, un'unità di arrampicata indoor può aprirsi con auto-narrazioni emotive registrate in podcast, un torneo di frisbee può chiudersi con la restituzione di dati di accelerometro integrati a riflessioni di gruppo sul "sentirsi squadra".

È in queste cuciture fra tecnica e racconto, fra gesto e dato digitale, che il corpo-holon sperimenta l'aumento di potenza spinoziano, trasformando la palestra in officina di *atletismo affettivo* – e, con essa, riconfigurando l'intera idea di che cosa significhi "imparare attraverso il movimento".

Conclusioni

La convergenza fra Embodied Learning, Medical Humanities, didattica rizomatica e valutazione affettiva delinea un dispositivo unitario nel quale

l'educazione motoria si configura come pratica di cura degli affetti prima ancora che addestramento funzionale del gesto. Tali approcci, lungi dal rappresentare tecniche accessorie, offrono una risposta strutturale alle attuali emergenze formative: riconoscono l'irriducibile complessità del corpo-holon, valorizzano la rete rizomatica di relazioni che sostiene la motivazione intrinseca e ridistribuiscono le tecnologie digitali secondo criteri di giustizia affettiva. Ne scaturisce una concezione di *atletismo affettivo* intesa quale infrastruttura pedagogica capace di promuovere inclusione, resilienza e innovazione didattica in scenari normali e, soprattutto, critici.

Resta aperto, per la ricerca futura, il compito di sperimentare protocolli replicabili, analisi longitudinali dell'impatto sulle competenze socioemotive e modelli di formazione docente che integrino competenze corporee, narrative e digitali in un'unica professionalità riflessiva.

Riferimenti bibliografici

AVNER Z., HALL E. T., POTRAC P., *Affect and emotions in sports work: A research agenda*, «Sport in Society», vol. 26, n. 7, Taylor & Francis, Londra 2023, pp. 1161-1177.

BRONFENBRENNER U., *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1979.

CAPRA F., LUISI P. L., *The systems view of life: A unifying vision*, Cambridge University Press, Cambridge 2014.

CASEY A., GOODYEAR V. A., ARMOUR K. M., *Digital pedagogies and the reimagining of physical education*, «Physical Education and Sport Pedagogy», vol. 26, n. 1, Taylor & Francis, Londra 2021, pp. 41-54.

CHARON R., *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*, Oxford University Press, Oxford 2006.

COLE T. R., CARLIN N. S., CARSON R. A., *Medical humanities: An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge 2015.

CORMIER D., *Rhizomatic education: Community as curriculum*, «Innovate: Journal of Online Education», vol. 4, n. 5, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale 2008.

CUSANO, P. (2025). Physical literacy and holonic theory: an integrated approach in physical education teaching, *Italian Journal of Health*

Education, Sports and Inclusive Didactics, 8 (4). https://doi.org/10.32043/gsd.v8i4.1264.

CUSANO P., DUMONTET S., ALI JARWAL M., *Holonic thinking and systemic creativity in sport education: A new paradigm for collective tactical training*, «Journal of Human Sport and Exercise», vol. 20, n. 3, University of Alicante, Alicante 2025, pp. 753-770.

DAVIS B., SUMARA D., *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ) 2006.

DELEUZE G., *Spinoza: Practical philosophy*, tr. it. di R. Hurley, City Lights, San Francisco 1988. (Opera originale pubblicata 1981).

DELEUZE G., GUATTARI F., *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, tr. it. di B. MASSUMI, University of Minnesota Press, Minneapolis 1987. (Opera originale pubblicata 1980).

DENISON J., *Coaching knowledges: Understanding the dynamics of expertise*, Routledge, Londra 2017.

ENGESTRÖM Y., *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki 1987.

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Move@Home: Final evaluation report*, Publications Office of the European Union, Bruxelles 2023, https://sport.ec.europa.eu/document/moveathome-final-report.

GIDDENS A., *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*, Stanford University Press, Stanford 1991.

GONZÁLEZ-CALVO G., VAREA V., RICCETTI A., SIRACUSA M., GARCÍA-MONGE A., *Physical education and COVID-19: What have we learned?*, «Curriculum Studies in Health and Physical Education», vol. 15, n. 3, Taylor & Francis, Londra 2023, pp. 340-357.

GOODYEAR V. A., CASEY A., *Innovation with digital technologies in physical education: Future possibilities and pedagogic practice*, «Sport, Education and Society», vol. 20, n. 3, Taylor & Francis, Londra 2015, pp. 373-388.

JOHNSON M., *Embodied mind, meaning, and reason: How our bodies give rise to understanding*, University of Chicago Press, Chicago 2017.

KIRK D., *Physical education futures* (2ª ed.), Routledge, Londra 2020.

KOESTLER A., *The ghost in the machine*, Hutchinson, Londra 1967.

LARSSON H., QUENNERSTEDT M., *Expressive movement activities and student well-being: Longitudinal findings from Swedish upper-secondary PE*,

«Physical Education and Sport Pedagogy», vol. 27, n. 6, Taylor & Francis, Londra 2022, pp. 645-660.

LUNDVALL S., MECKBACH J., *Blending technical and affective criteria in physical-education assessment: Implications for student motivation*, «European Physical Education Review», vol. 29, n. 1, Sage, Londra 2023, pp. 56-75.

MASSUMI B., *The politics of affect*, Polity Press, Cambridge 2015.

MORIN E., *On complexity*, tr. it. di R. Postel, Hampton Press, Cresskill 2008.

MURRAY L., SMITH J., KELLY D., *Body-mapping diaries reduce disruptive behaviour in adolescents with ADHD engaged in athletics programmes*, «Psychology of Sport and Exercise», vol. 69, Elsevier, Amsterdam 2024, art. 102556.

O'LEARY N., *Tracking "mood-in-movement": Mobile self-report as a predictor of voluntary physical activity among adolescents*, «Journal of Physical Activity and Health», vol. 20, n. 2, Human Kinetics, Champaign 2023, pp. 126-134.

SELWYN N., *Is technology good for education?*, Polity Press, Cambridge 2016.

SHILLING C., *The body and social theory* (3ª ed.), Sage, Londra 2017.

SPINOZA B., *Ethics*, tr. it. di E. Curley, Penguin, Londra 1996. (Opera originale pubblicata 1677)

WHITEHEAD M., *Physical literacy: Throughout the life-course*, Routledge, Londra 2010.

WRIGHT J., *Medical humanities pedagogy: Beyond ethics, towards empathy*, «ELLiDS: Studies in the Humanities», vol. 6, n. 4, Universitas Negeri Semarang Press, Semarang 2024, pp. 45-60.

ZEMBYLAS M., *Affective justice in education: The politics of emotion in the classroom*, «Educational Theory», vol. 69, n. 2, Wiley, Hoboken 2019, pp. 213-230.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193739
pp. 119-134 (giugno 2025)

Educare alla complessità corporea: progettualità di alfabetizzazione del movimento in chiave *Medical Humanities*

Educating for body complexity: movement literacy projects in a *Medical Humanities* perspective

Pompilio Cusano*

Riassunto: Il presente contributo esplora come una alfabetizzazione del movimento, letta attraverso la lente interdisciplinare delle Medical Humanities, possa rispondere alle odierne emergenze educative causate da disuguaglianze sociali, sedentarietà digitale e fragilità psico-emotive. Integrando corpo, emozioni, tecnologia e comunità, la nuova progettualità proposta favorisce resilienza, inclusione e benessere, delineando pratiche didattiche capaci di promuovere cittadinanza attiva e cura di sé.

Parole–chiave: corporeità; movimento; educazione; cittadinanza.

Abstract: This paper explores how movement literacy, read through the interdisciplinary lens of Medical Humanities, can respond to today's educational emergencies caused by social inequalities, digital sedentariness and psycho-emotional fragility. By integrating body, emotions, technology and community, the new model proposed promotes resilience, inclusion and well-being, outlining teaching practices capable of promoting active citizenship and self-care.

Key–words: embodiment; movement; education; citizenship;

* Università Telematica Pegaso.

1. Emergenze educative e pratiche di movimento: una cornice concettuale

L'emergenza educativa generata dall'intreccio di precarietà socio-economica, rivoluzione digitale e crisi ambientale impone alla scuola italiana – e, per estensione, ai sistemi formativi europei – di ridefinire finalità, linguaggi e metodologie. Negli ultimi vent'anni, studi di pedagogia, neuroscienze e scienze motorie hanno evidenziato come il progressivo incremento della sedentarietà infantile proceda di pari passo con l'aumento di disturbi del benessere psico-fisico quali obesità, ansia e abbandono scolastico (Bailey et al., 2009; WHO, 2020).

La pandemia da COVID-19 ha amplificato tali vulnerabilità, rendendo evidente che un approccio unicamente cognitivo alle competenze non è più sufficiente a garantire equità e salute. È in questo scenario che si colloca la prospettiva delle *Medical Humanities*, la quale riconosce il corpo come luogo di esperienza dotato di voce narrativa, intreccio di biologia e cultura che richiede pratiche educative di cura integrale (Iavarone, 2010; Shusterman, 2012). Parlare di alfabetizzazione del movimento – concetto affine alla *physical literacy* di Whitehead (2010) ma scelto qui con terminologia differente per evitare ridondanze – significa allora promuovere una competenza composita fatta di consapevolezza, motivazione, conoscenze teoriche e abilità tecnico-motorie funzionali a una vita attiva e riflessiva.

La dimensione alfabetica, nel senso freireiano del «leggere il mondo», invita a leggere e scrivere la realtà attraverso gesti, posture e ritmi corporei, allenando lo studente a interpretare criticamente i dispositivi sociali che plasmano il proprio modo di abitare lo spazio (Freire, 1970; Kirk, 2013). Resilienza, in tale quadro, non rappresenta una mera capacità individuale di "resistere", ma un processo relazionale fondato su risorse sociali, emotive e materiali che permettono di trasformare l'avversità in opportunità evolutive (Masten & Reed, 2002).

Per gli adolescenti odierni, quotidianamente mediati da piattaforme digitali, sviluppare resilienza corporea significa negoziare identità online e offline senza soccombere alle pressioni di performance estetica veicolate dai social network (Livingstone & Smith, 2014). La convergenza fra alfabetizzazione del movimento e resilienza, letta alla luce delle *Medical Humanities*, configura un paradigma educativo capace di contrastare esclusioni multiple: non solo quelle riconducibili alla disabilità o al background

socio-economico, ma anche quelle legate al *digital divide* emotivo, cioè l'incapacità di attribuire senso incarnato ai dati provenienti da dispositivi *wearables* (Casey et al., 2017).

A livello di politiche, la «EU Council Recommendation on High Quality Physical Education» (European Council, 2021) esorta gli Stati membri a garantire almeno 150 minuti settimanali di educazione motoria di qualità, riaffermando il nesso fra attività fisica, rendimento accademico e prevenzione delle malattie non trasmissibili. Contemporaneamente, la Dichiarazione di Parigi sull'educazione inclusiva (UNESCO, 2022) sottolinea l'urgenza di abbattere barriere di genere, disabilità e provenienza culturale nei setting corporei.

Tuttavia, l'implementazione di tali cornici normative incontra ostacoli concreti: carenza di spazi adeguati, formazione docente non aggiornata in tema di tecnologia educativa e, non ultimo, una valutazione scolastica ancora troppo orientata a parametri prestativi anziché processuali (Mueller et al., 2008; Dyson & Sutherland, 2015). Come osservato da M. Baldacci (2014), la scuola contemporanea deve sapersi confrontare con una pluralità di bisogni formativi, sviluppando una didattica orientata alla persona e capace di integrare mente e corpo. In questa prospettiva, il corpo non è un accessorio dell'apprendimento, ma un luogo generativo di senso, in linea con quanto sostenuto dalle Medical Humanities e dalla physical literacy.

Su questa base prende forma la domanda di ricerca che guida il contributo: in che modo percorsi di alfabetizzazione del movimento, ispirati alle Medical Humanities, possono sostenere resilienza, inclusione e benessere nella scuola secondaria? Per affrontarla viene proposto un disegno di ricerca-azione che combinerà revisione sistematica della letteratura, osservazione partecipata in istituti scolastici campani e focus group con docenti, studenti e famiglie. Il progetto, provvisoriamente denominato *KinèsiS*, è concepito come quadro operativo aperto: le attività, gli strumenti e i tempi di lavoro saranno definiti in co-progettazione con le comunità scolastiche partner e attivati solo dopo la stipula dei necessari accordi etici e organizzativi. In questa fase, dunque, non fornisce risultati empirici, ma disegna una traiettoria di ricerca flessibile che intende tradurre in prassi i principi discussi, adattandosi alle specificità dei diversi contesti territoriali. In sintesi, la cornice concettuale intreccia urgenze educative, Medical Humanities, alfabetizzazione del movimento e resilienza per configurare un

invito alla co-progettazione: un percorso in cui la scuola diventi laboratorio corporeo capace di sostenere salute pubblica, inclusione e partecipazione democratica, senza pretendere di presentare evidenze che, ad oggi, restano ancora da produrre.

2. Alfabetizzazione del movimento e complessità corporea

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, alfabetizzazione del movimento indica la capacità di capire, praticare e significare il gesto motorio in tutte le sue ramificazioni cognitive, emotive e sociali. Il concetto deriva dalla *physical literacy* delineata da Whitehead (2010), ma se ne distacca per enfatizzare la dimensione culturale del corpo inteso come testo da leggere e da scrivere collettivamente. Muoversi, in questa prospettiva, non è mera esecuzione biomeccanica; è produzione di senso, connessione con l'ambiente e costruzione di identità. La fenomenologia di Merleau-Ponty (1945) aveva già indicato che la percezione è "presa di possesso motoria" del mondo; oggi le scienze incarnate confermano la portata epistemica di ogni azione: gli studi sui neuroni specchio mostrano come l'osservazione altrui attivi la stessa circuiteria neuronale del fare, fondando una comprensione intersoggettiva del gesto (Gallese & Lakoff, 2005). Alfabetizzare al movimento vuol dire allora integrare tre domini inseparabili.

Primo, il dominio conoscitivo: fornire agli studenti linguaggi, concetti e mappe per comprendere anatomia, fisiologia, principi del carico e prevenzione degli infortuni, così da renderli autonomi nella cura di sé (Bailey et al., 2009).

Secondo, il dominio procedurale: sperimentare forme diversificate di pratica – gioco simbolico, danze interculturali, sport individuali e di squadra, esplorazioni outdoor – che stimolino adattamento motorio, creatività e problem-solving. Terzo, il dominio motivazionale: coltivare senso di appartenenza, auto-efficacia e autoregolazione attraverso feedback formativi e atmosfere inclusive (Deci & Ryan, 2000). Le scoperte neuroscientifiche sui neuroni specchio confermano questa lettura incarnata: comprendere l'azione altrui implica simulazione motoria ed empatica (Gallese & Lakoff, 2005).

Ciò significa che pratiche cooperative – dalla costruzione di una coreografia collettiva alla risoluzione motoria di un problema – non accrescono

soltanto la competenza tecnica, ma rafforzano la capacità di "sentire" l'altro, prerequisito di rispetto e solidarietà. Diamond (2015) segnala inoltre che sforzi fisici moderati e variati migliorano funzioni esecutive quali memoria di lavoro e autocontrollo, fornendo supporto empirico all'integrazione di pause motorie nel curriculum ordinario. Questa triade dialoga con la teoria complessa dei sistemi adattivi: il corpo è un nodo dentro reti bio-psico-sociali che co-evolvono in risposta a vincoli e possibilità ambientali (Kirk, 2013).

L'educatore, pertanto, progetta "paesaggi di *affordance*" che invitano a scelte motorie differenziate, rispettando genere, abilità, cultura ed età (Gibson, 1979; Dyson, 2005). Ogni ambiente va concepito come laboratorio di inclusione: modificare regole, spazi e attrezzi per creare equità non equivale a semplificare, bensì a moltiplicare percorsi verso la competenza (Florian & Black-Hawkins, 2011).

L'alfabetizzazione del movimento svolge anche un ruolo di giustizia sociale. Fraser (2000) ricorda che *misrecognition* dei corpi non conformi produce esclusione simbolica prima ancora che materiale. Attraverso pratiche critiche – per esempio la narrazione autobiografica in educazione fisica o la decostruzione di stereotipi di genere nello sport – gli studenti imparano a contestare gerarchie che naturalizzano differenze e a rivendicare il diritto di abitare lo spazio pubblico. Tale *agency* corporea è funzionale alla resilienza di comunità: incrementa il capitale sociale del gruppo classe e prepara a forme di partecipazione democratica (Masten & Reed, 2002).

La dimensione affettiva è decisiva. Le ricerche di Brackett, Rivers e Salovey (2012) evidenziano che la regolazione emotiva in contesto motorio media la relazione tra attività fisica e benessere psicologico. Strategie didattiche come il *debriefing* narrativo dopo un gioco competitivo o la mindfulness in movimento permettono di riconoscere la risonanza corporea delle emozioni, prevenendo ansia da prestazione e ritiro. L'obiettivo non è addestrare campioni, bensì formare cittadini capaci di leggere i propri stati interni e quelli altrui, prerequisito di una convivenza democratica. La complessità corporea include inoltre l'interfaccia con le tecnologie. *Wearable devices*, app di tracciamento e realtà virtuale ampliano feedback e personalizzazione, ma, se adottati in modo acritico, riducono il corpo a dashboard di dati, alimentando dipendenza da indicatori quantitativi (Selwyn, 2011).

Per questo l'alfabetizzazione del movimento deve integrare competenze digitali critiche: insegnare a interrogare algoritmi, privacy e *bias*, restituendo protagonismo al vissuto sensibile. Infine, l'approccio proposto si allinea alle *Medical Humanities* riconoscendo al gesto una valenza narrativa: ogni sequenza motoria racconta storie di appartenenza, traumi e speranze. Dare tempo alla riflessione scritta o orale dopo l'attività fisica consente di trasformare il movimento in parola, la parola in cura e la cura in impegno politico verso comunità più eque e sostenibili.

In tal modo, l'alfabetizzazione del movimento diventa cornice per ricucire fratture tra corpo e mente, individuo e società, natura e tecnologia, in linea con l'Agenda 2030 dell'ONU e con l'obiettivo di promuovere benessere e giustizia per tutti.

3. KinèsiS 2025-27: progettare e sperimentare un modello di ricerca-azione scolastica

Per tradurre in pratica i principi finora illustrati, proponiamo *KinèsiS 2025-27*, un percorso di ricerca-azione triennale che potrà essere adottato, con i necessari adattamenti, da reti di scuole secondarie. Il progetto KinèsiS, concepito come proposta triennale di ricerca-azione e collocato all'incrocio fra scienze motorie, pedagogia critica e Medical Humanities, nasce dall'urgenza di contrastare la diffusa sedentarietà giovanile e le sue ricadute psico-fisiche e sociali. Muove dalla constatazione che gli ambienti scolastici, spesso improntati a logiche di mera trasmissione cognitiva, non riescono a valorizzare il corpo come luogo di apprendimento integrale e di cittadinanza attiva.

KinèsiS ambisce dunque a costruire un'"alfabetizzazione del movimento" che, adottando una prospettiva bioculturale, connetta consapevolezze somatiche, motivazioni intrinseche, competenze tecnico-motorie e capacità di lettura critica dei contesti sociali in cui il gesto prende forma.

In tale orizzonte, il movimento non è solo attività biomeccanica, ma testo da interpretare e linguaggio da riscrivere collettivamente: un dispositivo educativo in grado di generare ben-essere, resilienza e inclusione, specialmente nei territori caratterizzati da vulnerabilità socio-economiche. Il fondamento teorico di KinèsiS intreccia tre assi concettuali. Il primo è la *physical literacy*, riletta in chiave culturale per sottolineare che

l'alfabetizzazione corporea esige la stessa dignità epistemica di quella linguistica o digitale; il secondo è la visione embodied delle Medical Humanities, secondo cui salute e narrazione sono inscindibili e il corpo funziona da mediatore cognitivo, estetico ed etico; il terzo è la pedagogia della resilienza, che interpreta l'adattamento non come mera resistenza individuale, bensì come capacità relazionale di trasformare l'avversità in progetto condiviso.

Questa matrice teorica sostiene l'obiettivo generale di KinèsiS: creare un modello didattico flessibile, replicabile e low-cost che renda il movimento parte organica del curriculum, promuovendo equità e salute pubblica. In linea con le Raccomandazioni dell'Unione Europea per una Physical Education di alta qualità, il progetto vuole superare la dicotomia tra "lezione di ginnastica" e "materie accademiche", diffondendo pratiche motorie trasversali, diffuse nel tempo-scuola e connesse alle discipline umanistiche e scientifiche.

L'impianto metodologico è scandito in quattro macro-fasi cicliche, pensate per innescare processi di riflessività continua tipici della ricerca-azione.

La prima fase, dedicata all'analisi partecipata dei bisogni, coinvolgerà circa quattrocento studenti e venti docenti di quattro istituti campani selezionati per eterogeneità geografica e socio-culturale. Verranno somministrati questionari diagnostici sulle abitudini motorie, interviste semistrutturate a insegnanti e famiglie e focus group narrativi con gli adolescenti, al fine di mappare barriere ambientali, rappresentazioni del corpo, motivazioni e aspettative. I dati confluiranno in un "profilo di comunità" che restituirà, in forma di infographic e narrazioni, le priorità formative emerse: spazi inadeguati, stereotipi di genere, competenze motorie di base carenti, desiderio di espressività artistica.

Questo profilo costituirà la bussola per definire indicatori di riuscita e per tarare gli interventi sulle reali esigenze dei contesti.

La seconda fase, di co-design, si svolgerà in atelier interdisciplinari che riuniranno docenti di educazione fisica e discipline teoriche, esperti di arti performative, fisioterapisti, psicologi dello sviluppo e mediatori culturali. In tali atelier verrà elaborato un curricolo multilivello imperniato su tre colonne portanti.

La prima riguarda la rimodulazione cooperativa delle due ore settimanali di educazione fisica: moduli su giochi di tradizione locale, discipline

orientali di consapevolezza, percorsi di problem solving motorio e riflessione critica su identità di genere nello sport.

La seconda colonna introduce micro-pause attive, della durata di tre-cinque minuti, distribuite quotidianamente nelle lezioni teoriche; esse comprenderanno esercizi di coordinazione neuromotoria, pratiche di respirazione diaframmatica e brevi sequenze di embodied story-telling collegate agli argomenti disciplinari (per esempio, mimare la fotosintesi in scienze o il moto parabolico in fisica).

La terza colonna consiste in laboratori mensili di movimento espressivo, in cui musica, parola poetica, arti visive e tecnologie digitali convergono: gli studenti useranno sensori di battito low-cost collegati a software open-source per trasformare i dati fisiologici in immagini generative o composizioni sonore, costruendo narrativa corporea e alfabetizzandosi implicitamente a un utilizzo critico delle tecnologie. La terza fase, di sperimentazione pilota, prevede l'implementazione del curricolo in cicli di dodici settimane, con osservazioni in classe, tutoraggio fra pari e mentoring esterno a cura di formatori universitari. Ogni istituto costituirà un "nucleo di ricerca" capace di documentare le prassi attraverso video, diari di bordo digitali e raccolte di artefatti prodotti dagli studenti. La logistica valorizzerà spazi non convenzionali: corridoi trasformati in circuiti coordinativi, cortili adibiti a orti sensoriali, aree verdi di quartiere per percorsi di orienteering urbano; ciò favorirà la riduzione della dipendenza da palestre attrezzate e incoraggerà la riappropriazione sostenibile dell'ambiente circostante. Sul versante delle risorse materiali si privilegeranno attrezzi leggeri a basso costo – corde, elastici, palline morbide, pannelli modulari in legno – e un set di applicazioni freeware per la raccolta dati. Parallelamente, un programma di sviluppo professionale accompagnerà i docenti con 20 ore blended di formazione: moduli su educazione somatica, didattica cooperativa, valutazione formativa e gestione del rischio motorio. La quarta fase riguarda la valutazione, organizzata secondo un disegno misto che integra strumenti quantitativi e qualitativi.

La proposta valutativa mista si colloca entro una concezione formativa dell'assessment, ispirata anche alla prospettiva di G. Domenici (2012), che sottolinea l'importanza di strumenti capaci di valorizzare la dimensione qualitativa dell'esperienza scolastica e l'autovalutazione del soggetto in apprendimento. Sul versante quantitativo saranno utilizzate versioni adattate del Canadian Assessment of Physical Literacy, schede SOFIT per

l'osservazione dei livelli di attività fisica e scale validate di resilienza e autoregolazione. Le misurazioni avverranno in tre momenti – pre, mid e post intervento – per intercettare evoluzioni e criticità. Sul versante qualitativo, diari di bordo digitali, interviste di follow-up e metodologie visuali come la photo-voice permetteranno di cogliere vissuti, emozioni e trasformazioni identitarie.

Tutti i dati confluiranno in un toolkit open-source basato su piattaforma no-code, che restituirà dashboard interattive consultabili da studenti, famiglie e stakeholder locali: uno strumento di trasparenza, autovalutazione e advocacy. Il ciclo di valutazione si chiuderà con una revisione partecipata dei risultati, indispensabile per ritarare obiettivi e strategie nelle annualità successive, in coerenza con la logica riflessiva della ricerca-azione.

I risultati attesi si collocano su tre livelli. Sul piano individuale, si prevede un incremento documentabile delle competenze motorie di base, della consapevolezza somatica e della motivazione intrinseca verso l'attività fisica, soprattutto fra gli studenti caratterizzati da iniziale bassa self-efficacy o condizioni di marginalità socio-culturale. Sul piano di gruppo, ci si attende una riduzione dei conflitti interpersonali, un miglioramento del clima di classe e una maggiore inclusione di allievi con disabilità grazie a pratiche cooperative e ambienti flessibili. Sul piano istituzionale, KinèsiS mira a produrre linee guida replicabili che possano informare le politiche scolastiche regionali, sostenendo l'adozione di curricoli integrati di movimento nei piani dell'offerta formativa.

L'organizzazione di un festival annuale del movimento – con performance, poster scientifici e tavole rotonde – costituirà momento di disseminazione e occasione per coinvolgere decisori, stampa locale e reti del terzo settore sportivo-culturale. La sostenibilità economica è assicurata da un budget essenziale, che privilegia la creatività nell'uso degli spazi e l'hardware open-source. La sostenibilità sociale è garantita dal coinvolgimento di reti multi-stakeholder – scuole, università, ASL, associazioni sportive e culturali – che condividono responsabilità e benefici. La scalabilità del modello è insita nella sua modularità: ciascuna colonna del curricolo può essere implementata gradualmente, adattata a orari, spazi e risorse locali, consentendo l'estensione ad altri territori senza oneri eccessivi. Dal punto di vista scientifico, KinèsiS offrirà un corpus di dati longitudinali ancora scarso nel contesto italiano, contribuendo a colmare il gap

tra ricerca accademica e pratiche scolastiche. Infine, sul piano culturale, il progetto valorizza una visione democratica del corpo, contrastando stereotipi di genere, abilismo e logiche performative riduzioniste: un invito a riscrivere l'immaginario educativo in cui il movimento si configura non solo come disciplina sportiva, ma come vera e propria grammatica del vivere insieme.

4. Pedagogia corporea e cittadinanza attiva: il senso politico del movimento

Le evidenze discusse nei paragrafi precedenti convergono su un punto: l'alfabetizzazione del movimento, letta attraverso le *Medical Humanities*, è un potente dispositivo di cura educativa e di resilienza sociale. Tradurre tale cornice in prassi richiede tuttavia un ripensamento multilivello che vada dalla formazione iniziale dei docenti alle politiche scolastiche, fino alla ricerca applicata.

I percorsi universitari di Scienze della formazione e Scienze motorie dovrebbero incorporare moduli obbligatori su educazione emotiva, pedagogia inclusiva e tecnologie digitali etiche, superando frammentazioni disciplinari (Mueller et al., 2008). Programmi di *lesson study* e *peer coaching*, già efficaci in matematica e lingue (Lewis, 2016), favoriscono la riflessività corporea del docente, che sperimenta in prima persona pratiche di autoregolazione e mindfulness in movimento (Brackett et al., 2012).

Un'alfabetizzazione del movimento orientata alla complessità implica che il tempo motorio non sia relegato a poche ore settimanali, ma diffuso in micro-sessioni attive nelle altre discipline: laboratori di geometria con corde e cerchi, esercizi di prosodia ritmica in italiano, drammatizzazioni storiche fisicamente partecipate (Diamond, 2015).

In Italia, la riflessione sul valore formativo del corpo è stata ripresa da studiosi come M. Corsi (2017), che ha messo in evidenza come il movimento rappresenti un dispositivo pedagogico in grado di attivare intelligenze plurime e pratiche relazionali. Il percorso delineato in questo contributo suggerisce che l'alfabetizzazione del movimento, sostenuta dalle Medical Humanities e strutturata all'interno del dispositivo di ricerca-azione *KinèsiS*, possa rappresentare una leva concreta per rispondere in modo sistemico alle attuali emergenze educative.

Ripensare il ruolo del corpo nella scuola – non più come semplice esecutore o mezzo per ottenere performance, ma come luogo vivo di esperienze, memorie e affetti – consente di aprire nuove traiettorie formative.

L'intreccio tra consapevolezza corporea, narrazione soggettiva, inclusione sociale e uso consapevole delle tecnologie restituisce al corpo una funzione conoscitiva, capace di generare apprendimento e partecipazione.

La dimensione politica dell'educazione, intesa come partecipazione e responsabilizzazione, è già stata tematizzata da G. Bertagna (2005), per il quale la scuola deve educare non solo alla competenza, ma alla convivenza. In quest'ottica, il corpo che si muove in relazione diviene anche corpo che apprende a stare nel mondo con gli altri. L'orizzonte che si delinea non è solo motorio o disciplinare, ma educativo e relazionale, aprendo la strada a una pedagogia che riconosce nel gesto corporeo non solo un atto individuale, ma una forma di interazione con il mondo, uno spazio di senso che si costruisce nella relazione con l'altro (Hooks, 1994; Nussbaum, 2010).

I benefici attesi – dal miglioramento delle competenze motorie di base alla qualità del clima scolastico, fino al rafforzamento della resilienza individuale e collettiva – non devono essere considerati effetti secondari, ma elementi centrali di una scuola che voglia realmente promuovere benessere, equità e qualità dell'apprendimento. In tal senso, la proposta *KinèsiS* si distingue per tre punti di forza fondamentali.

Anzitutto la modularità, che consente di adattare l'intervento ai contesti, articolando in modo flessibile le tre azioni principali (rimodulazione delle ore di educazione fisica, micro-pause attive e laboratori espressivi).

In secondo luogo, la presenza di un impianto valutativo misto, che integra strumenti quantitativi snelli e metodologie qualitative capaci di cogliere i vissuti e le trasformazioni non sempre misurabili. Infine, la costruzione di una rete educativa allargata, che coinvolge università, operatori sanitari, enti del terzo settore e famiglie, favorendo la co-progettazione e la sostenibilità delle azioni.

Tuttavia, la piena attuazione di un progetto di questo tipo impone di affrontare alcune sfide. In primo luogo, una sfida culturale: occorre superare l'idea che l'attività motoria sia tempo marginale rispetto ai saperi "forti", promuovendo invece una visione integrata della formazione in cui corpo e mente collaborano nella costruzione della conoscenza (Freire,

1970). In secondo luogo, una sfida formativa: i docenti necessitano di supporto, strumenti e spazi di confronto per aggiornare le proprie pratiche e sviluppare una didattica realmente inclusiva e riflessiva (Biesta, 2013). Infine, non si possono ignorare le questioni infrastrutturali: la carenza di spazi idonei, la disomogeneità nell'accesso alle tecnologie e le differenze territoriali richiedono investimenti mirati e politiche di lungo periodo. In prospettiva, *KinèsiS* potrà fungere da piattaforma per ulteriori sperimentazioni e riflessioni pedagogiche.

Alcune linee di sviluppo possibili includono il rapporto tra pratiche motorie ecologiche e cittadinanza ambientale, l'uso delle tecnologie *phygital* per l'inclusione di studenti neurodivergenti, e la valorizzazione della narrazione corporea come strumento per l'educazione emotiva. Il *toolkit* open-source previsto potrà inoltre costituire la base per un osservatorio nazionale sull'educazione corporea, contribuendo a mappare le esperienze, confrontare i dati e favorire la trasferibilità dei modelli più efficaci.

Ma, a ben vedere, l'orizzonte di senso più ampio che *KinèsiS* dischiude è quello di una pedagogia della politica**:** un'educazione che, attraverso il corpo in movimento, forma alla responsabilità, alla cura, all'ascolto reciproco e alla partecipazione. In questa prospettiva, il corpo scolastico – inteso come tessuto vivo di studenti, insegnanti, ambienti, gesti e relazioni – diventa uno dei primi luoghi in cui si apprende il significato concreto della cittadinanza.

5. Conclusioni

L'attività motoria, se progettata come pratica intenzionale, dialogica e situata, non solo promuove salute e benessere, ma si configura come spazio di esercizio dell'agire democratico (Rancière, 1995), allenando alla negoziazione dei significati, alla gestione dei conflitti e alla co-costruzione di regole condivise. In definitiva, investire in alfabetizzazione del movimento non significa solo migliorare la condizione fisica degli studenti, ma generare un'educazione radicata nei corpi e aperta al mondo. In questo senso, il gesto motorio non è mai neutro: è sempre situato, relazionale, trasformativo. È una forma concreta attraverso cui abitare la scuola in modo più consapevole, inclusivo e generativo.

E proprio da qui – da un corpo che si muove, che apprende e che si relaziona – può prendere forma una scuola che, passo dopo passo, educhi non solo all'apprendimento, ma alla convivenza, alla responsabilità e alla partecipazione attiva.

Riferimenti bibliografici

ARMOUR K. M., HARRIS J., *Quality and leadership in physical education and sport*, Routledge, Londra 2013.

BAILEY R., ARMOUR K., KIRK D., JESS M., PICKUP I., SANDFORD R., *Physical activity and the promotion of health in children*, «Journal of Physical Activity and Health», vol. 6, n. 1, Human Kinetics, Champaign 2009, pp. 1-18.

BALDACCI M., *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano 2014.

BANDURA A., *Self-efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman, New York 1997.

BERTAGNA G., *La scuola come comunità educante*, La Scuola, Brescia 2005.

BIESTA G., *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder 2013.

BRACKETT M. A., RIVERS S. E., SALOVEY P., *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace functioning*, «Journal of Personality», vol. 80, n. 2, Wiley, Hoboken Stati Uniti 2012, pp. 457-486.

BRUNER J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA) Stati Uniti 1990.

CASEY A., JONES B., *Using digital media in teaching physical education: Student perspectives*, «Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education», vol. 2, n. 2, Routledge, Londra 2011, pp. 51-66.

CASEY A., GOODYEAR V. A., ARMOUR K. M., *Digital technologies and learning in physical education*, Routledge, Londra 2017.

CORSI M., *Il corpo e la scuola. Senso e limiti della pedagogia del movimento*, ETS, Pisa 2017.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, *Council recommendation on high-quality physical education in schools (2021/C 221/03)*, Author, Bruxelles 2021.

DAGKAS S., ARMOUR K. M., *Inclusion and inequalities in physical education and youth sport*, in ARMOUR K. M., BRESLIN G. (a cura di), *Routledge handbook of youth sport*, Routledge, Londra 2012, pp. 256-271.

DECI E. L., RYAN R. M., *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, «Psychological Inquiry», vol. 11, n. 4, Taylor & Francis, Londra 2000, pp. 227-268.

DIAMOND A., *Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought*, «Proceedings of the National Academy of Sciences», vol. 112, n. 4, National Academy of Sciences, Washington DC 2015, pp. 111-118.

DOMENICI G., *Pedagogia generale. Il sapere dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2012.

DYSON B., *Inclusion and adaptability in physical education: A review of the literature*, «The Physical Educator», vol. 62, n. 1, Phi Epsilon Kappa, Indianapolis 2005, pp. 6-13.

DYSON B., Sutherland S., *Toward a hybrid pedagogy: Using cooperative learning and learning in activity*, «Journal of Physical Education, Recreation & Dance», vol. 86, n. 6, SHAPE America, Reston 2015, pp. 3-8.

FLETCHER D., Sarkar M., *A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions*, «Psychology of Sport & Exercise», vol. 13, n. 5, Elsevier, Amsterdam 2012, pp. 669-678.

FLORIAN L., BLACK-HAWKINS K., *Exploring inclusive pedagogy*, «British Educational Research Journal», vol. 37, n. 5, Wiley, Hoboken 2011, pp. 813-828.

FRASER N., *Rethinking recognition*, «New Left Review», vol. 3, New Left Review, Londra 2000, pp. 107-120.

FREIRE P., *Pedagogia degli oppressi*, Einaudi, Torino 1970.

—— *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York 1970.

GALLESE V., LAKOFF G., *The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge*, «Cognitive Neuropsychology», vol. 22, n. 3, Taylor & Francis, Londra 2005, pp. 455-479.

GIBSON J. J., *The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979.

HOOKS B., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

IAVARONE M. L., *Abitare la corporeità: Educazione, relazioni, culture*, FrancoAngeli, Milano 2010.

JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., *Cooperative learning in 21st-century American schools: Successful students and teachers*, «Anales de Psicología», vol. 30, n. 3, Universidad de Murcia, Murcia 2014, pp. 841-851.

KIRK D., *Educational value and models-based practice in physical education*, «Educational Philosophy and Theory», vol. 45, n. 9, Taylor & Francis, Londra 2013, pp. 973-986.

LEWIS C., *How does lesson study improve teaching? Insights from a decade of implementation*, «ZDM Mathematics Education», vol. 48, n. 4, Springer, Berlino 2016, pp. 571-580.

LIVINGSTONE S., SMITH P. K., *Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», vol. 55, n. 6, Wiley, Hoboken Stati Uniti 2014, pp. 635-654.

LUTHAR S. S., CICCHETTI D., BECKER B., *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*, «Child Development», vol. 71, n. 3, Wiley, Hoboken Stati Uniti 2000, pp. 543-562.

MALAGUZZI L., *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Reggio Children, Reggio Emilia 1996.

MASTEN A. S., REED M.-G. J., *Resilience in development*, in SNYDER C. R., LOPEZ S. J. (a cura di), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, New York 2002, pp. 74-88.

MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945.

MUELLER J., WOOD E., WILLOUGHBY T., ROSS C., SPECHT J., *Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration*, «Teaching and Teacher Education», vol. 24, n. 8, Elsevier, Amsterdam 2008, pp. 2007-2021.

NUSSBAUM M. C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *Healthy, happy schools: A framework for well-being*, OECD Publishing, Paris 2024.

RANCIÈRE J., *La Mésentente. Politique et philosophie*, Galilée, Paris Francia 1995.

RUTTER M., *Implications of resilience concepts for scientific understanding*, «Annals of the New York Academy of Sciences», vol. 1094, n. 1, New York Academy of Sciences, New York 2006, pp. 1-12.

SELIGMAN M. E. P., *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Free Press, New York 2011.

SELWYN N., *Education and technology: Key issues and debates*, Bloomsbury Academic, Londra 2011.

SIEGEL D. J., *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2ª ed.), Guilford Press, New York 2012.

STAIANO A. E., Calvert S. L., *Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits*, «Child Development Perspectives», vol. 5, n. 2, Wiley, Hoboken 2011, pp. 93-98.

UNESCO, *Paris Declaration on inclusive education*, UNESCO Publishing, Paris 2022.

UNGAR M., *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*, Springer, New York 2011.

UNICEF, *Children's digital health framework: A toolkit for schools*, United Nations Children's Fund, New York 2023.

WHITEHEAD M., *Physical literacy: Throughout the life course*, Routledge, Londra 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*, WHO, Ginevra 2020.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/979122181937310
pp. 135-162 (giugno 2025)

Dirsi resilienti[1]. Formare all'arte del narrarsi nel contesto universitario per abitare il cambiamento

Call oneself resilient. Training in the art of self-narration within the university context to inhabit change

MARIA FEDERICA PAOLOZZI, MARTINA ERCOLANO[*]

RIASSUNTO: Il contributo presenta le attività di ricerca del Progetto europeo *Resuperes – Resilienza nell'istruzione superiore o nel contesto universitario: superare le avversità* che si è proposto di esplorare le capacità resilienti nel contesto universitario, al fine di ideare un programma educativo volto a mitigare le fragilità emergenti tra le studentesse e gli studenti, specialmente nel periodo post-pandemico. Partendo da un inquadramento teorico pedagogico-formativo della resilienza e dall'interpretazione degli esiti della somministrazione del questionario Cd-Risc a un campione studentesco, è stato possibile esplorare alcune componenti della resilienza a sostegno della progettazione di una proposta di metodo che si fonda sull'approccio narrativo e autobiografico. Le attività formative si pongono l'obiettivo di sviluppare nelle/i giovani adulte/i strategie utili a ripensarsi nelle avversità attraverso la capacità di ri-leggere la storia personale, il proprio vissuto e le soggettive prospettive di senso alla luce di strategie quali, tra le altre, il pensiero poetico, l'espressione artistica, la fruizione del patrimonio culturale e l'umorismo. L'obiettivo è rafforzare le capacità di

[1] Il contributo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai soli fini di attribuzione, i par.fi 1, 2 e 5 sono stati scritti da Maria Federica Paolozzi; i par.fi 3 e 4 da Martina Ercolano.

[*] Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

curare il proprio progetto esistenziale connettendolo alla cultura, alla conoscenza, alla collaborazione e alla partecipazione, quali elementi costitutivi della comunità universitaria intesa come comunità educante.

PAROLE–CHIAVE: resilienza, narrazione autobiografica, emergenza, patrimonio culturale.

ABSTRACT: The contribution presents the research activities of the European Project Resuperes – *Resilience in Higher Education or University Context: Overcoming Adversity*, which set out to explore resilience capacities in the university context in order to design an educational programme aimed at mitigating emerging fragilities among students, especially in the post-pandemic period. Starting from a theoretical pedagogical framework of resilience and the interpretation of the outcomes of the Cd-Risc questionnaire, it was possible to explore some components of resilience to support the design of a method proposal based on the narrative and autobiographical approach. The training activities aim to develop in the young adult(s) useful strategies for rethinking oneself in adversity through the ability to re-read personal history, one's own experience and subjective perspectives of meaning in the light of strategies such as, among others, poetic thinking, artistic expression, enjoyment of cultural heritage and humour. The aim is to strengthen the ability to take care of one's own existential project by connecting it to culture, knowledge, collaboration and participation, as constituent elements of the university community as an educating community.

KEY–WORDS: resilience, autobiographical narrative, emergency, cultural heritage.

1. La resilienza alla luce dei concetti di emergenza nel contesto universitario

Il progetto Erasmus+ Resuperes – *Resilienza nell'istruzione superiore o nel contesto universitario: superare le avversità*[2] – prende il via nel 2022

[2] Il progetto Resuperes (La Resiliencia en la educación superior o contexto universitario:

all'indomani della pandemia da Covid-19 allo scopo di sviluppare e implementare un programma di intervento rivolto alla popolazione studentesca e ai lavoratori dell'università.

Come si desume dal titolo del progetto, l'intento principale consiste nella promozione della resilienza come strategia di prevenzione volta a mitigare la vulnerabilità psicologica ed esistenziale e a rafforzare quelle disposizioni personali che possono contribuire a far fronte alle circostanze critiche e alle avversità, come alle prove della vita (Vaccarelli, 2016).

Collocare tali presupposti e finalità in una *Call* dedicata al tema delle emergenze in educazione vuol dire, in primo luogo, tentare di individuare una sorta di filo conduttore tra il campo delle emergenze educative (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Ulivieri, 2018), la pedagogia dell'emergenza (Isidori, Vaccarelli, 2013; Annacontini, Vaccarelli, 2022) e, più indirettamente, l'emergenza dell'educazione (Frabboni, 2003). Certamente, le complesse problematiche educative connesse alle *policrisi* attuali – un termine che per Morin indica una molteplicità di crisi che si alimentano a vicenda – non possono essere pensate attraverso un concetto, quello della resilienza, che può dimostrarsi vago se allude a un generico sviluppo positivo nonostante la situazione avversa o ad una altrettanto vaga disposizione a reagire di fronte all'esperienza negativa. Essa può avere una funzione nei processi di formazione per aiutare il singolo o i gruppi a "dimorare il cambiamento", ed essere intesa ora come insieme di strategie di empowerment e di sviluppo delle sue componenti, ora come orizzonte e volano di senso (Malaguti, 2020). In questo ultimo significato, la resilienza costituirebbe uno sfondo integratore: per agire processi capacitanti, promuovere un atteggiamento pro-attivo, una cultura della solidarietà e della cura reciproca e, al contempo, profondamente consapevole della connotazione di incertezza della condizione umana e della sua conoscenza, al tempo stesso instabile e generativa.

La prospettiva della resilienza, così, attraversa il tema delle emergenze educative riferite ai processi di trasformazione sociale e ai bisogni *emergenti* in campo formativo (Isidori, Vaccarelli, 2013 p.71) confrontandosi

Superación de la adversidad) è un progetto triennale Erasmus+ KA2, KA203 coordinato da María del Mar Cepero González per l'Universidad de Granada (capofila del Progetto); Fabrizio Manuel Sirignano per l'Università degli Studi Suor Orsola Benincaca di Napoli; Carolina Sousa per l'Universidade do Algarve; Maria Coral Falco per la Western Norway University Of Applied Sciences; Aleksandar Nedeljković per l'University Of Belgrade.

con le sfide dello scenario attuale caratterizzato dalle crisi (della civiltà e della democrazia) e dalle transizioni (climatiche, digitali, del lavoro, della società multiculturale).

Nella prospettiva della pedagogia dell'emergenza e dell'educazione in emergenza, la resilienza trova la sua più compiuta ed efficace collocazione quale strategia preventiva per misurarsi con l'indeducibilità degli accadimenti, sollecitando e rendendo possibile, contro ogni aspettativa, la dimensione di senso.

L'ampio concetto di emergenza dell'educazione riflette il circolo dell'impegno educativo per trasformare la civiltà e della trasformazione della civiltà per alimentare l'impegno educativo. Di fronte a tale compito, si potrebbe dire ri-fondativo, il contributo della resilienza potrebbe significare un supporto alla rivitalizzazione dei sentimenti di speranza e fiducia, all'apertura alla possibilità e al cambiamento.

Il filo rosso tra le prospettive sembra rintracciarsi nell'intersezione di alcune nozioni: crisi, incertezza, transizione, emergenza. Concetti distinti ma accumunati dalla cifra intrinseca dell'instabilità, del mutamento, dell'antinomia.

In tale orizzonte, la resilienza, nella sua accezione processuale e dialettica tra il negativo e il positivo, esprimere la non-linearità e, se interpretata in una cornice che assuma e attivi la dimensione formativa, si attesta più come capacità creativa e trasformativa che meramente adattiva, consentendo ai soggetti che la sviluppano di acquisire agentività, di esplorare percorsi e visioni che trascendono il convenzionale, capaci di decostruire le griglie interpretative lineari e di rivelare complessità altrimenti inafferrabili.

Se concepita da un punto di vista pedagogico, punto di vista che si sostanzia sempre anche nel sociale, nel politico, nella costruzione della *koinè* culturale, la resilienza assume valenze più ampie e incisive poiché non confinata al solo intervento psico-terapeutico, talvolta medicalizzante o limitato allo sviluppo individuale (spesso individualistico). Il tentativo più convincente, nell'ottica di svelarne la portata formativa, concepisce la resilienza in un modello ecologico e sociale dello sviluppo umano (Malaguti, 2005, 2020) nel quale la resilienza si configura come «… il risultato dell'interazione tra la persona e il suo ambiente, tra i suoi vissuti e il contesto di quel momento, rispetto alla dimensione umana, politica, economica e sociale» (Malaguti, 2005, p. 51). In tal modo, il costrutto della resilienza può fungere da dispositivo (tra altri) di ampliamento delle responsabilità nel momento

in cui appaiono evidenti una serie di cortocircuiti: il deperimento della rete sociale, alla quale si è sostituita una condizione di solitudine ontologica, ossia la percezione pervasiva di un abbandono sistemico in cui in ogni istante di necessità o di fronte a qualunque criticità incombe l'ombra del fallimento con la conseguenza di generare un senso profondo di impotenza; la crisi del *milieu* culturale e educativo.

Nel progetto Resuperes, il focus sulla resilienza è strettamente connesso alla circostanza pandemica. All'indomani della pandemia, in molte università sono state promosse iniziative volte alla creazione di un ambiente di apprendimento supportivo con un'enfasi crescente sulla salute mentale, valorizzandone le componenti della salute psico-fisica e promuovendo servizi di supporto psicologico. La "lezione della pandemia" ha rivelato "diverse esperienze della pandemia" mostrando vulnerabilità e contraddizioni già presenti e radicate. Incarnando il significato decostruttivo della crisi, ha rappresentato un'occasione di messa in discussione del modello di sviluppo attuale e di quello sempre più «unilaterale della formazione, […] interrogando il pedagogico inteso come presidio critico-riflessivo» (Sirignano, 2024, p. 23). L'evento pandemico condivide alcuni tratti del concetto di catastrofe come quello dell'«inatteso destrutturante [che] relativizza, fino ad annullare, il finalismo umano e ogni possibilità di controllo [trad. nostra]» (Vaccarelli, Annacontini, 2022, p. 18). Si distingue per il carattere locale di altri eventi catastrofici nei quali i membri delle comunità condividono esperienze più omogenee.

Pur tenendo conto di questa e altre distinzioni, la pedagogia dell'emergenza identifica l'evento catastrofico come un *incipit* destrutturante (Vaccarelli, Annacontini, 2022) ma pone l'accento sul concetto di emergenza – da cui si evince chiaramente la valenza pedagogica – che considera la persistenza degli effetti su dimensioni sia materiali che immateriali (*Ibidem*), manifestandosi ad esempio nella sfera intrapersonale, in quella interpersonale (*Ibidem*) e nel vissuto psichico (Isidori, Vaccarelli, 2013). Anche la concezione di trauma acquisisce una valenza educativa e formativa quando non lo concepisce come meramente o primariamente corrispondente all'evento/accadimento, bensì alla sua rappresentazione da parte del soggetto, della cultura e della società, nonché alla forza disgregante che manifesta in relazione alla storia del soggetto ferito e al suo contesto (Cyrulnik, 2002, p.9). Ed è in questo secondo colpo che si "giocano" le possibilità di un percorso resiliente.

Considerando, infine, il contesto specifico in cui si situano gli obiettivi del progetto Resuperes, si può dire che il sistema universitario è esposto a crisi, emergenze e incertezze, analogamente ad altri sistemi sociali. Partire da questo assunto significa sottolineare ulteriormente la stretta interdipendenza con il contesto sociale e culturale.

Sperimenta, inoltre, la complessità e le antinomie intrinseche alle sue funzioni ordinamentali, istituzionali, pubbliche, sociali, culturali e formative, queste ultime sempre più modellate dal paradigma della società della conoscenza con le implicazioni che l'"ideologia della conoscenza" comporta, questione il cui approfondimento esula dal nostro discorso pur non essendo ininfluente, dal momento che la formazione dovrebbe essere volta a integrarsi nel mondo, non solo in quello lavorativo.

Alcuni studi hanno evidenziato la diffusione dei fenomeni dello stress da lavoro-correlato e del burnout tra i lavoratori delle università (Ingusci *et al.*, 2019). Il costrutto della resilienza, in questo caso, svolge una funzione euristica facendo emergere le risorse personali, relazionali, contestuali, mettendo in luce quei fattori "intangibili" (Dato, 2009) del lavoro che maggiormente corrispondono alla sfera dei bisogni, delle aspirazioni e delle esigenze più intime e personali dei soggetti, al fine di favorire il riconoscimento reciproco, lo spirito di collaborazione e la crescita personale e professionale.

In tale cornice, il benessere lavorativo si costituisce attorno a quei bisogni vitali che non sempre emergono in ambienti strutturati e razionalizzati. A livello dell'organizzazione, la prospettiva della resilienza favorisce le risposte creative, non meramente adattive, ai cambiamenti e alle perturbazioni, mobilitando le risorse interne piuttosto che rispondere alle pressioni esterne.

Il discorso sulle condizioni di fragilità della componente studentesca ne considera le ricadute alla luce del macro-scenario e delle caratteristiche generali del contesto e ne riconosce alcuni tratti distintivi: dell'età adulta emergente, un'età "faticosa" (Biasin, 2019) caratterizzata dalla ristrutturazione dell'identità e dall'attraversamento di molteplici transizioni.

Le ricerche condotte negli ultimi anni (Sousa *et al.*, 2024), evidenziano alcuni fenomeni che possono essere interpretati come segnali di una condizione crescente di disagio: dalla dispersione accademica, il peggioramento delle condizioni di benessere psichico e della salute, l'aumento dello stress, fino al rischio di suicidio. I fattori di rischio possono essere molteplici: la tensione per la performance, il rendimento accademico, la

pressione delle famiglie, i problemi finanziari, la gestione del tempo (*Ibidem*). Tali problematiche hanno rappresentato la motivazione principale del Progetto Resuperes, conducendo all'individuazione di aree di intervento, metodologie e strategie.

2. La narrazione autobiografica nel progetto Resuperes

Il Progetto Resuperes ha comportato un'intensa attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo di framework teorici e metodologici confluiti nella realizzazione di un programma di intervento rivolto agli studenti dell'università e di strumenti correlati. Tra questi: un manuale teorico/pratico, una guida per il docente, una piattaforma formativa e un'app per l'uso personale[3].

Considerata la complessità e multifattorialità del costrutto della resilienza, e la multidisciplinarietà dei dipartimenti coinvolti, si è privilegiato un approccio olistico e integrato. Questo ha permesso di considerare una pluralità di aree cruciali per lo sviluppo della resilienza, quali, tra le altre, salute e benessere fisico, comunicazione, tecnologia, espressione artistica e attività in ambiente naturale.

Tuttavia, l'adozione di una visuale prettamente olistica, pur mantenuta nell'impianto generale, si è rivelata insufficiente. Questa insufficienza non deriva solo o principalmente dalla necessità di evolvere da una prospettiva multidisciplinare ad una interdisciplinare ma dalla natura stessa del concetto di olismo, specie in relazione alla resilienza. Come evidenziato da Morin (2001), l'olismo (o globalismo) può configurarsi come una forma di riduzionismo. Esso, «riducendo le proprietà delle parti alle proprietà del tutto preso isolatamente» (p. 142), finisce per ignorare la dimensione trasformativa che emerge dalla composizione e organizzazione delle parti tra loro, delle parti con il tutto, del tutto con le parti, e del tutto nella sua totalità molteplice ed emergente. Non coglie, in altre parole, la singolarità, la storicità.

Considerando lo sviluppo della resilienza come momento della formazione di sé (ossia di un soggetto concreto, dotato di storia e intessuto di relazioni), è stato necessario trovare un punto di convergenza tra le

[3] Si rimanda alla pagina web www.resuperes.eu

determinazioni generali dei costrutti legati alla resilienza (elaborati dagli studi specialistici) e la singolarità e soggettualità degli individui concreti; con l'obiettivo di consentire loro di agire la propria formazione e trasformazione attraverso la resilienza in tempi e modi diversi e personali. L'esigenza, in sostanza, di un punto di vista formativo.

In questo senso, le metodologie della narrazione e dell'autobiografia, considerate dall'UdR italiana come validi approcci per l'educazione alla resilienza e sviluppate all'interno del progetto, sono state assunte come *trait d'union* tra le differenti aree di intervento allo scopo di sollecitare la dimensione formativa e auto-formativa.

3. Come un "sasso gettato in uno stagno". L'Arte e la scoperta di Sé

In un saggio sull'*attraversamento* come condizione tipica dell'adolescenza e sulla interculturalità come strategia educativa resiliente, Vaccarelli (2018) suggerisce l'importanza di coltivare il sentimento della base sicura; di pazientare e tener duro; di prenderla con ironia; di analizzare i problemi con dignità e autostima; infine, di *raccontarsi*. Raccontare, narrare e riferire sono operazioni della memoria che non rispecchiano la realtà dei fatti, piuttosto li traducono e li rappresentano. La mente trasforma i fatti: nessun ricordo può ricomparire sotto forma di un'esatta copia dell'accaduto.

Il proprio racconto è lo specchio di quel che si è stati, viziato dal tempo vissuto in uno o nei tanti contesti in cui si è abitato lungo tutto il corso della vita e, naturalmente, dalle persone che si sono incontrate. La memoria agisce tra pensiero retrospettivo, introspettivo e finzionale. Scrivere di sé, ci regala la comprensione dei passaggi che ci rendono adulte/i e degli abiti mentali (Baldacci, 2012), risultato dell'azione costruttiva del pensiero, che regolano il nostro funzionamento.

Se è vero che narrarsi concorre alla costruzione della nostra vita, soltanto ciò che abbiamo deciso di conservare, trattenendolo più dell'istante, dandogli maggiore continuità, ha vera importanza. È ciò che resta più del minuto che segna la nostra esperienza, definendo quei comportamenti e quegli stili cognitivi, affettivi, relazionali che ci caratterizzano. Rimettendo insieme scene della nostra esperienza, le eccitazioni, le situazioni felici, le depressioni, i periodi neri superati, *come artigiani*, diamo una nuova forma a quanto ci è accaduto (Demetrio, 1997, p. 13).

Il sasso nello stagno

Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepolti, altri ricoperti a turno dalla sabbia. Innumerevoli eventi, o microeventi, si succedono in un tempo brevissimo. Forse nemmeno ad aver tempo e voglia si potrebbero registrare tutti, senza omissioni.

Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere.

(Gianni Rodari, Grammatica della fantasia, p. 8).

La scrittura autobiografica e riflessiva ci consente di descrivere l'esperienza, l'evento e le azioni in modo dettagliato; di rendere espliciti i pensieri e le emozioni che hanno incoraggiato un'azione; di facilitare l'apprendere dall'esperienza; di riconoscere, manifestare e analizzare l'influenza emotiva sul pensiero e sulle azioni; di valutare le criticità e i punti di forza dell'esperienza; di prendere distanza dall'evento e attribuire significato alle situazioni; di aumentare l'abilità di riflessione e di pensiero critico (Salerni, Szpunar, 2019).

La resilienza, come capacità di affrontare situazioni stressanti appoggiandosi a fattori protettivi esterni e risorse individuali, si serve del pensiero narrativo come esercizio riflessivo per agire e re-agire in situazione (Batini, 2023; Schön, 2006).

Come il sasso toccando il fondo smuove oggetti che vengono dissepolti, così l'autobiografo, sostiene Demetrio (1997, p. 12) «diventa [...] archeologo e con cura, delicatezza, cautela riprenderà tra le mani i ricordi».

L'autobiografia è in stretta relazione con la nostra identità:

> Le pratiche autobiografiche, personali e professionali, sono particolarmente utili per possedere e ri-possedere il nostro vissuto formativo, il nostro agio e il disagio che abbiamo incontrato, le nostre dipendenze e le nostre differenti abilità, le nostre migrazioni e le nostre infanzie, le nostre solitudini e le nostre perdite assieme al nostro sviluppo, alla nostra crescita, ai nostri apprendimenti e alle nostre conquiste (Batini, 2023, p. 60).

La strategia della scrittura e della narrazione di sé viene privilegiata nel processo di sviluppo di una capacità resiliente sostenuta dalla possibilità di "riflettere" dal lat. reflectĕre, «ripiegare, volgere indietro», il racconto potrebbe essere letto come la propria immagine riflessa. Chi siamo? La possibilità di ri-conoscersi, di guardare il proprio riflesso, alla luce delle costitutive transizioni della vita, non è un processo ovvio, bensì necessita di opportunità e motivazioni. Lo studio condotto presso l'Ateneo napoletano ha valorizzato le potenzialità educative dell'arte intesa quale strumento utile a sorreggere l'avvio di un discorso sul proprio Sé. La narrazione deve possedere due caratteristiche: la coesione e la coerenza, così l'oggetto culturale offre suggestioni per costruire ponti di senso sul non senso del reale: la mente narratrice dipende totalmente dal significato delle cose (Gottschall, 2014).

> L'arte è la prova vivente e concreta che l'uomo è capace di restaurare consapevolmente, e dunque sul piano del significato, l'unione di senso, bisogno, istinto e azione che è caratteristica della creatura vivente. L'intervento della consapevolezza aggiunge ordine, selettività e riorganizzazione [...] il suo intervento spinge anche col tempo all'*idea* dell'arte come idea cosciente – la più grande realizzazione intellettuale nella storia dell'umanità (Dewey, 2020, p. 51).

Di qui, la proposta di metodo dell'*Interpretazione del patrimonio culturale* secondo la prospettiva della guida naturalistica statunitense Freeman Tilden (2008). In quanto comunicazione educativa, l'interpretazione del patrimonio culturale, può essere assimilata alla mediazione culturale, e si serve di dispositivi riflessivi e narrativi essenziali di un'esperienza educativa partecipata, in cui il soggetto apprende in una relazione con l'altro da Sé e con l'ambiente (Ercolano, 2024). La necessaria competenza pedagogica sostiene la mediazione di significati tra le risorse, i visitatori di un museo o di una mostra e l'interprete stesso. L'interpretazione, non direttiva, mira a

sviluppare nel visitatore una comprensione autonoma che si basa sul disvelamento dei significati da parte del fruitore e non sulla mera trasmissione di fatti (Brunelli, 2014). Dewey (2021) afferma che «l'opera d'arte è completa solo quando agisce nell'esperienza di persone diverse da chi l'ha creata» (p. 121). La possibilità che la visione di un'opera d'arte o di un paesaggio produca esiti formativi è prevedibile nella misura in cui l'itinerario di visita sia dotato di tensioni educative parte di un più ampio disegno che appartiene all'idea di comunità educante (Frabboni, Guerra 1991). In tale senso, è importante non intervenire sulla fragilità, ma sulle capacità di resistenza. Dunque, non basta agire sulle singole persone, bisogna agire sull'assetto istituzionale. Se non cambia l'assetto, le capacità restano potenziali e le disuguaglianze aumentano. Il riformismo dei contesti non basta più, per rinnovare un sistema che non funziona bisogna agire nella direzione della resilienza trasformativa.

4. Tra resilienza e vulnerabilità: il Cd-Risc nel contesto universitario

A sostegno della progettazione delle attività formative sperimentate all'interno della cornice degli studi e delle ricerche connesse al programma *Resuperes*, alle studentesse e agli studenti dei CdS di area educativa e pedagogica è stato somministrato un interessante questionario: il Cd-Risc. In particolare, lo strumento di indagine quali-quantitativo è stato presentato durante il I semestre di corsi nell'ambito delle attività didattiche del percorso di orientamento formativo *Tirocinio indiretto: professione educatore*, istituito al I anno del CdL triennale in *Scienze dell'Educazione*, e alle/agli iscritte/i al CdL magistrale a ciclo unico in *Scienze della Formazione Primaria* partecipanti alle attività formative del *Laboratorio di area pedagogica* previsto al I anno e dell'insegnamento a scelta al III anno denominato *Emozioni, narrazioni e visual art per educare alla resilienza*, presso il Dipartimento di *Scienze formative, psicologiche e della comunicazione* dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.

La Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) è costituita da 25 item – affermazioni – volti ad indagare le capacità resilienti dell'intervistata/o espresse secondo una scala Likert a quattro valori corrispondenti a: per nulla vero (0), un po' vero (1), abbastanza vero (2), spesso vero (3), quasi sempre vero (4). Il questionario *self-report* (in cui le/i partecipanti

all'indagine forniscono dati su se stessi) si rivela un prezioso strumento di autovalutazione, in grado di dar luogo a una serie di suggestioni e di riflessioni utili all'intervistata/o per comprendere il proprio posizionarsi nel mondo in caso di circostanze/avvenimenti non previsti e potenzialmente ostacolanti. Il punteggio si calcola sommando le singole votazioni (da 0 a 4) attribuite alle caratteristiche personali che possono essere riconosciute/trasformate come risorse utili ad affrontare le avversità. Il risultato totale varia quindi da 0 a 100: il punteggio maggiore indica un elevato grado di resilienza. Gli item contenuti nella scala CD-RISC indagano cinque aspetti di benessere: riconoscimento delle competenze personali; fiducia in se stessi, nelle proprie intuizioni, nella capacità di gestire le emozioni; accettazione attiva/positiva del cambiamento e relazioni sicure; capacità di controllo; riconoscimento delle influenze spirituali (Palazzeschi *et. al.*, 2021).

Nello specifico del questionario diffuso, con la richiesta di consenso informato alle/ai partecipanti allo studio, mediante l'applicazione Moduli di Google è stata inserita una prima sezione con informazioni anagrafiche e relative alla carriera (mantenendo l'anonimato) e un'ultima sezione contenente una domanda aperta in cui viene sollecitata una riflessione sulla proposta di metodo narrativa e autobiografica a sostegno dell'esplorazione e dello sviluppo di fattori "protettivi" – capacità personali – che in sinergia tra di loro possono essere fonte di resilienza: strategie di coping, autostima, ottimismo, senso di autoefficacia, senso dell'umorismo, regolazione emotiva e cognitiva, pensiero poetico e divergente, adattabilità, supporto relazionale sociale.

Per quanto concerne i dati generali rispetto a un numero di risposte pari a 657: il 79,50% delle/gli intervistate/i è iscritto al CdLM in *Scienze della Formazione Primaria* e il 20,50% al CdL in *Scienze dell'Educazione*; l'87,70% è iscritto al I anno del CdS e il 93,10% ha un'età compresa tra i 18 e 25 anni. Il 97,50% dichiara di appartenere al genere femminile e il 93,70% dichiara di non essere in possesso di un diploma di laurea.

Il Cd-Risc, nell'ambito del progetto *Resuperes* è stato utilizzato come strumento di valutazione *ex ante* ed *ex post* per le attività sperimentali condotte *in situ* nelle università partner. L'UdR dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa si serve del questionario per acquisire informazioni utili a ideare le attività di formazione contenute nella piattaforma, così da renderle più coerenti con i bisogni delle/gli studentesse/enti che la sperimenteranno. In tal senso, si propone al lettore la restituzione di alcuni degli aspetti

emergenti dall'interpretazione degli esiti del questionario considerati, dal punto di vista pedagogico, più significativi dai ricercatori.

All'affermazione *"Sono in grado di adattarmi al cambiamento",* il 37,90% (246 studentesse/enti) ritiene sia "abbastanza vero"; il 29,40% (191 partecipanti) sostiene sia "spesso vero", il 17,60% (114) dichiara sia "un po' vero", per il 16,30% (106) è "quasi sempre vero" e solo per l'1,80% delle/gli intervistate/i è "per nulla vero".

In riferimento alla possibilità di ricevere un sostegno dalla rete sociale, parentale, amicale, dato rilevato mediante l'affermazione: *"Esiste qualcuno nella mia vita in grado di aiutarmi in caso di bisogno",* la maggior parte delle/gli studentesse/enti è pronta a riconoscere che sia "quasi sempre vero" 43,50% (282 persone) che si possa far affidamento su qualcuno disponibile e capace ad aiutarci; le restanti risposte, con una lieve oscillazione, si distribuiscono tra "spesso vero" 26,50% (172 persone), "abbastanza vero" 19,10% (124), "un po' vero" 12,60% (82); "per nulla vero" 1,70% (11 intervistate/i). La percentuale delle/i partecipanti che ritiene di non poter riporre fiducia o speranza in qualcuno – pur rivelandosi bassa (solo 1,70%) – costituisce un dato comunque significativo per l'indagine, che potrebbe essere definito *preoccupante* in prospettiva futura, in quanto intercetta una fragilità interpretata come fattore di rischio. Tale considerazione è importante la si tenga presente anche per le successive rilevazioni.

I dati vengono confermati in merito all'affermazione "Nei momenti di crisi so a chi rivolgermi per ottenere aiuto": il 31,90% (207) lo ritiene "quasi sempre vero"; il 24,70% (160) "abbastanza vero"; il 22,50% (146) "spesso vero"; il 16,60% (108) "un po' vero"; il 6,20% (40) "per nulla vero". Il numero delle/gli studentesse/enti che valutano l'impossibilità di affidarsi a qualcuno in momenti di crisi aumenta, con ogni probabilità, per effetto della sostituzione della parola "bisogno" con "crisi". Pertanto, anziché immaginare una generica disponibilità da parte dell'altro, si raffigura la necessità di un intervento di supporto più profondo e costante in un momento della vita caratterizzato da assenza di opportunità e speranze (Freire, 2014).

Il peso delle influenze spirituali e della funzione attribuita a "forze" esterne, fuori dal controllo dell'individuo, è registrato mediante l'affermazione "Quando non vedo soluzioni chiare per i miei problemi, spesso solo il fato o Dio mi possono aiutare": un numero elevato di risposte si distribuisce tra i "per nulla vero" e "un po' vero", rispettivamente 38,10% (247 persone) e 35,90% (233), segno positivo del riconoscimento di intrinseche

capacità di efficacia; il 18,20% (118) lo ritiene "abbastanza vero", il 7,10% (46) "spesso vero" e il 4,30% (28 persone) "quasi sempre vero".

Meno della metà delle/i partecipanti – 42,20% (274) sostiene che tale affermazione: "Sono in grado di affrontare ogni ostacolo nella vita" sia "abbastanza vera"; quindi, escluso il 42,20%, il campione si distribuisce in maniera variabile, mostrando una non definita consapevolezza, tra i restanti valori ("un po' vero" il 24,20% – 157 persone – "spesso vero" il 18,50% – 120 intervistate/i – "per nulla vero" l'8,90% – 58 persone – "quasi sempre vero" l'8,60% – 56 studentesse/enti).

La capacità di saper analizzare criticamente il passato, attribuendo a risorse intrinseche il raggiungimento soddisfacente di obiettivi prefissati, emerge negli esiti del questionario in relazione all'affermazione: "I successi del passato mi hanno dato la sicurezza necessaria per affrontare future difficoltá" il 35,40% (230 intervistate/i) la considera "abbastanza vera"; il 26,80% (174) lo ritiene "spesso vero"; per il 19,10% (124) è "un po' vero"; risulta essere "quasi sempre vero" per il 17,30% delle/gli studentesse/enti (112); invece, è "per nulla vero" per il 3,70% (24) delle/i partecipanti.

Una distribuzione pressoché equa tra i quattro valori, la si rileva in occasione dell'affermazione: "Quando devo risolvere i problemi cerco di vedere il lato divertente delle cose" – "un po' vero" (29,30%, 190 persone); "abbastanza vero" (25,70%, 167 partecipanti); "per nulla vero" (20,60%, 134 intervistate/i); "spesso vero" (17,30%, 112 studentesse/enti); "quasi sempre vero" (9,60%, 62 giovani adulte/i). La presenza di lievi oscillazioni tra le percentuali emerse in riferimento a ciascun valore è sintomatica di una limitata capacità delle/gli studentesse/enti universitarie/i di avvalersi del senso dell'umorismo per alleggerire situazioni problematiche che tendono a generare ansia e smarrimento, individuando nella possibilità di osservare la realtà in modo incoraggiante, positivo e creativo, la strategia utile a ridurre lo stress e a raggiungere gli obiettivi prefissati con efficacia. Trisciuzzi (2020), in *La tessitrice di storie*, scrive: "L'umorismo è un modo di guardare il mondo ed è uno stile di vita" (p. 208). L'autrice, citando la scrittrice francese Marie-Aude Murail, sostiene che l'umorismo è una forma di recupero del Sé che facilita la possibilità di empatizzare. Nei processi di costruzione identitaria e formativi sia delle/dei bambini/e, sia delle/gli adulte/i, l'umorismo – a partire da un esercizio introspettivo – permette di uscire dal proprio narcisismo per una rinnovata, più critica e benevola, percezione dei propri limiti e dell'alterità.

L'umorismo, utilizzando uno sguardo autoironico, consente di *prendere le distanze*, di porsi al di sopra di situazioni incongruenti o particolarmente difficili (Romano, 2020), e di nutrire quella che Paolozzi (2024) definisce la "speranza realistica", fattore che sostiene e orienta una progettazione esistenziale di tipo resiliente. Piuttosto omogenea è anche la distribuzione dei punteggi attribuiti ai valori connessi all'affermazione "Dover affrontare degli stress mi ha reso più forte", quasi nell'incertezza tra il rimuovere lo stress dalla propria vita – ma anche il ricordo di esso – e la possibilità di valorizzare un periodo particolarmente duro della propria esistenza, al fine di trarne degli insegnamenti utili alla vita futura in un'ottica resiliente, le/gli studentesse/enti sostengono che: sia "abbastanza vero" nel 32,40% dei casi (210 persone); "spesso vero" 26,00% (169); "un po' vero" 21,10% (137); "quasi sempre vero" 15,90% (103); "per nulla vero" 7,40% (48).

L'impazienza di tornare ai normali, se non migliori, livelli di competitività nel mercato del lavoro, così come nel campo dei sentimenti, emerge dai punteggi connessi alla seguente affermazione: "Dopo una malattia, incidente o altro grave problema recupero in fretta", la maggior parte dei punti è associata ai valori "abbastanza vero" 35,90% (233 giovani studentesse/enti), "un po' vero" 30,40" (197); la tendenza del contemporaneo è quella di *anestetizzare* ogni sofferenza. Mortari (2014) sostiene che: "[i]l desiderio disperato e temerario di annichilire qualsiasi forma di sofferenza e di tristezza prima che ci sfiori alimenta, oggi, una fiorente industria farmacologica, impegnata a produrre farmaci che vorrebbero regalare chimicamente la quiete della vita interiore" (p. 15). Risulta per pochi "per nulla vero", il 15,10% (91), e altrettanti sono coloro che dichiarano sia "spesso vero", il 13,90% (90); invece, il 6,90% (45 persone) lo ritiene "quasi sempre vero". L'educazione, in questo senso, dovrebbe "coltivare differenti direzioni del sentire" (*Ibidem*). È nell'autocomprensione della propria vita emotiva e nell'aver-cura del sentire, che è rintracciabile la qualità dell'esser-ci, dei vissuti e delle esperienze.

L'affidarsi al fato o a Dio per l'individuazione di soluzioni ai problemi, come precedentemente specificato, è ritenuto dai più irragionevole, eppure, all'affermazione "Nel bene o nel male, credo che tutte le cose accadano per un motivo ben preciso", considerata vera dal 39,10% (254 persone), lascia trasparire il fatalismo di chi ritiene di non potersi autodeterminare negli eventi della vita, ma che i fatti e "tutte le cose" accadano per un motivo ben preciso che prescinde dalla volontà e dalle azioni dell'individuo

(Vaccarelli, 2022). È forte il richiamo a un tema centrale nella visione religiosa: "Dio ha un progetto per ciascuno di noi", per cui a un certo punto ci si lascia accadere, ci si affida alla sorte, si rinuncia a lottare. Solo il 2% (13 intervistate/i) lo ritiene per nulla vero, i restanti valori oscillano tra il 25,10% (163) degli "spesso vero"; 23,30% (151) degli "abbastanza vero" e il 13,40% (87) degli "un po' vero". Tuttavia, il fatalismo, stando all'analisi dei punteggi forniti dalle studentesse/enti, non può tradursi in rassegnazione o pessimismo, le affermazioni: "Do sempre il meglio di me stesso/a, a prescindere dal risultato" ("quasi sempre vero" 38,70% – 251, "per nulla vero" 2,30% – 15); "Penso di poter raggiungere gli obiettivi che mi sono prefissato/a nonostante tutti gli ostacoli" ("abbastanza vero" 33,70% – 219, "spesso vero" 29,90% – 194, "quasi sempre vero" 24,50% – 159, "un po' vero" 12,90% – 84, "per nulla vero" 2,3% – 15); "Io non mi arrendo mai, nemmeno quando la situazione risulta essere senza speranza" ("abbastanza vero" 30,40% – 197, "spesso vero" 23,10% – 150, "un po' vero" 22,20% – 144, "quasi sempre vero" 20% – 130, "per nulla vero" 7,4% – 48), testimoniano la disponibilità a non subire, bensì ad accettare attivamente gli ostacoli interpretati come esperienze di crescita personale e di sviluppo della propria autoconsapevolezza e autocomprensione, al fine di tenersi al riparo dalla deriva dell'accanimento educativo nelle situazioni di avversità o irrisolte. La propositività delle ultime rivelazioni è tradita dalla lettura dei valori delle successive due affermazioni: "Quando sono sotto pressione riesco a mantenermi concentrato/a" che risulta "per nulla vera" per il 25,40% (165) dei casi; mentre, il 28,8% (187) la ritiene "spesso vera"; il 28,2% (183) "un po' vera"; il 14,90% (97) "spesso vera" e solo il 5,5% (36 studentesse/enti) la considera "quasi sempre vera". Il senso di inefficacia è sperimentato anche nelle situazioni in cui si è chiamati a gestire emozioni negative: "Sono in grado di gestire emozioni come la tristezza, la paura, la rabbia": il 31,10% (202) sostiene sia "abbastanza vero"; per il 29,60% (192) è "un po' vero"; il 19,10% (124) la considera "spesso vera"; per il 14,50% (94) è "per nulla vero"; solo il 9,20% (60) ritiene di poter affermare che sia "quasi sempre vero". Tra le altre, in particolare le ultime due affermazioni animano il lavoro formativo *con* e *per* le studentesse/enti in ragione della promozione della resilienza nel contesto universitario. Tale idea è rafforzata dal riconoscimento di un bisogno di formazione rispetto alla competenza biografica ed espresso attraverso l'ultima domanda aperta:

Riflessione e Consapevolezza di Sé
Quando mi dedico a raccontare la mia storia, posso fermarmi a riflettere su come ho affrontato le sfide passate. Spesso, rivedendo le difficoltà che ho superato, mi rendo conto delle risorse che ho attivato senza nemmeno accorgermene, delle persone che mi hanno supportato e delle capacità che ho sviluppato nel tempo. Questa consapevolezza mi aiuta a riconoscere che, se sono riuscito a superare un ostacolo in passato, posso farlo anche in futuro. Mi sento più sicuro di me stesso, più consapevole delle mie risorse interiori.
La metodologia narrativa e autobiografica in prospettiva educativa e pedagogica offre diversi strumenti che possono aiutare le persone a sviluppare o migliorare la loro capacità di affrontare difficoltà e avversità (resilienza).

Senso di Continuità e Identità
Un aspetto che mi ha sempre aiutato quando mi sento sopraffatto da una difficoltà è pensare alla mia vita come a una storia, una storia che ha un percorso, con dei capitoli positivi e negativi, ma che si sviluppa nel tempo. Quando racconto la mia vita, riesco a vedere il mio passato come parte di un cammino che mi ha portato fino a dove sono oggi, e questo mi dà la forza di andare avanti. La narrazione mi aiuta a ricordare che ogni sfida che affronto è solo un capitolo, non l'intera storia, e che la mia vita è sempre in evoluzione.

La metodologia narrativa e autobiografica, in ambito educativo, può aiutare a sviluppare la resilienza e la capacità di affrontare le difficoltà in diversi modi. Innanzitutto, permette di rielaborare le esperienze passate, dando loro un senso e riducendo l'impatto emotivo negativo. Aiuta anche a costruire una narrazione di sé, rafforzando l'identità e la fiducia personale. Inoltre, attraverso il riconoscimento delle proprie risorse interne, le persone possono sentirsi più capaci di affrontare nuove sfide. La condivisione della propria storia in contesti di supporto sociale offre empatia e apprendimento reciproco. Infine, la riflessione sulla temporalità delle esperienze aiuta a vedere le difficoltà come tappe di un percorso di crescita.

Il contesto universitario costituisce solo uno degli scenari in cui introdurre un'educazione alla resilienza e al benessere. Nella direzione di un nuovo *welfare*, generativo anziché assistenzialistico, le istituzioni, ma anche le cittadine e i cittadini dovrebbero farsi carico dei luoghi della città e dei non-luoghi: spazi di passaggio, di cambiamento e di marginalità, che risultano privi di identità (Annacontini, 2020, p. 127) e che potrebbero divenire propulsivi mediante l'esercizio della *memoria operante* (Augé, 2009) in grado di promuovere per tutte/i opportunità in termini di crescita

individuale e collettiva, in quanto gli stessi luoghi evolvono e si trasformano insieme a coloro che li vivono e li attraversano.

5. La piattaforma formativa

La piattaforma interattiva Resuperes è stata concepita come itinerario formativo per la promozione della resilienza. Può essere fruita individualmente ma è pensata per un modulo di educazione alla resilienza. Ad essa sono associati un manuale teorico e una *teaching guide* come prontuario per l'uso. La piattaforma si compone di 10 moduli:

1. Espressione artistica e creatività
2. Narrazione autobiografica
3. Tecniche di respirazione
4. Attività nella natura
5. Espressione corporea
6. Interpretazione del patrimonio culturale
7. Ginnastica interiore e *mindfulness*
8. Consapevolezza emotiva attraverso la musica
9. Allenamento fisico
10. Comunicazione attraverso la fotografia

Ciascun modulo è strutturato in 10 sezioni di attività ed una di valutazione finale:

Sono state individuate delle macro-competenze specifiche relative alla resilienza, calibrate sulle peculiarità del contesto universitario (organizzazione dello studio, relazione con la cultura, socialità, progettualità ecc), da potenziare e sviluppare nelle singole sessioni. Parallelamente si lavora su competenze correlate alle diverse aree (abilità nella narrazione autobiografica, nella fotografia, nelle attività motorie, nell'espressione artistica ecc). Ciascuna sessione promuove una o più capacità tra quelle individuate all'interno del progetto:

- competenza nella creatività,
- competenza nell'introspezione e nella consapevolezza di sé,
- competenza nel lavoro in team,

- competenza nel programmare il lavoro, portare a termine un compito ed esercitare la leadership,
- competenza nell'interpretazione del patrimonio culturale, materiale e immateriale.

In questo paragrafo vengono presentati (Tab. 1, Tab. 2) i moduli relativi alla "Narrazione autobiografica" e all'"interpretazione del patrimonio culturale" e approfonditi alcuni aspetti del pensiero poetico e dell'umorismo che hanno innervato trasversalmente le attività di entrambi i moduli.

Comune ai moduli è la metodologia narrativa e la narrazione autobiografica: anche l'interpretazione del patrimonio storico-culturale fa leva sulla centralità del soggetto, o per meglio dire, del soggetto nel suo incontro con la cultura (letteraria, artistica, storica), con il patrimonio naturalistico e ambientale e in generale con quei simboli, quelle modalità, quelle espressioni che nella storia o in determinate tradizioni culturali, esprimono un patrimonio comune e universale nel quale riconoscersi.

Con pensiero poetico ci si riferisce a un concetto che Morin definisce in contrapposizione alla narrazione ordinata e schematica della vita, utile a condurla razionalmente e ordinatamente. Il pensiero poetico, al contrario, è capace di cogliere le qualità poetiche della vita necessarie all'"apprendistato alla vita" (Morin, 2000, p. 53) che non può essere ridotta alla sola necessità e strumentalità (la sopravvivenza espressa dal prosaico alla quale la vita e la vitalità sarebbero piegate).

Nella prospettiva della resilienza, il giudizio poetico è in grado di concepire la sofferenza, per contrastarla e la gioia, per promuoverla consentendo una comprensione più profonda di sé stessi e degli altri.

Mentre nel prosaico e nella razionalità razionalizzante ad esso funzionale il soggetto è privato di una vera processualità, negata nel meccanismo della narrazione ordinata, nel poetico – che è emersione "di sensi impensati e originali" (Annacontini, 2008, p.91) – è possibile una processualità del "poter-essere" (ivi, pp. 135, 136) che apre la via alle possibilità. Poetico e prosaico, tuttavia, sono vitali l'uno per l'altro ma, fa notare Morin (2015), siamo in una società che tende a disgiungerle: per il prosaico, il poetico rappresenta l'irrazionale o il superfluo; per il poetico, il prosaico rappresenta il vincolo che concretizza la possibilità. Se il vincolo è necessario, lo è anche il poetico poiché, altrimenti, il vincolo da solo

spegnerebbe la possibilità. Nel loro rapporto reciproco si produce l'emergenza, come determinazione nuova e originale. Se il poetico, espresso nell'amicizia, nell'amore, nel senso estetico (attraverso l'arte, la natura), nel desiderio di libertà è un bisogno prevalente nell'adolescenza (Morin, 2005, p. 175), nel passaggio all'età adulta si tratta di trovare e comporre questo equilibrio. Le sessioni dei moduli sono pensate per cercare di connettere e far dialogare il prosaico e il poetico.

Anche l'umorismo assolve una funzione centrale per lo sviluppo della resilienza. La sua funzione critica e decostruttiva ne fa un dispositivo centrale nella formazione. Stefan Vanistendael (2005) lo definisce "atto di liberazione dal perfezionismo" che mantiene viva, e preserva, la tensione tra il sé reale e il sé ideale, e "atto di generosità" che solleva dal perfezionismo anche chi vi partecipa indirettamente. Sostiene, inoltre, l'esigenza di un'educazione e di un'intelligenza dell'umorismo per distinguerlo dal cinismo, che disprezza e si prende gioco della realtà, e dalla derisione, che si prende gioco dell'ideale. Anche in questo caso, l'umorismo consente di preservare l'equilibrio e di fornire lo stimolo alla capacità di progettarsi in in modo originale ma realistico.

Tabella 1. Modulo "Narrazione autobiografica".

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Autoritratto	L'attività invita alla produzione di un ritratto di sé accompagnando progressivamente all'introspezione, alla rievocazione, all'auto-riflessione, alla comprensione dei propri stili narrativi.	Abilità nella narrazione; abilità di rievocazione e memoria delle esperienze passate e del significato che queste assumono nel presente.
Arte, autobiografia	L'attività esercita la comprensione dell'oggetto artistico-culturale e ha la funzione di introdurre l'arte nella vita quotidiana in un percorso che va dall'oggetto nella sua materialità all'identificazione dei significati personali e poi universali, consentendo il superamento di una fruizione impersonale ed esteriore dell'oggetto culturale.	Potenziare la capacità di osservare, riflettere, dialogare, pensare criticamente, raccontare, prendere coscienza di sé, fare collegamenti tra il mondo reale (fattuale) degli oggetti culturali e il mondo emotivo (dei significati) del visitatore.

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Metafore e cambiamenti	L'attività avvicina all'uso della metafora come dispositivo poetico che apre alla non-linearità e alla comprensione-produzione di interconnessioni che rendono meno superficiale la lettura di eventi, situazioni vissute e sentimenti provati. In questi esercizi si propongono metafore che esprimono i cambiamenti e i cicli di vita.	Potenziare la capacità e di attribuire al "già noto" significati nuovi e alternativi; abilità nella narrazione poetica e nell'uso del linguaggio abduttivo.
Cadavre Exquisit	L'attività esercita la capacità di lavorare in gruppo a partire da un compito da portare a termine. Per le caratteristiche dell'attività, che si ispira al surrealismo, è possibile sperimentare l'interdipendenza tra i membri di un gruppo in assenza di un clima di competizione.	Impegnarsi per portare a termine un compito, capacità di lavorare in gruppo in uno spirito di collaborazione e reciprocità; esercitare l'umorismo e il senso del comico.
Controllare le emozioni	L'attività esercita alla consapevolezza delle emozioni e degli stati d'animo attraverso un percorso che invita a rievocare e narrare gli episodi della vita in cui i sentimenti negativi hanno prevalso e il momento in cui si è tornati a stabilire un equilibrio.	Promuovere la conoscenza e la consapevolezza delle emozioni e degli stati d'animo propri e altrui; esercitare l'intelligenza emotiva.
La Casita della resilienza	L'attività invita a scoprire le risorse (esterne, relazionali, personali) e a ricercare gli orizzonti valoriali e di senso del soggetto e di indirizzarle a nuovi progetti e sfide.	Identificare i punti di forza relativi a capacità personali, legami sociali ed emotivi, circostanze specifiche, possibilità future, desideri e aspirazioni; essere capaci di bilanciare punti di forza e di debolezza per concepire progetti credibili.

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Narrazione e creatività	L'attività propone la realizzazione di oggetti e di storie attraverso la creatività. I prodotti esprimeranno, trasfigurandola nell'immaginazione e nella produzione creativa, l'immagine che si ha di sé in diverse circostanze.	Promuovere la capacità di affrontare un problema in modo diverso dal solito e di risolverlo.
Memoriali	L'attività invita alla conoscenza dei monumenti nella loro funzione di memoriale attraverso l'adattamento, in stile autobiografico delle opere di Christian Boltanski. Nell'equilibrio tra irripetibilità ed entropia del tempo, ci si avvicina con nuovi occhi agli oggetti comuni, familiari e legati ai ricordi personali.	Dare valore e nuovi significati al proprio passato, agli oggetti e alle esperienze del quotidiano. Comprendere il significato dei monumenti e delle opere celebrative e della memoria.
Narrare le emozioni	L'attività invita a riconoscere le emozioni e a connettere emozione e pensiero attraverso l'attività di nominare le emozioni, ambientarle in luoghi e scenari che le descrivano, parlare il linguaggio del corpo, fino a esprimerle più compiutamente attraverso la narrazione di storie e vicende (reali o immaginarie).	Promuovere la conoscenza e la consapevolezza delle emozioni e degli stati d'animo propri e altrui; esercitare l'intelligenza emotiva.
La casita del lavoro	L'attività invita a dimorare nel proprio ambiente di lavoro o di studio facendo emergere le risorse, i valori e le aspirazioni.	Essere capaci di attribuire significato a ciò che si fa distinguendo tra l'eseguire un compito e agire significativamente; essere capaci di individuare e chiedere supporto e sostegno agli altri; individuare le risorse e progettarsi in modo credibile.

Tabella 2. Modulo "Interpretazione del Patrimonio".

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Arte e sentimenti universali	L'attività popone attività narrative a partire dal confronto di opere pittoriche e scultoree che esprimono sentimenti e concetti fondamentali nella storia dell'umanità come la pietà, il mistero, la tenerezza e la gioia per mostrare come la rappresentazione artistica permetta di andare oltre la generalizzazione astratta per rappresentare l'individualità e come questa, superando i confini del tempo e delle culture, divenga universale.	Concentrarsi sulle proprie emozioni e sui propri sentimenti; comprendere meglio i sentimenti degli altri; essere in grado di capire la funzione della fruizione e dell'espressione artistica nella comunicazione dei sentimenti.
L'erbario dell'esistenza	Evidenziando la relazione tra la natura e la cultura, nel patrimonio botanico, l'attività propone la costruzione di un giardino e un erbario ideali, attraverso la scelta di elementi del patrimonio botanico sia per evidenziare la relazione dell'identità storico-culturale con l'ambiente naturalistico, sia per far emergere l'identità personale.	Far comprendere la formazione dell'identità storico-culturale che le comunità umane hanno sviluppato a contatto con l'ambiente naturale; potenziare la capacità creativa e di introspezione.
Sense of humor	L'attività invita a esercitare alcune componenti dell'umorismo: l'ironia, l'inversione dei ruoli, l'autoironia, la caricatura, la sorpresa.	Potenziare la capacità e di mettere e mettersi in discussione, comprendere che il controllo totale non è possibile, accettare gli inconvenienti e porsi in maniera indulgente verso se stessi, gli altri e gli accidenti.
Narrare le emozioni con la creta	L'attività si svolge in coppia e propone, attraverso la manipolazione e la modellazione della creta o di un materiale con caratteristiche analoghe, di interpretare un oggetto culturale fruito, trovare una maniera creativa di esprimere le emozioni derivanti dalla fruizione dell'oggetto culturale e di condividerle.	Costruire relazioni positive attraverso il patrimonio culturale e artistico.

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Promuovere il patrimonio culturale intangibile	L'attività invita a considerare il patrimonio culturale e ambientale come fonte di vita e ispirazione e guida alla progettazione di un itinerario culturale attraverso i metodi dello storytelling e del placetelling.	Promuovere la comprensione del patrimonio culturale, le capacità di progettazione, pianificazione e organizzazione, e di guidare e ispirare gli altri.
La Tenda	La tenda è assunta come metafora tra la sicurezza della casa/dimora e l'insicurezza degli spostamenti, delle fughe, dei viaggi. L'attività guida alla realizzazione di una narrazione attraverso la metodologia dello storytelling a partire dal soggetto "tenda". La sessione si ispira alla mostra Hedgehog's Home – Inventing a Better World" ospitata nel 2024 nel Museo della Jugoslavia di Belgrado.	Essere in grado di affrontare sfide e difficoltà con creatività e realismo allo stesso tempo; adattarsi alle circostanze; conoscere i membri del gruppo, le loro difficoltà e le loro risorse; bilanciare le priorità; stabilire obiettivi e traguardi e saperli valutare.
Komorebi	L'attività narrativa ruota attorno a Komorebi, termine giapponese che si traduce letteralmente come "la luce che filtra attraverso gli alberi". Questa parola evoca l'immagine del momento in cui i raggi del sole, passando attraverso i rami e le foglie, colpiscono gli occhi con una luce inizialmente abbagliante, per poi lasciare il posto a una sensazione di pace e di connessione con la natura.	Rafforzare la capacità di osservare, riflettere, dialogare, pensare criticamente, raccontare, prendere coscienza di sé, imparare ad apprezzare le piccole cose della vita.
La galleria delle emozioni	L'attività concerne la costruzione di una "galleria delle emozioni" attraverso la selezione di opere d'arte e l'allestimento di una esposizione artistica.	Incoraggiare lo sviluppo del pensiero critico, stabilendo un rapporto più profondo e significativo con il patrimonio culturale. Stimolare la consapevolezza di sé e la capacità di collegare il passato con il presente e il mondo degli oggetti con quello delle emozioni.

Sessione	Descrizione delle attività	Obiettivi e Competenze
Locus Amoenus	In questa attività facciamo riferimento a un noto *topos* letterario: il *locus amoenus*. Esso descrive generalmente un luogo ideale e piacevole di tranquillità, rifugio e bellezza, spesso immerso nella natura, dove regnano pace e serenità.	Allenare la capacità di rievocare e immaginare; riconoscere e descrivere sensazioni e sentimenti; promuovere la concentrazione; migliorare la comunicazione.
Mitobiografia	La mitobiografia sposta l'attenzione dalla biografia personale alla dimensione mitica e collettiva. Ciò significa riconoscere che le nostre vite sono parte di una narrazione più ampia, che si estende nel tempo e nello spazio, e che il mito può offrirci una guida per navigare nella complessità dell'esistenza.	Sviluppare competenze personali e professionali; scoprire il proprio ruolo nel mondo e trovare un significato profondo alla propria esistenza.

Riferimenti bibliografici

ANNACONTINI G., *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin,* ETS, Pisa 2008.

—— *Città politica e antipolitica*, in G. Annacontini, D. Dato, *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo* (pp. 126-138), Progedit, Bari 2020.

ANNACONTINI G., VACCARELLI A., *Crescere ai margini della dissolvenza. Le prospettive di una pedagogia dell'emergenza*, «Paideutika», XVIII, 35, 2022, pp.11-28.

AUGÉ M., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.

BALDACCI M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

BATESON G., *L'umorismo nella comunicazione umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

BATINI F., *Storie, biografie e autobiografie: ripensare le competenze fondamentali della professionalità delle educatrici e degli educatori*, in S. Fioretti, P.

Sposetti, G. Szpunar (a cura di), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, FrancoAngeli, Milano 2023.

Biasin B., *Emerging adulthood: la 'fatica' di diventare adulti,* in M. Cornacchia, S. Tramma, *Vulnerabiilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico,* (pp.83-102), Carocci, Roma 2019.

Brunelli M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, EUM, Macerata 2014.

Cyrulnik B., *I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere*, Frassinelli, Milano 2002.

Dato D., *Pedagogia del lavoro intangibile*, Franco Angeli, Milano 2009.

Demetrio D, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

—— *Il gioco della vita. Kit autobiografico*, Guerini, Milano 1997.

Dewey J., *Arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Milano 2020.

Ercolano M., *Educazione museale. Questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*, ETS, Pisa 2024.

Frabboni F., *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, UTET, Torino 2003.

Frabboni F., Guerra L. (a cura di), *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale,* Laterza, Bari 1994.

Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Edizioni GruppoAbele, Torino 2014.

Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

Ingusci E., Coletta G., De Carlo E., Madaro A., Converso D., Loera B., Brondino M., *Stress lavoro correlato nel personale docente universitario: una rassegna teorica*, «Counseling» 12(1), 2019, DOI: 10.14605/CS1211903

Isidori M. v., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, Franco Angeli, Milano 2013.

Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erikson, Trento 2005.

—— *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*, Aras, Fano, 2020.

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
—— *La Natura della Natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
—— *Etica*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
—— *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
MORTARI L., BERTOLANI J. (a cura di), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia 2014.
PALAZZESCHI L., GORI A., ARCIONI A., GAZZANIGA M., DI FABIO A., *Employability: dai tratti di personalità alla resilienza in studenti universitari*, «Counseling», vol. 14, n. 1, febbraio 2021, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2021.
PAOLOZZI M.F., *Educare alla resilienza: imparare a vivere nell'incertezza, superare l'eclissi della sofferenza, della solidarietà e del sense of humor*, in F.M. SIRIGNANO, S. MADDALENA, M.F. PAOLOZZI (a cura di), *Pedagogia e pratiche di resilienza. Dispersione scolastica, cinema e linguaggi divergenti* (pp. 49-69), Pensa MultiMedia, Lecce 2024.
RODARI G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Torino 2010.
ROMANO R.G., *Mettersi in gioco con umorismo: un diritto da apprendere e da difendere*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori? (*pp.1494-1504), Pensa MultiMedia, Lecce 2020.
SALERNI A., SZPUNAR G., *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, edizioni junior, Bergamo 2019.
SCHÖN D.A, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
SIRIGNANO F. M., *Una Alta formazione per le emergenze della società complessa. Riflessioni pedagogiche ed esempi di buone pratiche*, in F. M. SIRIGNANO, S. MADDALENA, M. F. PAOLOZZI (a cura di), *Pedagogia e pratiche di resilienza. Dispersione scolastica, cinema, linguaggi divergenti* (pp. 17-29), Pensa MultiMedia, Lecce 2024.
SOUSA C., M. CEPERO, C. DIONÍSIO, M. L. BORGES (eds.), *Resuperes Manual. Intervention proposal for the resilience development in Higher Education. Overcoming Adversity*, University of Granada, Granada 2024.

TILDEN F., *Interpreting Our Heritage*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 2008.

TRISCIUZZI M.T., *La tessitrice di storie. La letteratura francese per ragazzi di Marie-Aude Murail*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 202-212), Pensa MultiMedia, Lecce 2020.

ULIVIERI S. (a cura di), *Le emergenze educative della società complessa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.

VACCARELLI A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, Franco Angeli, Milano 2016.

—— *Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali*, in S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa 2018.

VANISTENDAEL S., *Umorismo e resilienza: il sorriso che fa vivere*, in B. Cyrulnik, E. Malaguti (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi* (pp. 159-180), Erikson, Trento 2005.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/979122181937311
pp. 163-173 (giugno 2025)

In the shadows of history. Pedagogical reflections on infanticide

Tra le *ombre* della storia. Riflessioni pedagogiche sull'infanticidio

MICHELE MEROLLA*

RIASSUNTO: Il contributo propone una riflessione pedagogica sull'infanticidio nell'antichità e nella mitologia greca, a partire dal mito di Medea, per esplorare i significati educativi e simbolici legati alla maternità, alla genitorialità e al riconoscimento del minore come soggetto di diritto. Attraverso un approccio storico-critico e una rilettura pedagogica del mito, l'articolo intende indagare la funzione educativa della narrazione tragica e promuovere un confronto con le sfide educative contemporanee legate alla prevenzione del disagio psicosociale.

PAROLE–CHIAVE: infanticidio, sindrome di Medea, maternità.

ABSTRACT: The contribution proposes a pedagogical reflection on infanticide in antiquity and Greek mythology, starting from the myth of Medea, to explore the educational and symbolic meanings linked to motherhood, parenthood and the recognition of the minor as a subject of law. Through a historical-critical approach and a pedagogical rereading of the myth, the article intends to investigate the educational function of tragic narration and promote a comparison with contemporary educational challenges linked to the prevention of psychosocial distress.

KEY–WORDS: infanticide, Medea syndrome, motherhood.

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

1. L'infanticidio nell'antichità

La pedagogia si interroga non solo sui processi educativi formali e informali, ma anche su quei fenomeni di marginalità, violenza e negazione dell'infanzia che attraversano la storia umana (Sirignano 2015; 2024). L'infanticidio rappresenta, in tal senso, un tema *limite* che sollecita una riflessione profonda sui fondamenti antropologici, etici ed educativi della cura e della relazione genitoriale.

La pedagogia non può eludere il confronto con le *ombre* della storia, poiché solo attraverso la consapevolezza critica del passato è possibile progettare un'educazione fondata sulla responsabilità, sull'accoglienza e sulla dignità della persona.

L'infanticidio, nel mondo antico, era una pratica sorprendentemente diffusa e, in molte culture, socialmente accettata o almeno tollerata, sebbene assumesse forme e significati diversi a seconda del contesto culturale, giuridico e religioso (Ulivieri, 1997; 1999).

A partire dall'antica Grecia, le leggi consentivano l'abbandono dei neonati e la pratica dell'infanticidio era così diffusa da non suscitare alcun tipo di condanna, poiché il figlio era considerato come proprietà privata esclusiva dei genitori e, in quest'ottica, la legge riconosceva il diritto di scegliere se accettare il bambino oppure sopprimerlo. Nella società antica, numerose fonti storiche attestano che il diritto di vita e di morte sui neonati era stabilito dagli anziani della tribù che, accertandosi delle condizioni fisiche e mentali, avevano la possibilità di gettarli dalla rupe del monte Taigeto, perché ritenuti inutili per entrare a far parte della vita della *polis* (Pepe, 2024 p. 5). Storia simile, si ripete nell'antica Roma, nella quale l'infanticidio era considerato un leitmotiv, ereditato in gran parte dalla cultura dell'antica Grecia. Il neonato paragonato ad un oggetto, *una res*, il cui destino dipendeva completamente dalla volontà del padre, il *pater familias*, subiva un destino atroce, inaccettabile al mondo d'oggi (Ulivieri, 1999 p. 13-16). Tale nascita, nell'antichità seguiva una serie di rituali ben precisi, il cui esito determinava le sorti del neonato. Appena nato, il bambino veniva subito sottoposto al giudizio del padre, che aveva l'autorità assoluta sulla propria vita; la madre, priva del nome che porta con sé, non aveva alcun potere decisionale, poteva solo assistere in silenzio, senza poter assolutamente intervenire. Dopo il parto, la figura dell'ostetrica era determinante, una volta deposto il neonato a terra, simbolo di rispetto verso la

madre terra; era il padre a questo punto che doveva decidere della sorte del piccolo. Se il figlio veniva accettato, lo sollevava da terra; come segno di riconoscimento formale, gesto questo che prende il nome di *levatio,* se invece, si trattasse di una bambina, la porgeva alla madre perché cominciasse ad allattarla. In caso di negazione, spettava all'ostetrica il compito brutale di uccidere la creatura, tagliando il cordone ombelicale oltre il limite consentito da causare una morte per emorragia, oppure annegandolo. In assenza del riconoscimento paterno, la morte era una delle pratiche possibili, in alcuni casi, invece, qualcuno poteva allevarlo come schiavo o servo, destino anch'esso crudele e spietato.

2. Pedagogia del mito nella *Medea* di Euripide: l'infanticidio come vendetta

Il tema dell'infanticidio, per mano materna, ritorna più volte nel mito greco. Questo motivo ricorre in diversi racconti mitologici, spesso legato a situazioni di vendetta, disperazione o rottura dei legami familiari. La figura della madre che sopprime i propri figli si pone come una radicale negazione del ruolo materno tradizionale, capovolgendone completamente il significato protettivo e generativo.

Uno degli esempi più noti e sconvolgenti è il mito di Medea, protagonista della tragedia di Euripide. Medea, maga e straniera, moglie dell'eroe Giasone, uccide i propri figli per punire il tradimento del marito, che l'ha abbandonata per sposare la figlia del re di Corinto. In questa tragedia, l'infanticidio diventa l'arma ultima di una donna ferita, che rivendica la propria dignità attraverso un atto estremo e irrimediabile. Medea agisce consapevolmente e lucidamente, non in preda alla follia, ma come gesto estremo di vendetta e affermazione di sé. Il suo atto scuote le fondamenta dell'ordine sociale e familiare, ponendo interrogativi profondi sul conflitto tra passione, giustizia e maternità. L'estrema complessità del personaggio di Medea trova il suo momento di esasperazione nel fatto che il suo desiderio di vendetta contro Giasone coinvolga i suoi stessi figli ed entra quindi in conflitto con il profondissimo affetto materno che lega Medea ai bambini, che dovrà uccidere:

O figli, figli miei c'è una città e una dimora per voi, nella quale, abbandonata me misera, abiterete per sempre privati di vostra madre. Io invece me ne andrò esule in un'altra terra prima di godere di voi e di vedervi felici prima di non ornare le vostre nozze, la sposa e il talamo nuziale, prima di sollevare le fiaccole. O me infelicissima per il mio orgoglio! Invano, o figli, vi allevai invano mi affaticavo e mi consumai nelle sofferenze, sopportano nei parti aspri dolori. Eppure – un tempo – io, misera, tante speranze riponevo in voi, che mi avreste assistito nella vecchiaia e una volta morta con le vostre mani mi avreste ben adornata per la sepoltura, cosa invidiabile per gli uomini. Ora, invece, ecco che è svanito quel dolce pensiero. Io, privata di voi, condurrò una vita triste e dolorosa per me. Né voi vedrete più coi vostri occhi la madre, passando ad altro stato di vita. Ahi, ahi! Perché mi guardate con quegli occhi o figli? Perché sorridete l'estremo sorriso? Ahi, che devo fare? Il cuore è venuto meno, o donne, quando ho visto lo sguardo lucente delle mie creature. Non potrei; addio propositi di prima. Condurrò fuori da questa terra i miei bambini. Perché mai, per affliggere il padre coi mali di questi, devo procurare a me stessa sofferenze due volte più grandi? Non io certo! Addio propositi. Ma cosa mi succede? Voglio meritarmi il riso dei miei nemici, lasciandoli impuniti? Bisogna sostenere questa prova. Oh, che viltà la mia, anche solo l'accogliere nell'animo tali morbidi discorsi. Andate in casa, bambini.

Colui al quale non è lecito assistere al mio sacrificio, è affare suo; io non svuoterò la forza della mia mano. Ahi, ahi! No certo, o animo mio, non compiere tu questo atto! Lasciali, o misera, risparmia i tuoi figli. Vivendo là con noi, ti rallegreranno. Per i demoni sotterranei dell'Ade, non sarà mai che io abbandoni i miei bambini ai nemici perché li oltraggino. È assoluta necessità che essi muoiano; poiché è necessario, li uccideremo noi che li abbiamo generati. In ogni modo la cosa + fatta e non avrà scampo. Già sul capo è il diadema è dentro al peplo la sposa regale, io lo so bene. Ecco, io mi avvio sulla strada più sventurata e costoro li manderò per una strada ancora più sventurata.

Voglio salutare i bambini. Porgete, o figli, porgete alla madre la mano destra perché possa baciarla. O mano carissima, o bocca a me carissima e figura e volto nobile dei miei figli; possiate essere felici, ma li. Le cose di qui ve le ha tolte vostro padre. O dolce contatto, op tenera prole e dolcissimo respiro dei figli! Andate, andate. Non sono più capace di volgere lo sguardo verso di voi, ma vengo vinta dai mali. E capisco quali mali dovrò sostenere ma i più dei miei propositi è la passione, la quale è per gli uomini causa dei più grandi mali (Di Benedetto, 2013 pp. 54-58).

Medea resta sola con i suoi figli per la prima volta e la loro presenza scatena una tempesta emotiva, a cui si congiunge una manifestazione di dolore. Il personaggio appare in preda a un'onda emotiva intensa e forte, che, volta per volta, la presenza dei figli sollecita e rinnova. Il progetto di uccidere i figli sembra vacillare ed in realtà è Medea stessa ad entrare in crisi; deve far forza su se stessa e imporsi di superare per due volte l'impulso ad annullare il progetto di uccidere i figli. Medea si esprime in modo che le sue parole possano essere percepite dai bambini, senza che essi siano spaventati dalla prospettiva di essere uccisi. L'affetto materno, scaturendo con impeto dall'animo, sembra prevalere a scapito di quella ragione che l'aveva indotta a progettare l'uccisione dei figli per vendicarsi del marito. La madre viene mostrata nel momento in cui, alla vista dei figli, diviene preda di ripetuti tentennamenti, di attanaglianti dubbi: ella è incerta tra due opposte alternative, se dare corso alla vendetta contro Giasone, uccidendo i figli o, al contrario, cedere al sentimento materno e recedere dai suoi propositi.

Medea fa della vendetta il suo scopo supremo, ma il prezzo di questa vendetta è troppo alto: è la vita dei suoi stessi figli, e, allo stesso tempo, l'infelicità assoluta a cui una madre si condanna, dopo aver compiuto un tale gesto. Ma la decisione di uccidere i figli, seppure appaia contrastata e problematica, si qualifica come azione necessaria e ineluttabile, che come tale esclude ogni possibile alternativa: «è assolutamente necessario che essi muoiano; e dal momento che è necessario li ucciderò io che li ho generati» (Di Benedetto, 2013). Comincia a rivolgersi ai bambini e parla dapprima della situazione, che si creerebbe se ella venisse meno: i piccoli hanno adesso una casa e una patria, mentre lei deve fuggire in terra straniera. I bambini sono però destinati ad "un'altra forma di vita": la morte.

L'abbraccio di Medea e le sue carezze anticipano l'efferato omicidio e conforta i piccoli per gli eventi futuri. La donna non ha nemmeno il coraggio di scorgere lo sguardo verso i suoi figli e li fa rientrare a casa. Ella stessa è consapevole di ciò che sta per compiersi, sa bene di agire perché spinta dalla passione (Mastronarde, 2002 pp. 134-136.).

Abbraccio e carezze, gesti estremi che Medea esegue prima dell'infanticidio, gesti, questi carichi di follia cosciente, ambiguità e devastazione. Atti che precedono la morte, la rottura definitiva tra madre e neonato, simbolo di vendetta verso chi l'ha tradita, nella quale si lacerano pensieri oscuri che portano ad uccidere il suo stesso grembo. Una dignità che

decide di calpestare, con la più atroce delle vendette, non solo per chi l'ha ferita, ma verso sé stessa. Le carezze e la consolazione che precedono l'atto, sono segno di una consapevolezza tale da andare verso il patibolo, cosciente, ma necessario per soddisfare il dolore. Lo sguardo è rivolto verso il basso, come a dimostrazione di una verità che sta per compiere, che sia crudele e lacerante. La si può considerare una lucidità tragica, necessaria, quasi costretta dal dolore che la penetra. Il suo istinto di madre è presente, osserva ciò che accade, ma la logica che insaporisce la vendetta va oltre il dovere di madre e di donna. Tale frustrazione, diventa distruttiva non solo verso le creature che lei stessa ha messo al mondo, ma verso la dignità umana e divina del gesto che sta per compiere. Siamo difronte ad una madre devastata da qualcosa che acceca l'istinto protettore della donna e libera la belva che di lei si è impossessata. La maternità è lacerata completamente, trasformandola in strumento di morte, anziché simbolo di vita e protezione. La sofferenza incombe sull'anima della donna, spezzando per sempre quell'unico legame sacro che solo la natura è in grado di regalarci.

3. Pedagogia narrativa tra infanticidio matricidio

Ettore Cingano (Cingano, 2002 p. 78) sostiene che, a conferire un'eco lacerante e insostenibile al gesto di Medea, in Euripide, contribuisce una serie di elementi difficilmente reperibili nelle storie ordinarie: "il lucido piano, in un tumultuoso affollarsi di pensieri alterni, la decisione consapevole di perpetrare l'infanticidio, rimuovendo il dubbio di un crimine scatenato dalla follia" (Di Benedetto, 2013 p. 69).

Il tema dell'infanticidio, per man materna, ritorna ad esempio, nella turpe vicenda di Tereo e Procne, che vede il protagonista della vicenda, sposo di Procne, invaghirsi della giovane sorella Filomela, che viene mutilata per impedire che venga rivelato l'accaduto. Tuttavia, Procne viene a conoscenza della infamia di Tereo e la donna decide di vendicarsi, uccidendo il loro unico figlio Iti e ne imbandisce le carni durante un banchetto (Milo, 2008 p.13).

Il motivo cruento e raccapricciante dell'infanticidio si risolve in maniera diversa nei due drammi: Procne viene mutata in uccello assieme alla sorella, mentre Medea viene sospesa in alto, sopra la scena, in piedi sul

carro alato, recuperando le sue origini divine. Medea subordina deliberatamente e consapevolmente la maternità al proprio desiderio di vendetta e preferisce non essere più madre, se verrà ripudiata da Giasone. Per Medea, neppure la maternità, è un destino ineluttabile e l'essere donna non coincide più totalmente con l'essere madre. Anche la maternità, quindi, viene inscritta in una rete di relazioni culturali, che mutano al mutare dei tempi: in Medea, la sua immagine di donna non coincide più con la sola sessualità feconda.

L'infanticidio, dunque, come la maternità, rappresenta un momento di estrema importanza per la caratterizzazione del personaggio di Medea, come eroina tragica e come donna e il suo "io" materno riecheggia in tutta la sua struggente e devastante potenza. La profonda disperazione di Medea non riguarda esclusivamente il disonore subito e l'ingiustizia sofferta: la privazione del marito e il tormento erotico, che deriva dall'assenza di lui, la rendono oltremodo smaniosa ed irrequieta, sostanzialmente folle.

Lo stato di tensione, infatti, sofferto da una donna privata del suo letto, non dunque unicamente inteso come giuramento di fede reciproca, bensì come incontro erotico, rischia di diventare pericoloso: privata del rapporto sessuale come alcune vergini ribelli o mogli trasgressive, Medea agisce in preda ad un furore delirante, che è quasi follia.

Il legame profondo tra sessualità e maternità, dunque, è in Medea intimo e insondabile; privata del suo letto, si priva anche dei suoi figli. Moglie tradita e madre, costretta a compiere una scelta terribile, Medea vive un conflitto che si concretizza nel famosissimo monologo del quinto episodio (Di Benedetto, 2013).

Il processo decisionale con cui Medea elabora la vendetta e concepisce l'infanticidio rappresenta un esempio straordinario di autoanalisi: l'eroina, lacerata da passione e ragione che, più che scontrarsi tra loro, si intersecano continuamente in tutto il monologo, costituendo così la sua vera tragedia interiore, è presentata nelle pulsioni contrastanti, che si generano dentro di lei e nel suo "io" diviso, che mai trova riposo o sollievo. Nella Medea, la donna, scissa tra la volontà di salvare i propri figli e la voglia di vendicare il tradimento del marito, giustifica l'infanticidio che sta per commettere, appellandosi proprio agli "dei dell'Ade" e agli "dei della vendetta". In un passo successivo, il Coro supplica gli dei di cacciare dalla casa di Medea "questa miseranda sanguinaria Erinni", considerata come

personificazione della follia della mente e "strumento di un dio vendicatore" (Mastronarde, 2002 pp. 167-169, Di Benedetto 2013 p. 123).

Il mito di Medea, riletto in chiave pedagogica, consente di esplorare le contraddizioni profonde dell'essere madre, vittima e carnefice, soggetto ferito e agente di distruzione. Il suo gesto estremo può essere interpretato come una drammatica deformazione della relazione educativa originaria, che vede nella madre la prima figura di mediazione tra il bambino e il mondo. L'infanticidio, in questa lettura, non è solo atto di vendetta, ma anche fallimento radicale della funzione educativa della genitorialità, minata dalla solitudine, dall'esclusione e dalla perdita dell'orizzonte di senso (Sirignano, 2019). Secondo la pedagogia narrativa, il mito – come ogni narrazione archetipica – può fungere da spazio simbolico per rielaborare esperienze limite (Cambi, 2002; Demetrio, 2000; Dominicé, 1990). In questo senso, Medea rappresenta anche un monito: la disumanizzazione del legame madre-figlio può nascere da un contesto relazionale e sociale incapace di sostenere, riconoscere, contenere. Educare alla genitorialità, oggi, significa anche prevenire la solitudine psichica e sociale che può degenerare in gesti estremi (Sirignano, 2014).

4. La sindrome di Medea. Riflessioni pedagogiche

La sindrome di Medea viene usata per orientare certi comportamenti di alcune donne, verso una dimensione quasi sovrannaturale, tragica e frustrante che le accompagna a gesti simili come quelli descritti nel "mito di Medea". I figli diventano uno strumento di vendetta estrema, verso l'ex partner, nella quale si decide di spezzare l'unico legame che spesso tiene vivo il rapporto tra coniugi; il sangue, simbolo di appartenenza e casta. Gli studiosi evidenziano quanto tale fenomeno avesse forme legittimate, in alcune società le quali, potevano essere sufficienti per porre una violenza gratuita e necessaria. L'infanticidio, seppur disumano agli occhi della società odierna, rispondeva a logiche di vita e prospettive future necessarie poter sopravvivere sulla terra; Si valutavano le possibilità di sopravvivenza del neonato dovute a motivi di salute; la presenza di figli illegittimi, i quali potevano causare la riduzione precoce di risorse disponibili, oppure instabilità mentali della madre.

Nel sistema giuridico italiano, l'infanticidio è un reato specifico che si rifà all'articolo 578 del codice penale, il quale atto è praticato dalla madre stessa, subito dopo il parto, in un abbandono considerato materiale e morale. Diversa, invece, la questione del figlicidio, articolo 575 e seguenti; omicidio, questo, volontario aggravato dal vincolo di parentela. Tale "vendetta" richiamando il motivo più frequente dell'infanticidio, può però avvenire anche in età non neonatale e in circostanze diverse.

In criminologia, il figlicidio appartiene ad entrambi i genitori della vittima, nel caso dell'infanticidio, al contrario, coinvolge sempre la madre.

Tali fenomeni se "rispettati" in parte in società tribali e statuali, riescono a scuotere i cuori più fredde e gelare perfino gli angeli. La coscienza collettiva si smuove, e perde il controllo sull'umanità stessa della vita sulla terra. La madre che geneticamente, nasce per portare alla luce un nuovo essere umano, improvvisamente lo uccide, spegne la sua "creazione" lacerando quel filo rosso che lega per sempre la madre ad un figlio. Questo paradosso tocca punti sensibili dell'immaginario umano, scontrandosi contro le leggi della natura e vanno contro la tutela della prole ed i doveri di una madre.

L'unica spiegazione plausibile che la stessa società attribuisce a tali gesti, non è altro che infermità mentali materne, malattie incurabili che portano a fenomeni privi, di ogni forma logica e razionale. Solo in questo modo è possibile "accettare" questi episodi frequenti di figlicidio e infanticidio. Ciò non toglie che la giurisprudenza, viene influenzata da tale infermità mentale, con conseguente riduzione della pena o ricovero in strutture psichiatriche. Questa è l'unica risposta che la stessa società "finge" di accettare, vivendo in uno scenario catastrofico, nella quale una madre che uccide la sua stessa creatura è un gesto così estremo da oltrepassare i limiti della coscienza umana e del legame profondo che solo una madre ed un figlio vivono dal giorno della nascita alla morte.

La tematica della solitudine compare di frequente nel racconto delle madri che uccidono i propri figli, nel senso del sentirsi sole, non capite, non sufficientemente supportate dagli altri significativi, da cui non si sentono accudite. Il tema della solitudine rinvia alla necessità di ampliare il focus di osservazione, oltre la diade madre-bambino, fino ad includere l'intero contesto di riferimento familiare, relazionale e socio sanitario della donna. L'esperienza della maternità rappresenta un compito evolutivo intriso di significati simbolici sia per la madre, sia per il suo entourage,

un punto di svolta irreversibile nel ciclo vitale di una donna, tale da configurarsi come crisi trasformativa che rischia di trasformarsi in passaggio evolutivo critico, destabilizzante il senso della propria identità e tale da determinare un'estrema vulnerabilità.

L'infanticidio, nella storia come nel mito, ci pone dinanzi a interrogativi fondamentali sull'umanità e sull'educabilità dell'essere umano. La pedagogia, nel suo compito di costruzione critica del senso (Sirignano 2019), è chiamata a interrogarsi sul modo in cui la società tutela l'infanzia, sostiene la maternità, riconosce i diritti dei più fragili (Bobbio 2025). Il mito di Medea, pur nella sua crudezza, rappresenta un'occasione per riflettere sull'importanza di educare all'ascolto, alla responsabilità affettiva, al sostegno della vita nelle sue fasi più vulnerabili. Solo attraverso una pedagogia dell'empatia, della prossimità e della prevenzione, è possibile evitare che l'infanzia venga ancora una volta *negata*.

Riferimenti bibliografici

Bobbio A., *Pedagogia dell'età della vita*, Scholè, Brescia 2025.

Cambi F., *Storia della pedagogia,* Laterza, Roma-Bari 2002.

—— *L'autobiografia come metodo formativo,* Laterza, Roma-Bari 2002.

Cingano E., *La tragedia in Grecia*, in Guastella G. (a cura di), *Le rinascite della tragedia: origini classiche e tradizioni europee*, Carocci, Roma 2006.

Criscuolo U., *Studi sulla tragedia greca*, D'Auria, Napoli 2016.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé,* Raffaello Cortina, Milano 2000.

Di Benedetto V., Euripide.Medea, Rizzoli, Milano 2013.

—— Teatro e società, Einaudi, Torino 1997

Dominicé P., *L'historie de vie comme processus de formation,* L'Harmattan, Paris 1990.

Marrou H. I., *Storia dell'educazione nell'antichità,* tr.it., Studium, Roma 2016.

Mastronarde D. J., *Euripides. Medea*, Cambridge University Press, 2002.

Milo D., *Il Tereo di Sofocle*, D'Auria, Napoli 2007.

Pepe L., *Sparta,* Laterza, Roma-Bari 2024.

Sirignano F.M., *L'incontro educativo tra famiglia e servizi per l'infanzia,* in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia, La Scuola, Brescia 2014*

—— *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Liguori, Napoli 2019
SIRIGNANO F.M., BORGHESE G., *Fondamenti di pedagogia della politica,* Libreria universitaria, Padova 2024
SIRIGNANO F.M., LUCCHESE S., *La prise de parole e le pedagogie sommerse del Sud Italia. Napoli e la Mensa dei bambini proletari, Liguori* 2014
ULIVIERI S. (a cura di), *L'educazione e i marginali,* La Nuova Italia, Firenze 1997.
—— *Le bambine nella storia dell'educazione,* Laterza, Roma-Bari 1999.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/979122181937312
pp. 175-187 (giugno 2025)

Vittorio Emanuele Orlando and the educational emergencies of those excluded from education

Vittorio Emanuele Orlando e le emergenze educative degli esclusi dall'istruzione

LEONE MELILLO*

RIASSUNTO: Vittorio Emanuele Orlando traccia un "muster", un modello – trascurato dalla dottrina –, ma soprattutto una necessità educativa intesa come attività sociale dello Stato, che persegue l'istruzione obbligatoria e, quindi, l'obbligo di fare istruire i propri figli. Un tema di ricerca che si sofferma sulle emergenze educative, sull'emarginazione, sugli esclusi dall'istruzione, attraverso un inquadramento storico delle questioni pedagogiche, ancora attuale.

PAROLE–CHIAVE: Vittorio Emanuele Orlando, emergenze formative, analfabetismo, scuola.

ABSTRACT: Vittorio Emanuele Orlando traces a "muster", a model – neglected by the doctrine –, but above all an educational necessity understood as social activity of the State, which pursues compulsory education and, therefore, the obligation to educate one's own children. A research theme that focuses on educational emergencies, marginalization, the excluded from education, through a historical framing of pedagogical issues, still current.

KEY–WORDS: Vittorio Emanuele Orlando, training emergencies, illiteracy, school.

* Università degli Studi di Napoli Parthenope.

1. Introduzione

Vittorio Emanuele Orlando sembra evidenziare la necessità, delineata da John Dewey, di «una società aperta – su cui si sofferma Sirignano –, che offra a tutti uguali possibilità di realizzare le proprie potenzialità» (Sirignano, 2019 p. 9).

Un indirizzo politico perseguito con tenacia dallo statista siciliano, mai adeguatamente compreso. Basterà rammentare che già la riforma Orlando, sancita dalla legge n.407 dell'8 luglio 1904,

> fu criticata sia dai pedagogisti di sinistra e dai partiti "popolari" perché ritenuta troppo timida, sia dai conservatori, specialmente in Senato», «perché troppo innovativa ed irrealistica, tenuto conto delle disponibilità finanziare dei comuni e della difficoltà di far rispettare l'obbligo scolastico, già per un periodo più limitato rispetto a quello più esteso introdotto dalla legge (Orsini, 2002 p. 47).

In realtà, Orlando, anche con la legge n. 407 dell'8 luglio 1904, «partecipò personalmente e con grande fervore» ad un'«opera legislativa, che difese appassionatamente contro l'opposizione», consapevole «delle immense necessità della scuola primaria italiana», ribadite anche con la «relazione per l'indirizzo di risposta al discorso della Corona del 16 dicembre 1913», quando confermò la necessità di «diffondere la cultura popolare e riformare la scuola» (Bracci 1953, p. 112, 118).

Orlando, in questa direzione, «impegnò una battaglia in Parlamento e nel Paese», convinto che

> «la cultura classica ed umanistica era utile alle professioni liberali, ma non aveva portato all'innalzamento morale e materiale dell'operaio e del contadino. Bisognava che ogni individuo potesse acquisire le cognizioni necessarie a sviluppare le proprie capacità e lo Stato doveva proporsi il miglioramento di ogni singola classe ed il grado intellettuale degli appartenenti a ciascuna di esse (Grassi Orsini 2002, p. 45 nota 56).

Secondo Orlando, inoltre, il «binomio nazione – Stato nazionale, nella versione che ha assunto a partire dalla Rivoluzione francese», appare «sempre meno capace di offrire una base solida per un progetto di

vita collettiva radicato nella scuola e nella cultura» (Soldani, Turi, 1993 p. 9), che sappia leggere i fondamenti di pedagogia della politica.

I gravi problemi affrontati furono, in tal senso, la «duplice funzione della scuola primaria quale scuola popolare e di avviamento agli studi secondari», ma soprattutto come «lotta contro l'analfabetismo» (Bracci, 1953 p. 110 s), perché – come evidenzia Sirignano – «tra Otto e Novecento la formazione permanente si caratterizza come istruzione degli adulti tesa ad un capillare processo di alfabetizzazione» (Sirignano 2019, p. 65).

2. La politica per la scuola di Vittorio Emanuele Orlando

Giolitti affermava, durante la «presentazione alla Camera del suo secondo gabinetto», la «"necessità di rialzare l'istruzione primaria, migliorando a un tempo la condizione dei maestri elementari"». Con riferimento «al Mezzogiorno, il presidente del Consiglio affermava» che «"purtroppo molta parte d'Italia è in condizioni di vera inferiorità quanto all'istruzione popolare, inferiorità che è fonte di gravi danni economici, morali e politici. La guerra all'analfabetismo, alla ignoranza, alla superstizione è uno dei primi doveri di un'illuminata democrazia"», un «dovere» da «adempiere con la maggiore energia» (Grassi Orsini, 2002 p. 44).

Una convinzione con cui era stato «annunziato un periodo di riforme sociali, economiche e finanziarie» (Bracci, 1953 p. 110), perseguite da Orlando con determinazione perché «mancava, come suol dirsi, la "volontà politica" della classe dirigente e del governo che ne era l'espressione», «bloccata alla intangibilità delle spese militari», che impediva «di dare spazio alla realizzazione di una scuola moderna» (Gangi 1991, p. 63).

Anche il «dibattito parlamentare sul bilancio della Pubblica istruzione» non «mostrò spiragli perché si potesse affrontare il tema di una riforma, così come sarebbe stato il desiderio di Orlando», che in ogni caso espose, come Ministro della pubblica istruzione del II Governo Giolitti, la «sua politica scolastica, molto innovativa, sebbene prudente».

Basterà rammentare, al riguardo, che lo statista siciliano criticò, con un'attenta analisi, «l'ordinamento allora vigente nella scuola primaria», utile «soltanto per la preparazione del ragazzo appartenente a famiglie

borghesi», mentre «al ragazzo del popolo erano impartite soltanto le regole dell'alfabeto, perché orari e maestri erano disposti in modo che quest'ultimo non potesse seguirli oltre la terza classe» (Grassi Orsini, 2002 p. 44 s, nota 96).

Un indirizzo politico, perseguito sempre con convinzione da Orlando, che «spiega molti suoi atteggiamenti successivi in Parlamento e fuori, specialmente nell'Assemblea costituente e nel Senato della Repubblica italiana».

Il Palermitano, infatti, «per la grande competenza ed esperienza in materia di istruzione popolare ed elementare e per le riforme», legate al suo nome, partecipò anche «alla discussione del disegno di legge Daneo-Credaro». Lo statista palermitano «pronunciò un discorso il 2 luglio 1910», con un eloquente entusiasmo, che avvertiva chiaramente «i problemi della scuola».

La sua dedizione, anche in questo caso, «contribuì molto al successo di quell'importante disegno di legge, avversato fieramente dai conservatori e anche da molti elementi giolittiani».

Rilevano, in tal senso, la «spesa di 240 milioni per gli edifici scolastici», il «passaggio dell'amministrazione della scuola elementare allo Stato» e l'«assunzione della spesa per il mantenimento e per l'istituzione delle scuole elementari nei comuni minori» (Bracci, 1953 p. 116 s, 124).

3. Un tipo di scuola, di ispirazione prammatistica

Il progetto di legge voluto da Orlando, che diede vita alla legge n.407/1904, accese un dibattito serrato, «culminato nella "replica" del ministro, il 28 maggio 1904». Orlando deve constatare, anche in questa circostanza, «la prevalenza nel "paese legale" della tendenza a non accettare una legge di riforma generale della scuola primaria».

Lo statista siciliano voleva realizzare un «tipo di scuola, di ispirazione prammatistica, assai diffuso in America, in alternativa al modello tedesco basato sull'istruzione classica», diversamente in grado di comprendere – secondo Orlando – il «rapporto stretto fra questo e la didattica moderna», chiaramente fecondo e necessario (Gangi, 1191 p. 64-67).

Un'avversione politica al "muster" di Orlando che, tra l'altro, non garantì «una riforma organica della scuola primaria, come aveva auspicato

l'on. Credaro, appoggiato dall'Estrema Sinistra», senza «accoglie[re] in pieno le proposte della commissione ministeriale (Nisio, Veniali, De Luca Aprile)» (Grassi Orsini, 2002 p. 44).

Orlando, in ogni caso, riuscì a realizzare una «scuola comune di quattro anni e si oppose decisamente alla creazione di due tipi di scuola che implicitamente riconoscessero la divisione dei ceti sociali» (Bracci, 1953 p. 111).

In tal senso, la «quinta e la sesta classe – secondo lo statista siciliano – potevano essere istituite nei Comuni dove già esisteva il corso elementare superiore e avrebbero così permesso agli "umili di ogni condizione e di ogni vocazione di trovare secondo i propri gusti e i propri bisogni" il destino professionale a loro più consono». Sempre secondo lo statista siciliano, l'«obbligo scolastico fino ai 12 anni avrebbe garantito, inoltre, ad ogni alunno d'acquistare una prima infarinatura di conoscenze tecniche. Non è casuale che in quegli stessi anni maturò la riforma della legislazione relativa al lavoro minorile», che prevedeva la «determinazione proprio del tetto dei 12 anni per l'ingresso nel mondo produttivo» (Pruneri, 2019 p. 131 s).

Assume rilievo anche l'«intensificazione dell'assistenza scolastica, con la refezione calda e la fornitura gratuita dei libri e dei quaderni», per «spingere l'alunno alla frequenza spontanea della scuola che lo avrebbe aiutato ad uscire dall'indigenza e ad inserirsi nel lavoro» (Gangi, 1991 p. 69).

Inoltre, con Orlando, Ministro della pubblica istruzione «venivano notevolmente migliorate anche le garanzie di nomina e di carriera degli insegnanti elementari» (Bracci, 1953 p. 112), perché non vi erano, in precedenza, «norme che prendessero in considerazione e offrissero i presupposti giuridici indispensabili alla formazione professionale dei docenti, regolata altresì da un corso organico di studi».

Orlando, che «aveva preso atto di questo desiderio» dei docenti, spesso

> interpretato come una concessione di carattere corporativo», voleva «calmare lo stato di agitazione della categoria, sulle cui ragioni il governo concordava», anche se «sulla riforma non vi era un largo consenso nella maggioranza, mentre si registrava un atteggiamento di avversione radicale al provvedimento da parte dell'opposizione (Gangi, 1991 p. 44, 63).

Più precisamente, «si cercò di rinvigorire la scuola migliorando le tristissime condizioni economiche dei maestri». I sensibili aumenti di stipendio, «fatti gravare interamente sul bilancio dello Stato», declinavano

> il principio della ingerenza dello Stato nella spesa per il pagamento degli insegnanti elementari». Un principio «timidamente affermato per la prima volta con la L. 11 aprile 1886, n. 3798, veniva energicamente richiamato ed un nuovo passo era fatto verso il passaggio allo Stato dell'amministrazione della scuola elementare». Sembra anche opportuno rammentare che «il concorso dello Stato, in seguito alle leggi Orlando, salì ad otto milioni annui per la scuola primaria e per i maestri, larghezza ignota alle leggi precedenti (Bracci, 1953 p. 111 s, nota 25).

In sintesi, «sotto la gestione Orlando vi fu un aumento record del bilancio dell'Istruzione» e la «lotta all'analfabetismo cominciò a dare consistenti risultati», evidenti «alla fine del decennio», secondo una «politica», «gelosamente ispirata al principio di maggiore libertà ed autonomia».

4. Il "muster" dello statista siciliano

Esiste «una documentazione che comprova i vari emendamenti apportati da Orlando» alla "bozza Orestano" (Grassi Orsini, 2002 p. 46-50, nota 98), con cui Orlando coglie la necessità di una «conversione laica al bene/benessere universale», su cui si sofferma Simonetta Ulivieri (p. XVIII).

Nelle «"Istruzioni" sono contenute raccomandazioni che riguardano sia l'"Istruzione formale" che gli "insegnamenti speciali", relative alle quattro classi», mentre «particolare attenzione viene data all'illustrazione dei programmi del "corso popolare"».

Inoltre, «quando si parl[ava] di "Scienze naturali", relative alla V e VI classe si dic[eva] ad esempio: "far conoscere la natura quanto basti ad intendere in modo elementare, ma chiaro, le condizioni della vita moderna ed i principii delle molteplici industrie e particolarmente di quelle nelle quali il futuro lavoratore diventerà operoso».

La storia del secolo XIX doveva, inoltre, essere insegnata sino al 1900, "naturalmente non quella delle quotidiane vicende parlamentari e delle lotte tra uomini e partiti, ma quella dei più importanti avvenimenti" (tra i quali la "conquista d'Africa") e concludersi con l'assassinio di re Umberto che doveva essere "letto con orrore e raccoglimento". La storia doveva, inoltre essere insegnata in relazione ai fatti economici"». «Nei corsi popolari dovevano essere impartite nozioni di igiene che riguardavano la sanità

e l'alimentazione, con un'attenzione particolare all'educazione fisica» (Grassi Orsini, 2002 p. 46 s, nota 98).

Le «nozioni generali», «presenti […] nella sesta ad indirizzo maschile», ma «anche nell'indirizzo femminile», «prescri[vevano] l'insegnamento delle norme generali di diritto civile e penale insieme con cenni sulla legislazione del lavoro e sulle istituzioni di mutualità e previdenza, prescritti anch'essi nel secondo indirizzo» (Gangi, 1991 p. 67 s).

Il "muster" dello statista siciliano, in realtà, non si attardava sui bei temi, troppo generici, quelli per cui «non si concluderà mai, perché – secondo Orlando – vi sono certe ragioni», «tendenze essenziali, per cui le questioni si riprodurranno sempre».

Il Palermitano avvertiva, ad esempio, la necessità di favorire la lettura degli studenti, che non poneva in relazione con lo studente legato al compito. La sua proposta, inoltre, non doveva essere «intesa come un incitamento a studiar meno», anche se «l'esperienza ci dimostra» – chiariva Orlando – che lo studente, anche se non molto diligente, ma che legge molto, fa più strada dell'altro legato al compito».

Ma il problema, evidenziava sempre Orlando, è complicato, perché «per far leggere molto i ragazzi *bisogna anzi tutto*» – chiarisce il Palermitano – «avere buoni libri di lettura», escludendo quelli «scarsi», «eccessivamente puerili o eccessivamente astrusi, fatti di maniera».

È altresì «vero – chiariva il Palermitano – che nelle nostre scuole si legge male e poco; si fanno troppi compiti, l'analisi, il dettato, la composizione, quei famosi problemi, che non avranno mai più riscontro nella vita, e che tormentano le infantili intelligenze».

Ma per le "biblioteche popolari" – precisava Orlando – «torna la questione finanziaria, poiché l'impianto di essa negli 8.262 comuni, anche se si trattasse di pochi libri per ciascuna, richiederebbe una somma troppo forte».

Una convinzione che rende auspicabile – sempre secondo Orlando – quanto ha realizzato «la biblioteca Laurenziana di Firenze», che «ha riprodotto alcuni dei suoi codici famosi, e specialmente il celeberrimo codice delle Pandette», venduti conformemente alla legge, a beneficio della biblioteca (Orlando, 2002 p. 139 s, 146).

Assume rilievo, secondo questa prospettiva, la convinzione che «lo Stato è sovrano, legifera con assoluta imparzialità» (Bracci, 1953 p. 141 s),

per cui «acquista sempre maggiore rilievo in pedagogia il paradigma *scientifico*», chiarito da Sirignano (p. 12).

Anche «rispetto alle confessioni religiose», Orlando «non patteggia con esse e tanto meno rinunzia in loro favore», alla propria sovranità. Una tradizione liberale avvertita anche «nelle parole che l'Orlando disse alla Assemblea costituente durante l'art. 7 della Costituzione», senza trascurare la sua «personale simpatia verso la Chiesa», che «attenuò il laicismo giuridico», «fino dai primi della sua attività di ministro» (Bracci, 1953 p. 141 s).

Anche lo statista siciliano vuole affermare, infatti, «una pedagogia del valore delle differenze, una pedagogia dell'accoglienza, una pedagogia dell'ascolto, una pedagogia del sostegno, una pedagogia della cura» – su cui si sofferma Ulivieri – «per una istruzione per tutti e per una scuola per tutti» (Ulivieri, 2018 p. XVIII).

5. La lotta contro l'analfabetismo e le diverse forme di scuola

Una prospettiva contemplata dalla lotta contro l'analfabetismo, un'emergenza educativa «alla quale l'Orlando era particolarmente sensibile», «assai più, e lo diceva, che a quella per il miglioramento delle condizioni del paese». Una "lotta" – intrapresa dal Palermitano – che prevedeva «varie disposizioni: largo sviluppo all'assistenza scolastica nella quale il Ministro riponeva più fiducia che nelle sanzioni penali per le violazioni dell'obbligo scolastico; una scuola per analfabeti adulti in ogni comune»; «accorti espedienti legislativi per invogliare gli analfabeti ad imparare a leggere e a scrivere», come «il porto d'armi, "titolo di nobiltà in Sicilia", ed alcune esenzioni dal servizio militare concesse soltanto agli alfabeti»; «istituzioni delle classi alternate». Un «doppio insegnamento», «come espediente per accrescere rapidamente il numero delle scuole e per migliorare il trattamento economico dei maestri – già evidenziato – che per il secondo insegnamento ricevevano un aumento pari ai 2/5 dello stipendio». Il Palermitano, in questa circostanza, «era particolarmente ottimista sulla resistenza dei maestri: a suo avviso un maestro poteva insegnare "comodamente" a 60 allievi» (Bracci, 1953 p. 111).

In tal senso, Orlando «non si curava di comminare sanzioni penali» per la violazione dell'obbligo scolastico», suggerite solo da una «ragione teorica, perché restano inosservate quando non abbiano adeguato

riscontro nella riprovazione della coscienza popolare» (Bracci, 1953 p. 102).

Bisogna, al riguardo, considerare anche

> che, nel varare questa legge, il governo fece proprie diverse delle richieste sulla scuola, contenute nel programma minimo del Partito socialista, a riprova della disponibilità con cui Giolitti era pronto a utilizzare i progetti delle altre forze politiche (Pazzaglia, 2001 p. 183).

Interessante anche la posizione possibilista del Palermitano, «nei riguardi dell'insegnamento religioso» che esprime la «sua posizione di rispetto delle sfere gerarchicamente organizzate ma autonome dell'ordinamento statale e di quello comunale», ma anche la «sua adesione, senza che ciò contraddicesse alle sue convinzioni laiche lontane dall'anticlericalismo di maniera, alla politica di "conciliazione tacita" che Giolitti aveva inaugurato in quegli anni e che Orlando assecondava».

Orlando, «senza venir meno alla laicità dello stato e al sentimento religioso», era critico nei confronti dell'anticlericalismo (Grassi Orsini, 2002 p. 47 s), anche quando «nel 1904, ministro dell'istruzione, fu contrario al Bissolati che aveva chiesto la soppressione l'insegnamento religioso nelle scuole elementari».

Secondo Orlando, bisognava «rifuggire da qualsiasi abdicazione, e da qualsiasi violenza, respingendo da sé ogni sentimento di debolezza, ogni spirito di intolleranza ugualmente pericoloso e ugualmente settario sia esso per Dio o sia contro Dio, sia esso al servizio di una religione, sia al servizio della irreligione», ma bisogna anche essere consapevole delle contingenze della vita, del popolo, del paese, dello Stato (Bracci, 1953 p. 142, nota 80 s).

Lo statista siciliano persegue la «massima aurea *in medio stat virtus*», per «una decisa scelta laicista di campo», «con chiara allusione al Kulturkampf» (Gangi, 1991 p. 69).

Lo evidenziò anche successivamente, quando dichiarò di essere «contrario alle norme costituzionali e programmatiche"». Sono «quelle che – secondo Orlando – contengono definizioni e promesse, secondo lui varie e pericolose, e che si addicono ai legislatori mitici e non alle costituzioni moderne».

L'«invasione nel campo della legislazione futura gli sembrò addirittura ingiusta», per cui «presentò addirittura un ordine del giorno al riguardo che fu respinto». «L'ordine del giorno fu il seguente: "L'Assemblea, ritenendo che tutti gli articoli del Titolo II (dal 23 al 29) non debbano essere inseriti in una Carta costituzionale, sia perché mancano di un effettivo contenuto normativo (come le inutili definizioni astratte e le promesse dipendenti da un'ignota disponibilità di fondi), sia perché invadono campi riservati alla competenza legislativa ed attualmente regolati da Codici, cioè da leggi costituenti un sistema che non si può alterare in una sua parte senza compromettere la certezza del diritto, rinvia gli articoli stessi alla Commissione per considerare se sia il caso di includere alcune di quelle disposizioni nell'eventuale preambolo della Costituzione". Assemblea Costituente, Discussioni 1947, 3239)».

Secondo il Palermitano,

> tutto il diritto pubblico è espressione della sovranità quale capacità giuridica dello Stato» per cui, «ad esempio, i diplomi di maturità scolastica e di abilitazione devono essere concessi soltanto dallo Stato senza ingerenza diretta o indiretta delle scuole private (Bracci 1953, p. 103, 136 e nota 68).

Orlando evidenziava di non aver mai dubitato di tutto questo. Tutti i discorsi, «tutti hanno dichiarato che l'istruzione di Stato ci deve essere», «la migliore possibile. Ma, d'altra parte – proseguiva Orlando –, non può non esserci e non si può impedire quel libero concorso, quell'afflusso di altre forze spontanee che concorrono, quella emulazione tra forme di scuola, affinché questa riesca nel miglior modo possibile».

Orlando già evidenziava una parificazione, che «fece tanto impressione e suscitò tale sorpresa» (Orlando 2002, p. 747, 750).

6. Conclusioni

Lo statista siciliano sembra delineare un "muster", un modello pedagogico in grado di leggere «le condizioni storiche, sociali, etnologiche, economiche, dal complesso delle quali deriva che quella data forma, e soltanto quella, si adatta a quel dato popolo in quella data fase della sua esistenza storica» (Cianferotti, 1980 p. 41).

Con Orlando, infatti, «la tradizione liberale del Risorgimento si intreccia con i principi nuovi che si affermano sempre più francamente, suscitati dalle esigenze sociali» (Bracci, 1953 p. 125).

In tale prospettiva, «la pedagogia assume – anche con Vittorio Emanuele Orlando –, finalità sociali e politiche», perché «volta alla realizzazione di un individuo pienamente inserito nel contesto del suo tempo» (Sirignano, 2019 p. 5).

Anche Orlando afferma la necessità di «una crescita personale, professionale e sociale tesa a garantire lo sviluppo integrale e globale dei singoli cittadini nel loro essere consapevolmente soggetti-persone dotate di un'autonoma libertà di scelta e di continua ed aperta ricerca di senso», chiaramente delineata da Sirignano (Sirignano, 2019 p. 65).

Sono temi, «emergenze educative che – come rammenta Simonetta Polenghi – investono le varie agenzie educative», «dalla scuola alla famiglia, dalla Chiesa allo Stato», che Vittorio Emanuele Orlando, come pedagogista, affronta – come questa ricerca sembra evidenziare – per proporre «soluzioni intelligenti, concrete, democratiche», «che superino la divaricazione spesso esistente tra educazione e istruzione» (Polenghi, 2018 p. 3).

Anche Orlando crede nell'impegno pedagogico e politico, in «uno "sguardo lungo" sul domani», avverte «la consapevolezza di ciò che è stato realizzato», «illuminando l'azione educativa del qui ed ora, perché il fare educazione, l'insegnare e l'apprendere si nutrono di comportamenti quotidiani, di esempi dati in prima persona» (Ulivieri, 2018 p. XX).

Una prospettiva confermata dai "Principi di diritto amministrativo" di Orlando, che evidenziano la necessità della «cura di quanto attiene alla cultura ed al progresso intellettuale del popolo» e, quindi, dell'«istruzione primaria», «affidata ai comuni, sotto la sorveglianza dello Stato», che «è venuta sempre più diventando un servizio di Stato, con un movimento legislativo iniziato dalla legge 8 luglio 1904» (Orlando, 1915 p. 62).

Secondo questa prospettiva, «la scuola doveva riprodurre la vita stessa nella varietà dei suoi rapporti, con la sua molteplicità di aspetti». In tal modo, «sotto la guida amorevole dell'insegnante, il fanciullo si abituerà all'analisi dell'esperienza, rinvigorendo il proprio potere intuitivo e logico addestrandosi nell'uso di tutte le risorse teoriche e pratiche» (Grassi Orsini, 2002 p. 46, nota 98), perché – secondo Orlando – «ottima cosa è la libertà non quando è solamente scritta nelle leggi statutarie di un popolo ma quando è illuminata dalla educazione», mentre il diritto è vana parola

se è «scompagnato dal severo sentimento del dovere, e dallo scrupoloso rispetto dei diritti altrui» (Teotonico, 2018 p. 22, nota 112).

Orlando, Ministro della pubblica istruzione delinea, quindi, un «Muster, per dirla con parola tedesca, il modello» anche pedagogico che sembra cogliere la sua convinzione – espressa in una lettera – con cui afferma che «in politica spesso il pensiero segue l'azione e ne è determinato; l'etica si confonde con l'utilità, sia pure nel buon senso», anche se «non è bene che sia sempre e necessariamente così» (Orlando, 2002 p. 49, 154 s).

Una scelta politica che sembra cogliere il «distacco della politica dalla dimensione etica» – evidenziato da Polenghi – anche «oggi drammaticamente assente da troppe prassi» (Polenghi 2018, p. 3).

Una prospettiva che sembra leggere quanto avviene «oggi nella società complessa e della conoscenza», che – come chiarisce Sirignano – «pur dovendo affrontare la sfida dell'analfabetismo funzionale», «si caratterizza sia come *lifelong learning*, vale a dire come *educazione* ed *apprendimento* che si svolge lungo tutto l'arco della vita, sia come *lifewide learning*, ossia come apprendimento che si dispiega in una molteplicità di luoghi e di contesti formali, non formali ed informali» (Sirignano, 2019 p. 65).

Riferimenti bibliografici

Bracci M., *V. E. Orlando legislatore*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1, 3, (1953), pp. 96-146.

Cianferotti G., *Il pensiero di V. E. Orlando e la giuspubblicistica italiana fra ottocento e novecento*, Giuffrè, Milano 1980.

Gangi M., *Vittorio Emanuele Orlando*, La Navicella, Roma 1991.

Grassi Orsini F., *Orlando, profilo dell'uomo e dello statista: la fortuna e la virtù*, in Orlando V. E., *Discorsi parlamentari*, Il Mulino, Bologna 2002.

Orlando V. E., *Principi di Diritto costituzionale*, G. Barbera Editore, Firenze 1889.

—— *Principi di Diritto amministrativo*, G. Barbera Editore, Firenze 1915.

Orlando V.E., *Discorsi parlamentari*, Il Mulino, Bologna 2002.

Pazzaglia L., *La scuola fra Stato e Società negli anni dell'età giolittiana*, in Bianchi A. et alii, *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), Editrice La scuola, Brescia 2001, pp. 171-186.

POLENGHI S., *Le emergenze educative nella società contemporanea: etica e pedagogia*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, p. 3-6.

PRUNERI F., *La scuola elementare*, in F. DE GIORGI ET alii (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019, pp. 117-178.

SIRIGNANO F. M., *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Liguori, Napoli 2019.

SOLDANI S., TURI G., *Introduzione*, in S. SOLDANI, G. TURI (a cura di), *Scuola e cultura nell'Italia contemporanea, I. La nascita dello Stato Nazionale*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 9-33.

TEOTONICO V., *Contributo alla riflessione sul lascito di Vittorio Emanuele Orlando nel diritto pubblico*, Cacucci Editore, Bari 2018.

ULIVIERI S., *Vivere l'educazione in un'epoca di crisi della democrazia e di emergenze sociali e culturali*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. XIII-XXII.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/979122181937313
pp. 189-196 (giugno 2025)

I totem e i tabù della sessualità giovanile
Educare a "emergere" nell'emergenza

Totems and taboos of youth sexuality
Educating to "emerge" within the emergency

VITALIANO CORBI*

RIASSUNTO: Questo contributo indaga la relazione tra *desiderio* e *trasgressione* nella sessualità giovanile, sostenendo che tale binomio rimane centrale nella società contemporanea nonostante il declino apparente dei tabù tradizionali. Attraverso un approccio metodologico di tipo fenomenologico e dialettico, si esplora come le norme di genere persistano come strutture totemiche, influenzando i vissuti di identità, crisi e trasformazione nell'adolescenza e post-adolescenza oggi.

PAROLE–CHIAVE: sessualità, giovani, trasgressione, desiderio.

ABSTRACT: This paper investigates the relationship between *desire* and *transgression* in youth sexuality, arguing that this binomial remains central in the contemporary society despite the apparent decline of traditional taboos. Through phenomenological and dialectical approaches, it explores how gender norms persist as totemic structures, shaping experiences of identity, crisis, and transformation in adolescent and post-adolescent contexts.

KEY–WORDS: sexuality, youth, transgression, desire.

* Alma Mater Studiorum-Università di Bologna (vitaliano.corbi2@unibo.it).

1. Introduction

The underlying hypothesis of this contribution is that the concepts of *desire* and *transgression*, particularly during adolescence and post-adolescence, are deeply interconnected. In order to detect signs of this connection within the relational dynamics of youth sexuality, it is considered essential to reflect on these two notions without ever treating them as radically distinct. This does not imply a simplistic identification or overlap between the two; rather, the approach taken is heuristic and methodological, rooted in the problematist perspective (Bertin, 2021), and proceeds along two lines: a) through phenomenological analysis (Banfi, 1973), the aim is to highlight the specific lived experiences of *desire* and *transgression* in the relational dynamics of youth sexuality in contemporary society; b) through the dialectical method (Bertin, Contini, 2004), the goal is to create a dialogue between two opposing narratives concerning the educational emergency related to the unpreparedness of education professionals in addressing emerging themes within youth sexuality. On the one hand, there is the narrative that supports the consolidation of a crisis and the end of transformative experiences of *desire* and *transgression* for today's youth; on the other, there is the perspective that identifies in these new experiences positive conditions for the emergence of new forms of existential protagonism.

We borrow from Sigmund Freud two concepts that enrich our reflection: totem and taboo (Freud, 1975). Totems and taboos are psychic devices that, since the dawn of human civilization, have served a protective function against the risk of internal violence and social conflict. From an evolutionary perspective, these symbolic tools were internalized by human beings to contain potential aggression arising within interpersonal relationships. For example, the worship of an animal or natural element served to reinforce the collective identity of a group, just as the prohibition of incest, rendered taboo, acted as a deterrent against sexual behaviors considered harmful to physical and social well-being within the community.

In light of this, it can be argued that Victorian civilization was marked by a strong link between *desire* and *transgression*, a connection further reinforced by Christian tradition. As modernity advanced and absolute moral norms gradually weakened, many old taboos, especially those

related to sexuality, appeared to lose their force. However, it is plausible to suggest that the desire-transgression binary has not disappeared, but rather has been regenerated and assumed new forms. In contrast to a prevailing psychological interpretation in the scientific literature, which holds that today's youth are less *transgressive* than in the past, one might ask whether new, less recognizable modes of expressing *desire* and *transgression* are instead emerging. What are the current forms of *transgression* within youth sexual relationships? And how is their relationship with *desire* being redefined today?

2. Masculinity and femininity between totem and taboo

We begin with a significant phenomenon: the categories of "masculine" and "feminine" are no longer experienced with the rigidity of the past. For young people, these two categories are certainly less rigid, but it is argued here that a certain type of masculinity and femininity still exists that functions in a totemic way and has significant repercussions on the relational dynamics of youth sexuality, relegating all other expressions of these two categories to the domain of the taboo.

Today, when young people are invited to reflect on this issue, they often identify with a perspective that sees masculinity and femininity not as fixed or opposing categories, but as endpoints of a continuum that includes numerous intermediate shades of gender expression (Bignamini, 2023). Moreover, positioning along this continuum is not perceived as a definitive choice, but as a fluid condition, subject to change depending on personal experiences and life stages.

Nonetheless, it is believed that despite this theoretical openness to plurality, binary categories of masculine and feminine still exert a strong normative grip on the collective imagination. As a result, even young people who claim to embrace non-essentialist views may still end up categorizing themselves and others based on how closely they conform to traditional gender norms—often with implicit value judgments attached.

To further investigate this phenomenon, it is useful to recall Franco Fornari's (1977) theory of affective codes, which illuminates how biological and cultural elements intertwine in constructing the meanings attributed to gender. This theoretical framework also proves effective when

applied to the analysis of sexual codes, offering a valuable lens through which to understand the ambivalences that permeate contemporary imaginaries of youth sexuality.

The codes of masculinity and femininity are partial and complementary: the former is "penetrative" and driven toward reproduction, achievable only through desire and pleasure, and therefore tends to avoid disinterested affective bonds that weaken its generative power; the latter, complementary to the former, is soft and receptive, animated by the capacity to give life and governed by the logic of enjoyment (Fornari, 2011). The masculine code is thus sustained by the imperative of desire; to be truly male, one must desire. The feminine code, by contrast, is linked to enjoyment—the opposite of desire—and, as Massimo Recalcati notes in his Lacanian reading (Recalcati, 2023), is close to whim. The widespread belief among youth that gender identity is formed through a complex process involving personal "choices" (Bignamini, 2023) clashes with the persistence of two totemic devices corresponding to the radicalization of the original masculine and feminine codes.

Recent scientific literature suggests the existence of a "male crisis" among new generations. For instance, Richard Reeves (2022) argues that young men in the Western world are experiencing a deep existential struggle due to the perceived loss of power brought about by the weakening of the traditional patriarchal system. Hanna Rosin (2012) links the "decline of men" to economic changes that favor emotional intelligence and communication skills, traits typically associated with femininity.

In this study, it is argued that a potential crisis is indeed unfolding, precisely because adolescence constitutes a formative phase during which masculinity is internalized by young males in the form of masculinization, thereby impoverishing it (Maltese, 2024). Thus, masculinity and masculinization are not the same; the masculine code has traditionally functioned by conflating these two concepts. What is commonly described as a "male crisis," often framed negatively, might instead be interpreted as a complex and demanding phase with the potential to generate either reactionary and aggressive responses or transformative possibilities—as is true of any genuine crisis. It is proposed here to interpret this moment also as the eruption of a form of youth transgression aimed at becoming a different kind of male. Rather than speaking of the "decline of men," it may be more accurate to speak of the "transgression of masculinity," which,

through new relational dynamics among youth, is destabilizing the totem of masculinity that once defined the masculine code.

Hence, the gradual weakening of the masculinity-masculinization totem is occurring thanks to youth transgressive experiences that take political, social, and cultural forms within the educational emergency related to deviance (Sirignano, 2019), as well as experiences that promote relational models centered on care and empathy.

3. Comparing youth experiences of transgression

Let us now consider some concrete examples. Among the new antisocial transgressive male experiences, the phenomena of Incel and Red Pill online communities stand out. The taboo of male virginity in young adulthood—complementary to the totem of penetrative and reproductive masculinity—is brought to the forefront in these spaces with assertiveness and rebellious intent, taking the form of a transgressive act. A 2023 qualitative study (Lamoureux, Boislard, 2023) analyzes how adult male virgins are represented in internet macro memes, suggesting that these memes offer insight into the representation of male virginity among young adults. The study emphasizes the power of digital content in shaping sexual identity and suggests new research paths, including those concerning adult female virgins. It reveals that male virginity in this age group is often perceived as deviant from the social clock, or the societal expectation of when sexual activity should begin. This condition is frequently experienced with discomfort and frustration.

Internationally, several recent contributions address the youth Incel and Red Pill phenomenon, while in Italy, Annalisa Dordoni and Sveva Maria Magaraggia (2021) fill a gap in the literature with a seven-month digital ethnography of Italian forums and social networks.

Their research shows how Incel and Red Pill online groups construct and reinforce alternative, yet violence-infused, misogynistic, and victimized models of masculinity. The study examined the languages, symbols, and narratives used by young men in these virtual spaces, which form part of the so-called "manosphere." These men self-identify as "betas," subordinate to the dominant "alpha" male model: virile, physically attractive, economically successful, and sexually active. Within these groups, male-

female relationships are described as a sexual marketplace governed by the rigid "LSM law" (Look, Status, Money), which asserts that only those with certain attributes can "access" sexual partners.

According to the authors, this hypercompetitive and hierarchical view of attraction fosters a deeply victimized narrative. Incels, in particular, feel rejected by women due to their appearance or lack of status, and blame women for their social and sexual isolation. Red Pill adherents claim to have "awakened" to the power dynamics they believe are at play, asserting that women are dominant and manipulative, and presenting themselves as holders of an uncomfortable truth about gender relations. Both groups use highly sexist and dehumanizing language to refer to women, often labeling them as "NP" (non-persons) and depicting them as sexual objects or adversaries to be managed.

This is a critical moment, as what has been described here as a negative transgressive phenomenon opposing the masculinity totem is, at the same time, fueled by anxiety about the growing spaces of freedom and power being claimed by women. This dynamic invites reflection on how totemic and taboo structures are neither fixed nor dogmatic. These transgressive masculinities may, in fact, conceal not a rejection of the dominant model, but a value-laden aspiration to replicate it through symbolic and verbal violence.

Nevertheless, there also exist forms of transgression that allow one to inhabit masculinity rather than negate it. In Italy, since the second decade of the 2000s, the term "bromance" has gained traction, borrowed from British youth culture. Bromance describes dynamic and emotionally expressive relationships between male friends that defy easy categorization.

These relationships are characterized by closeness, empathy, and emotional openness without necessarily implying a sexual dimension. The emergence of the term in youth imaginaries signals a vibrant form of transgression whereby young men allow themselves to embrace less monolithic and stereotyped masculine identities (Maltese, 2024).

Another relevant practice is cross-dressing, which in recent years has become more visible among youth. It conveys the idea that gender expression can deviate from traditional norms through personal aesthetic choices. While not a new phenomenon, its disruptive and transgressive potential today lies in its identity function and its challenge to binary

views of gender and sexuality. This fluidity is visually embodied by popular young artists such as Rosa Chemical and Achille Lauro.

The gender fluidity movement asserts the right to narrate one's personal story and seek supportive communities, particularly among those experiencing similar discomfort (Burgio, Lopez, 2023). As such, it also reflects the classical traits of adolescent crisis, now extending into early adulthood. This crisis represents both existential experimentation and distress. An increasing number of young influencers use their uniqueness as a strength, fostering supportive communities in contrast to individualism. Still, the transgression they embody must be managed and channeled, like all transgressive experiences. The struggle of growing up is a value that cannot be abolished; there is a risk that young audiences may absorb peer narratives as simplistic and dogmatic shortcuts in constructing their own identities.

This paper contends that the latest developments in the youth gender identity revolution reflect a broader tendency to totemize what remains, in many respects, taboo. This aligns with a contemporary dynamic in which the injunction to enjoy intensifies the challenges of living one's sexuality, embedding it within a paradoxical command that is increasingly difficult to navigate (Fabbri, 2024).

Riferimenti bibliografici

BANFI A., *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

BERTIN G.M., CONTINI M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004.

BERTIN G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma 2021.

BIGNAMINI S., BUDAY E. (a cura di), *Adolescenti fluidi. Percorsi evolutivi dell'identità di genere*, FrancoAngeli, Milano 2023.

BURGIO G., LOPEZ A. G. (a cura di), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*, FrancoAngeli, Milano 2023.

CHELLO F., MALTESE S. (a cura di), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*, FrancoAngeli, Milano 2024.

DORDONI A., MAGARAGGIA S. M., *Modelli di mascolinità nei gruppi online Incel e Red Pill:narrazione vittimistica di sé, deumanizzazione e violenza contro le donne,* «AG-ABOUT GENDER», 10(19), 2021, pp. 35-67.

FORNARI F., *Il Minotauro. Psicoanalisi dell'ideologia*, Feltrinelli, Milano 1977.

—— *Scritti scelti*, a cura di Diego Miscioscia, Raffaello Cortina, Milano 2011.

FREUD S., *Totem e tabù*, in Id., Opere 1912-1917, vol. VIII, Boringhieri, Torino 1975.

HAIDT J., *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, Mondadori, Milano 2024.

LAMOUREUX J., BOISLARD M. A., *Representations of Virgin Young Adult Men in Internet Macro Memes,* «Sexuality & Culture», 27 (4), 2023, pp.1-29.

RECALCATI M., *Jacques Lacan*, Feltrinelli, Milano 2023.

REEVES R., *Of boys and Man*, Swift Press, Great Britain 2022.

ROSIN H., *The End of Men: And The Rise of Women*, Riverhead Books, New York 2012.

SIRIGNANO F. M., *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Liguori, Napoli 2019.

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/979122181937314
pp. 197-212 (giugno 2025)

Future Skills and ESD in micro-insular contexts
Reflecting on Island4Future project

Future Skills e ESS nei contesti micro-insulari
Riflessioni sul progetto Islands4Future

NICOLETTA TOMEI, GIANLUCA AMATORI*

RIASSUNTO: Il presente contenuto si occupa di un'esperienza che si è svolta nell'isola di Ponza all'interno di un progetto di ricerca interdisciplinare di interesse nazionale (Islands4Future – PRIN 2022 prot. 2022T4P5WP). Il progetto ha attivato un percorso di apprendimento intergenerazionale e riappropriazione del patrimonio insulare allo scopo di fronteggiare due pressanti emergenze formative: quella legata allo sviluppo di competenze di sviluppo sostenibile e quella legata allo sviluppo di future skills.

PAROLE–CHIAVE: ESS, place-based education, pedagogia critica, Islands4Future

ABSTRACT: The paper deals with an experience that took place on the island of Ponza within an interdisciplinary research project of national interest (Islands4Future – PRIN 2022 prot. 2022T4P5WP). The project activated a path of intergenerational learning and reappropriation of the island heritage in order to address two pressing educational emergencies: the one related to the development of sustainable development skills and the one related to the development of future skills.

KEY–WORDS: ESD, place-based education, critical pedagogy, Islands4Future.

* Università Europea di Roma.

1. Introduzione

Il presente articolo si occupa di un'esperienza che si è svolta sull'isola di Ponza all'interno di un progetto di ricerca interdisciplinare di interesse nazionale (Islands4Future – PRIN 2022 prot. 2022T4P5WP). Il progetto ha attivato un percorso di apprendimento intergenerazionale e riappropriazione del patrimonio insulare allo scopo di sviluppare negli studenti e nella comunità isolana conoscenze, abilità, valori e attitudini necessari a fronteggiare due pressanti emergenze formative: quella legata allo sviluppo di future skills nelle nuove generazioni e quella legata allo sviluppo di competenze di sviluppo sostenibile. Il contributo ricostruisce diverse concettualizzazioni di Educazione per lo sviluppo sostenibile (ESS) e le collega alle scelte metodologiche dell'intervento che ha inteso sviluppare pratiche didattiche esperienziali, partecipative, place-based come strumenti per la formazione in contesti segnati da criticità importanti come l'isolamento e la marginalità territoriale.

Sulla base delle peculiarità che le comunità insulari manifestano, tematizzati attraverso un approccio geografico, l'articolo mette in luce gli aspetti di complessità di un'esperienza educativa che ha inteso:

- partire dalla consapevolezza di problemi specifici del contesto (l'impatto negativo dal punto di vista ambientale e sociale di fenomeni come l'*overtourism*);
- lavorare sulla crescita di competenze specifiche a partire dalla costruzione di documentari collegati alla valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale riconosciuto dalla comunità;
- rafforzare il ruolo che i membri della comunità possono avere come attori socio-ambientali attraverso la riflessione collettiva sulle istanze di sviluppo sostenibile che i documentari suggeriscono.

I risultati dell'esperienza parlano della possibilità che una pedagogia più attenta alla dimensione spaziale contribuisca a far crescere gli sforzi relativi allo sviluppo delle competenze di futuro di cui giovani e comunità hanno bisogno, ma anche delle difficoltà di un lavoro sul campo che deve confrontarsi con le etiche, gli orizzonti, i riferimenti politici delle comunità in cui opera. Il principale contributo di questo articolo consiste nel riconoscere che talvolta, le prospettive trasformative che l'educazione

vuole aprire non si calano automaticamente nei contesti di ricerca, ma hanno bisogno di essere mediate e adattate alla prospettiva della comunità, ai suoi valori e ai suoi bisogni in modo tale da poter generare soluzioni più innovative e sostenibili.

L'articolo si compone di tre sezioni: nella prima vengono presentati differenti concettualizzazioni dell'educazione allo sviluppo sostenibile; nella seconda viene discussa la relazione complessa tra competenze per lo sviluppo sostenibile e future skills; nella terza, vengono messe in evidenza le scelte metodologiche, gli adattamenti e alcuni risultati del progetto Islands4future allo scopo di formulare alcune conclusioni relative ai processi attivati e al dispositivo messo in campo.

2. Per una concettualizzazione critica dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile

Fin dai tardi anni ottanta le questioni ambientali sono state trattate utilizzando il concetto di sviluppo sostenibile. Questo concetto è stato introdotto formalmente nel 1987 dal rapporto Brundtland *Our Common Future*, promosso dalla Commissione delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo. Tale rapporto identifica tre dimensioni interconnesse, rappresentate spesso come tre pilastri. Tali, pilastri riguardano l'abilità a livello individuale e collettivo di

- preservare le risorse naturali e gli ecosistemi, assicurando la loro rigenerazione e il loro mantenimento attraverso l'equilibrio tra i bisogni umani e quelli ambientali;
- generare reddito e lavoro per il sostentamento della popolazione, promuovendo una crescita stabile e inclusiva;
- garantire condizioni di benessere umano, equamente distribuite tra i paesi, le classi e i generi, come la sicurezza, la salute, l'educazione, la democrazia, la partecipazione e la giustizia.

In campo educativo, la crescente rilevanza del concetto di sviluppo sostenibile ha determinato il passaggio dal concetto di Educazione Ambientale (EA) a quello di Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS). Anche se, come ricordano molti autori, tra cui Kopnina (2012), "there is a growing

body of literature about the relationship between environmental education and education for sustainable development" (p.1), un significativo tentativo di identificare le implicazioni di questo passaggio può essere fatto a partire dall'analisi dei documenti delle Nazioni Unite. Secondo questa autrice, i documenti più interessanti per apprezzare la prospettiva dell'educazione ambientale sono quelli legati alla Conferenza per la Biosfera che si è tenuta a Parigi nel 1968 e quelli legati alla Dichiarazione di Tiblisi del 1977. I primi hanno infatti, segnato a livello mondiale il riconoscimento del bisogno di investire nell'educazione ambientale intesa come "a process of recognizing values and clarifying concepts in order to develop skills and attitudes necessary to understand and appreciate the interrelatedness among man, his culture, and his biophysical surroundings" (Palmer, 1998, citato in Kopnina, 2012, p. 4), mentre i secondi hanno definito i suoi scopi, nei termini di una maggiore consapevolezza, preoccupazione e partecipazione attiva ai processi di risoluzione positiva e cambiamento radicale della relazione dell'uomo con la natura, secondo una prospettiva più ecocentrica.

Accanto a questi documenti, la pubblicazione nel 1992 del Capitolo 37 dell'Agenda 21, ha assunto per la prima volta, l'ESS come prospettiva dominante e suggerito di ridefinire gli equilibri dell'intero ecosistema al fine di mettere le persone nelle condizioni di esprimere il proprio pieno potenziale. Nel fare questo, questa pubblicazione ha sostenuto una concettualizzazione dell'ambiente "as resource for economic development or shared resource for sustainable living" (Sauvé, 2005, p. 34), invece che come capitale "per sé". Inoltre, essa ha aperto la possibilità, durante il Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite (2005-2014), di legare le questioni ambientali a temi come quello del superamento della povertà dell'uguaglianza di genere e della promozione della salute dello sviluppo rurale della diversità culturale della pace, della sicurezza umana e dell'urbanizzazione sostenibile.

In una prospettiva critica, questo approccio, ereditato da iniziative come il Programma delle Nazioni Unite per il futuro sostenibile, che supporta il Piano d'azione per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (2015), invece di rafforzare le preoccupazioni relative ai giusti rapporti tra esseri umani e resto del mondo naturale, in una prospettiva ecologica, ha rafforzato l'idea secondo cui le uniche preoccupazioni etiche che contano sono quelle connesse alla distribuzione di costi e benefici ambientali tra

gli esseri umani. In questo senso, anche se il discorso sull'ESS "is presently dominated by the calls for pluralistic, emancipatory or transactional forms of education that encourage co-creation of knowledge… and encourage multiple perspectives and critical dialogue on the very concept of SD and ESD" (Kopnina, 2012, p. 3), il suo pluralismo rappresenta la 'voce' di un'unica specie e marginalizza quella di quanti sostengono una prospettiva antispecista (ibidem, p.10).

Sebbene non sia possibile affermare che tale discorso silenzi totalmente le prospettive ecocentriche e marginalizzi gli interessi delle specie non umane, la scarsa rilevanza che questa prospettiva ha anche all'interno di cataloghi critici sulle diverse prospettive legate alla sostenibilità, suggerisce che in molti casi la protezione dell'ambiente possa essere vista come "an afterthought to all other pressing human issues such as equality, fair distribution of natural resources (sic!), and human rights" (Kopnina, 2012, p. 8). A questo proposito, Murphy (2012) sostiene la possibilità di leggere le diverse prospettive sulla sostenibilità lungo un *continuum* che parte da quelle non ecologicamente orientate e termina con quelle legate alla prospettiva della giustizia ecologica secondo un grado decrescente di antropocentrismo e uno crescente di ecocentrismo. Lungo questo *continuum*, le strategie per riconciliare i tre pilastri della sostenibilità che abbiamo precedentemente citato includono la possibilità di :

- gestire i problemi ecologici attraverso il mercato e le tecnologie sulla base dell'assunto che "human reason is sufficiently strong to master nature and socially reconstruct it" (Murphy, 2012, p. 5);
- reindirizzare il mercato e la tecnologia sulla base dell'assunto che "the market is so embedded in all societies and that sustainability problems are so urgent that it is quixotic and counterproductive to propose the replacement of the market" (Ivi, p. 7);
- mitigare pratiche non sostenibili secondo una prospettiva di giustizia sociale e intergenerazionale che assume che "poor societies and poor individuals in the future…are more vulnerable and lack the means to protect themselves, to adapt and to be resilient" (Ivi, p. 8);
- ampliare la diffusione di pratiche sostenibili esistenti e promuovere l'innovazione, "strengthening resilience and adaptation as complementary to necessary mitigation" (Ivi, p. 9);
- ridurre la pressione umana sull'ambiente "dismantling the culture of consumerism by which modern humans define themselves" (Ivi, p. 11).

In questa prospettiva, affinché l'ESS sia realmente un'educazione che si preoccupa della sostenibilità ambientale e non solo della crescita economica o della giustizia sociale, autori come Gruenewald (2008), hanno suggerito che essa debba basarsi su una pedagogia del luogo critica e radicale.

Questo concetto nasce dalla sintesi degli aspetti che la pedagogia critica ha in comune con la *place-based education*, ma anche dal tentativo di superare alcuni limiti di entrambe le proposte. L'argomentazione proposta da questo autore parte dal riconoscimento della dimensione spaziale delle esperienze sociali che Freire ha identificato con il termine situazionalità.

Essa prosegue presentando il processo di coscientizzazione come un processo attraverso il quale gli individui riflettono sulla loro situazione e sullo spazio che abitano "to learn to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality" (Freire, 1970/1995, p. 17). Tale argomentazione presenta la pedagogia critica come una pedagogia del luogo che sostiene la trasformazione sociale attraverso la costruzione di spazi pubblici democratici all'interno dei quali gli individui possono raccontare la loro storia e comprendere come tutte si connettono all'interno della comunità ad uno schema di dominazione e resistenza più ampio, inscritto nello spazio materiale, ma passibile di cambiamento. Citando Bowers (1993), Gruenewald riconosce tuttavia che anche se tale prospettiva permette alle persone di leggere il mondo – o almeno i luoghi che abitano – come "testi politici" e di umanizzarli, l'assenza di un pensiero ecologico "can work to reinforce cultural beliefs, or "root metaphors," that underlie ecological problems and that are reproduced throughout conventional education: namely, individualism, the belief in the progressive nature of change, and anthropocentrism" (2008, p. 6). Da questo punto di vista dunque, per essere realmente critica, essa deve assumere il carattere distintivo di una educazione ecologica basata sul luogo (*ecological place-based education*) che ambisce ad emergere dalle peculiarità del contesto, a connettere ad esso il sé e la comunità, a promuovere un apprendimento interdisciplinare ed esperienziale "in order to develop an intense consciousness of places that can lead to ecological understanding and informed [radical ecological] political action" (Ivi, p. 8).

In tale declinazione, riconoscendo le comunità umane e i luoghi come "politicized, social constructions that often marginalize individuals, groups, as well as ecosystems" (Ivi, p. 7), la pedagogia critica accompagna

gli individui all'identificazione delle diverse modalità con cui il potere opera attraverso i luoghi per limitare le possibilità di sviluppo umano e non umano (ibidem).

Secondo questa prospettiva dunque, un'ESS che sia realmente tale deve consentire agli individui di (ri)educarsi a vivere 'bene' in luoghi che sono stati o sono danneggiati da processi di sfruttamento e di (ri)conoscere e smontare le idee, gli assunti e le ideologie che hanno causato quei danni. Sono quei processi che Gruenewald (2008) identifica con i termini di *reinhabitation* e *decolonization* e che consentono di riconoscere che, di fronte all'attuale emergenza ambientale, conservare l'ambiente è importante tanto quanto trasformarlo ma anche che

> "decolonization and reinhabitation are mutually supportive objectives, that outrage toward injustice must be balanced with renewing relationships of care for others—human and non-human—and that the shared experience of everyday places promotes the critical dialogue and reflection that is essential to identifying and creating community well-being" (Gruenewald, 2008, p.10)

Accogliere una tale concettualizzazione dell'ESS significa riconoscere alcune implicazioni pratiche a livello metodologico, di contenuto, di processo e di scopi. Per quanto riguarda il livello metodologico questa concettualizzazione radicale dell'ESS suggerisce l'adozione di strategie *bottom-up*, partecipative e democratiche. Per quello che riguarda il livello dei contenuti, essa suggerisce il bisogno di ancorare le pratiche educative, non a generici temi ambientali, ma ad aspetti ambientali che sono direttamente e concretamente legati alla situazione che le persone vivono. Per quello che riguarda i processi, essa suggerisce la possibilità di dare priorità ad un approccio trasformativo piuttosto che trasmissivo in modo tale da permettere alle persone "to bond with the natural world, learn to love it, before being asked to heal its wounds" (Sobel, 1996, p. 10). Riguarda gli scopi, tale prospettiva suggerisce "to fully realize the problematic nature of current economic development for the ecological health of the biosphere" (Kopnina, 2012, p. 3), evitando così di usare strategie di resilienza e adattamento come scusa per non mitigare e abbandonare pratiche non sostenibili.

3. Future skills e competenze per la sostenibilità

Come abbiamo visto fin qui, l'emergenza ambientale con cui ci stiamo confrontando ha dato vita a differenti concettualizzazioni dell'ESS. Esse vanno da prospettive più radicali che individuano la sostenibilità ambientale come una priorità, a prospettive meno radicali in cui "environmental protection is warranted only so far as it does not hinder economic activity" (Griswold, 2021, p. 116). Anche se l'educazione è considerata in tutte un fattore chiave per lo sviluppo sostenibile, è possibile individuare alcune importanti differenze. Da una parte, sembra infatti che le prospettive meno radicali enfatizzino forme di apprendimento strumentale per lo sviluppo di conoscenze, abilità, attitudini e disposizioni utili per il raggiungimento degli obiettivi di sostenibilità definiti a livello internazionale, dall'altra che le prospettive più radicali sostengano processi che "encourage people to formulate and understand in more comprehensive ways what they know through their experience in the everyday, thereby revealing the structural relations and ways in which we are all part of reproducing these relations through our daily practices" (Rathzel & Uzell, 2009, p. 271, citato in Griswold, 2021, p. 118). In questo senso, l'ESS può essere definita come un processo "that prepares people to be far-seeing enough, flexible enough, and wise enough to contribute to the regenerative capacity of the physical and social systems upon which they depend… [and] focuses individual behaviors and concerns, discrete facts about environment and rational thinking" (Ivi, p.117), oppure come un'opportunità per definire obiettivi che sono collettivamente rilevanti a partire dall'esercizio della propria autodeterminazione e della propria autonomia nella sfera pubblica o all'interno di processi partecipativi.

Sembra così possibile rintracciare un parallelo tra diverse concettualizzazioni dell'ESS e diverse di quella che numerose organizzazioni internazionali che si occupano di apprendimento per tutta la vita chiamano educazione al futuro. Secondo molti autori, tra cui Milana (2012), anche nel campo dell'apprendimento per tutta la vita è possibile assumere una prospettiva secondo la quale esso identifica "all the ongoing learning processes, formal or otherwise, whereby people regarded as adult by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, and improve their technical or professional qualifications" for full personal development and rich participation to an autonomous and well balanced

social, economic and cultural development (UNESCO, 1997, p. 1), oppure una prospettiva secondo la quale esso è "primarily associated with economic growth and the global competition of nations and geopolitical regions" (Milana, 2012, p. 45), divenendo più che un diritto fondamentale di tutti i cittadini, un dovere individuale per chiunque debba fronteggiare i sempre più rapidi processi di obsolescenza delle competenze professionali e i rischi di esclusione ad essi associati. Allo stesso modo, in riferimento al concetto di educazione al futuro, Rasa (2024) parla di alcuni orientamenti particolari. Un orientamento che vede l'educazione al futuro in maniera maggiormente adattiva e un orientamento che vede l'educazione al futuro in maniera maggiormente trasformativa. Nel primo caso l'educazione al futuro è lo strumento attraverso cui gli individui si adattano ai cambiamenti, mentre nel secondo caso essa diviene il motore di un cambiamento capace di offrire nuovi valori collettivi e nuove risposte alle urgenti richieste di azione che le diverse transizioni che stiamo vivendo ci sollecitano.

In virtù del controverso rapporto che gli individui, ed in particolare le giovani generazioni, sembrano avere con la categoria del futuro (Amatori, Buccolo & Tomei, 2024; Levrini et al., 2019), questo parallelo suggerisce la possibilità di collegare l'emergenza educativa relativa allo sviluppo di competenze per la sostenibilità a quella relativa allo sviluppo di *future skills*. Il World Economic Forum nel suo ultimo Rapporto sul Futuro del lavoro (2023), definisce le *future skills* come la capacità di rispondere a differenti tipologie di cambiamento sociale, economico e ambientale, combinando risorse interne come conoscenze, abilità, valori e attitudini, e risorse esterne. Esso classifica inoltre le *future skills* sulla base di una tassonomia che distingue competenze cognitive, sociali, tecnico-professionali e di auto-gestione. Sebbene una recente *scoping review* (Kotsiou et al., 2022) abbia messo in luce l'esistenza di almeno 99 tassonomie diverse, per la rilevanza che al loro interno assume il pensiero futurizzante, inteso come modalità che combina forme di pensiero convergente e forme di pensiero divergente allo scopo di fare scelte informate e sensibili basate sull'analisi di una serie di evidenze ma anche sulla produzione di «fictions…that enable meaningful descriptions of imaginary futures…within a specific sociocultural context" (Miller, 2018 p. 25), sembra importante considerare la posizione di Suhedar, Widodo, Solihat & Riandi (2025).

Questi autori sostengono infatti che la possibilità di compiere tali tipi di scelte è strettamente legata, non tanto alla capacità di predire, pianificare, anticipare e valutare i futuri possibili, quanto alla capacità di 'visualizzarli' e connettervisi emotivamente.

Ad accomunare la prospettiva dell'ESS e dell'educazione al futuro c'è, da ultimo, un ulteriore elemento che riguarda il valore attribuito all'interdisciplinarità. Da una parte Malatesta (2024) afferma che l'educazione allo sviluppo sostenibile ha attraversato tre importanti fasi dal punto di vista del riconoscimento politico, istituzionale e scientifico che fa si che oggi, la priorità dei suoi sostenitori sia quella di definire questo campo di ricerca come un campo di ricerca interdisciplinare. Dall'altra, pubblicazioni internazionali come quelle relative all'Agenda Europea per le competenze del futuro (Commissione Europea 2020), sottolineano il potenziale che l'educazione al futuro ha rispetto alla creazione di conoscenze e modelli formativi che ci permettono un maggiore controllo e un maggiore potere di intervento sui fenomeni di impoverimento ambientale, in virtù del confronto e della sintesi tra diversi punti di vista disciplinari.

4. Dalla teoria al lavoro di campo: l'esperienza di Islands4future

Sulla base di questo quadro teorico, in questa sezione cercheremo di delineare le modalità attraverso le quali il gruppo di ricerca del progetto Islands4future ha tentato di attivare un processo di apprendimento intergenerazionale e di riappropriazione del patrimonio, capace di fornire alla comunità micro-insulari conoscenze, abilità, valori e attitudini necessari alla costruzione di un futuro sostenibile. Il progetto nasce da un partnernariato tra l'Università di Roma Tre, l'Università Europea di Roma e l'Università di Milano-Bicocca e si concepisce come un intervento interdisciplinare, multi-dimensionale e partecipativo che ha lo scopo di promuovere il patrimonio insulare, le opportunità di futuro e il turismo alternativo sulle piccole isole, a partire dal ruolo proattivo delle generazioni più giovani. Il progetto pur coinvolgendo diversi contesti micro-insulari ha riguardato in particolare il territorio di Ponza (Agnoletto, De Michele, Tomei, 2025, in press). Esso ha adottato una prospettiva di ricerca educativa informata dagli studi insulari di carattere antropologico e geografico e un approccio partecipativo legato alla *ecological place-based education*.

Ponza come molte isole mediterranee è caratterizzata da un'ampia biodiversità e da un ricco patrimonio naturale culturale ma anche da diverse criticità: isolamento geografico, vulnerabilità idrogeologica, mancanza di risorse endogene, consumo di suolo e alterazione del paesaggio legato ai fenomeni di urbanizzazione, difficoltà nello smaltimento dei rifiuti, dipendenza dal turismo stagionale e progressivo declino dei settori economici tradizionali, bassa densità e invecchiamento della popolazione, accesso limitato ai servizi essenziali, spopolamento e emigrazione giovanile (Gallia & Malatesta, 2022). In particolare, l'isola sperimenta forme di *overtourism* che hanno portato ad effetti negativi sul piano sociale ed economico. Dal punto di vista sociale, l'isola ha subito la pressione di attori esterni che hanno facilitato l'uso intensivo e stagionale del territorio per fini turistici, innescando una serie di micro-conflitti anche tra i residenti. Sul piano ambientale, l'ampia fluttuazione della popolazione, ha intensifica le sfide i problemi che riguardano le risorse naturali essenziali che rendono l'indice di sostenibilità del territorio piuttosto basso (Battistelli et al., 2024).

In questo contesto, grazie alla complementarità delle esperienze del gruppo di ricerca, il progetto ha attivato una serie di fasi di ricerca parallele che hanno riguardato lo studio delle politiche che riguardano il territorio, la realizzazione di interviste semi strutturate con giovani residenti, un processo di ricerca etnografica e uno di ricerca-azione (Agnoletto, De Michele, Tomei, 2025, in press). Riguardo quest'ultimo, il gruppo di ricerca ha proposto alla comunità la realizzazione partecipativa di cinque documentari che ha coinvolto gli studenti degli ultimi tre anni della scuola superiore locale, giovani imprenditori e persone anziane, per un totale di 40 partecipanti. Nel fare questo, esso ha integrato tre prospettive: quella educativa legata all'orientamento narrativo (Batini & Giusti, 2008); quella geografica legata al *placetelling* (Pollice, 2002); quella antropologica legata al cinema di comunità (Villegas-Campillo, 2024). Queste prospettive riconoscono la pratica narrativa come la forma primaria attraverso cui la mente costruisce il proprio concetto di umanità (Lepri, 2023, p. 120). Esse inoltre sottolineano il potenziale che la narrazione ha di integrare passato presente e futuro nella costruzione del sé e nell'avvio di processi di (re)immaginazione, pianificazione, conservazione e trasformazione dell'identità e delle caratteristiche dei luoghi e delle comunità. Il processo partecipativo è scaturito dalla discussione degli impatti negativi dell'*overtourism* sul

patrimonio culturale e ambientale locale, avvenuta in contesti diversi durante attività *outdoo*r e interviste formali e informali.

I partecipanti più giovani, che avevano in carico la direzione del processo, in una prima fase sono stati introdotti alle pratiche artistiche e riflessive, attraverso l'uso di una *mood board* e la visione di un documentario sulla conservazione del patrimonio viti-vinicolo dell'isola di Capraia, realizzatoda uno dei membri del gruppo di ricerca all'interno del progetto PRIN *Greening the Visual: An Environmental Atlas of Italian Landscapes*. In una seconda fase, essi hanno avuto un accesso privilegiato alle storie di vita di altri membri della comunità, grazie al lavoro etnografico precedentemente svolto da un altro membro del gruppo di ricerca. In una terza fase, essi sono stati coinvolti nella realizzazione effettiva dei documentari, attraverso la quale hanno potuto sperimentare "different ways of meeting the world and meeting themselves in relation to the world" (Biesta 2022, p. 164). La fase finale del processo ha riguardato la presentazione pubblica dei documentari e portato a forme di coinvolgimento emotivo che hanno confermato che "the narrative and the process are more important than the final product (because) beauty does not fit the tension between image and perfection but rather between image and reflection" (Villegas-Campillo, 2024, p. 6). Questa fase ha inoltre costituito un momento importante di pedagogia pubblica all'interno del quale partecipanti, autori e spettatori hanno potuto riflettere in maniera situata, autentica e generativa su di sé e sul territorio (Biasin, 2020, p. 5). I documentari sono infatti diventati una fonte di apprendimento individuale e collettivo e di trasformazione grazie alla loro capacità di contro-narrare e costruire simbolicamente l'identità del luogo. Al di là del valore artistico dei prodotti, il processo ha permesso

- l'attivazione dei giovani attraverso una formazione ispirata dal concetto di educazione allo sviluppo sostenibile. In particolare gli studenti sono stati coinvolti nell'identificazione di questioni ambientali fortemente legate alla loro esperienza;
- l'attivazione della comunità attraverso il protagonismo dei giovani che ha portato a costruire rafforzare i legami con il contesto naturale e sociale in chiave intergenerazionale.

Anche se il progetto è ancora in corso, è possibile trarre qualche conclusione provvisoria. Da una parte sembra che le azioni intraprese siano

riuscite a costruire un dispositivo di ricerca rispondente al quadro teorico adottato. Il processo è stato infatti partecipativo, centrato su temi capaci di riattivare la dimensione affettiva implicita nel modo attraverso cui incorporiamo i nostri contesti di vita (Galimberti, 2024, p. 18). Esso ha inoltre, permesso ai partecipanti di scoprire la tensione che c'è tra le decisioni quotidiane e le loro implicazioni economiche, sociali ed ecologiche (Griswold 2021, p. 121) e attivato forme di apprendimento esperienziale e trasformativo attraverso un legame con il contesto naturale e sociale. Tuttavia, se consideriamo gli aspetti più radicali delle teorie che abbiamo menzionato, come la possibilità di rendere espliciti i legami tra ambiente, società economia, cultura e potere o quella di mettere in discussione le cause del degrado ambientale, dobbiamo riconoscere che essi non si calano automaticamente nei contesti, ma hanno bisogno di una mediazione ulteriore da parte dei ricercatori. In particolare poiché il turismo ha permesso ai residenti un maggiore benessere economico alcuni di loro sembrano sottostimare gli impatti negativi che esso ha sull'ambiente, disinnescando molti dei processi di decolonizzazione auspicati da Gruenewald. Come ricercatori ecologicamente impegnati, questo ci ricorda che le azioni di educazione allo sviluppo sostenibile possono promuovere, talvolta, le stesse pratiche poco sostenibili che vogliono eliminare. Ciò ci costringe ad ammettere che "context and scale are important 'relativizers' of the way a discourse on ESD might …be practised circumstantially" (Kopnina 2012, p. 10). Anche se gli approcci più radicali sono di solito efficaci in contesti caratterizzati da situazioni di benessere consolidate, approcci più cauti possono esserlo maggiormente in aree caratterizzate da marginalità dove un eccessivo radicalismo correrebbe il rischio di venir percepite come un attacco e un freno al benessere della comunità. Inoltre, quando inneschiamo processi di partecipazione dovremmo continuare a chiederci chi sono davvero i partecipanti e quali sono i 'poteri' che rappresentano all'interno della comunità, poiché anche se alcuni autori suggeriscono che non c'è nulla nella partecipazione democratica che garantisce la produzione ambientale (Lidskog & Elander 2010, citato in Kopnina 2012, p. 12), questa continua ad essere l'opzione migliore per contrastare un eccessivo sfruttamento del territorio.

Riferimenti bibliografici

AGNOLETTO P., DE MICHELE A., TOMEI N., *Multidisciplinary methods on islands' future imaginaries: The "Islands 4 Future" project in the island of Ponza, Italy*, in «Journal of Marine and Island Culture», (2025), in press.

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.

BATINI, F., GIUSTI, S., *L'orientamento narrativo a scuola. Pagine di orientamento narrative*. Edizioni Erikson, Trento, 2008.

BATTISTELLI, F., MINUTOLO, A., NANNI, G., LAURENTI, M., LUGLI, D., TOMASSETTI, L., & PETRACCHINI, F. (2024). *La transizione ecologica nelle isole minori. Isole Sostenibili – Osservatorio sulle Isole Minori*. https://www.isolesostenibili.it/wp-content/uploads/2024/06/Isole_Sostenibili_2024.pdf.

BIASIN, C. *Serie TV come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 10 (1), (2020), pp. 1-17.

BIESTA, G., *Putting the world in the centre: a different future for Scotland's education*, in «Scottish Educational Review», 54, (2022) pp. 149-159.

BOWERS, C. A. (1993). *Education, cultural myths, and the ecological crisis*. State University of New York Press.

EUROPEAN COMMISSION. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Continuum, New York, 1995 (Original work published 1970)

GALIMBERTI, A., *In cerca di connessioni estetiche. Intrecci tra biodiversità, biosemiotica e pedagogia*. In G. Persico, M. Guerra, A. Galimberti (a cura di), *Educare per la biodiversità: Approcci, ricerche e proposte* (pp. 11-24). Franco Angeli, Milano, 2024.

GALLIA, A., MALATESTA, S., *Le isole minori Italiane nelle missioni del PNRR. Una visione sul future*, in «Documenti geografici», 1, (2022), pp. 161-74.

GRISWOLD, W. (2021). *Learning to re-create the world: Adult education for environmental sustainability*. In Alfred, M.V., Robinson, P.A., & Roumell, E.A. (Eds.), *Advancing the global agenda for human rights, vulnerable*

populations and environmental sustainability: Adult education as strategic partner (…). The Adult Higher Education Alliance, 2021.

GRUENEWALD, D.A., *The best of both Worlds: a critical pedagogy of place*, in «Educational Researcher», vol. 32, no. 4, (2003), pp. 3-12.

KASA, T. (2024). *Education and the Future: four orientations*, in «European Journal of Education», 60, (2024), pp. 1-11.

KOPNINA, H. N. (2012). *Education for Sustainable Development (ESD): The turn away from 'environment' in environmental education?*, in «Environmental Education Research», 18 (5), (2012), pp. 699-717.

KOTSIOU, A., FAJARDO-TOVAR, D.D, COWHITT, T., MAJOR, L. & WEGERIF, R., *A scoping review of Future Skills frameworks*. In «Irish Educational Studies», 41 (1), (2022), pp. 171-186.

LEPRI C., *Le parole e le immagini per dirlo. Albo illustrato e cura*, in «Medical Humanities & Medicina Narrativa – MHMN», 7 (1), (2023), pp. 119-132.

LEVRINI, O., TASQUIER, G., BRANCHETTI, L., & BARELLI, E., *Developing future-scaffolding skills through science education*, in «International Journal of Science Education», *41*(18), (2019), pp. 2647-2674.

LIDSKOG, R., ELANDER, I., *Addressing climate change democratically. Multilevel governance, transnational networks and governmental structures*, in «Sustainable Development», 18, no. 1, (2010), pp. 32-41.

MALATESTA, S., *Educazione e sostenibilità: le sfide dei territori*. In E. Biffi (Ed). L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale (pp.48-61). Franco Angeli, Milano, 2024

MILANA, M., *Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning*, in «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», 2, (2012), pp. 103-117.

MILLER, R., *Transforming the future. Anticipation in the 21st Century*. UNESCO. 2018.

Murphy, R. (2012). *Sustainability: a wicked problem*, in «Sociologica», 2, (2012), pp. 1-23.

PALMER, J.A., *Environmental education in the 21st century: Theory practice, progress and promise*. Routledge, 1998.

POLLICE, F., *Placetelling. Per un approccio geografico applicativo alla narrazione dei luoghi*, in «Geotema», 26 (68), (2002), pp. 5-13.

RATHZEL, N. & UZZELL, D., *Transformative environmental education: A collective rehearsal for reality*, in «Environmental Education Research», 15 (3), (2009), pp. 263-277.

SAUVÉ, L., *Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field*, in «Canadian Journal of Environmental Education», 10, no. 1, (2009). pp. 11-37.

SOBEL, D., *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. The Orion Society and The Myrin Institut, 1996.

SUHENDAR, S., WIDODO, A., SOLIHAT, R., & RIANDI, R., *Students' future thinking skills: Implications for school education programs*, in «Journal of Pedagogical Research», 9 (1), (2025), pp. 254-273.

UNESCO. *CONFINTEA: Adult education. The Hamburg declaration: the agenda for the Future*. UNESCO, 1997.

VILLEGAS-CAMPILLO V., *Audiovisual Ethnography, Community Cinema, and Youth Participation: Filmed and Filming Fieldwork Experiences from Chile*, in «Social Sciences», 13 (671), (2024), pp. 1-21.

WORLD ECONOMIC FORUM. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum.

Recensioni

Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1937-3
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/979122181937315
pp. 215-217 (giugno 2025)

V. Ferro Allodola, *La forza dell'educazione. La pedagogia scientifica di Francesco Paolo Scaglione in Calabria e in Sicilia tra 1800 e 1900*.

Pensa MultiMedia, Lecce 2025, pp. 186

DI MARIA BUCCOLO*

Il volume – che rientra nel filone di studio sulle *pedagogie sommerse* avviato dal Centro internazionale di ricerca Francesco Saverio Nitti per il Mediterraneo – analizza l'impatto della rivoluzione industriale sulle condizioni di vita e sull'organizzazione sociale alla fine del XIX secolo, evidenziando il passaggio dall'artigianato alla produzione industriale e l'affermarsi di una mentalità positivista, basata sulla fiducia nella scienza.

Si discute dell'influenza del positivismo sulla pedagogia, con una ridefinizione degli obiettivi educativi verso una maggiore laicità e scientificità, confrontando i modelli borghese e proletario e sottolineando l'importanza dell'istruzione per promuovere l'evoluzione sociale razionale e laica.

La questione educativa post-unitaria in Italia era complessa, con la necessità di unificare territorialmente, civilmente e culturalmente il Paese. La legge Casati del 1859 avviò il sistema scolastico italiano con l'obiettivo dell'alfabetizzazione di massa. Le riforme successive miravano a migliorare l'istruzione, inclusi gli insegnamenti pratici come l'agricoltura e l'economia domestica.

Il XX secolo vide l'affermarsi della pedagogia scientifica e sperimentale, con Maria Montessori che rivoluzionò l'educazione basata sull'indipendenza e l'autonomia dei bambini.

La pedagogia sperimentale integrava approcci multidisciplinari, influenzata dal contesto socio-economico e politico. Il volume discute dell'importanza dell'infanzia, dell'emancipazione femminile e dell'edu-

* Università Europea di Roma.

cazione dei soggetti "handicappati", riflettendo i cambiamenti sociali e pedagogici del Novecento.

Tra la Prima e la Seconda guerra mondiale, La Lega Internazionale per l'Educazione Nuova promosse una scuola inclusiva e sociale per trasformare la società attraverso l'istruzione attiva e cooperativa.

Dopo il 1945, le pedagogie attive si diffusero in modo importante e approcci innovativi come l'attivismo pedagogico di Dewey promossero un apprendimento basato sull'esperienza, sulla collaborazione e sulla democrazia educativa, sottolineando l'importanza della libertà e del pensiero critico-riflessivo. Tuttavia, le pedagogie attive furono gradualmente sostituite da un modello tecnocratico incentrato sulla competizione e sulla valutazione quantitativa, trascurando gli aspetti socio-culturali e politici dell'educazione.

Il primo Capitolo sottolinea, inoltre, la necessità di ridefinire i territori periferici in Italia, affrontando problemi come il declino demografico, la migrazione verso il Nord e la dispersione scolastica, citando gli importanti programmi di investimento nei settori della cultura, dell'istruzione e dell'innovazione per ridurre le disuguaglianze (PNRR e gli Obiettivi dell'Agenda 2030)

Il secondo Capitolo approfondisce la figura di Francesco Paolo Scaglione, attraverso un importante lavoro di scavo bibliografico, condotto tra il 2022 e il 2024.

Francesco Paolo Scaglione, nato a Gerace nel 1859, diventò maestro dopo gli studi magistrali e insegnò in varie scuole elementari. Promosso ispettore scolastico nel 1885, si dedicò agli studi pedagogici influenzato dal positivismo e da Herbert Spencer.

Scaglione scrisse diversi testi pedagogici tra cui "Introduzione allo studio della pedagogia educativa" nel 1878 e "Sulla libertà nella educazione" nel 1879. Direttore del periodico "Il rinnovamento educativo" tra il 1897 e il 1898, promosse la parità di stipendio tra direttori delle scuole normali maschili e femminili.

Influenzato dalla pedagogia internazionale orientata all'istruzione materna e infantile, Scaglione sostenne l'idea dell'istruzione come carriera per le donne.

Nel XIX secolo, le teorie di Pestalozzi e Fröbel vennero introdotte in Italia, promuovendo un'istruzione basata sull'osservazione dei bambini. Scaglione scrisse nel 1890 il saggio "De Cosmi e Fröbel" approfondendo i

legami tra antropologia e pedagogia. Nel 1906 fondò un museo pedagogico a Reggio Calabria integrando discipline come biologia e psicologia alla pedagogia.

Attivo nella stampa periodica scolastica, Scaglione fu direttore di diverse riviste scolastiche e nel 1905 pubblicò "Il Gabinetto dell'antropologia pedagogica" e nel 1906 "Plutarco educatore". Nel 1906 fondò la rivista "Scienza e scuola" collegata al Museo pedagogico reggino.

Scaglione si interessò all'analisi dei legami tra antropologia e pedagogia, pubblicando opere come "L'eredità psico-fisica e l'educazione". Nel 1920 fu promosso ad ufficiale su proposta del Ministro dell'Istruzione. Scaglione morì nel 1931 a Gerace Marina (l'attuale Locri).

Il suo contributo alla pedagogia scientifica e alla promozione dell'istruzione come carriera per le donne ha lasciato un'impronta duratura nel campo dell'educazione in Italia. La sua attività di promotore della stampa periodica scolastica in Sicilia e la fondazione di riviste scolastiche – tra cui "Scienza e scuola" – evidenziano il suo impegno nel diffondere idee innovative nel settore educativo.

Il terzo Capitolo esplicita, infine, il costrutto metaforico relativo alla "forza dell'educazione" e l'attualità della proposta di Scaglione, evidenziando il potenziale della pedagogia come volano di sviluppo socio-economico e culturale del sud e della Regione Calabria.

"L'area integrata dello Stretto può rilanciarsi sfruttando i suoi valori culturali, ecologici, storici e artistici, insieme alle relazioni tra i suoi luoghi significativi, promuovendo un approccio innovativo e intelligente in cui, anche le scienze dell'educazione, possono e devono portare il proprio fondamentale contributo. Partire dallo 'Stretto necessario' significa, dunque, concentrare l'attenzione scientifica su una progettualità comune, integrata e concreta tra Sicilia e Calabria, diretta allo sviluppo socio-economico e culturale che sia rispettoso di uno sviluppo umano attento alla valorizzazione del patrimonio storico-educativo – materiale e immateriale – proprie di un'area che ha dato origine all'odierna civiltà occidentale" (*infra*, p. 172).

L'obiettivo dell'Autore è quello di contribuire alla riscoperta delle "pedagogie sommerse", tesori per ri-progettare il futuro dell'educazione sulla base dell'impalcatura storica esaminata nel volume.

Autrici e Autori

GIUSEPPE ANNACONTINI
Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia

GIANLUCA AMATORI
Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università Europea di Roma

LUCIA ARIEMMA
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi della Campania "L. Vanvitelli"

MARIA BUCCOLO
Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università Europea di Roma

VITALIANO CORBI
Dottorando di ricerca in Scienze Pedagogiche, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

POMPILIO CUSANO
Ricercatore di Metodi e didattiche delle attività motorie, Università Telematica Pegaso

MARTINA ERCOLANO
Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Alessandra Lo Piccolo
Professoressa Ordinaria di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna "Kore"

Stefania Maddalena
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara

Daniela Manno
Professoressa Associata di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Leone Melillo
Ricercatore in Storia del pensiero politico, Università degli Studi di Napoli Parthenope

Michele Merolla
Cultore della materia in Storia della pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Maria Federica Paolozzi
Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Daniela Pasqualetto
Dottoranda di ricerca in processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali, Università degli Studi di Enna "Kore"

Letizia Pistone
Dottoranda di ricerca in processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali, Università degli Studi di Enna "Kore"

Alessandra Priore
Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

Fernando Sarracino
Professore Associato di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli

Fabrizio Manuel Sirignano
Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università Suor Orsola Benincasa – Napoli

Nicoletta Tomei
Assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale, Università Europea di Roma

Elenco dei Referee

Sergio Bellantonio
Patrizia Belfiore
Elisa Canocchi
Simone Gargiulo
Stefania Maddalena
Enrico Miatto
Federica Paolozzi
Martina Petrini
Alessandra Priore
Rosa Sgambelluri
Alessia Travaglini

Medical Humanities & Medicina Narrativa
Rivista di pedagogia generale e sociale

Franco Blezza, Valerio Ferro Allodola
vol. 1/2020
isbn 978-88-255-3326-2, formato 17 x 24, 152 pagine 14 euro

Maura Striano
vol. 2/2020
isbn 978-88-255-3325-5, formato 17 x 24, 196 pagine 14 euro

Patrizia de Mennato, Valerio Ferro Allodola
vol. 1/2021
isbn 979-12-5994-251-7, formato 17 x 24, 228 pagine 14 euro

Maria Buccolo, Valerio Ferro Allodola
vol. 2/2021
isbn 979-12-5994-774-1, formato 17 x 24, 140 pagine 14 euro

Valerio Ferro Allodola, Simonetta Ulivieri
vol. 1/2022
isbn 979-12-218-0072-2, formato 17 x 24, 224 pagine 14 euro

Massimiliano Costa, Daniela Dato, Fabrizio d'Aniello
vol. 2/2022
isbn 979-12-218-0381-5, formato 17 x 24, 232 pagine 14 euro

Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena
vol. 1/2023
isbn 979-12-218-0808-7, formato 17 x 24, 364 pagine 45 euro

Massimiliano Stramaglia, Maria Buccolo
vol. 1/2024
isbn 979-12-218-1374-6, formato 17 x 24, 340 pagine 24 euro

Catia Giaconi, Gianluca Amatori, Rosabel Roig-Vila
vol. 2/2024
isbn 979-12-218-1616-7, formato 17 x 24, 296 pagine 24 euro

Leonardo Acone, Maria Teresa Trisciuzzi, Valerio Ferro Allodola
vol. 1/2025
ISBN 979-12-218-1938-0, formato 17 x 24, 548 pagine 36 euro

Giuseppe Annacontini, Fabrizio Manuel Sirignano
vol. 2/2025 – Special Issue
ISBN 979-12-218-1937-3, formato 17 x 24, 228 pagine 18 euro

Finito di stampare nel mese di giugno del 2025
dalla tipografia «The Factory S.r.l. »
00156 Roma – via Tiburtina, 912